

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Reforma, ciência e
profissionalização da educação:
o Centro de Pesquisas e Orientação
Educativas do Rio Grande do Sul

Claudemir de Quadros

Porto Alegre
2006

Claudemir de Quadros

Reforma, ciência e profissionalização da educação:
o Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais
do Rio Grande do Sul

Tese apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal do Rio
Grande do Sul como requisito
para a obtenção do título de
doutor em Educação

Orientadora:
Profa. Dra. Maria Stephanou

Porto Alegre
2006

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO-CIP

Q1r Quadros, Claudemir de

Reforma, ciência e profissionalização da educação : o Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais do Rio Grande do Sul [manuscrito] / Claudemir de Quadros. – Porto Alegre : Ufrgs, 2006.
429 f.

Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2006.
Orientação: Maria Stephanou

1. Educação - Rio Grande do Sul - História. 2. Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais do Rio Grande do Sul. 3. Políticas públicas - Educação - Rio Grande do Sul - História. I. Stephanou, Maria. II. Título.

CDU: 37(816.5)(091)

Bibliotecária: Jacira Gil Bernardes - CRB 10/463

Claudemir de Quadros

Reforma, ciência e profissionalização da educação:
o Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais
do Rio Grande do Sul

Aprovada em 10 jan. 2007

Profa. Dra. Maria Stephanou - orientadora

Profa. Dra. Maria Helena Camara Bastos

Profa. Dra. Flávia Obino Correa Werle

Profa. Dra. Leda Scheibe

Profa. Dra. Merion Campos Bordas

Este trabalho é dedicado à Hilda Maria Pasquali, Florisbela Machado Barbosa Faro, Eloah Broth Ribeiro Kunz, Doroty Ana Fossati de Vasconcelos Moniz e Maria Célia Porto Brasil, professoras, pesquisadoras e técnicos em educação do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais, pelo seu trabalho diligente ao longo de toda a vida, pela sua atenção, disponibilidade e ímpar generosidade.

Agradeço às professoras Maria Stephanou, Maria Helena Bastos, Beatriz Daudt Fischer, Flávia Werle, Leda Scheibe, Vanilde Bisognin, pessoas que, de uma forma ou de outra, acompanharam, orientaram e apoiaram os trabalhos que tenho realizado. Nesse sentido, a sua participação empresta um caráter especialmente coletivo à minha formação.

À minha colega Carla Gastaud, pela oportunidade de convivência e pelo contato que tornou possível o acesso à documentação que viabilizou partes importantes desse trabalho.

À Iva e à Marina, com quem tenho convivido há mais de uma década. Pudera eu ter mais tempo para desfrutar das suas humanizadoras presenças.

À professora Iraní Rupolo, reitora do Centro Universitário Franciscano de Santa Maria, pelo apoio à realização do curso.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pelas oportunidades de aprendizagem. Agradeço também aos funcionários, pelo atendimento sempre atencioso.

Procura da poesia

Carlos Drummond de Andrade

Não faça versos sobre acontecimentos.
Não há criação nem morte perante a poesia.
Diante dela, a vida é um sol estático,
não aquece nem ilumina.
As afinidades, os aniversários, os incidentes pessoais não contam.
Não faça poesia com o corpo,
esse excelente, completo e confortável corpo, tão infenso à efusão lírica.

Tua gota de bile, tua careta de gozo ou dor no escuro
são indiferentes.
Não me reveles teus sentimentos,
que se prevalecem de equívoco e tentam a longa viagem.
O que pensas e sentes, isso ainda não é poesia.

Não cantes tua cidade, deixa-a em paz.
O canto não é o movimento das máquinas nem o segredo das casas.
Não é música ouvida de passagem, rumor do mar nas ruas junto à
linha de espuma.

O canto não é a natureza
nem os homens em sociedade.
Para ele, chuva e noite, fadiga e esperança nada significam.
A poesia (não tires poesia das coisas)
elide sujeito e objeto.

Não dramatizes, não invoques,
não indagues. Não percas tempo em mentir.
Não te aborreças.
Teu iate de marfim, teu sapato de diamante,
vossas mazurcas e abusões, vossos esqueletos de família
desaparecem na curva do tempo, é algo imprestável.

Não recomponhas
tua sepultada e merencória infância.
Não osciles entre o espelho e a
memória em dissipação.
Que se dissipou, não era poesia.
Que se partiu, cristal não era.

Penetra surdamente no reino das palavras.
Lá estão os poemas que esperam ser escritos.
Estão paralisados, mas não há desespero,
há calma e frescura na superfície intata.
Ei-los sós e mudos, em estado de dicionário.

Convive com teus poemas, antes de escrevê-los.
Tem paciência, se obscuros. Calma, se te provocam.
Espera que cada um se realize e consuma
com seu poder de palavra
e seu poder de silêncio.
Não forces o poema a desprender-se do limbo.
Não colhas no chão o poema que se perdeu.
Não adules o poema. Aceita-o
como ele aceitará sua forma definitiva e concentrada
no espaço.

Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma
tem mil faces secretas sob a face neutra
e te pergunta, sem interesse pela resposta,
pobre ou terrível que lhe deres:
Trouxeste a chave?

Repara:
ermas de melodia e conceito
elas se refugiaram na noite, as palavras.
Ainda úmidas e impregnadas de sono,
rolam num rio difícil e se transformam em desprezo.

Sumário

Lista de figuras	xi
Lista de tabelas	xii
Lista de quadros	xiii
Resumo	14
Abstract	15
1 - Temática e direção teórico-metodológica	16
- Motivações	17
- CPOE/RS na historiografia educacional do Rio Grande do Sul	20
- Fim das metanarrativas e inovação metodológica	26
- Domínio das coisas ditas	38
2 - Nacionalização do ensino, aparelhamento do Estado e reforma educacional	49
- Escolas estrangeiras: abuso, perigo e desgraça	52
- Aparelhamento do Estado: reforma administrativa, legislação e expansão da educação	72
- Secção Técnica: espaço de gestão científica e racional do sistema educativo.....	99
- Reforma da educação: a direção da renovação.....	105
3 - Reforma do Estado, reforma da educação: a ação do CPOE/RS	124
- Instalação do CPOE/RS: lugar de produção de conhecimentos e formação do magistério	126
- Arranjos e reorganizações administrativas.....	134
- Disputas, suscetibilidades e condições de trabalho	153
- Sistema educativo e administração por objetivos.....	167
4 - Conhecimento, poder e produção de subjetividades.....	186
- Orientação técnica ao magistério: instituir diferentes significados de ser professor	188
- Provas prontas: controlar e vigiar	216
- Reestruturação do ensino primário de 1958: ensinar a viver	225

- Testes: conhecer, ordenar e classificar para governar	233
- Educação: produzir modos de ser e pensar	251
- Prescrição dos modos de fazer: técnicas, experiências, conteúdos	268
5 - Considerações finais	282
6 - Referências	292
7 - Anexos	314
- Nota metodológica	315
1 - Formação cívica de professores e estudantes	317
a) Circular n. 12.498, de 1º de agosto de 1939	317
b) Portaria n. 2.235, de 4 de abril de 1940	321
c) Oração à Bandeira, Olavo Bilac	326
2 - Profissionalização do magistério	328
a) Textos usados por Lourenço Filho no curso de 1939	328
b) Textos usados por Everardo Backheuser no curso de 1939	342
3 - Bases legais da organização administrativa do CPOE/RS	344
a) Decreto-lei n. 246, de 13 de outubro de 1942	346
b) Decreto n. 794, de 17 de junho de 1943	350
c) Decreto-lei n. 452, de 22 de novembro de 1943	353
d) Decreto-lei 1.259, de 16 de novembro de 1946	354
e) Decreto n. 1.394, de 25 de março de 1947	355
f) Decreto n. 3.856, de 11 de fevereiro de 1953	359
g) Decreto n. 4.207, de 10 de outubro de 1953	361
h) Decreto n. 3.100, de 31 de dezembro de 1956	363
i) Decreto n. 10.354, de 30 de janeiro de 1959	364
j) Decreto n. 10.533, de junho de 1959	373
k) Decreto n. 17.750, de 31 de dezembro de 1965	374
l) Decreto n. 18.404, de 27 de janeiro de 1967	394
m) Decreto n. 18.415, de 28 de janeiro de 1967	398
4 - Pautas de atenção do CPOE/RS	418
a) Pesquisas realizadas entre 1943 e 1966	418
b) Comunicados e subsídios de orientação elaborados e distribuídos entre 1944 e 1970	421
c) Classificação pedagógica das publicações examinadas até 31 de outubro de 1957	425

Lista de figuras

Figura 1 - Organograma da Sesp/RS - 1941	77
Figura 2 - Prescrição do modelo de cortina para as janelas dos prédios de grupos escolares	88
Figura 3 - Organograma da SEC/RS - decreto n. 578/42	115
Figura 4 - Organograma do CPOE/RS - decreto n. 1.394/47	137
Figura 5 - Organograma da SEC/RS, segundo a interpretação de João Roberto Moreira	142
Figura 6 - Organograma do CPOE/RS - decreto n. 10.354/59	148
Figura 7 - Organograma da SEC/RS - decreto n. 17.750/66	155
Figura 8 - Organograma do CPOE/RS - decreto n. 18.404/67	158
Figura 9 - Organograma da SEC/RS - decreto n. 21.120/71	180
Figura 10 - Boletim escolar de Nilda Foss, com destaque para as anotações sobre hábitos e comportamentos	268

Lista de tabelas

Tabela 1 - Nomeações para novos cargos de professores e funcionários nos anos de 1938 e 1939	71
Tabela 2 - Cursos e reuniões promovidas pela Secção Técnica entre 1940 e 1942	103
Tabela 3 - Atividades de orientação desenvolvidas pelo CPOE/RS entre 1943 e 1947	128
Tabela 4 - Número de estudantes matriculados no ensino primário entre 1948 e 1958, nas esferas estadual, municipal e particular	132
Tabela 5 - Livros, periódicos e folhetos da biblioteca do CPOE/RS em 1947	139
Tabela 6 - Quadro de pessoal técnico-administrativo do CPOE/RS (1958-1962)	167
Tabela 7 - Número de professores nas esferas estadual, municipal e particular, no Rio Grande do Sul, entre 1938 e 1971	192
Tabela 8 - Número de professores participantes de missões pedagógicas, por ano e cidade	196
Tabela 9 - Número de provas impressas por ano entre 1947 e 1964	220
Tabela 10 - Resultado da eleição para patrono do magistério estadual	262

Lista de quadros

Quadro 1 - Atividades prescritas para as escolas estaduais durante a Semana da Pátria de 1942.....	67
Quadro 2 - Situação das unidades escolares da 10ª Região Escolar, Uruguaiana, 1941	89
Quadro 3 - Programa de visitas e trabalho de Everardo Backheuser e Lourenço Filho entre 14 a 26 de junho de 1939	94
Quadro 4 - Cursos ofertados pelo Inep entre 1947 e 1950 e professores participantes	130
Quadro 5 - Diretores do CPOE/RS entre 1943 e 1971.....	162
Quadro 6 - Quadro sugerido por Amaral Fontoura para a auto-avaliação docente	204
Quadro 7 - Ficha de atuação funcional de professor primário municipal	207
Quadro 8 - Relação das palestras irradiadas e vinculadas à Campanha em Prol da Criança e do Adolescente de 1951	266
Quadro 9 - Impressos publicados por técnicos do CPOE/RS: autor, título, local, editor e ano	275

Resumo

Este é um estudo acerca da história da educação do Rio Grande do Sul, entre os anos de 1937 e 1971. Tem como foco privilegiado de atenção o Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais - CPOE/RS - órgão vinculado à Secretaria da Educação e Cultura do Estado - SEC/RS, criado em 1943. O CPOE/RS participou ativamente da proposição e execução de políticas públicas educacionais, normatização e intervenção sobre a organização do ensino, orientação das atividades didático-pedagógicas das escolas públicas e formação de professores. É um estudo que tem como preocupação fundamental demonstrar as condições de emergência, de inserção e de funcionamento desse órgão, com vistas a compreender, na sua especificidade, os modos pelos quais o sistema educativo tornou-se objeto de reforma e como certos discursos se instituíram enquanto verdades, produzindo significados acerca da educação no Rio Grande do Sul. A investigação assentou-se na análise de documentos escritos (correspondências oficiais, jornais, periódicos, leis, decretos e atos, dentre outros), bem como de documentos orais - narrativas de memórias. Tais documentos foram concebidos como práticas discursivas, monumentos, segundo a estratégia analítica adotada e inspirada na obra de Michel Foucault. O CPOE/RS institucionalizou-se como uma operação deliberada do governo que fixou, em projeto político, as instituições e procedimentos que entendeu fossem apropriados. Foi o resultado de discursos que defendiam a eficácia, o aproveitamento de recursos e, sobretudo, a difusão e consolidação de alguns saberes educacionais que buscaram legitimar-se como saber pedagógico novo e moderno, porque experimental e científico.

Abstract

This is a study about the history of Rio Grande do Sul's education, among the years 1937 until 1971. It has a prerogative attention focus to the Center of Researches and Educational Orientation - CPOE/RS - an organ linked to the Culture and Education's. Secretary of the State - SEC/RS - created in 1943. The CPOE/RS partook actively with the proposal and the execution of public and political educations, given normalization and orientation to the didactic and pedagogical behavior for public schools and their teacher's formation. It is a study which has a fundamental preoccupation to show the emergency conditions of insertion and how those department works, for understand, in their specification, the manner how the educational system had been turned out as an object of the reform and how some speeches became truth, as a matter of fact, given meaning to Rio Grande do Sul's education. This research analyzed written documents (officials mails, newspapers, periodic, laws, decrees, acts, between others) and also oral documents - narratives, memories. Those documents were admitted as discursive practices, monuments, analytic's strategy and they were inspired in Michel Foucault's work. The CPOE/RS was established itself as a deliberative operation of the government which fixed the political project for the institutions and gave procedures which they intended should be appropriate. It was the result of speeches which defended the efficacy, the use of resources and, above all, the diffusion and the consolidation of some educational knowledge, which search to legitimate itself, as long as a new and modern pedagogical learning, because it is experimental and scientific.



1 - Temática e direção teórico-metodológica



Motivações

Este é um estudo acerca do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais - CPOE/RS - no período compreendido entre os anos de 1937 a 1971. Relaciona-se, portanto, com a história da educação do Rio Grande do Sul e parte de motivações que precisam ser anunciadas desde logo.

Motivação para descobrir. Motivação para aprender. Descobrir, não no sentido de descortinar, desvelar, retirar o pano que supostamente há sobre as coisas para, aí sim, ver e capturar a sua essência original que estaria ali intocada, pronta para ser trazida à luz. Mas descobrir no sentido de desenvolver ou, pelo menos, tentar exercitar uma capacidade de estabelecer e multiplicar relações. Descobrir no sentido de propor uma inteligibilidade.

Primeiramente, destaca-se que a motivação para descobrir e aprender, no âmbito da história da educação do Rio Grande do Sul, pode ser considerada relativamente recente. Foi iniciada em 1997, quando, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo/RS, desenvolveu-se um trabalho que resultou na apresentação da dissertação “A educação pública no Rio Grande do Sul durante o governo de Leonel Brizola (1959-1963) - Nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul” (Quadros, 1999, 2003).

Esse trabalho, certamente marcado pela incompletude, propôs-se a investigar o projeto “Nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul”, desenvolvido no período do governo de Leonel de Moura Brizola, entre 31 de

janeiro de 1959 e 31 de janeiro de 1963 e, mais especificamente, oferecer subsídios que, ao lado de outros estudos, pudessem contribuir para identificar, detalhar e analisar o conjunto das ações educacionais desenvolvidas pelo governo e os seus resultados quantitativos e qualitativos.

Se, por um lado, a trajetória de investigação no âmbito da história da educação do Rio Grande do Sul é recente, por outro, não foi efêmera. Logrou continuidade graças às oportunidades de orientação e de diálogo com integrantes da comunidade acadêmica local e regional que atuam no âmbito da história da educação.

Foi, então, a partir do mestrado, que se procurou iniciar um itinerário de pesquisa no campo da história da educação do Rio Grande do Sul, que presta atenção à educação estatal na segunda metade do século 20, principalmente para o período compreendido entre os anos de 1940 a 1970. Assim, a perspectiva de continuidade, tanto da trajetória de investigação iniciada em 1997, quanto da formação profissional voltada para a educação superior, informou e delimitou o trabalho ora apresentado.

No contexto de continuidade da formação, pode-se agregar uma outra motivação - a de contribuir. Tal motivação foi explicitada a partir da leitura de um estudo, feito ainda em 1999, por Maria Helena Camara Bastos. No artigo "História da educação do Rio Grande do Sul: o estado da arte" (Bastos, 1999), no âmbito do qual foi realizado um mapeamento do conhecimento produzido sobre a história da educação do Rio Grande do Sul, entre os anos 1980 e 1990, e identificados tanto os temas que, até então, haviam sido privilegiados pelos investigadores, como os que ainda careciam de desenvolvimento. Uma das principais conclusões foi que o período de 1945 a 1964 tinha sido objeto de poucos estudos.

Em termos gerais, o mapeamento levou a autora a constatar que a maior parte dos estudos produzidos centra-se no período republicano, em especial, no abrangido pela Primeira República e pela Era Vargas (1930-1945), com destaque para o período do Estado Novo (1937-1945). Evidentemente que a concentração das investigações num determinado período, acarretada por inúmeros fatores que envolvem desde opções pessoais, institucionais, teóricas

e da tradição dos investigadores até a disponibilidade e acesso a documentos, significa que outros períodos, acontecimentos ou dimensões, de não menor relevância, ainda não foram suficientemente estudados e, portanto, merecem atenção. Dentre eles, Bastos (1999) sinaliza alguns: o Centro de Pesquisas e Orientações Educacionais; a Associação dos Professores Católicos, a Sociedade Rio-Grandense de Educação, a Associação dos Professores Particulares. Chama atenção, ainda, para a possibilidade de estudos biográficos acerca de alguns atores educacionais de significativa atuação no Estado, dentre os quais José Pereira Coelho de Souza, Olga Acauan Gayer, Marieta Cunha e Silva.

Acrescente-se a esses períodos ou dimensões, ainda não suficientemente estudados, a pequena representatividade quantitativa de investigações relacionadas à história da educação no conjunto da produção de teses e dissertações apresentadas nos programas de pós-graduação do Estado do Rio Grande do Sul. Dados de um outro estudo, organizado por Maria Helena Camara Bastos, Maria Teresa dos Santos Cunha e Marcus Levy Bencostta (2004), intitulado “Uma cartografia da pesquisa em história da educação na região sul: Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul (1980-2000)”, dão conta de que, no Rio Grande do Sul, de um total de 2.113 teses e dissertações apresentadas entre 1974 e 2000, apenas 79, ou 3,2%, estão vinculadas à história da educação. É crível, portanto, diante desses números que indicam uma quantidade restrita de investigações e que sinalizam também para uma comunidade de investigadores reduzida, embora dinâmica, que a história da educação no Rio Grande do Sul constitua um campo que oferece amplas possibilidades de estudos.

Assim, a motivação de contribuir relaciona-se com a possibilidade de propor e efetivar o estudo de uma temática, o Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais - CPOE/RS - e de um período, anos de 1937 a 1971, que, não obstante a sua importância para a história da educação do Rio Grande do Sul, ainda não foi suficientemente estudado. Desse modo, é importante anunciar os elementos fundamentais que informaram, orientaram e circunscreveram o desenvolvimento deste trabalho:

- a) o trabalho se relaciona com um campo específico do conhecimento: o da história da educação;
- b) situa-se num espaço e num tempo também específicos: o Rio Grande do Sul entre os anos de 1937 a 1971;
- c) tem um objeto definido: o Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais - CPOE/RS;
- d) preocupa-se em focalizar o CPOE/RS como um objeto histórico particular e mostrar as condições de sua emergência, de inserção e de funcionamento com vistas a compreender, na sua especificidade, como o sistema educativo¹ tornou-se objeto de reforma no Rio Grande do Sul.



CPOE/RS na historiografia educacional do Rio Grande do Sul

Embora há algum tempo o CPOE/RS seja notado no âmbito da historiografia da educação do Rio Grande do Sul, ainda não foi objeto de um trabalho de maior imersão. Mas sobre ele há algumas referências importantes.

¹ Para Viñao Frago (2002), um sistema educativo envolve tanto os sistemas organizados a partir das ações do Estado, como aqueles vinculados à iniciativa privada. Implica a existência de uma rede ou conjunto de instituições de educação formal que certificam ou credenciam pela formação que ofertam; que, apesar de se diferenciarem por níveis ou ciclos, se relacionam entre si; que são geridos, supervisionados e financiados por administrações estatais; que são dirigidos por professores formados, selecionados e supervisionados por agentes estatais. Em síntese, um sistema educativo envolve a educação como um assunto de interesse público; a configuração de uma administração central encarregada pela gestão, execução e inspeção; a profissionalização dos docentes; introdução e renovação de planos de estudos que selecionam conteúdos, métodos e modos de organização escolar e a configuração de uma rede de estabelecimentos destinada à formação da população infantil e juvenil, com uma estrutura articulada em níveis, ciclos ou etapas. Ainda, segundo Viñao Frago, enquanto processo inscrito numa longa duração, a sua gênese, configuração e consolidação foi uma das transformações mais relevantes ocorridas na educação nos últimos dois séculos: “la formación de un sistema educativo no es algo instantáneo. Supone unos antecedentes o inicios - incluso intentos fallidos -, una génesis más o menos dilatada en el tiempo según los países, y una fase, asimismo dilatada, de configuración y consolidación” (2002, p. 16).

Uma delas encontra-se na dissertação de mestrado de Maria Carmen Silveira Barbosa, intitulada “Estado Novo e Escola Nova: práticas e políticas de educação no Rio Grande do Sul de 1937 a 1945”. Esse trabalho, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 1987, enfoca as políticas educacionais do período situado entre 1937 a 1945 e analisa a implementação de propostas educacionais escolanovistas. No seu desenrolar, faz uma breve referência ao Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais, ao indicar a reestruturação organizacional da Secretaria da Educação, ocorrida em 1942, como o momento de surgimento do Centro. Para a autora, o CPOE/RS, que estava diretamente ligado ao Departamento de Ensino Primário e Normal, desempenhou

um papel muito importante durante estes anos. [...] Nele eram feitos os estudos sobre psicologia da criança, educação, processos de ensino-aprendizagem que posteriormente serviam de orientação aos professores do Estado. Era no CPOE e através dele que eram criadas e divulgadas as propostas educativas para todo o Estado. (Barbosa, 1987, p. 104-105)

No decorrer do seu trabalho, Maria Carmen afirma que, no período em questão, não houve uma reforma educacional no Rio Grande do Sul. Relaciona as mudanças havidas na organização administrativa da Secretaria da Educação com o caráter autoritário do Estado Novo e vê, na ação do governo centralizado e autoritário, a intenção de modernizar o aparelho estatal para aumentar o poder do Estado sobre a sociedade.

Um segundo trabalho que menciona o CPOE/RS é a tese de doutorado de Beatriz Terezinha Daudt Fischer, intitulada “Professoras: histórias e discursos de um passado presente”, apresentada, em 1999 ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Na tese, a partir de uma proposta analítica fundamentada em Michel

Foucault², Fischer concentra-se nas memórias de um grupo de professoras que exerceu o magistério ao longo dos anos 1950/60, com vistas a investigar discursos e práticas acerca do fenômeno educativo, que se instituíram nesse período. Ao fazer algumas referências sobre o CPOE/RS, aponta para uma expressiva proeminência desse órgão no contexto da administração da educação no Estado.

Segundo a autora, por meio do CPOE/RS e a partir de referenciais propostos pelo discurso da ciência, o Estado procurou encaminhar a sua política de administração da educação. Além dos encaminhamentos pedagógicos e independente de gestão governamental, os especialistas do Centro teriam participado, de forma decisiva, da proposição e da tomada de decisões políticas no âmbito da Secretaria de Educação e Cultura - SEC /RS.

Mais adiante, a autora insiste em conferir ao CPOE/RS um papel muito expressivo na história da educação do Rio Grande do Sul. Isso pode ser notado pelo relato que faz de uma visita à SEC/RS:

Em 1996, encontrava-me em plena fase de coleta de dados, ansiosa por encontrar materiais referentes a este que foi, sem dúvida, um dos órgãos mais importantes de pesquisa educacional em nosso Estado. Dirigindo-me à moça que atende na biblioteca do Centro de Documentação da SEC, eis a resposta que recebo ao perguntar por documentos do CPOE: “Cepê o quê?” Num primeiro instante, surpreendo-me: como pode alguém trabalhando ali, naquele setor, não saber do que se trata. Com o tempo, porém, vou me acostumando com esta triste constatação, sem com ela nunca me conformar. Por isso não desisto, nem de procurar, nem tampouco de aproveitar cada dia de pesquisa para informar àquelas jovens atendentes (ou seriam professoras?) a importância do CPOE na história da educação rio-grandense. (Fischer, 1999, p. 131)

² Trabalhar a partir das proposições de Michel Foucault tem suscitado, nos últimos anos, intensos debates. Enquanto alguns declaram sua rejeição ao suposto uso de uma linguagem codificada, obscura e controvertida, ao mesmo tempo em que denunciam a falta de método, o menosprezo pelos dados, a obscuridade filosófica, as simplificações excessivas e as abstrações, outros revelam sua aceitação; declaram-se mesmo “apaixonados em trabalhar com Foucault” ou o consideram vítima de uma má leitura e de uma má compreensão. A contribuição de Foucault para a história já foi objeto de discussão e pode ser vista, em especial, nos seguintes textos: Patrícia O'Brien (1992); Margareth Rago (1993, 1995, 2002); Rosa Maria Bueno Fischer (2001, 2002, 2003); Amadeu de Oliveira Weinmann (2003).

Assim como em Barbosa (1987), também nesse trabalho de Beatriz Fischer, o CPOE/RS não é o objeto principal de análise e aparece de forma breve, evocado pelas memórias das professoras entrevistadas quando abordam um tema relacionado à avaliação da aprendizagem dos estudantes do ensino primário.

Nesse inventário acerca do CPOE/RS, destaca-se também a dissertação de Cristina Lhullier, intitulada “As idéias psicológicas e o ensino de psicologia nos cursos normais de Porto Alegre no período de 1920 a 1950”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 1999. A preocupação desse trabalho foi estudar a presença da disciplina de psicologia nos cursos normais de Porto Alegre, entre os anos de 1920 a 1950. Isso foi feito a partir do exame de documentos oficiais, legislação e publicações.

Lhullier (1999) argumenta que os enunciados da psicologia circulavam nos cursos de formação de professores desde as primeiras décadas do século 20, mas que experimentaram uma expansão acentuada a partir do final dos anos 1920 até meados da década de 1950. Nesse período, o ensino de psicologia centrava-se em questões atinentes ao desenvolvimento psicológico infantil, saúde mental e aconselhamento profissional. Destaca, ainda, que se afirmou a existência de uma relação de complementaridade entre a psicologia e a pedagogia. Nesse contexto, a autora procura demonstrar que a atuação de profissionais do Instituto de Educação e a circulação da Revista do Ensino/RS e dos Boletins do CPOE/RS concorreram para a difusão dos enunciados da psicologia no Estado, em especial junto aos cursos normais e aos de aperfeiçoamento técnico do magistério.

Uma referência importante sobre o trabalho desenvolvido pelo CPOE/RS está na tese de doutorado de Eliane Teresinha Peres, intitulada “Apreendendo formas de pensar, de sentir e de agir - a escola como oficina da vida: discursos pedagógicos e práticas escolares da escola pública primária gaúcha (1909-1959)”, apresentada, no ano de 2000, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Nesse trabalho, que também não toma o CPOE/RS como objeto principal de estudo, mas que se propõe a ser uma contribuição à história das práticas pedagógicas da escola primária do Rio Grande do Sul, Eliane Peres desenvolve a tese de que, na primeira metade do século 20, o sistema estatal de ensino primário do Rio Grande do Sul se organizou de forma mais estruturada sob a égide do Estado. Essa estruturação teria acontecido por meio de um modelo escolar específico - os colégios elementares - e fora marcada pela emergência do discurso da renovação educacional, produzido e divulgado pelo CPOE/RS. A autora interessa-se, sobretudo, “em mostrar como os discursos pedagógicos, entendidos como sistemas de verdades, foram se instituindo e como produziram a escola primária, suas práticas e seus agentes: alunos e professores” (2000, p. 15).

Eliane Peres alonga-se ao tratar do CPOE/RS e aponta alguns elementos dignos de serem retomados pela sua relevância e, mesmo, contundência. Assim como Maria Carmen Barbosa e Beatriz Daudt Fischer, Peres aponta a significativa importância do CPOE/RS em todos os aspectos da educação do Rio Grande do Sul, a ponto de configurá-lo como epicentro das decisões educacionais e como órgão que estabeleceu formas de controle sofisticadas em relação à profissão docente, à vida dos estudantes, à escola e à comunidade escolar. Vai além, ao afirmar que o papel desempenhado pelo CPOE/RS foi marcante, na medida em que se esforçou em orientar, decidir, fiscalizar, controlar, pesquisar e determinar projetos e práticas pedagógicas para a escola primária, principalmente nas décadas de 1940, 1950 e 1960.

Peres parte do pressuposto de que a primeira metade do século 20 assinala, no que se refere à produção e difusão de discursos pedagógicos, o intuito de administrar e governar os sujeitos pedagógicos - professores e estudantes - pela produção de um conhecimento especializado que se baseava nas ciências pedagógicas e psicológicas de caráter experimental. Entende que o CPOE/RS, órgão com caráter centralizador e normativo, constituiu-se, fundamentalmente, num espaço de intervenção direta na organização e funcionamento dos cursos de formação de professores, de orientação educacional e controle do rendimento escolar, de estudos psicopedagógicos e

com funções normativas da rede estadual de ensino, de promoção da divulgação dos fundamentos da Escola Nova³ e, em consequência, de assento da educação rio-grandense sobre bases científico-experimentais, de produção de práticas e de discursos em que se articulavam a pedagogia experimental, os princípios da Escola Nova e a psicologia, além da produção e consolidação de uma *expertise* educacional que trabalhou no sentido de produzir um conhecimento acerca da “infância e sobre as formas de conduzir o processo de ensino para obter resultados que fossem mais eficazes” (Peres, 2000, p. 136).

Finalmente, Peres assinala que, embora tenha privilegiado, pela importância que adquiriram no ensino gaúcho, os discursos feitos circular pelo Centro, não fez, propriamente, uma história do CPOE/RS, o que “se alguém estivesse disposto a fazê-lo daria uma importante contribuição para a historiografia gaúcha” (Ibid, p. 414).

Esses estudos fazem referências ao CPOE/RS, mas não o tomam como objeto principal de investigação. No entanto, têm em comum o fato de

³ O movimento da Escola Nova no Brasil tem sido objeto de importantes estudos, em especial por parte de pesquisadores de Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro. Esses estudos apontam para a vinculação da Escola Nova com a modernização das instituições educacionais; com a valorização dos aspectos técnicos e metodológicos, tidos como racionais e científicos; com a transição para a modernidade capitalista e como um movimento que circunscreveu concepções de políticas públicas para a educação. Desenvolveu-se no Brasil a partir do influxo das proposições elaboradas por estudiosos europeus e norte-americanos, dentre os quais se destacam Adolphe Ferrière (1879-1960), Georg Kershensteiner (1854-1932), Edouard Claparède (1873-1940), Ovide Decroly (1871-1932), William H. Kilpatrick (1871-1965) e John Dewey (1852-1952). Assumiu diferentes contornos (há tantas escolas novas quantos os seus teóricos) e denominações: Escola Nova, Escola Ativa, Educação Funcional. Para Franco Cambi (1999), embora as escolas novas tenham nascido e se desenvolvido como experimentos isolados, ligados a condições particulares e a personalidades excepcionais de educadores, tiveram ampla ressonância no mundo educativo e propiciaram uma série de pesquisas no campo da instrução que concorreram para transformar a escola, não só no seu aspecto organizativo e institucional, mas também nos aspectos ligados aos ideais formativos e aos objetivos culturais. Segundo Amaral Fontoura (1958, p. 99), a expressão Escola Nova foi criada pelo educador inglês Cecil Reddie, em 1889, ao fundar em Abbtsholme, Derbyshire, na Inglaterra, a primeira escola reformadora dos padrões de educação vigentes, estabelecimento a que deu o nome de *new school*. Já a expressão Escola Ativa foi criada pelo suíço Pièrre Bovet, “que ainda recentemente (1953) visitou o Brasil e confirmou, pessoalmente, em palestra com o autor desse livro, ter sido de fato ele quem primeiro a usou, no longínquo ano de 1920. O primeiro livro que usou a nova expressão como título foi o de Ferrière, educador também suíço, que publicou em 1922 *L'école active*. No Brasil, o primeiro livro com esse título foi o excelente trabalho do nosso colega Corinto da Fonseca, de 1929”. Na presente investigação, as denominações Escola Nova, escola ativa, escolanovismo, renovação educacional, modernidade pedagógica são usadas como sinônimos. Sobre a Escola Nova no Brasil ver, dentre outros, Carlos Monarcha (1990); Maria do Carmo Xavier (2004); Marcos Cezar de Freitas (2003); Moysés Kuhlmann Junior (1998); Clarice Nunes (1996).

conferirem ao Centro uma significativa importância no contexto educacional do Rio Grande do Sul na segunda metade do século 20. Ao adjetivá-lo como um órgão que “possuiu um papel muito importante”, que teve um “inquestionável grau de influência” ou que se constituiu no “epicentro das decisões educacionais”, sinalizam para a pertinência da investigação ora apresentada.



Fim das metanarrativas e inovação metodológica

Conforme anunciado anteriormente, este trabalho se insere nos limites de um campo de conhecimento denominado história da educação. Tal campo se estrutura, portanto, em referência à história e à educação. Para Justino Pereira de Magalhães, essa dupla referência implica que, “não sendo uma aplicação ou uma segmentação da história total, a história da educação não possa desenvolver-se, por outro lado, no quadro de uma historiografia totalmente específica” (2004, p. 78).

É no contexto dessa dupla referência que a investigação histórico-educacional tem experimentado, nos últimos vinte anos, um importante processo de desenvolvimento, no âmbito do qual se destacou a inclusão de outras problematizações, terminologias e métodos. Procurou-se abandonar modelos rígidos ou princípios de racionalidade única e estabelecer uma relação mais próxima com a sociedade e com os processos históricos que se pretendia estudar.

Esse processo de desenvolvimento foi marcado, por um lado, pela perda da validade das metanarrativas como forma única de explicação histórica e, por outro, pela conquista de espaço do argumento, segundo o qual a história, mais do que descobrir ou encontrar, produz e propõe uma inteligibilidade para os fatos. Em síntese, o historiador reconstrói o passado na forma de uma

narrativa⁴ que, inevitavelmente, vincula a história à literatura.

A produção de uma inteligibilidade para o passado remete a uma operação historiográfica que, para Michel de Certeau (2002a), articula-se em torno de três dimensões inseparáveis: ela é produto de um lugar social e institucional; é uma prática, na medida em que é mediatizada pela relação entre o documento e a sua construção e, finalmente, é uma escrita; uma escrita que abre “para o presente um espaço próprio: marcar um passado, é abrir um lugar para o morto, mas também redistribuir o espaço dos possíveis” (Ibid, p. 118).

Embora não se constitua em novidade o fato de os historiadores se interrogarem sobre o estatuto de sua disciplina, em seu tempo Leopold Von Ranke e, de outra parte, Marc Bloch, dentre outros, já o fizeram a seu modo e de acordo com o conhecimento disponível e as verdades de suas épocas, esse processo de desenvolvimento da investigação histórica, que posteriormente reverberou na história da educação, provocou mal-estares e inquietudes. Suas proposições, de certo modo, estremeceram os referenciais até então aceitos e que, de uma forma ou de outra, definiam não somente os modos de fazer ou narrar a história, mas a própria epistemologia da disciplina. Roger Chartier se refere a esse desconforto nos seguintes termos:

tempo de incerteza, crise epistemológica: estes são os diagnósticos, geralmente inquietos, feitos sobre a história nos últimos anos. [...]. Eles denotam, creio, essa grande mutação que representa para a história o desapare-

⁴ Paul Veyne aborda a relação entre o fazer história e a narrativa no clássico *Como se escreve a história*: “A história é uma narrativa de eventos: todo o resto resulta disso. Já que é, de fato, uma narrativa, ela não faz reviver esses eventos, assim como tampouco o faz o romance; o vivido, tal como ressaí das mãos do historiador, não é o dos atores; é uma narração, o que permite evitar alguns falsos problemas. Como o romance, a história seleciona, simplifica, organiza, faz com que um século caiba numa página. [...] A história é, em essência, conhecimento por meio de documentos. Desse modo, a narração histórica situa-se para além de todos os documentos, já que nenhum deles pode ser o próprio evento; ela não é um documentário em fotomontagem e não mostra o passado ao vivo como se você estivesse lá” (1998, p. 18). Roger Chartier compartilha dessa posição ao anunciar que “dar a ler textos antigos não é, de acordo com as palavras de Arlette Farge, recopiar o real. Pelas escolhas que faz e pelas relações que estabelece, o historiador atribui um sentido inédito às palavras que arranca do silêncio dos arquivos: a apreensão da palavra responde à preocupação de reintroduzir existências e singularidades no discurso histórico, de desenhar a golpes de palavras cenas que são igualmente acontecimentos” (2002, p. 9). Ver, também, David Harlan (2000) e Antonio Paulo Benatti (2000).

cimento dos modelos de compreensão, dos princípios de inteligibilidade que foram de modo geral aceitos pelos historiadores (ou ao menos pela maior parte deles) a partir dos anos 1960. (1994, p. 100)

Ainda segundo Chartier, essa inquietude com o seu regime de verdade⁵ ou, em outros termos, a crise de inteligibilidade histórica amplamente manifesta, referida a uma fragmentação e a uma dispersão das referências teóricas, foi motivada por várias razões, dentre as quais a perda de confiança nas certezas da quantificação, a renúncia às definições clássicas dos objetos históricos e a crítica de noções (mentalidade, cultura popular), de categorias analíticas (classes, classificação socioprofissional) ou de modelos de compreensão (marxista, estruturalista, neomaltusiano, etc.). Estabeleceu-se, então, a perda de unidade e fragmentação das tradições historiográficas, no âmbito do que “multiplicaram os objetos de investigação, os métodos, as histórias” (Chartier, 2001, p. 116).

Para Thomas S. Popkewitz (1994), não se trata apenas de um mal-estar. Operou-se, efetivamente, uma “virada lingüística” que projetou a superação do historicismo e da filosofia da consciência. Esse autor desenvolve o argumento de que a virada lingüística provocou um desconcerto ou mesmo uma ruptura no âmbito das tradições históricas que haviam dominado a construção da História no último século.

Tanto o historicismo que, por meio da ordenação cronológica e progressiva de eventos ou dos pensamentos singulares dos indivíduos, objetiva

⁵ A noção de regime de verdade, proposta por Foucault, conecta-se com as noções de poder e discurso: “A verdade não existe fora do poder ou sem poder. 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 sancionam uns e outros, as técnicas e procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro” (1998a, p. 12). Em síntese, um regime de verdade (o que se pode dizer), liga-se com proposições que buscam estruturar o campo possível de ação dos outros; centra-se na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem; submete-se a uma constante incitação econômica e política; é objeto de uma imensa difusão e de um imenso consumo; produz-se e transmite-se sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos; é objeto de debate político, de confronto social e informa e circunscreve o que se pode fazer.

toda a vida social e explica a realidade a partir do que efetiva e verdadeiramente teria acontecido, quanto a filosofia da consciência, que analisa o mundo a partir de estruturas vinculadas que funcionam em relação umas às outras numa sucessão e que toma o progresso como o “resultado racional da razão e do pensamento humanos, aplicados a condições sociais ou como a identificação de contradições das quais uma nova síntese pode ser organizada” (Popkewitz, 1994, p. 181), viram-se confrontados com uma proposta epistemológica que advogava o fim das metanarrativas educacionais.

Assim posta, a virada lingüística representou uma redefinição do olhar do historiador que implicou o descentramento do sujeito e a historicização daquilo que, até então, era visto como não-problemático. É importante notar que essa crítica ou nova sensibilidade para o caráter construtivo da investigação histórico-educacional se relaciona com dois pontos fundamentais.

Primeiro, que a história, nas dimensões empírica e teórica, reorganizar-se-á continuamente, mas sem se destruir. Jean Boutier e Dominique Julia (1998) apontam que, da crise de inteligibilidade, passou-se para uma conformação ambígua, no âmbito da qual a história

está longe de se encontrar em uma posição de fraqueza. Sob o choque da virada lingüística iniciada nos Estados Unidos no fim dos anos 1960, [...] recentes proposições da epistemologia das ciências sociais reinstalam a história no coração das ciências sociais, não como ciência-mãe, mas como um modelo geral de cientificidade⁶. (p. 32)

E, segundo, no âmbito das ciências históricas, a história da educação não necessita justificar-se enquanto campo de investigação, uma vez que não há nada que possa pôr em dúvida que a história dessa “parcela de la actividad humana que es la educación constituye una historia necesaria para

⁶ François Dosse também sinaliza nessa direção: “Os historiadores participam assim plenamente da maior mudança pragmática e interpretativa que caracteriza hoje as pesquisas em ciências humanas. O acontecimento, em sua irredutibilidade e em seu sinal narrativo, e a ação situada encontram seu lugar correto, não como simples volta a um factualismo, mas em uma relação nova entre história e memória, como uma série de sinais supersignificados iluminando nosso espaço de experiência e uma jazida de sentido para construir nosso horizonte de expectativa. Sob esse aspecto, a história pode tornar a desempenhar seu papel de intermediário entre passado e devir, não com um futuro que já está aqui, mas permitindo reencontrar o caminho de um projeto inédito a partir de uma memória retrabalhada” (2004, p. 194).

comprender el pasado y el presente de las sociedades y del ser humano” (Viñao Frago, 2003, p. 2).

Se, enquanto campo de investigação, a história da educação é um problema resolvido, como acertadamente diz Viñao Frago, a sua reorganização empírica e teórica está permanentemente em curso e remete às questões da expansão ou ao alargamento das fontes e temas e da inovação nos métodos e na seleção e aplicação de teorias.

António Nóvoa (2003) aponta que a reconfiguração do campo da história da educação segue na direção do sentimento de urgência que os historiadores têm de reconceitualizar seu trabalho e de adotar um enfoque mais integrado que permita um movimento de transição de uma ‘história social da cultura’ para uma ‘história cultural da sociedade’.

Nesse contexto, a produção da história passa a ser pensada a partir do conceito de discurso⁷. O foco de interesse é a produção, difusão e recepção dos discursos educativos no tempo e no espaço ou, mais especificamente, a problematização de como os objetos do mundo são construídos historicamente e como mudam no decorrer do tempo⁸ - como são produzidos e circulam, como são usados e se transformam.

⁷ Discurso, noção fundamental para este trabalho, relaciona-se com o papel constitutivo da linguagem. Esta não é vista como uma expressão das relações sociais, mas como um aspecto dos mecanismos pelos quais o mundo é produzido. Os discursos, as regras e padrões de comunicação usados pela linguagem criam distinções, diferenças e categorias que definem e criam o mundo: “gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. [Convém] não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse mais que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever” (Foucault, 2002, p. 56). Ver também Thomas S. Popkewitz (1994, 1997, 2003).

⁸ De acordo com Michel Foucault (2002), a história não é um período de tempo, mas uma multiplicidade de períodos de tempo vinculados entre si e contendo-se mutuamente, razão pela qual propõe a substituição da noção de tempo pela noção de duração múltipla. Essa noção se relaciona com o conceito de “região” que, por sua vez, incorpora uma variada noção de tempo para explicar os diferentes modelos de idéias e práticas sociais que se conjugam para produzir o sujeito.

Bem mais do que uma retórica ou um signo, a linguagem passa a ser vista como um texto que produz ou conforma significados e convicções. Nesse sentido, ler um texto seria análogo a ler uma prática discursiva:

en las prácticas discursivas de la educación, los textos incluyen libros de texto, comunicaciones de investigación, monografías, guías curriculares y pruebas de valorización. Los diseños de investigación, los datos de observación, las intervenciones experimentales, las pruebas estadísticas y las inferencias son textos, del mismo modo que son prácticas discursivas. Su significado depende de otros textos que están relacionados con otros textos. La intertextualidad de los discursos y las prácticas constituye y estructura nuestros mundos sociales y educativos. (Cherryholmes, 1988, *apud* Nóvoa, 2003, p. 68)

Logo, é importante, imprescindível talvez, compreender como os discursos educativos definem categorias que são fundamentais não só para a interpretação das ações e contextos, mas também para a definição e construção de subjetividades. Ainda de acordo com a perspectiva proposta por Nóvoa (Ibid), esse enfoque é decisivo para estudar o fundamento histórico das ciências da educação como uma forma de governo⁹ e não como uma narrativa de progresso científico. Também é adequado para analisar o papel que os especialistas educacionais desempenham nas definições e interpretações legítimas ou científicas da realidade escolar, o que é um aspecto fundamental no estudo do CPOE/RS, diante da constituição dos técnicos em educação como *expertise* do campo educacional, fato que lhes possibilitou disseminar a fala autorizada sobre os assuntos educacionais.

⁹ Popkewitz é taxativo quanto a essa perspectiva: “A importância da pedagogia moderna reside no seu vínculo com problemas de regulação social: a pedagogia vincula os problemas administrativos do Estado à autonomia do sujeito” (1997, p. 22). Jorge Ramos do Ó também é enfático ao apontar que “a pedagogia ou a ciência da educação tomou-se desde sempre da ambição de agir sobre o espírito e o corpo das crianças e jovens. Surgiu, pois, historicamente, como mais uma versão do biopoder. O seu método consistiria tão-só em observar os fatos de vida física e moral do homem. O seu problema maior era o de tornar visível e manipulável cada um daqueles sujeitos, tarefa esta que apenas se imaginava possível se realizada a partir de uma dissecação sistemática da espiritualidade do educando: as leis gerais e a respectiva reflexão indutiva da pedagogia direcionar-se-iam para o levantamento e a construção racional dos fatos da intimidade, em ordem a um cabal estabelecimento do mapa da alma humana” (2006, p. 17).

É a partir dessas considerações que Nicolas Rose (1998) vê a investigação em história da educação como condição de possibilidade para identificar uma série de “questões sobre as quais convém pensar” e que poderiam abranger, desde os modos como certos aspectos da conduta das pessoas têm sido problematizados em momentos históricos específicos, bem como as forças, acontecimentos ou autoridades que os têm feito problemáticas; as maneiras como as estratégias relativas ao exercício do poder político tem delineado as relações adequadas entre as atividades do governo político e diferentes aspectos do campo geral de conduta, até as formas de conhecimento, as idéias e as crenças sobre a sociedade, autoridade, moralidade e subjetividade que têm engendrado essas problematizações.

A investigação histórico-educacional apresenta-se, então, como uma produção constante de significados. De significados de e para uma história que não é a representação exata do que existiu¹⁰ e que só pode ser descrito parcialmente, mas que se esforça em propor uma inteligibilidade, em compreender a forma como o passado chega até o presente e informa sobre a nossa maneira de pensar e de falar. Aquilo que o historiador escreve não é aquilo mesmo que se passou e sim uma produção discursiva. A atenção se desloca para a construção de significados que consagram certas formas de atuar, sentir, falar e ver o mundo, em vez de outras.

Desse ponto de vista, é possível dizer que o signo da história é de agora em diante menos o real do que o inteligível. Mas não qualquer inteligível. A supressão da narrativa na ciência histórica atual atesta a prioridade concedida, por esta ciência, às condições nas quais elabora o pensável. E esta análise, que versa sobre os métodos, quer dizer, sobre a produção do sentido, é indissociável, em história, do seu lugar e de um objeto: o lugar é, através dos procedimentos, o ato presente desta produção e a situação que hoje o torna possível, determinando-o; o objeto, são as condições nas quais tal ou qual sociedade deu a si mesma um sentido através de

¹⁰ Neste sentido, Walter Benjamin foi brilhante ao afirmar que “articular historicamente o passado não significa conhecê-lo ‘como ele de fato foi’. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo” (1987, p. 224).

um trabalho que é também ele, determinado. (Certeau, 2002a, p. 53)

A partir das reflexões indicadas até aqui, elencaram-se duas direções principais para orientar este trabalho. Primeiro: o CPOE/RS se inscreve no âmbito de uma reforma educacional executada pelo Estado no Rio Grande do Sul. Essa reforma foi resultado de uma conjunção e não de uma evolução ou necessidade. Segundo: a reforma educacional se entrelaçou com problemas de governamento da população e, portanto, deve ser entendida como objeto da intersecção entre conhecimento, instituições, poder¹¹ e práticas situadas historicamente. A partir de uma perspectiva de longa duração - como a

¹¹ A noção de poder em Foucault é complexa e difícil de ser apreendida a partir de poucas palavras, pois se articula a um conjunto de outros conceitos: discurso, saber, regime de verdade, poder disciplinar, bio-poder e governabilidade. No geral, aponta-se que Foucault não apresenta uma teoria geral do poder que possa ser aplicada a todas as relações existentes em sociedade, em qualquer contexto. Ao contrário, ele procurou “trabalhar uma analítica de poder capaz de dar conta do seu funcionamento local, em campos e discursos específicos e em épocas determinadas” (Antonio C. Maia, 1995, p. 2-3). Podem-se destacar os seguintes elementos da analítica de poder de Foucault: a) o abandono de uma visão de poder em que sua atuação se basearia em seus aspectos negativos e a ênfase no aspecto produtivo do poder: “el concepto de poder de Foucault presta atención a sus dimensiones productivas, como por ejemplo la medida en que actúa el poder a través de las acciones individuales para visionarnos y revisionarnos a nosotros mismos como personas que actúan, piensan e sienten. Y eso ocurre el tiempo que consideramos las condiciones sociales y conceptuales a través de las cuales hemos llegado a razonar sobre sexualidad, criminalidad, medicina y cordura/locura con o efectos del poder” (Popkewitz e Brennan, 2000, p. 31); b) o poder não deve ser concebido como algo detido por uma classe. Ao contrário, as relações de poder presumem um enfrentamento, pois: “em toda parte onde há poder, o poder se exerce. Ninguém, para falar com propriedade, é seu titular; e, no entanto, ele se exerce sempre, em uma certa direção, com uns de um lado e outros do outro; não se sabe ao certo quem o tem” (Foucault, 1998a, p. 75); c) há um deslocamento no que diz respeito ao papel do Estado, que não detém a prerrogativa “de ser o centro constituidor das relações de poder”, uma vez que o poder não está apenas nas instâncias superiores da censura, mas que “se enterra muito profundamente, muito sutilmente em toda a rede da sociedade” (Foucault, 1998a, p. 71); d) o poder não emana de um único ponto; “o poder é um feixe de relações mais ou menos piramidalizado, mais ou menos coordenado”, que existe em relação e envolve forças que se chocam e se contrapõem: “deve-se ter sempre em mente o reconhecimento de uma pluralidade de correlações de forças constitutivas das relações de poder que atravessam todo o corpo social”. O poder tem, portanto, uma natureza relacional e não se exerce por meio de constrangimento físico absoluto (Maia, 1995, p. 5-8); e) ao falar das relações de poder, Foucault aponta que o poder se interconecta com discurso e regime de verdade: “quero dizer que em uma sociedade como a nossa, mas no fundo em qualquer sociedade, existem relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social e que estas relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso. Não há possibilidade de exercício do poder sem uma certa economia dos discursos de verdade que funcione dentro e a partir desta dupla exigência. Somos submetidos pelo poder à produção da verdade e só podemos exercê-lo através da produção da verdade” (Foucault, 1998a, p. 179).

educação foi produzida ao longo do tempo - a atenção concentrou-se, então, em três dimensões da reforma: discursos educativos, papel dos especialistas educacionais e formas de governo.

A reforma educacional, definida por Thomas S. Popkewitz (1997) como parte das relações sociais da escolarização, pode ser considerada como ponto estratégico no interior do qual, mais do que transmitir informações e novas práticas, o que ocorre é a modernização das instituições vinculadas à escolarização. Desde meados do século 20, a reforma se refere à aplicação de princípios científicos (psicológicos, sociológicos, médicos, históricos, filosóficos, éticos, religiosos) como meios para alcançar o esclarecimento social e a verdade. Nesse contexto, a reforma educacional, promovida por instâncias políticas, refere-se a uma alteração fundamental das políticas educativas que afetam o sistema educacional, sua estrutura e funcionamento, a organização curricular (conteúdos, métodos e concepções de avaliação), o magistério (formação, seleção e avaliação), a supervisão e a avaliação do sistema como um todo (Viñao Frago, 2002).

Assim, parafraseando Popkewitz (1997), pode-se afirmar que os discursos sobre a educação, construídos na formulação da reforma educacional, não são simplesmente linguagens sobre a educação, são parte dos processos produtivos da sociedade pelos quais os problemas são classificados e as práticas mobilizadas. Nesse caso, essas práticas dizem respeito ao processo pelo qual o Estado assumiu o problema da escola no Rio Grande do Sul.

A reforma educacional, situada nos marcos do governo e da relação entre conhecimento, instituições e poder, como indicado anteriormente, torna visíveis as regras pelas quais certos tipos de fenômenos e relações sociais do ensino se transformaram em objetos da mesma reforma. Interessam, principalmente, os seguintes:

- a) a cientificização do conhecimento, que se refere a uma forma instrumental de pensar sobre os problemas, que é secular, abstrata, aparentemente objetiva, desinteressada e que busca produzir uma ordem - vincula o progresso social à ciência. O discurso científico, nesse caso o discurso da Escola Nova, foi levado à esfera das

relações sociais da escolarização com a finalidade de interpretar as relações sociais mais complexas e estabelecer uma autoridade moral, social e cultural. Assim, é necessário prestar atenção para as formas como o conhecimento promove certas verdades que não somente “criam as distinções, categorizações e organização do mundo, mas também as vontades, os desejos, atos físicos e interesses cognitivos que formam a identidade” (Popkewitz, 1997, p. 38);

- b) a produção de uma profissionalização do magistério, de quem se passa a exigir uma atitude científica frente ao fazer docente. Procurou-se instituir um novo profissionalismo, fundamentado no conhecimento especializado, nas ciências e numa proposta de serviço público apartidário;
- c) a produção de uma disciplina moral, cultural e social da população, relacionada, num primeiro momento, com a necessidade da integração das minorias de origem estrangeira (nacionalização do ensino) e, depois, com a necessidade de aquisição dos conhecimentos básicos indispensáveis à vida, à consolidação dos hábitos e atitudes de vida higiênica e moral e de aprimoramento cultural necessários para a participação na sociedade como cidadão e trabalhador. A regulação do indivíduo se inter-relaciona com as demandas da economia, da cultura e com a expansão do Estado.

Segundo Foucault, governo é o “conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas, que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem como seu alvo a população” (1998a, p. 291). O governo se refere, portanto, ao complexo de noções, cálculos, estratégias e táticas utilizadas pelas autoridades para atuar sobre as vidas e as condutas de todos e de cada um, com vistas a alcançar condições almejadas. Refere-se à capacidade, simultânea, de governar e ser governado e relaciona-se com poder e conhecimento. O conceito de governo é utilizado para evidenciar práticas

historicamente específicas pelas quais os indivíduos podem pensar-se, conduzir-se e avaliar-se como indivíduos produtivos.

Ainda, sob a inspiração de Rose (1998), para governar uma população é preciso conhecê-la, isolá-la, identificar suas características, tornar seus traços passíveis de observação e de descrição a partir de determinados esquemas explicativos. Em outras palavras, isolá-la para que possa ser pensada, escrutinada e calculada com vistas a uma prática de governo.

Nesse sentido, procura-se demonstrar que, no período compreendido por este estudo, 1937-1971, foram promovidas, no Rio Grande do Sul, ações que, se por um lado serviram para conhecer a população escolar do Estado, no que a psicologia experimental e os testes psicológicos tiveram um papel importante, por outro serviram para inscrever essa população escolar num domínio do conhecimento. Isso se traduziu numa materialidade de números, relatórios, quadros estatísticos que, uma vez reunidos, constituíram, circunscreveram uma população escolarizada que adquiriu uma forma que podia ser utilizada em argumentos políticos e em decisões administrativas.

Mas isso não significa que se localize a origem dessa técnica de governamento única e exclusivamente no Estado ou que se vejam esses eventos como implementação de um programa coerente e racionalmente pensado para assegurar a dominação de classe. É provável que outras forças tenham concorrido para a iniciativa de reestruturação educacional - membros do clero, intelectuais, médicos, policiais, advogados, pesquisadores, sindicatos, associações profissionais e outras tantas - que formularam ou propuseram programas em que as autoridades deviam pensar:

Construir o jogo como tal, ou seja, como um espaço de posições objetivas, que está no princípio, entre outras coisas, da visão que os ocupantes de cada posição podem ter das outras posições e de seus ocupantes, é dar-se o meio de objetivar cientificamente o conjunto das objetivações mais ou menos brutalmente redutoras às quais se entregam os agentes engajados na luta e de perceber como são: estratégias simbólicas que visam impor a verdade parcial de um grupo como a verdade das relações objetivas entre os grupos. (Bourdieu, 1988, p. 22)

Em síntese, a reforma educacional se projetou a partir de uma discursividade resultante dos esforços de agentes e grupos que se mobilizaram, para que tanto os problemas definidos por eles quanto as soluções propostas, fossem respaldados.

Se os discursos produzidos e disseminados no âmbito da reforma educacional se inscrevem numa perspectiva de governo, de regulação das condutas por meio de uma ação sobre capacidades e propensões mentais, é importante examinar as condições no interior das quais novas formas de pensar e agir foram introduzidas por um regime de verdade, que foi produzido e avaliado mediante um aparato de conceitos, regras, autoridades, procedimentos, métodos e técnicas pelas quais as verdades são efetivadas.

Neste momento, cabe lembrar um alerta dado, tanto por Roger Chartier, quanto por Michel de Certeau. Ao se afirmar que os discursos produzidos e disseminados pelo CPOE/RS se inserem numa perspectiva de governo, de regulação das condutas, não significa que os discursos atingiram plenamente suas finalidades. Chartier alerta para a inconveniência de conferir aos textos, falas ou exemplos uma eficácia radical na modelagem das condutas ou dos pensamentos da maioria, na medida em que “essas práticas são criadoras de usos ou de representações que não são absolutamente redutíveis às vontades dos produtores de discursos” (2004, p. 13).

Michel de Certeau (2002b) também contraria a idéia de que, com maior ou menor resistência, a população é moldada pelo escrito, torna-se semelhante ao que recebe e “deixa-se imprimir pelo e como o texto que lhe é imposto” (p. 261). Ao invés disso, postula a possibilidade de uma “atividade criadora” que relativiza o pressuposto da leitura como passividade. Vê nessa atividade criadora uma “atividade silenciosa, transgressora, irônica ou poética, de leitores (ou telespectadores) que sabem manter sua privacidade e distância dos mestres” (p. 268). Ambos apontam, portanto, para o movimento transgressor das apropriações e para a impropriedade das generalizações.



Domínio das coisas ditas

Se os discursos circunscrevem as categorias fundamentais para a definição e construção de subjetividades, é no domínio das coisas ditas, nos discursos produzidos e postos em circulação no Rio Grande do Sul, que se buscou as condições de emergência, de inserção e de funcionamento da reforma educacional. Isso circunscreveu também a problemática que orienta o trabalho: como e de que modo os discursos, produzidos e feitos proliferar pelo CPOE/RS, concorreram para a racionalização e cientificização do campo educacional no Rio Grande do Sul, para a produção de uma profissionalização do magistério e de uma disciplina moral, cultural e social da população?

Assim, a preocupação foi a de construir um *corpus* empírico que aportasse elementos pelos quais se pudesse analisar as formas como se produziu, por parte do Estado, um conjunto de significados que deu sentido à educação nesse período. Para a constituição deste *corpus* empírico, compareceram documentos textuais e narrativas de memórias¹².

Os documentos textuais disponíveis foram os seguintes:

- a) correspondência oficial e relatórios da Secretaria da Educação e Saúde Pública - Sesp - e da Diretoria Geral de Instrução Pública - Dgip - do Estado do Rio Grande do Sul, dos anos de 1935 a 1943;
- b) relatórios da Secção Técnica da Sesp, dos anos de 1937 a 1942;
- c) relatórios do CPOE/RS, dos anos de 1943 a 1970;
- d) boletins, comunicados, instruções, correspondência, manuais, relatórios do CPOE/RS, publicados entre os anos de 1943 e 1971;
- e) imprensa¹³ periódica, em especial o jornal *Correio do Povo*, editado entre os anos de 1937 a 1971.

Desse conjunto de documentos textuais, receberam atenção privilegiada os Boletins do CPOE/RS e os Comunicados. Esses se constituem em tecnologias utilizadas pelo Centro para circulação e proliferação dos discursos

¹² Narrativas de memórias também são documentos, documentos orais.

¹³ Sobre imprensa e educação no Brasil cabe destacar alguns trabalhos: Bastos (1994a, 1994b, 1995, 1997); Denice Catani e Bastos (1997); José Carlos Souza Araújo e Décio Gatti Junior (2002).

produzidos. Os Boletins e os Comunicados se configuram numa publicação institucional, oficial, inscrita numa ordem do discurso que lhe fixa um sentido. Constituem-se num objeto cultural submetido a regras específicas e inscrito numa formação discursiva.

O primeiro Boletim foi publicado em 1947 e nele estão anunciadas, logo nas primeiras páginas, suas finalidades, que se dirigem no sentido de informar, promover a difusão de novas práticas e vincular o trabalho desenvolvido pelo Centro com o movimento renovador em educação¹⁴.

Os Boletins têm o formato de 16x23,5cm, impressos em preto e branco. Oito foram impressos na gráfica da Imprensa Oficial, um pela Livraria do Globo e quatro pela Livraria Selbach. Neles, encontra-se a publicação de orientações técnicas e pedagógicas, ofícios, informações sobre atividades relacionadas a cursos, seminários, missões pedagógicas, visitas a escolas, legislação e resultados de estudos, pesquisas ou levantamentos em andamento ou concluídos. Alguns textos são acompanhados por gráficos ou figuras ilustrativas.

As informações disponíveis sobre o número de volumes impressos restringem-se ao período de 1950 a 1959 e indicam que eram produzidos entre 2.500 e 3.000 exemplares. A distribuição dos Boletins era feita para os órgãos da Secretaria de Educação e Cultura (gabinete, diretorias, subsecretarias, superintendências, delegacias regionais de ensino); para as escolas normais; para orientadores de educação primária e autoridades educacionais (CPOE/RS, 1964b).

Os Boletins assumem uma forma de relatório e, como tal, apresentam uma pequena amostra dos principais resultados das atividades desenvolvidas

¹⁴ Nas palavras da diretora do CPOE/RS de então, Eloah Brodt Ribeiro Kunz, cabia ao Boletim "proporcionar àqueles que executam o plano educacional elaborado pela Secretaria o conhecimento do acervo magnífico de experiências sobre o qual alicerçamos o trabalho de cada dia é valorizar o patrimônio cultural que nos foi confiado. Na difusão das práticas introduzidas e dos novos rumos palmilhados objetiva-se o desígnio de dilatar os horizontes individuais, estendendo-os em todos os sentidos significativos até o marco decisivo para a formação do espírito científico necessário à compreensão e livre aceitação dos fatos educacionais sob o influxo dos princípios que norteiam a ciência pedagógica. [...] Com a publicação periódica dos estudos e pesquisas realizados por este Centro propiciam-se o interconhecimento e a discussão dos assuntos relativos à vida educacional, sintonizando as clarinadas dispersas e acelerando o ritmo do movimento renovador que se processa no plano pedagógico" (CPOE/RS, 1947a, p. 9).

pelo Centro. Suas páginas testemunham a produção e a proliferação de um discurso autorizado que remete, quase invariavelmente, para três dimensões proeminentes do trabalho desenvolvido pelo Centro: a difusão de práticas e de novos rumos para a educação, a formação de um espírito científico e o movimento de renovação educacional que, ao final, os técnicos do Centro dizem representar. Nesse sentido, os Boletins instauram uma ordem no interior da qual devem ser compreendidos ou, ainda, uma “ordem desejada pela autoridade que o encomendou ou permitiu a sua publicação” (Chartier, 1999, p. 8).

Diante de nuances que a circulação dos objetos impressos produzidos pelo CPOE/RS assumiu, inúmeras podem ter sido suas utilizações e apropriações. Difícil dar conta de todas. Porém, como relatórios publicados, em alguns casos com anos de defasagem, não foram os Boletins os suportes que orientaram os professores no seu trabalho cotidiano. Possivelmente, poucos professores os tenham lido. Isso não significa, no entanto, que não tenham sido objeto de múltiplas utilizações: relatório administrativo; veículo de divulgação das iniciativas e das realizações do CPOE/RS; meio de proliferação de um discurso autorizado que se esforçava para constituir-se enquanto hegemônico; objeto impresso que testemunha o poder de um saber autorizado. Nesse aspecto, a observação de Chartier sobre os objetos impressos é muito apropriada: “os objetos impressos são sempre mais do que meros textos” (1998, p. 18).

Os Boletins constituem uma coleção, reunião ou suporte de vários outros textos (comunicados, ofícios, instruções, notícias, orientações) que, em diferentes formatos, alcançaram alguma circulação nos meios educacionais do Rio Grande do Sul.

Neste contexto, os Comunicados também foram objeto de atenção. Antes de serem publicados nos Boletins, apenas um número muito reduzido o foi, eram distribuídos para as escolas em folhas mimeografadas ou “passadas pelo estêncil” - também um tipo de objeto impresso. Eram os Comunicados que chegavam aos professores com orientações de como proceder, por exemplo, em relação aos critérios e tipos de questões de verificação do rendimento da

aprendizagem; atividades para estudos sociais e estudos naturais na escola primária; sugestões para o ensino de matemática, da linguagem e da ortografia; orientações para o planejamento escolar e para orientação educacional; instruções para organização e funcionamento da “hora pedagógica” e os objetivos gerais que deviam ser visados pelo professor nas comemorações do dia da criança. Mais do que simples orientações de como proceder, os Comunicados definiam os objetivos das atividades propostas, as normas para o desenvolvimento do trabalho, as atividades a serem desenvolvidas, a bibliografia a ser utilizada, os exercícios a serem propostos e os critérios para a avaliação. No âmbito desses Comunicados, destaca-se, portanto, uma preocupação com o planejamento rigoroso do fazer docente, a ser feito racionalmente.

Prestar atenção aos Comunicados significa, principalmente, inventariar que repertório de escolhas eles apresentam. O que selecionam, o que limitam e que normas pedagógicas são fixadas e transmitidas por meio deles. Trata-se, portanto, de perspectivá-los enquanto textos controlados que têm “por meta anularse como discurso y producir, en el estado práctico, comportamientos o conductas consideradas legítimas o útiles” (Chartier, 1995, p. 91), tanto para os professores quanto, certamente, para os estudantes.

Nesse sentido, os Comunicados se constituem num modo de promover a formação dos professores - tornam visíveis a disseminação de discursos que procuram constituir uma nova profissionalidade do magistério. Este passa a ser interpelado por um discurso de autoridade, enunciado pelos técnicos educacionais do CPOE/RS, que falam de um lugar de onde emana um poder de constituição; um lugar específico de onde se pronuncia um dizer autorizado. O CPOE/RS pode ser visto, então, como uma forma de institucionalização de um discurso ou como suporte não-discursivo para o discurso da renovação educacional. Cabe observar que a pesquisa não pretendeu abarcar a totalidade das matérias publicadas nos Boletins e nos Comunicados, mas aquelas cujo conteúdo dissesse respeito à elucidação das relações do discurso escolanovista em relação à reforma educacional.

Prestou-se atenção, ainda, para as pesquisas e estudos desenvolvidos pelo Centro, alguns dos quais também foram publicados nos Boletins. Isso permite verificar quais eram os temas que se constituíram como objeto de preocupação privilegiada do CPOE/RS.

Cabe reafirmar que os discursos que emergem dos objetos impressos¹⁵ produzidos pelo CPOE/RS foram lidos numa perspectiva que envolve a modernidade¹⁶, o governo e a produção de sujeitos ou, em síntese, a meta de tornar o ensino mais racional, planejado e eficaz.

Para a escrita dessa leitura do passado, também comparecem as memórias de ex-dirigentes e de técnicos em educação do CPOE/RS. Memórias que não são, necessariamente, a captura objetiva do passado. Inscrevem-se numa trama que envolve os atos de lembrar, esquecer e produzir significados.

Se a história constituiu-se como disciplina no século 19, por uma ruptura com a memória, mandada de volta para as regiões da fábula, como assinala Paul Thompson (1992), atualmente as memórias constituem um documento importante para a investigação histórica. Philippe Joutard afirma que está persuadido de que a história oral não está mais em suas primícias. Ela já é reconhecida e compreendida nos círculos acadêmicos mais tradicionais: “os que contestam a fonte oral travam combates ultrapassados” (2000, p. 33).

A importância das memórias reside não só no fato de se constituírem como documento, mas, sobretudo, por possibilitarem formas de construir novas

¹⁵ Veja-se a idéia de Foucault relativa à arqueologia como um método para examinar o texto histórico como discurso, nesse caso, como uma forma de pensar como o conhecimento da educação gera princípios que governam a ação e a participação das pessoas. Trata-se, portanto, de examinar o texto como um artefato: “Al hacerlo así, las afirmaciones hechas en documentos se vieron como monumentos y objetos de estudio por derecho propio, sometidos a reglas específicas y a formación discursiva. Esta forma de investigación permite la descripción de formaciones discursivas sin relaciones temporales. Una investigación arqueológica desplaza al hombre de su posición privilegiada en el centro del pensamiento” (Katharina E. Heyning, 2003, p. 334).

¹⁶ Popkewitz (2003) define a modernidade como um movimento de idéias, instituições e tecnologias suscitadas no decorrer da progressista nos Estados Unidos (1880-1920): “El concepto de modernidad dirige la atención hacia las masivas transformaciones políticas, económicas y culturales que ocurrieron a finales del siglo 19 y a principios del siglo 20. En un nivel, estas transformaciones implicaron la participación política. Estas instituciones produjeron cambios que fueron desde la ampliación de las leyes electorales hasta la creación de instituciones de bienestar social que se ocuparon de la salud, la seguridad, la atención a la infancia y el bienestar económico de los ciudadanos. Las transformaciones en las instituciones también incorporaron cambios en los principios de gobernanación por los que se esperaba que los individuos participaran en la sociedad” (p. 363-4).

compreensões do tempo e novos lugares das pessoas no espaço histórico, desde que se entenda que aquilo que é lembrado não é o reflexo do real, mas uma prática produtora de significado, ancorada no presente, ou seja, que a utilização de depoimentos ou relatos “de alguém sobre si mesmo tem como objetivo menos a busca da verdade e muito mais a identificação das condições de possibilidade para que determinada narrativa emergja enquanto discurso” (Fischer, 1997, p. 13). Assim, do ponto de vista da produção da verdade, a questão central não é determinar se a verdade é verdadeira ou falsa, científica ou ideológica, mas sim como tem sido produzida, como circula, transforma-se e é usada.

Assim, se a secreção voluntária e organizada da memória for entendida como uma prática que produz sentido, isso significa que o ato de lembrar assume uma dimensão discursiva. A memória não pressupõe “uma essência frágil que necessita de cuidados especiais para não se deteriorar ou perder uma substância preexistente” (Ulpiano Meneses, 1999, p. 12). Logo, não deve ser tratada como natural ou imutável, mas uma forma como sujeitos históricos significam suas condições de existência, como narram suas identidades. As narrativas de memórias “forman parte de un todo imaginario que define nuestra relación con el pasado, construyendo nuestra propia forma de hablar sobre escuelas e educación” (Nóvoa, 2003, p. 81).

Nesse contexto, foram entrevistadas, entre novembro de 2005 e julho de 2006, as seguintes pessoas:

- a) Hilda Maria Pasquali, secretária executiva do CPOE/RS no período de 1949 a 1971;
- b) Florisbela Machado Barbosa Faro, orientadora de educação primária, assistente da direção e diretora substituta do CPOE/RS;
- c) Eloah Brodt Ribeiro Kunz, diretora do CPOE/RS entre abril de 1946 a agosto de 1954;
- d) Maria Célia Porto Brasil, técnica em educação vinculada ao setor de avaliação;
- e) Doroty Ana Fossati de Vasconcelos Moniz, técnica em educação que atuava no setor de pesquisas nos anos de 1960.

As entrevistas foram feitas a partir de uma questão aberta: conte-me sobre a sua experiência de trabalho junto ao CPOE/RS. Na medida em que as entrevistadas organizavam suas narrativas, eram apresentadas perguntas mais específicas. Com as professoras Hilda e Florisbela, foram feitas duas entrevistas. Com as demais - Eloah, Maria Célia e Doroty - uma. Interessava, sobretudo, estabelecer um diálogo sobre a dinâmica de funcionamento do Centro e sobre as formas de operação de suas atividades. Assim, privilegiaram-se aquelas pessoas que mantiveram algum vínculo com funções diretivas.

Além dessas entrevistas, compõem o *corpus* empírico do trabalho depoimentos escritos que foram produzidos para outras investigações. São eles: a) transcrição de entrevistas feitas por Willian Barbosa Gomes, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no âmbito do projeto Museu Virtual de Psicologia.¹⁷ Uma delas com Graciema Pacheco (1910-1999), diretora do CPOE/RS em períodos intercalados nos anos de 1943, 1945 e 1946, realizada em 4 de abril de 1991, e outra com Elmira Flores Cabral Pellanda, psicóloga e professora do Instituto de Educação General Flores da Cunha, realizada em 28 de maio de 1991, ambas disponíveis na Internet¹⁸; b) depoimento escrito pelo coronel Mauro Costa Rodrigues, secretário da Educação entre 1971 e 1975, feito por solicitação de Denise Ferrari Dutra (2005), por ocasião do desenvolvimento da sua dissertação de Mestrado em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; c) depoimentos de professores estaduais, tomados no decorrer do desenvolvimento do projeto “Marcas do tempo: imagens e memórias das brizoletas” (Quadros, 2005).

Em que pese o caráter produtivo das entrevistas, as narrativas das memórias acabaram por ficar secundarizadas nesse trabalho. Isso se deveu a cedência pela professora Hilda Maria Pasquali de uma expressiva quantidade de documentação textual que pertenceu ao CPOE/RS: correspondência oficial e relatórios da Secretaria da Educação e Saúde Pública e da Diretoria Geral de

¹⁷ Sobre o projeto Museu Virtual de Psicologia, ver o site www.ufrgs.br/museupsi.

¹⁸ <<http://www.ufrgs.br/museupsi/graciema.htm>>. Acesso em: 14 set. 2005; <<http://www.ufrgs.br/museupsi/elmirap.htm>>. Acesso em: 15 set. 2005.

Instrução Pública; relatórios da Secção Técnica; relatórios do CPOE/RS; coleção completa dos Boletins do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais; livros; manuais e impressos diversos. Essa documentação, sinais documentais do passado e não sua totalidade, havia sido guardada pela professora Hilda¹⁹ e estava devidamente acondicionada em caixas desde 1971:

Quando o coronel Mauro extinguiu o Centro e mandou colocar na garagem e queimar tudo, eu, que havia feito aquilo, disse: não, eu não vou pôr fora as coisas que eu fiz. Contratei um caminhão e levei para casa o que pude. Outras pessoas se avançaram e fizeram o mesmo. Guardei todo esse tempo e nunca pensei que alguém fosse se interessar por isso. Agora que havia começado a rasgar e pôr fora, o senhor apareceu. Então vou lhe doar tudo o que lhe interessar. (Hilda, entrevista em 30/10/2005)

Ao fato de ter tido acesso a um importante acervo documental, agregou-se a tradição ou itinerário de pesquisa²⁰, que remete a uma indisfarçável preferência pelo trabalho com acervos ou arquivos referidos a uma concretude material vinda do passado: relatórios, quadros estatísticos, correspondências - impressos, enfim.

A partir do trabalho com essa documentação, procurou-se estabelecer relações com vistas a demonstrar, como tese central, que o CPOE/RS se constituiu numa forma de institucionalização de um discurso que promoveu a visibilidade das mudanças implementadas pela ação reformadora no Rio Grande do Sul. Nesse contexto, o que se identifica não é o ponto de origem de uma reforma educacional oficial, mas sim o aparecimento de um modo de ser da educação no Rio Grande do Sul, que envolve uma maneira específica de gerir as ações ou as operações de planejamento, articulação e estruturação do sistema de ensino e que se liga a um controle e articulação institucional dos processos educativos que pretendem modificar, mesmo que lentamente, as

¹⁹ Os entrevistados, quando referidos no corpo deste trabalho, serão chamados pelo primeiro nome: Hilda, Florisbela, Eloah, Maria Célia, Doroty, coronel Mauro.

²⁰ O fazer história é indissociável de uma condição humana. Nesse sentido, Foucault alerta que desconsiderar esta condição é incorrer em erro: “a partir do momento em que se deixa de lado a prática humana para considerar apenas a estrutura e as regras de coerção, é evidente que se falha novamente em relação à história” (2000, p. 285).

formas de constituição dos sujeitos. Assim, observa-se também a condição de uma emergência: a estruturação de um sistema educativo eficiente, planejado e que concorre para a modernização das instituições.

Diante disso, este trabalho estrutura-se em três partes fundamentais.

Na primeira parte - Nacionalização do ensino, aparelhamento do Estado e reforma educacional - procura-se demonstrar os modos pelos quais o discurso da nacionalização do ensino abriu um amplo campo de possibilidades para a intervenção estatal na educação, no âmbito do que se alteraram, intensamente, as formas de gestão do sistema educativo no Estado do Rio Grande do Sul. Instaurou-se, a partir de então, uma supervisão direta do sistema educativo pelo Estado e abriu-se espaço para uma organização social e epistemológica das escolas na produção de uma disciplina moral, cultural e social da população. Com isso, a reforma educacional, além de transmitir informações, buscou instaurar novas práticas, concorrer para a modernização das instituições, produzir mecanismos para alcançar o ressurgimento econômico e a transformação cultural e, sobretudo, produzir regulação social.

Nesse contexto, os enunciados da Escola Nova projetaram-se como o campo de conhecimento a partir do qual se produzia a verdade que servia de guia para a política educacional. Foi também a partir deles que se produziram tecnologias projetadas para organizar, supervisionar e avaliar o sistema educativo, bem como professores e estudantes.

Na segunda parte - Reforma do Estado, reforma da educação: a ação do CPOE/RS - dirige-se a atenção para a organização administrativa do Centro em diferentes períodos. A ênfase também está em demonstrar como os discursos acerca da educação organizaram, de diferentes formas, o sistema educativo no Rio Grande do Sul.

Esse capítulo remete, em certa medida, para apontamentos acerca da

história de uma instituição educativa²¹, na perspectiva proposta por Justino Magalhães:

Compreender e explicar a existência histórica de uma instituição educativa é, sem deixar de integrá-la na realidade mais ampla que é o sistema educativo, contextualizá-la, implicando-a no quadro de evolução de uma comunidade e de uma região, é por fim sistematizar e (re)escrever-lhe o itinerário de vida na sua multidimensionalidade, conferindo um sentido histórico. (1996, p. 2)

Nessa parte, destacam-se ações desenvolvidas pelo Centro, entre 1943 e 1971, momento de expressiva expansão da escolarização no Estado com o crescimento do número de estudantes matriculados e de professores contratados, a produção de um conhecimento especializado acerca dos estudantes e do processo de ensino-aprendizagem, a disseminação de um conhecimento do campo pedagógico por meio de cursos, seminários, palestras, missões pedagógicas, subsídios de orientação, comunicados e a constituição de um lugar que se produzia enquanto espaço legítimo de enunciação do discurso da ciência como guia para a política e para as práticas. Procura-se demonstrar também que a insuficiência de recursos financeiros, de pessoal e a debilidade das instalações marcam a organização e o funcionamento do CPOE/RS durante toda a sua trajetória. A legislação e os regulamentos administrativos foram os documentos privilegiados neste capítulo.

Finalmente, na terceira parte - Conhecimento, poder e produção de subjetividades - procurou-se prestar atenção a uma série de discursos que buscavam constituir um modo de ser das pessoas ou, como dito anteriormente, produzir uma disciplina moral, cultural e social da população. Nesse contexto, os técnicos em educação do CPOE/RS orientavam o seu trabalho para o

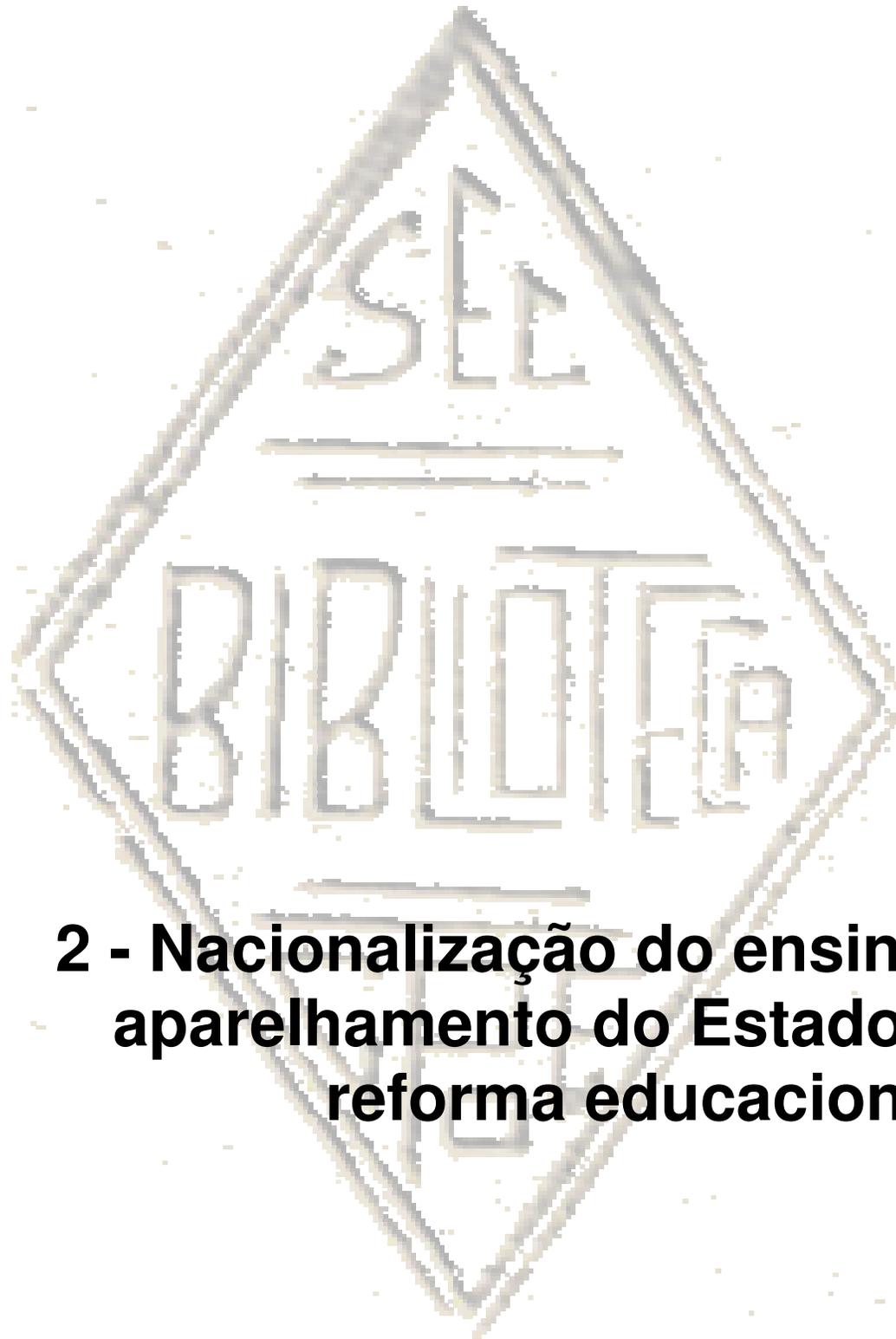
²¹ Sobre a história das instituições educativas cabem dois destaques. Primeiro, que este tipo de história tem assumido diferentes denominações: “história das instituições educativas” (Magalhães, 1996, 2005); “história das instituições escolares” (Werle, 2004); “história das instituições educacionais” (Gatti Junior, 2005). Segundo, que embora estas denominações diferentes, todos convergem para entender esta história “como uma tentativa de enunciar, elaborar um discurso, uma interpretação à qual se daria um estatuto privilegiado, vinculado o mais possível, a diferentes momentos ou fases da instituição e a seu contexto” (Werle, 2004, p. 14) e que a “história é, por inerência, uma narrativa escrita, pelo que, quando referenciada a uma instituição educativa, se compõe basicamente de um historial, de um quadro, de uma acção que corresponde a uma intriga/ trama e de um epílogo” (Magalhães, 2005, p. 101).

desenvolvimento profissional do magistério e para a produção de um conhecimento especializado acerca dos estudantes e do processo de ensino-aprendizagem, alcançado por meio de estudos e pesquisas. Busca-se dar visibilidade, portanto, aos diferentes significados de ser professor e de ser estudante no Rio Grande do Sul.

A ênfase desse capítulo está em demonstrar que o CPOE/RS constituiu-se num lugar que, ao mesmo tempo em que produzia e disseminava um conhecimento do campo pedagógico, instituía-se como campo de realização ou aplicação desse conhecimento. Um lugar, enfim, que se produzia como espaço legítimo de enunciação do discurso da ciência como guia para a política e para as práticas, no que os enunciados da psicologia tiveram um papel proeminente.

O desenrolar do trabalho é marcado também pela intenção de demonstrar como os discursos produzem a realidade e colonizam os sujeitos. Assim, a reforma educacional desenvolvida no Rio Grande do Sul se constitui num campo de práticas culturais que normalizam e que governam por meio de um entrecruzamento de discursos paralelos - o educativo, o econômico, o político, o religioso, o psicológico. Além disso, e sobretudo, propõem regras de conduta que têm por objetivo uma certa transformação dos sujeitos. Na medida em que buscam constituir um modo de educação e de transformação das pessoas são, no dizer de Foucault, “técnicas de poder voltadas para os indivíduos e destinadas a dirigi-los de modo contínuo e permanente” (1994, p. 96). Trata-se, portanto, não somente de adquirir certas aptidões, mas de adquirir certas atitudes e incorporar valores e disposições historicamente construídas a respeito de como se deve ver e atuar sobre o mundo.

É no âmbito do processo de como os sujeitos foram construídos, regulados ou normalizados, que cabe destacar a contribuição ímpar que o CPOE/RS desempenhou no contexto da reforma educacional levada a efeito no Rio Grande do Sul.



**2 - Nacionalização do ensino,
aparelhamento do Estado e
reforma educacional**

Em de outubro de 1937, o general Daltro Filho assumiu o governo do Estado do Rio Grande do Sul, na condição de interventor federal, em decorrência da instalação do Estado Novo. Com ele, assumiu a Secretaria da Educação e Saúde Pública - Sesp/RS, José Pereira Coelho de Souza, que desempenhou um papel proeminente no campo educacional do Estado no tempo em que esteve à frente da Secretaria (1937-1945). Daltro Filho permaneceu no cargo poucos meses, até 19 janeiro de 1938. Logo a seguir, em 4 de março, tomou posse como interventor federal o coronel Oswaldo Cordeiro de Farias (1938-1943).

No transcorrer do mandato de Coelho de Souza junto à Sesp/RS, houve um intenso movimento de reforma do sistema educativo no Estado e a implantação do processo de nacionalização do ensino. Embora uma série importante de estudos já tenha sido feita acerca desse movimento, ele é, de certo modo, subestimado pelo que representou no âmbito das políticas estatais dedicadas à educação no Rio Grande do Sul.

A nacionalização do ensino, como processo amplo, abriu um campo de possibilidades para a intervenção estatal que envolveu, pelo menos, quatro dimensões importantes e concomitantes: 1^a) uma extensa e detalhada jurisprudência sobre a educação; 2^a) a reestruturação técnica e administrativa da Sesp/RS; 3^a) o desenvolvimento de políticas de expansão da rede de ensino estatal, com a construção de escolas, a contratação de professores e

funcionários, a ampliação do número de estudantes matriculados; e 4ª) uma atenta orientação, supervisão e inspeção do trabalho escolar. Em poucas palavras, a nacionalização do ensino promoveu o reaparelhamento da Sesp/RS para a execução de uma reforma educacional que se inseriu num contexto de reorganização e racionalização dos serviços de instrução pública. Nesse âmbito, entre os anos de 1937 e 1971, a Secção Técnica da Diretoria Geral de Instrução Pública e, depois, o Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais - CPOE/RS - tiveram um papel proeminente no planejamento, na organização racional e na avaliação do processo pelo qual o Estado assumiu o problema da escola no Rio Grande do Sul.

No âmbito desse capítulo, procura-se demonstrar que o processo de reforma educacional, possibilitado pela nacionalização do ensino, alterou, profunda e intensamente, as formas de gestão do sistema educativo no Estado do Rio Grande do Sul. Esse passou a afirmar-se sob as bases de uma gestão técnica, científica e racional, orientada por especialistas, envolvendo ampla e detalhada prescrição legal das atividades escolares e dos programas de ensino; uma forte incidência de controle e normatização; um conjunto de ações direcionadas para a formação continuada do corpo docente e a instauração de ações relacionadas ao desenvolvimento de estudos e pesquisas educacionais que enfatizavam a inovação e a modernização. Argumenta-se, ainda, que esse processo dirigiu-se no sentido do governo ou da regulação social da população.





Escolas estrangeiras: abuso, perigo e desgraça

As preocupações relacionadas à nacionalização do ensino²² são tão antigas quanto a própria imigração na região Sul do Brasil, notadamente no Rio Grande do Sul, devido à concentração de imigrantes alemães e italianos e, em menor número, mas não menos expressiva, de outras nacionalidades²³.

Essas preocupações podem ser sentidas de modo mais agudo a partir dos anos de 1910, em especial, a partir da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) quando, segundo Maria Helena Camara Bastos (1994a), tornaram-se mais complexas as relações entre a população de ascendência alemã e italiana, o governo brasileiro e a Igreja.²⁴ Desde então, com uma abrangência nacional e o envolvimento de vários níveis do governo, acentuou-se a pressão pela nacionalização do ensino, que envolvia a adoção do português como única língua permitida, a subvenção federal para a construção de escolas, a supervisão mais direta e efetiva das escolas particulares ou comunitárias, por parte do Estado, e o fechamento de escolas, associações esportivas, culturais, sociais e de jornais mantidos por estrangeiros. A campanha pela nacionalização do ensino envolveu variados e importantes aspectos, que passaram pela promoção da nacionalização econômica das colônias estrangeiras (Richard Dalbey, 1970); pela constituição de uma nacionalidade luso-brasileira proposta a partir de uma homogeneidade cultural (César Paiva, 1987); e por motivações de ordem cultural e econômica, representadas pelo

²² Há uma expressiva produção historiográfica sobre a nacionalização do ensino no Rio Grande do Sul, dentre os quais alguns clássicos: Dalbey (1970); Kipper (1979); Paiva (1987); Giron (1989); Gertz (1991); Kreutz (1991, 1994, 2003).

²³ Segundo Jaime Giolo, a preocupação com a integração dos estrangeiros e seus descendentes merecia atenção dos governos gaúchos desde a instalação da República: "A escola primária, desde [Júlio de] Castilhos, foi vista como uma frente com a missão patriótica da nacionalização do elemento colonial. Manoel Pacheco Prates, que foi, por muitos anos, diretor geral da instrução pública (depois da lei n. 88, de 2 de fevereiro de 1897, inspetor geral) abordou em quase todos os seus relatórios a temática do imigrante e a necessidade de sua assimilação ao espírito nacional, mormente o alemão que estava romanticamente ligado ao seu país de origem" (1997, p. 367).

²⁴ As relações entre a Igreja (católica e evangélica/luterana) e o governo do Rio Grande do Sul são uma dimensão importante do processo de nacionalização do ensino e já foram abordadas em outros estudos, dentre os quais Schwartzman (1984); Kreutz (1991); Paiva (1987); Bastos (1994a); Corsetti *et al* (2005).

discurso do perigo alemão e pela crescente dinamicidade econômica da região Norte do Estado, povoada por imigrantes, frente à região Sul, que desenvolvia uma atividade produtiva ligada à pecuária extensiva e que, em que pese ainda manter o controle político do Estado, já sofria reflexos da estagnação econômica dos setores produtivos não vinculados à industrialização (René Gertz, 1991).

Segundo Lúcio Kreutz (1994, p. 45-46), a legislação federal relacionada à nacionalização do ensino abrange o decreto n. 406, de 4 de maio de 1938, dirigido às escolas étnicas e que determinou que o material usado nas escolas fosse em português; que os professores fossem brasileiros natos; que não circulasse nenhum texto, revista ou jornal em língua estrangeira; que o currículo escolar incluísse a instrução adequada em história e geografia do Brasil; a proibição do ensino de língua estrangeira a menores de 14 anos e a determinação de que a bandeira nacional tivesse destaque em dias festivos. O decreto n. 1.006, de 10 de dezembro de 1939, por sua vez, estabeleceu que o Ministério da Educação deveria proceder a uma censura em todos os livros usados na rede de ensino. Pelo decreto-lei n. 1.545, de 25 de agosto de 1939, cabia aos secretários de Educação, nos Estados, construir e manter escolas em áreas de colonização estrangeira; estimular o patriotismo por parte dos estudantes; fiscalizar o ensino de línguas estrangeiras e intensificar o ensino de história e geografia do Brasil. Por esses decretos, proibiu-se que escolas fossem dirigidas por estrangeiros, que se fizesse o uso de língua estrangeira em assembleias e reuniões públicas e determinou-se que a educação física nas escolas devia ser dirigida por um oficial ou sargento das Forças Armadas. O decreto n. 2.072, de 8 de março de 1940, criou a “Juventude Brasileira”, obrigatória em todas as escolas. Jovens de 11 a 18 anos deveriam submeter-se à educação física como instrumento importante para uniformizar diferenças étnicas por meio de exercícios físicos comuns. Pelo decreto n. 3.580, de 3 de setembro de 1941, proibiu-se a importação ou impressão de livros-texto em

língua estrangeira para o ensino elementar.²⁵

Assim, embora por motivações variadas, o discurso da nacionalização do ensino foi formulado, principalmente, a partir do perigo que a ação política dos estrangeiros, junto às escolas, representava para a formação de um espírito nacional²⁶, informado pela unidade e pela homogeneidade²⁷, e pelo projeto nacionalista do Estado Novo que propunha a uniformização, a padronização cultural²⁸ e a supressão de formas de organização autônoma da sociedade.

²⁵ Podem ser citados, ainda, o decreto n. 383, de 18 de abril de 1938, que vedava aos estrangeiros o exercício de atividades políticas no Brasil; o decreto n. 868, de 18 de novembro de 1938, que criou a Comissão Nacional de Ensino Primário e estabeleceu entre as suas atribuições a de nacionalizar o ensino nos núcleos estrangeiros, e o decreto n. 948, de 13 de dezembro de 1938, pelo qual as medidas relacionadas com a promoção da assimilação dos colonos de origem estrangeira e a completa nacionalização dos filhos de estrangeiros fossem dirigidas e centralizadas pelo Conselho de Imigração e Colonização, este criado pelo decreto n. 406 do mesmo ano.

²⁶ A discussão sobre a formação de um espírito nacional, ou a falta dele, é antiga. José Veríssimo, por exemplo, em *A educação nacional*, primeira edição de 1906, denunciava o que entendia ser uma grave falta que precisava ser corrigida: “Brasileiro nenhum, estudando com amor, à falta de talento, a sua pátria, em todas as manifestações da sua vida, na sua política, na sua arte, na sua indústria, na sua literatura, e até nos seus costumes e tradições, deixará de verificar a pobreza do nosso sentimento nacional” (1985, p. 43).

²⁷ Para Lourenço Filho, cabia à escola desempenhar uma função homogeneizadora das diferenças étnicas. A prescrição é exemplar: “A educação primária deve ter como fito capital homogeneizar a população, dando a cada nova geração o instrumento do idioma, os rudimentos da geografia e da história pátria, os elementos da arte popular e do folclore, as bases da formação cívica e moral, a feição dos sentimentos e ideais coletivos, em que, afinal, o senso da unidade e o da comunhão nacional repousam. Nas escolas secundárias, os mesmos propósitos devem persistir. [...] Ao conhecimento das realidades do país, pela geografia, ao exame amoroso de suas tradições, pela história pátria, ao mais aprofundado domínio das idéias e sentimentos comuns, pela literatura nacional, deverá juntar-se a compreensão das instituições políticas que dão corpo à Nação. [...] Nos núcleos de colonização, essa atuação [...] deverá ser do maior efeito. Organizações de caráter mais amplo, porque disciplinadas em organizações de caráter nacional, como o escotismo, poderão prestar, aí e fora daí, os mais relevantes serviços à formação moral e cívica da infância e da juventude. Concorrerão para a fundamentação da ordem, em hábitos de disciplina e de cooperação e solidariedade, nos quais, em última análise, a compreensão e o exercício de cidadania encontram a sua verdadeira e natural motivação. [...] Por essa forma, considerando os problemas da ordem, a educação já os estará ligando aos da defesa ou da segurança externa” (Lourenço Filho, 2002, p. 68-69).

²⁸ Para Simon Schwartzman (1984), a nacionalização do ensino foi a expressão mais forte da tentativa de destruição de uma cultura lentamente edificada, mas que não tinha mais espaço na nova ordem política do país. Entende, ainda, que o nazismo, entre os grupos de alemães nas zonas de colonização, não teve a penetração e nem mesmo uma influência tão profunda quanto a propalada. No que se refere aos italianos, um exemplo, dentre os tantos possíveis dessa tentativa de destruição cultural, pode ser sentido pelo depoimento de Rovílio Costa (1974), para quem a nacionalização do ensino assumiu contornos de tragédia para os imigrantes italianos que, por um lado, foram silenciados como italianos e, por outro, não eram reconhecidos como brasileiros. Já para Jean Roche, o significado foi diferente. O governo brasileiro, ao tomar uma série de medidas enérgicas para acelerar a nacionalização do ensino, promoveu a divulgação, “o conhecimento e a prática do português [...]. Todas as escolas expediam diplomas oficialmente reconhecidos e os descendentes de imigrantes, os colonos principalmente, foram os grandes beneficiados desta nacionalização do ensino, contra a qual alguns dos seus líderes lutaram, porque ela abriu aos seus filhos o acesso às repartições públicas e às profissões liberais” (Roche, 1969, p. 142).

Neste sentido, Helena Bomeny (1999) argumenta que o projeto político do Estado Novo tinha como núcleo central a afirmação da identidade nacional brasileira. O que estava em questão era a “construção de um homem novo para um Estado que se pretendia novo, e incluía-se igualmente nesta pauta a delimitação do que seria aceito como nacional e, por contraste, o que seria considerado estrangeiro, estranho, ameaçador” (p. 151). Tratava-se de homogeneizar a população para afastar o risco de impedimento do projeto de identidade nacional. Neste contexto, a educação se constituiu numa importante estratégia para a implementação do programa nacionalizador.

Gustavo Capanema, então ministro da Educação, em conferência proferida em outubro de 1945, assinala que havia sido

no terreno da escola primária que o governo, a partir de 1937, realizou a mais profunda e a mais decisiva obra antifascista. A indiferença dos governos anteriores deixou proliferar no Sul do país a rede imensa de escolas primárias estrangeiras, sobretudo alemãs, que depois de Hitler, passaram a ser centros de educação nazistas de milhares de crianças brasileiras. (*apud* Bastos, 1994a, p. 49)

Essa indiferença e desatenção haviam gerado um “problema gravíssimo e de difícil solução”. Com essas contundentes palavras, José Pereira Coelho de Souza²⁹, em 1941, definia as questões relacionadas à presença de instituições escolares dirigidas por estrangeiros e à nacionalização do ensino no Rio Grande do Sul. O fato de ser considerado um problema grave e de solução complexa, a pressão da imprensa - que denunciava atividades subversivas de professores e diretores que nem ao menos falavam português - e a crítica de comandantes militares que consideravam as ações desenvolvidas até então

²⁹ José Pereira Coelho de Souza nasceu em Porto Alegre. Graduiu-se em Direito; foi deputado estadual eleito pelo Partido Republicano Liberal em 1934; deputado federal eleito em 1950 pelo Partido Libertador e reeleito duas vezes; jornalista. Publicou vários livros, dentre os quais: COELHO DE SOUZA, José Pereira. *No centenário farroupilha*. Porto Alegre: Globo, 1935; *Denúncia: o nazismo no sul do Brasil*. Porto Alegre: Thurmman, 1941; *Exortação à mocidade*. Porto Alegre: Escola Técnica Parobé, 1943; *Joaquim Nabuco*. Porto Alegre: Globo, 1949; *Conflito de culturas*. Rio de Janeiro: MEC, 1953; *O pensamento político de Assis Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1958; A educação no Rio Grande do Sul. In: KREMER, Alda Cardozo *et al.* *Rio Grande do Sul: terra e povo*. Porto Alegre: Globo, 1963, p. 267-288; *Caminhada*. Porto Alegre: Sulina, 1969; *Revolução Farroupilha: sentido e espírito*. Porto Alegre: Sulina, 1972.

acanhadas, incitaram o recrudescimento das ações estatais em torno das escolas, associações, entidades e impressos em língua estrangeira no Estado, em especial àqueles vinculados às comunidades alemãs e italianas. As escolas étnicas se confrontam com o poder: não um poder que “somente cerceia, desmantela, vigia, surpreende ou proíbe; mas um poder que suscita, incita e produz, um poder que não é apenas olho e ouvido, mas que, sobretudo, faz agir e falar” (Foucault, 1992, p. 123).

Os discursos produzidos e disseminados, tanto na esfera nacional, quanto estadual, incitavam a pensar a presença e atuação das escolas estrangeiras como um perigo concreto que, com urgência, precisava ser debelado em razão dos “males que já fizeram e continuam a fazer ao nosso país, desnacionalizando nossos patrícios e tornando-os súditos do hitlerismo” (*Correio do Povo*, 2/11/1937, p. 5). Produziu-se uma sensação, um ambiente, de que os “quinta-coluna”³⁰ haviam, efetiva e concretamente, arquitetado planos e desenvolviam ações no sentido da ocupação de espaços que possibilitassem a tomada das mentes e dos corações. O Estado, o território e a cultura nacionais corriam perigo iminente. O problema era, portanto, de segurança nacional³¹, já que havia se constituído uma “pátria alemã em território brasileiro”, o que representava séria “ameaça política pelo nível articulado de organização social, cultural e mesmo ideológico” que havia alcançado (Schwartzman, 1984, p. 159).

Bomeny (1999) aponta que

³⁰ Quinta coluna é um termo usado para referir os grupos clandestinos que trabalham, num país ou região, com vistas a ajudar a invasão armada promovida por um outro país ou, no caso de uma guerra civil, por uma facção rival. Por extensão, o termo designa todo aquele que auxilia a ação de forasteiros, mesmo quando não há previsão de invasão. Foi cunhado durante a guerra civil espanhola e usado para nomear aqueles que, em Madrid, apoiavam os nacionalistas que enfrentavam militarmente o governo da Frente Popular Republicana (republicanos, anarquistas e socialistas). Durante a Segunda Guerra Mundial, foi utilizado para referir-se àqueles que agiam sub-repticiamente num país em guerra, ou em vias de entrar na guerra, para ajudar em caso de invasão ou fazer espionagem e propaganda em favor do Eixo (Alemanha, Itália, Japão).

³¹ Bomeny afirma que o contexto da guerra, a expansão do nazismo e a conjuntura discricionária que caracterizou a política do Estado Novo, favoreceram, no interior da burocracia estatal, o desenvolvimento da convicção de que medidas enérgicas deveriam ser tomadas. Assim, “não foi difícil, com a justificativa de impedir a infiltração nazista no Brasil, transformar a questão da nacionalização do ensino em questão de segurança nacional” (1999, p. 157).

mencionada e incluída na pauta de discussões e avaliações desde o início do século, a nacionalização do ensino encontrará no Estado Novo o momento decisivo de sua realização. [...] E não é casual que tenha sido assim. O regime autoritário deu à elite dirigente condições de enfrentar o que era considerado um problema desde o início do século. De fato, um cruzamento favoreceu a implementação da política nacionalizadora: de um lado, a disposição do governo de enfrentar resistências à imposição de procedimentos coercitivos; de outro, a conveniência de uma conjuntura onde todos os esforços de construção ideológica estavam fundados sobre a afirmação da nacionalidade, de construção e consolidação do Estado Nacional. Não havia no projeto nacionalista do Estado Novo espaço para inclusão e aceitação de convivência com fortes e estruturados grupos culturais estrangeiros nas regiões de colonização. (p. 152)

Um acontecimento importante na consolidação desse discurso, em torno do perigo que as escolas estrangeiras representavam para o Rio Grande do Sul, foi a conferência proferida por Coelho de Souza, em sessão da Associação Brasileira de Educação - ABE, em novembro de 1941, no Rio de Janeiro e, logo em seguida, publicada sob o título de “Denúncia: o nazismo nas escolas do Rio Grande”³² (Coelho de Souza, 1941).

Nessa conferência, Coelho de Souza apontava que haviam se infiltrado nas comunidades teuto-brasileiras, mediante subvenção do consulado alemão, representantes do nazismo que dominavam as escolas particulares e catequizavam os estudantes. O mesmo havia acontecido com as sociedades culturais que, segundo Coelho de Souza, de uma hora para outra, haviam caído em domínio nazista. O círculo completava-se com a ação dos pastores da Igreja Evangélica que, em seus sermões, intercalavam textos da bíblia com

³² O texto desse documento é similar ao da “Exposição do secretário da Educação e Saúde Pública do Estado do Rio Grande do Sul”, feita à Comissão Nacional do Ensino Primário do Ministério da Educação, em 29 de abril de 1939, no Rio de Janeiro. Os argumentos usados nessa exposição são utilizados por Cordeiro de Farias no relatório de governo (1938-1943) e também no depoimento publicado em Camargo; Góes (1981).

a doutrina nazista³³. O texto da conferência descreve, com alguma minúcia, a organização do partido nazista no Rio Grande do Sul, desde os procedimentos para o seu funcionamento até as formas de financiamento, além de apontar os nomes das suas principais lideranças. Trata também das ramificações em outros Estados (Santa Catarina, Paraná e São Paulo), em outros países (Chile, Argentina), bem como das ameaças ou boicotes a que submetia os que hesitavam em aderir ao partido.

A contenção desse movimento que traía o Brasil, por afirmar serem “os teuto-brasileiros apenas brasileiros acidentalmente, mas alemães pelo sangue e pela origem” (Coelho de Souza, 1941, p. 40), dava-se mediante dupla ação. De uma parte, policial e repressiva, de outra, a preventiva, de caráter educativo, pela qual se pretendia alcançar a maioria da população de origem alemã com vistas a “defender as novas gerações contra a influência da doutrina nazista, veiculada por meio do chamado teuto-brasileirismo” (Ibid, p. 57).

Para Coelho de Souza,

o ambiente escolar em que então se formavam as crianças brasileiras descendentes de imigrantes não refletia a nossa pátria, como realidade material e espiritual; antes acusava acentuada tendência a perpetuar os hábitos e a mentalidade estrangeira. A língua, a história, a geografia, a literatura, o folclore, a própria organização interna das instituições de educação, tudo fazia lembrar a terra de origem, tudo cooperava para manter esses brasileiros afastados da comunidade nacional. (1963, p. 281)

A nacionalização era objeto de atenção e preocupação constante dos militares. Em janeiro de 1938, o general Meira de Vasconcelos, comandante da 5ª Região Militar, com sede em Curitiba, encaminhou às instâncias superiores um relatório no qual manifestava sua preocupação com as conseqüências,

³³ Para Coelho de Souza, constituía-se uma “séria preocupação de todos quantos se dedicam à obra de nacionalização, o fato de continuar a instrução religiosa, na região colonial, a ser ministrada em língua estrangeira, em quase todos os templos, dos vários credos. A religião luterana chegou ao excesso de, praticamente, transferir as suas escolas para a igreja, em cujo recinto é feito, em idioma alemão, o ensino da aritmética, geografia, história, enfim, de todas as matérias didáticas, sob o pretexto de serem necessárias à perfeita exegese dos textos bíblicos” (Sesp/RS, ofício ao delegado regional da 1ª Região Escolar, 6/8/1941).

segundo ele funestas, que a colonização estrangeira mal orientada poderia trazer ao Brasil³⁴.

O jornal *Correio do Povo* transcreveu um editorial do mesmo comandante, anteriormente publicado no jornal *O Globo*, com o título “Nacionalizemos o ensino”, no qual considera a atuação e a legislação proposta pelo governo do Estado do Rio Grande do Sul como tolerante em relação aos estrangeiros. Meira de Vasconcelos alegava que, embora a legislação proposta pudesse servir de modelo em vários aspectos, fora formulada a partir de um espírito de tolerância que deixava margens à burla (*Correio do Povo*, 22/4/1938, p. 1).

A imprensa é um observatório privilegiado da proliferação desse discurso. No jornal *Correio do Povo*, repercutem manifestações que apontam o perigo do estrangeirismo no ensino, com professores que somente falavam e tratavam de assuntos estrangeiros e em idioma estrangeiro e para a necessidade de preservação do espírito de brasilidade, parte essencial da cultura nacional.

Em algumas vezes, o tom assume contornos de dramaticidade:

Para extirpar o nazismo é preciso opor-lhe uma força consciente, que o subjogue e domine, e restitua ao homem, por ele escravizado, o sentimento de honra e de dignidade. E esta força, só a escola é capaz de sintetizar na admirável afirmação das suas virtudes criadoras. [...] A escola nazi-fascista plasmou essa incrível e tormentosa mentalidade, de homens que só compreendem a existência destruindo as tradições da cultura e da civilização milenar. Foi este sistema bárbaro que o nazismo quis implantar entre nós, através das suas escolas, hábil e estrategicamente disseminadas na zona colonial do Rio Grande. Cautelosamente, a princípio, enquistadas nas regiões de população teuto-brasileira, onde solapavam o espírito de brasileiros de origem germânica, mais tarde perderam os melindres e aventuraram-se numa obra desbragada de propaganda nazista sem o menor escrúpulo. (*Correio do Povo*, 14/8/1943, p. 4)

³⁴ A educação era objeto de intensa preocupação dos militares. Bomeny aponta que a participação dos militares foi ativa na definição da política educacional depois do golpe de 1937: “participação refletida em depoimentos ou mesmo em incursões diretas do então ministro da Guerra, general Eurico Gaspar Dutra. Em documento reservado dirigido ao presidente Vargas, em 1939, Dutra define a educação como setor de atividade estreitamente ligado aos imperativos da segurança nacional: ‘o problema da educação, apreciado em toda a sua amplitude, não pode deixar de constituir uma das mais graves preocupações das autoridades militares’” (1999, p. 141).

Nesse contexto, Coelho de Souza (1941) procurava, reiteradamente, destacar e qualificar a ação nacionalizadora desenvolvida pelo governo estadual: “larga ação educativa do governo gaúcho”; “o Rio Grande na liderança nacionalista”; “sábua política governamental”; “formidável obra nacionalizadora da interventoria”; “os gaúchos continuam a ser as sentinelas avançadas do Brasil”. As ações desenvolvidas pelo governo teriam tornado possível a reconquista de extensas regiões que haviam se desgarrado da nação brasileira.

O mesmo era feito pelo interventor federal que, nos relatórios ao governo central, esforçava-se em demonstrar que havia chegado ao fim o tempo de tolerância para com as escolas estrangeiras. Isso tinha razão de ser: os militares e setores da imprensa cobravam do governo ações mais enérgicas em relação aos estrangeiros. Não era mais possível contemporizar com “vício tão grave”.

Além disso, como interventor federal, coube a Cordeiro de Farias (1938-1943) executar as diretrizes estabelecidas pelo governo central e que abrangiam três aspectos: a necessidade de conferir um conteúdo nacional à educação transmitida nas escolas; a padronização dos currículos, dos materiais didáticos e dos sistemas de regulação e fiscalização e a erradicação das minorias étnicas, lingüísticas e culturais estabelecidas no Brasil. Em boa medida, o interventor agia sob pressão e buscava assegurar sua sustentação política no cargo num cenário em que, de uma parte, convinha estabelecer uma relação conciliadora com a igreja e com as comunidades imigrantes e, de outra, havia a vigilância da imprensa, dos militares e a necessidade do cumprimento das diretrizes estabelecidas pelo governo central, a quem representava por delegação.

As ações tardaram, mas não falharam: pelos decretos 7.212, de 8 de abril, e 7.614, de 12 de dezembro, ambos de 1938, os estabelecimentos de ensino particular foram registrados, subordinados à orientação do Estado e 95

foram fechados, por não satisfazerem as exigências legais³⁵. Com as ações do governo e com o apoio da Igreja Católica, quebrava-se a oposição teuto-brasileira e demonstrava-se que o pastor do Colégio Sinodal de Candelária errara no seu diagnóstico quando escrevera, em carta dirigida aos professores e apreendida pela polícia: “resistam e não se preocupem, porque essa campanha esmorecerá logo; vivemos em um país onde a sopa nunca se serve tão quente quanto sai do fogo” (Coelho de Souza, 1941, p. 78).

Coelho de Souza, secretário da Educação de então, foi bastante claro quanto à direção e ao resultado esperado do trabalho relacionado à nacionalização:

A obra de integração das minorias de origem estrangeira em nossa nacionalidade se há de fazer, como é desejo do governo da República e do Estado. Quem nascer no Brasil há de ser brasileiro, custe o que custar, haja o que houver. [...] E quem tentar se opor a esta obra patriótica, pode voltar pela porta por onde entrou. (*Correio do Povo*, 27/3/1938, p. 3)

Assim, em 1º de agosto de 1939, foi expedida aos delegados regionais de educação a circular n. 12.498. Por meio dela, o secretário informou que designara os professores do Estado que deveriam servir nas escolas

³⁵ Segundo Kreutz (2003), as medidas restritivas do governo não foram as responsáveis exclusivas do encerramento das atividades das escolas étnicas. Concorreram para isso também pressões externas e internas que transformavam o projeto escolar das comunidades imigrantes: “internamente havia uma tendência crescente de pais e alunos que, sentindo a necessidade de se habilitarem melhor no aprendizado do português e de terem melhores condições para os desafios da atividade profissional, aderiam ao apelo da escola pública gratuita. De fora dessas comunidades, uma série de fatores concorria para a sua transformação. Os meios de comunicação e os novos e melhores meios de transporte quebraram o isolamento anterior dos núcleos rurais e abriram caminho para transformações socioeconômicas que dificultavam crescentemente o funcionamento das escolas étnicas. As medidas de nacionalização compulsória do ensino apenas precipitaram um processo de transformação já em curso” (p. 366).

particulares - os professores da nacionalização³⁶. Cabia a esses professores, também chamados de fiscais da nacionalização, a fiscalização e orientação do trabalho escolar mediante uma atitude de “simpatia e de conquista”. O trabalho deles devia pautar-se pela “serenidade de deliberação e equilíbrio de atitudes”. Deveriam manter contato com os estudantes durante os intervalos das aulas; promover a criação de um ambiente escolar “nacional” mediante a “ornamentação das salas de aula, do hall, dos corredores, das salas de refeições” com o uso de paisagens brasileiras, reprodução de obras de arte de artistas brasileiros, fotografias de homens célebres e heróis e, ainda, promover a criação de bibliotecas, clubes de leitura e associações recreativas, as quais trariam “auxílio valioso à socialização dos alunos, como à obra de nacionalização” (Sesp/RS, circular n. 12.498, 1º/8/1939).

Se, por um lado, o secretário solicitava rigor com as fraudes, especialmente em relação ao art. 8º do decreto 7.614, de 12 de dezembro de 1938 - nenhuma escola poderá ter diretores estrangeiros ou professores que não dominem perfeitamente a língua do país³⁷ - por outro lado, lembrava que o fechamento das escolas particulares devia ser medida extrema, da qual somente se lançasse mão em último caso. Ao se verificarem infrações, devia

³⁶ A designação de professores primários para as funções relacionadas com a fiscalização do ensino acentuou a carência de professores para a regência de classe. Em documento manuscrito de 1941, a diretora geral de Instrução Pública usou esse argumento para solicitar a nomeação de novos professores: “A necessidade urgente de fiscalização do ensino particular e a exigüidade da verba votada para esse fim exigiram o aproveitamento de professores primários na função de fiscais, o que determinou o afastamento de 42 professores de seus cargos - 28 para fiscais de município e 12 para estabelecimentos de ensino. Tal medida veio tornar ainda mais angustiosa a situação criada em nosso aparelho escolar pela insuficiência de professores.” Esse problema perdurou década após década. Em 27 de abril de 1951, o *Correio do Povo* noticiou “o problema quase insolúvel da falta de professoras no interior - prefeitos fazem veementes apelos no sentido do imediato provimento das vagas de professoras nos grupos escolares do interior” (Gayer, 1941, p. 5). Em 27 de maio de 2005, o informativo eletrônico do Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul - Cpers - noticiou: “Protesto contra falta de professores em Igrejinha - Alunos e professores das escolas estaduais Berthalina Kirch e Olivia Lanhirt, de Igrejinha, paralisaram o trânsito no km 10 da RS 115, das 19h às 20h, de quarta-feira, para protestar contra a falta de professores de Física. Segundo a SEC, uma professora de matemática foi encaminhada para lecionar a matéria. <http://www.cpers.com.br/portal2/np_noticias.php?id=466>. Acesso em: 20 jul. 2006).

³⁷ Houve casos em que se procurou burlar esse dispositivo mediante a designação de um brasileiro nato para exercer a função de direção simultaneamente em várias escolas, enquanto, de fato, a administração e orientação dos estabelecimentos continuavam a cargo de pessoas que não preenchiam as condições legais referentes à nacionalidade (Sesp/RS, circular n. 12.498, 1º/8/1939).

ser concedido um prazo razoável para a correção e, uma vez recebidas garantias aceitáveis de cumprimento da lei, era possível permitir a reabertura das mesmas.

O rigor da fiscalização governamental estendia-se aos registros escolares. A ausência de registro, a falta de livros de matrícula e chamada conforme o modelo oficial, a não remessa de boletins mensais ou sua inexatidão deveriam ser comunicados à Diretoria Geral de Instrução Pública para serem “punidos na forma dos regulamentos em vigor” (Sesp/RS-Dgip, of. n. 967, 5/3/1940).

Mas o secretário estava atento para alguns exageros. Pelo ofício circular n. 4.561, de 8 de junho de 1940, Coelho de Souza lembrava que, embora a nacionalização do ensino fosse o maior objetivo político do governo, a inabilidade de alguns fiscais da nacionalização no cumprimento de sua tarefa concorria para o surgimento e manifestação de indisposições em relação ao governo.³⁸ Por essa razão, as ações de fiscalização do ensino particular passaram a ser executadas pelos delegados regionais ou pelos orientadores técnicos ou, ainda, em casos mais delicados, por professores especialmente designados para a tarefa. Os demais deviam “despreocupar-se inteiramente do que se passa nas escolas particulares [...] E ainda mais: não devem os referidos professores atribuírem-se a tarefa que concerne à Secretaria do Interior, por sua organização policial” (Sesp/RS, ofício circular n. 4.561, 8/6/1940).

Nesse contexto, o interventor Cordeiro de Farias costumava ressaltar que, apesar de atacar o problema de frente e sem vacilações, o governo procurava praticar uma política de conciliação que não implicasse violência:

Daí a campanha de nacionalização do ensino levada a efeito pelo governo de maneira mais cordial e construtora. Não destruímos nunca o que estava feito; apenas o

³⁸ Isso pode ser notado pelo relato de Altmann (1991): “Uma gota amarga azedava o nosso trabalho. Havia uma professora da nacionalização. Fora especialmente designada para nossa escola com um fim específico. [...] Ela cumpria a sua missão com seriedade que beirava o formalismo. Procurava motivos para uma denúncia. Qualquer palavra pronunciada em alemão teria sido o suficiente para fechar a escola. Atuava como espiã indo, de pé em pé, silenciosamente, para escutar nas paredes e nas portas. Certos dias exigia que trabalhássemos com as portas abertas. Ela fiscalizava as pastas dos alunos na rua” (*apud* Bastos, 1994a, p. 75).

orientamos num sentido mais amplo de brasilidade, preenchendo lacunas, corrigindo defeitos do ensino particular e religioso. (1941, p. 28)

A posição expressa nesse discurso foi, repetidas vezes, reiterada pelo secretário Coelho de Souza: “não pensou o governo destruir a obra realizada pela iniciativa particular, mas sim aproveitá-la e encaminhá-la no sentido de sua integração nacional” (1963, p. 281). Enquanto os militares consideravam essa posição conciliatória do governo branda ou tolerante, de outra parte, os representantes das comunidades imigrantes e segmentos da imprensa a concebiam como um modo maduro e inteligente de conduzir um problema que não se restringia à educação, mas que tinha uma importante dimensão política e religiosa:

A solução do caso [escolas estrangeiras], que é melindroso e que, por conseguinte, exige mais ponderação do que modos de irritá-lo, tem de ser entregue, em maior parte, à ação do tempo, não excluindo, por certo, os correspondentes métodos escolares [...]. Aliás esta é a maneira por que encaram a questão certas individualidades menos extremadas no nativismo e mais refletidas, alheias a prevenções e não suscetíveis de exaltações. Porque é mister meditar muito, pesar os prós e os contras, ir ao fundo da matéria, estudar causas e efeitos com a necessária moderação, até mesmo com espírito de imparcialidade, se não de justiça, para não incorrer em erros e recriminar a esmo. (*Correio do Povo*, 16/3/1938, p. 5).

O secretário e o interventor colheram frutos pelo seu empenho, habilidade e diligência na integração dos filhos de estrangeiros na vida nacional. Tiveram o seu trabalho reconhecido por Lourenço Filho, diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - Inep, para quem o movimento de nacionalização do ensino e de reforma educacional, iniciado no Rio Grande do Sul, em 1937, havia tomado direção acertada ao não aplicar medidas repressivas de modo indiscriminado e centrar suas ações na reestruturação do sistema educativo, mediante a implantação de serviços de fiscalização e orientação; instituição da carreira do magistério primário e execução de um plano de construções

escolares, “com o que atraiu às escolas do Estado, de modo muito natural, contingentes dantes arredios” (Lourenço Filho³⁹, 1945, p. 8).

Nesse contexto de reconquista, pela nacionalização do ensino, de regiões e de espíritos que já não pertenciam à pátria brasileira, as comemorações das datas nacionais adquiriram uma expressiva proeminência e se destacaram pelo seu caráter formativo.

Em ofício dirigido às direções das escolas estaduais, em 3 de dezembro de 1937, o secretário Coelho de Souza determinava que, aos sábados, após o término das atividades escolares, devia ser declamada pelo estudante que mais tivesse se distinguido a Oração à Bandeira⁴⁰, de Olavo Bilac. Segundo o ofício, buscava-se, com isso, a formação cívica dos estudantes.

Se até 1936 a orientação para as atividades cívicas era feita de maneira lacônica⁴¹, a partir de 1937, a Secção Técnica passou a remeter às direções das escolas um detalhado programa a ser executado por ocasião das comemorações das datas cívicas. Essa programação deveria contar com a participação ativa dos professores e dos estudantes e desenvolver-se a partir de pesquisa de dados, informações, material ilustrativo, preparo de dramatizações, composições, álbuns e preparação do ambiente escolar por meio de cartazes, frases ilustrativas e fotografias.

O “Plano de trabalho relativo à Semana da Pátria”, de 1942, envolvia quatro ações:

³⁹ Manoel Bergström Lourenço Filho (1897-1970) nasceu em Porto Ferreira/SP. Seguiu a carreira do magistério, inicialmente em São Paulo, em seguida no Rio de Janeiro. Entre 1922 e 1923 foi responsável pela reforma no ensino público no Ceará. Na década de 1930, transferiu-se para o Rio de Janeiro exercendo funções de chefe de gabinete do ministro da Educação Francisco Campos. Na gestão de Anísio Teixeira na Secretaria de Educação do Distrito Federal, dirigiu o Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Foi diretor geral do ensino público em São Paulo (1930-31). Posteriormente, em 1935, foi nomeado diretor e professor de psicologia educacional da Escola de Educação da Universidade do Distrito Federal, membro do Conselho Nacional de Educação, em 1937, e diretor geral do Departamento Nacional de Educação. Em 1938, a pedido do ministro Gustavo Capanema, organizou o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - Inep. Uma parte importante da obra de Lourenço Filho foi reeditada pelo Inep em 2002, sob a organização e supervisão de Carlos Monarcha, e está disponível no endereço <http://www.inep.gov.br/publicacoes>.

⁴⁰ O texto integral da Oração à Bandeira, de Olavo Bilac, encontra-se em anexo.

⁴¹ “Dia 11 pela manhã, apesar de feriado, deveis reunir os alunos para a comemoração do centenário da proclamação da República do Piratiny” (Sesp/RS-Secção Técnica, telegrama n. 5.430, 9/9/1936).

1) trabalhos de classe, com duas unidades: a) Unidade 1 - A Pátria: palestras, leituras, dramatizações, excursões, exibição de filmes e notícias; b) Unidade 2 - O bom brasileiro: conceitos de patriotismo, confiança em si mesmo, honestidade, respeito pelos direitos alheios, coragem, bondade/amor, liberdade;

2) cerimônias de comemoração: hasteamento da bandeira e canto do hino nacional, atos durante os quais os estudantes deviam ser instados a demonstrar “intensa vibração cívica”;

3) programa das atividades: as comemorações da Semana da Pátria se iniciavam no dia 31 de agosto e se prolongavam até o dia 7 de setembro.⁴²

⁴² Pela portaria n. 2.235, de 4 de abril de 1940, foram estabelecidas as diretrizes sobre a educação cívica. São 23 itens que devem ser observados com vistas a “incentivar e aprimorar o culto à Pátria”. Essa portaria repercutiu na imprensa do Rio de Janeiro: “O secretário da Educação e Cultura do Rio Grande do Sul, sr. J. P. Coelho de Souza, acaba de publicar uma portaria sobre a formação cívica da juventude, em complemento a diretrizes traçadas há dois anos, no mesmo sentido. Trata-se de um ato da mais alta significação, que merece ser conhecido de todo o país e, mais que isso, poderia servir de modelo a outros idênticos, nas demais unidades brasileiras. [...] Nas normas estabelecidas pela Secretaria da Educação rio-grandense, há vários pontos interessantíssimos relativos à formação da consciência patriótica dos nossos adolescentes e um método sugestivo para a prática das cerimônias cívicas.” (*A Notícia*, 18/6/1943, transcrito pelo *Correio do Povo*, 19/6/1943, p. 8). Esse documento está integralmente transcrito em anexo.

Quadro 1 - Atividades prescritas para as escolas estaduais durante a Semana da Pátria de 1942.

Dia	Atividades
31 de agosto	<ul style="list-style-type: none"> - Inauguração solene, às 10h, da Semana da Pátria, com a participação de todos os professores e estudantes da escola; - hasteamento da bandeira nacional, ao som de tambores ou banda, e canto do hino nacional; - palestra da diretora ou professora, apresentando o plano da comemoração; - palestra por um estudante sobre o tema “Que é ser bom brasileiro”; - apresentação do propósito do dia: “O bom brasileiro cuida da sua saúde e da saúde dos outros”; - hino da independência; - desfile em saudação à bandeira, cantando “Estudante do Brasil” ou “Queremos lutar”.
1º de setembro	<ul style="list-style-type: none"> - hasteamento da bandeira e canto do hino nacional; - inauguração da urna destinada a recolher o registro das ações de bons brasileiros praticadas pelos estudantes, em resposta ao propósito do dia anterior; - apresentação do propósito do dia: “O bom brasileiro é útil a si e aos outros”; - ilustração do tema; - deposição dos relatos das ações de bons brasileiros, praticadas em resposta ao propósito do dia anterior; - desfile em saudação à bandeira, como no dia anterior.
2 de setembro	<ul style="list-style-type: none"> - o mesmo programa do dia anterior, com o tema: “O bom brasileiro confia em si mesmo e se faz digno da confiança dos outros, é corajoso, honesto e generoso”.
3 de setembro	<ul style="list-style-type: none"> - o mesmo programa do dia anterior, com o tema: “O bom brasileiro ama a liberdade e respeita a liberdade dos outros”.
4 de setembro	<ul style="list-style-type: none"> - o mesmo programa do dia anterior, com o tema: “O bom brasileiro é leal para consigo, seus amigos, o lar, a escola, a Pátria e a Deus”.
5 de setembro	<ul style="list-style-type: none"> - o mesmo programa do dia anterior, substituindo-se a apresentação do tema do dia por glorificação dos heróis da Independência, representados em Tiradentes e José Bonifácio.
7 de setembro	<ul style="list-style-type: none"> - canto do hino nacional; - promulgação do código do bom brasileiro; - juramento de amor ao Brasil; - hino da independência; - desfile em saudação à bandeira.

Fonte: Sesp/RS-Secção Técnica, 1942a, p. 6-7.

4) avaliação dos resultados: relatório da diretora da escola no qual constem as modificações no comportamento dos estudantes e preenchimento de um questionário sobre as seguintes questões: Que deficiências, em face dos objetivos morais desse plano, eram mais acentuadas na sua classe? Quais

visou, preferentemente, a corrigir? Que meios principais usou? Serviram eles indistintamente a todos os estudantes? Quais os resultados registrados na classe? Indique fatos significativos das mudanças operadas. Outras informações.

Isso se repetia em outras datas nacionais, como a Proclamação da República (15 de novembro), o Dia do Soldado (25 de agosto), a Semana da Asa (terceira semana do mês de outubro), e o Dia da Bandeira (19 de novembro), que era motivo de atenção especial. Em 1940, a Secção Técnica determinou às direções das escolas que intensificassem, entre os estudantes, o culto e a reverência à bandeira. Nesse sentido, todas as escolas estatais deviam conservar hasteado o pavilhão nacional e, no dia da festa da bandeira, a mesma devia ser hasteada “com a maior solenidade.”⁴³

Em 1941, a Secção Técnica enviou instruções especiais às direções das escolas sobre a freqüência dos estudantes às solenidades cívicas. A preocupação principal era que a freqüência aos atos de culto cívico, aos sábados, e datas nacionais, era inferior a dos dias de trabalho ordinário. Isso era atribuído à pouca motivação dos estudantes, à falta de preparação para os atos cívicos, ao desajustamento dos programas comemorativos em relação às boas normas pedagógicas e à incompreensão ou resistência do meio⁴⁴. A participação nas atividades vinculadas às datas nacionais se revestia de um caráter formativo da personalidade e da “condição moral e patriótica” de todos e de cada um. No entendimento do governo, a participação nessas atividades era condição essencial para que se despertasse nos estudantes “um claro e sereno sentimento de nacionalismo elevado e bem compreendido” (circular n. 6.748, de 19/8/1937). Lições de moral e civismo deviam ser transmitidas também de maneira implícita nas escolas, com a finalidade de formar hábitos que, uma vez instaurados, inscrever-se-iam na personalidade e repercutiriam por toda a vida adulta (portaria n. 2.767-A, 13/5/1943).

Mas setores do magistério manifestavam a indisciplina ou, para usar uma expressão de Michel de Certeau (2002b), uma liberdade gazeteira. Pelo ofício circular n. 7.346, de 22 de setembro de 1941, a diretora geral da Instrução

⁴³ Dgip, circular 7.677, 4/11/1940.

⁴⁴ Dgip, circular 3.090, fev. 1941.

Pública, Olga Acaun Gayer⁴⁵, transmitiu um despacho do secretário da Educação em que este reclamava que um expressivo número de professores ausentava-se dos atos cívicos e que, por esse motivo, a partir de então, a presença passava a ser obrigatória, salvo no caso de dispensa expressa concedida pela Diretoria Geral ou pelas direções das escolas.

A formação moral e cívica era, portanto, objeto de cuidadoso interesse do governo que, por meio de portarias, circulares e comunicados, procurava normatizar e controlar o desenvolvimento de programas de ensino e atividades escolares. Nesse aspecto, o secretário da Educação era rigoroso:

Coelho de Souza foi um secretário muito forte e era muito rigoroso com a nacionalização do ensino. Nós éramos obrigadas a participar daquelas atividades cívicas. Tínhamos que executar um programa rigidamente. Durante a Semana da Pátria, cada dia uma professora era escalada para fazer uma palestra em público, na frente da Prefeitura. (Hilda Maria Pasquali⁴⁶, entrevista em 30/10/2005)

Mas, para que a nacionalização cumprisse o seu papel, era preciso oferecer condições materiais, aparelhar os prédios escolares, proporcionar acesso à escola estatal, contratar e promover a orientação técnica e pedagógica dos professores. Para isso, a estrutura administrativa da Sesp/RS

⁴⁵ A professora Olga Acaun Gayer diplomou-se pela Escola Complementar em 1913. Destacou-se como professora da Escola Complementar, regente da cadeira de Pedagogia, e diretora geral da Instrução Pública do Rio Grande do Sul. Em 1948, foi nomeada diretora do Instituto de Educação. Aposentou-se do magistério em 1955, mas foi reconduzida à direção do Instituto no mesmo ano. Exerceu o cargo de diretora do Departamento de Educação Primária e Normal da Secretaria de Educação e Cultura e foi co-autora, com a professora Marieta da Cunha e Silva, do Regimento interno das escolas normais, lei 775A, de 1943. Ver Lenira Weil Ferreira (2004); Taíse Garcez Mendiondo e Elomar Tambara (2006).

⁴⁶ Hilda Maria Pasquali nasceu em Bento Gonçalves no dia 8 de junho de 1918. Filha de Josefina Allegretti e de Augusto Pasquali, primeiro prefeito eleito pelo voto direto desta cidade. Formou-se professora primária pela Escola Complementar de Porto Alegre em 1935 e ingressou no magistério estadual em julho de 1936. Especializou-se em Administração e Organização de Serviços de Educação Primária pelo Inep (1948-1949). Foi professora primária, técnico em Educação, redatora da revista Cacique e secretária executiva do CPOE/RS entre 1949 e 1971.

foi reformulada e ampliada; acentuou-se o processo de burocratização⁴⁷, marcado por uma profusão cada vez maior de normas, decretos, portarias, regulamentos e resoluções. Também se acentuou o processo de contratação, agora mediante concurso, do pessoal envolvido diretamente com as atividades docentes e técnico-administrativas: professores, inspetores, supervisores, diretores, técnicos em educação e funcionários. Segundo tal discurso, era preciso, sobretudo, proporcionar à escola a instalação e o aparelhamento compatíveis com o grau de importância que lhe era atribuído. Para tanto, foram construídos prédios escolares (49 prédios em áreas urbanas, com capacidade entre 200 a 750 estudantes, e 79 prédios em áreas rurais, com capacidade para 150 alunos) e constituído, a partir de 1939, um corpo de delegados escolares regionais e orientadores técnicos, a quem cabia prestar assistência e fiscalizar as escolas (Coelho de Souza, 1941).

Na medida em que cresciam o número de unidades escolares e as exigências da nacionalização do ensino nas escolas particulares, houve a nomeação de um expressivo número de professores e funcionários administrativos para as escolas. Entre 1938 e 1939, os dados obtidos indicam que aconteceram 1.704 novas nomeações.

⁴⁷ A referência clássica à burocracia são os estudos de Max Weber (1864-1920), dentre os quais o mais citado é *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. Esse autor argumenta que a burocracia se constitui numa forma de organização humana que se baseia na racionalidade, com vistas a garantir a máxima eficiência no alcance de objetivos pretendidos. Embora não se restrinja à organização estatal, foi com a emergência do Estado moderno que a burocracia passou a prevalecer em larga escala. Weber identifica como fatores principais que concorreram para o desenvolvimento da burocracia o estabelecimento da economia monetária, a expansão das tarefas administrativas do Estado, a superioridade técnica do modelo burocrático de administração e o desenvolvimento tecnológico, que concorreu para que as tarefas da administração se aperfeiçoassem. As características principais da burocracia seriam: caráter legal das normas e regulamentos; caráter formal das comunicações; caráter racional e divisão do trabalho; impessoalidade nas relações; hierarquia da autoridade; rotinas e procedimentos estandardizados; competência técnica e meritocracia; especialização da administração; profissionalização dos participantes; previsibilidade do funcionamento. Weber enfatiza que a racionalidade dos processos administrativos é atingida pela elaboração de regras (feitas a partir de referentes científicos) que servem para dirigir os comportamentos face à eficiência. Além disso, destaca que o conceito de burocratização tem um sentido mais amplo ao referir-se também às formas de pensar e agir que permeiam não só os contextos organizacionais, mas toda a vida social. Pode-se inferir, portanto, que o discurso da 'burocratização científica' circunscreve as formas de como o mundo se organiza. Assim, certamente essa perspectiva também poderia ser produtiva para o desenvolvimento desta investigação.

Tabela 1 - Nomeações para novos cargos de professores e funcionários nos anos de 1938 e 1939 no Rio Grande do Sul.

Nomeações para cargos	Ano	
	1938	1939
Nomeações de professores de Letras	345	352
Nomeações de professores de Música	33	12
Nomeações de professores de Desenho	2	4
Nomeações de professores substitutos	128	213
Nomeações de professores catedráticos e substitutos para as escolas complementares	32	5
Contratos de professores para o serviço de nacionalização	11	5
Nomeações de diretores de grupos escolares	76	351
Nomeação de diretor de escola complementar	0	1
Nomeações de porteiros e serventes	100	34
Total	727	977

Fonte: Sesp/RS-Dgip, 1940, p. 3.

O discurso da nacionalização do ensino, ao mesmo tempo em que buscava construir novos sujeitos de uma condição moral e patriótica, produziu aquilo sobre o que se pôs a falar, o outro - o estrangeiro - como perigo. Informou a ação do governo que se reaparelhou para enfrentar o gravíssimo problema. Nesse caso, admite-se, como sugere Popkewitz (1997), que o discurso não pode ser visto somente como uma expressão das relações sociais, mas como um aspecto dos mecanismos pelos quais o mundo é produzido.

Assim, a nacionalização do ensino, ao mesmo tempo em que promoveu a visibilidade de complexas tensões e conflitos sociais que penetraram nas escolas e que envolviam não menos complexas relações de poder, das quais participam variados atores (governo, militares, imprensa, instituições religiosas, comunidades, professores e estudantes), abriu um campo de possibilidades para a atuação do Estado no âmbito educacional do Rio Grande do Sul que, até então, estruturava-se de forma relativamente frágil, restringia-se a poucos atos administrativos e a incipientes iniciativas de aperfeiçoamento técnico ou pedagógico do magistério.

Data, portanto, da nacionalização do ensino, razão pela qual não deve ser subestimada pela historiografia educacional, o processo de organização de um sistema educativo estatal no Rio Grande do Sul, orientado e planejado a partir

de diretrizes teóricas, técnicas e administrativas que redefiniram o problema da educação, da escola e da profissionalização do magistério como problemas de ciência e de reforma.

Nesse contexto, destaca-se o reaparelhamento da Sesp/RS, com a ampliação de sua estrutura administrativa, e a implantação de novas formas de gestão da educação, no âmbito das quais adquiriram proeminência uma extensa e minuciosa normatização e burocratização e uma forte vontade disciplinante que se manifestou na prescrição detalhada dos programas de ensino e das atividades escolares, na orientação pedagógica ao magistério e no controle rigoroso e detalhado da execução da reforma educacional. É disso que se procurará dar conta na seqüência.



Aparelhamento do Estado: reforma administrativa, legislação e expansão da educação

Até 1935, o aparelhamento do órgão estadual encarregado dos assuntos educacionais, a Diretoria Geral de Instrução Pública, vinculada à Secretaria do Interior e Exterior, era bastante acanhado. Contava com um número reduzido de funcionários: uma diretoria geral, com um diretor, e três secções: a Secção Administrativa, com 14 funcionários; a Secção Técnica, com 22 funcionários; e a Secção de Almojarifado, com dois funcionários. Além desses, havia representantes (delegados) nas sedes das regiões escolares e subdelegados distritais. Cabia-lhes administrar, articular, orientar e fiscalizar o ensino ministrado nos estabelecimentos mantidos pelo governo estadual.

A educação primária no Estado era regulamentada pelos seguintes atos principais:

- 1) a Constituição Estadual, que determinava a obrigação do Estado em prover o ensino primário;
- 2) o decreto n. 3.898, de 4 de novembro de 1927, que, ao longo dos seus 111 artigos, regulamentava a instrução pública a partir de suas bases gerais, organização do ensino público, matrículas, exames, diretores e

- professores, alunos, provimento dos cargos de professores efetivos, fiscalização do ensino e comemorações;
- 3) o decreto n. 3.903, de 14 de outubro de 1927, que aprovava o regimento interno dos estabelecimentos de ensino público do Estado;
 - 4) o decreto n. 3.975, de 28 de dezembro de 1927, que aprovava o programa para o concurso de acesso ao magistério público;
 - 5) o decreto n. 4.258, de 21 de janeiro de 1929, que tratava da organização e funcionamento da Diretoria Geral de Instrução Pública;
 - 6) o decreto n. 4.277, de 13 de março de 1929, que regulamentava o ensino complementar e normal⁴⁸.

Em 1935, pelo decreto n. 5.969, de 26 de junho, foi criada a Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e Saúde Pública - Sesp/RS. Em 10 de agosto, pelo decreto n. 6.037, deu-se a organização provisória dos serviços da Secretaria, que foi estruturada em seis diretorias: Expediente; Instrução Pública; Higiene e Saúde Pública; Assistência a Alienados; Museu do Estado e Biblioteca Pública. No entendimento de Flávia Werle, essa organização refletia, ainda, “uma secretaria que administrava instituições, sem uma perspectiva de planejamento e articulação de graus e de ações no território do Estado” (2005, p. 244).

Essa desarticulação já havia sido notada por Lourenço Filho (1941) que, no prefácio do Boletim do Inep n. 12, apresenta um diagnóstico sobre a situação nacional e estadual da organização dos serviços de educação. Lourenço Filho escreve que, embora a maioria dos Estados tivesse cumprido a determinação da Constituição de 1934 de manter um departamento autônomo

⁴⁸ Um breve inventário organizado para esta investigação dá conta que outros atos administrativos estão implicados na organização do ensino no Rio Grande do Sul, a saber: decreto n. 6.024, de 22 de julho de 1935, dispõe sobre o ensino religioso nas escolas públicas; decreto n. 5.849, de 25 de novembro de 1935, dispõe sobre o provimento de vagas no magistério público e dá outras providências sobre o ensino; decreto n. 6.282, de 31 de agosto de 1936, dispõe sobre a criação de um quadro especial no ensino público para os professores contratados; decreto n. 6.305, de 17 de outubro de 1936, faz alterações no regulamento do ensino normal; decreto n. 6.515, de 20 de maio de 1937, cria o quadro de professores substitutos nos estabelecimentos de ensino do Estado; decreto n. 6.105, de 25 de novembro de 1935, cria o Conselho Estadual de Educação; decreto n. 6.192, de 26 de março de 1936, aprova o regimento interno do Conselho Estadual de Educação.

de educação⁴⁹, essa mudança de denominação não alterou substancialmente o tipo de administração existente. Segundo esse autor, no geral, as diretorias gerais ou departamentos de educação restringiam-se à realização dos serviços de administração geral (controle do pessoal e do material necessário às instituições do ensino) e apresentavam grande deficiência do ponto de vista da organização técnica (planejamento, financiamento, estudos e pesquisas, treinamento e aperfeiçoamento de pessoal em serviço).

Nesse mesmo documento, são apontados, ainda, outros elementos que configuram um quadro de precariedade na organização dos serviços administrativos da educação: no geral, os Estados não dispunham de uma legislação educacional codificada; vários órgãos e serviços previstos não entravam em funcionamento devido a restrições orçamentárias; havia uma expressiva variedade de denominações dos órgãos e serviços, assim como uma multiplicidade de denominação dos cargos e falta de definição de atribuições em regulamentos; praticamente inexistiam órgãos que tratassem do planejamento, financiamento e organização escolar; os serviços municipais não trabalhavam de forma coordenada com os estaduais. A lista é longa e o diagnóstico final é que, de modo geral, “não se teriam convencido ainda os governos regionais da importância que a conveniente organização administrativa dos serviços educacionais pode e deve ter no planejamento, execução e verificação desses mesmos serviços” (Lourenço Filho, 1941, p. 32).

O movimento de reestruturação da educação no Rio Grande do Sul se aprofundou com a posse do secretário Coelho de Souza na Sesp/RS, em outubro de 1937. Reorganizou-se a Diretoria Geral de Instrução Pública, com a transformação do cargo de diretor da Secção Administrativa em cargo de confiança; a criação do cargo de diretor da Secção Técnica; a criação das delegacias regionais de ensino e dos cargos de delegados e orientadores de

⁴⁹ Essa determinação consta do parágrafo único do art. 152 da Constituição Federal, de 1934: Compete precipuamente ao Conselho Nacional de Educação, organizado na forma da lei, elaborar o plano nacional de educação para ser aprovado pelo Poder Legislativo e sugerir ao governo as medidas que julgar necessárias para a melhor solução dos problemas educativos bem como a distribuição adequada dos fundos especiais. Parágrafo único - Os Estados e o Distrito Federal, na forma das leis respectivas e para o exercício da sua competência na matéria, estabelecerão Conselhos de Educação com funções similares às do Conselho Nacional de Educação e *departamentos autônomos de administração do ensino*.

educação elementar; a criação dos cargos de auxiliares de Delegacia; a designação de dezesseis professores, em cargos comissionados, para atuação no gabinete da Diretoria Geral de Instrução Pública, nas seções administrativa, técnica e no serviço de nacionalização.

Os fundamentos dessa reestruturação podem ser sentidos numa entrevista que, três meses após tomar posse, Coelho de Souza concedeu ao jornal *Correio do Povo*. Nela, o secretário aponta as suas principais preocupações, o que ele chama de “alicerces de uma obra”⁵⁰, qual seja, o de reformar completamente o sistema de ensino, a partir de um novo padrão de educação: a educação integral para um novo homem; cercar-se de técnicos de reconhecida capacidade; preocupar-se com o magistério; implantar um plano de construção de edifícios escolares e adquirir material escolar para equipar as escolas.

Pelo decreto n. 7.615, de 13 de dezembro de 1938, foram regulamentados os serviços pertinentes à Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e Saúde Pública, mediante a justificativa de que a Sesp/RS, desde sua criação pelo decreto n. 5.969, de 26 de junho de 1935, observava, ainda, o regulamento em vigor na Secretaria dos Negócios do Interior e que sua atual organização, em face de uma multiplicidade de serviços criados, não mais correspondia às suas necessidades.

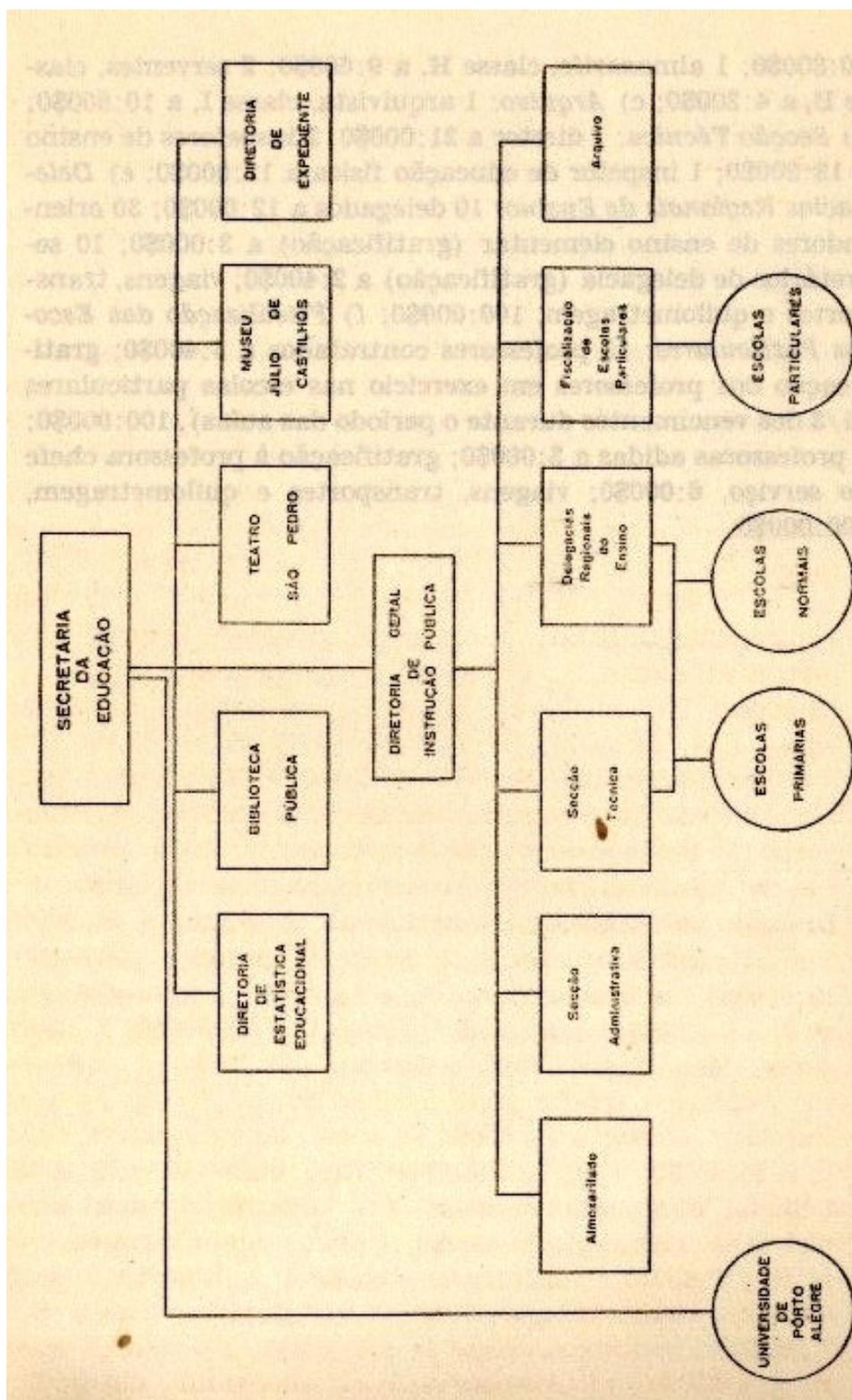
De acordo com o artigo primeiro desse decreto, a Sesp/RS compreendia: a Diretoria Geral de Instrução Pública; a Universidade de Porto Alegre; o Ginásio Estadual; a Universidade Técnica do Rio Grande do Sul; o Departamento Estadual de Saúde; a Diretoria de Assistência a Psicopatas; a Biblioteca Pública; o Museu Júlio de Castilhos; o Teatro São Pedro e a Diretoria de Estatística Educacional. No decorrer do texto do decreto, aparecem outras duas diretorias: o artigo terceiro cita a Diretoria Geral - órgão intermediário entre o gabinete do secretário e as demais repartições da secretaria - e o artigo sexto faz referência à Diretoria de Expediente.

No Boletim do Inep n. 12 (MEC/Inep, 1941), foi publicado um organograma que dá uma dimensão da organização da Secretaria, embora

⁵⁰ *Correio do Povo*, 3/2/1938, p. 10.

com a omissão de alguns órgãos referidos no decreto 7.615: Ginásio Estadual, Universidade Técnica do Rio Grande do Sul e Diretoria Geral. O organograma omite também os órgãos relacionados à saúde pública, inclusive o nome da secretaria - grafado apenas Secretaria da Educação.

Figura 1 - Organograma da Sesp/RS - 1941.



Fonte: MEC/Inep, 1941, p. 107.

Nesse contexto de intensa reestruturação do sistema educativo no Rio Grande do Sul, inserem-se também as discussões suscitadas pela elaboração do Código de Educação. Sobre este havia uma discussão nacional promovida pelo Ministério da Educação. Segundo José Silvério Bahia Horta (1997), a Constituição de 1934 previa a instalação de um Conselho Nacional de Educação, cuja principal função seria a de elaborar o Plano Nacional de Educação. Para atender a essa finalidade, o Conselho Nacional de Educação, criado pelo decreto 19.850, de 11 de abril de 1931, foi objeto de uma reorganização em 1936, instalando-se o Conselho reestruturado em 11 de fevereiro de 1937. Sob a orientação do ministro Gustavo Capanema, os conselheiros apresentaram, em 1937, um documento intitulado Plano de Educação Nacional. O texto, com 504 artigos, autodenominava-se, no artigo primeiro, de código da educação nacional, o qual foi deixado de lado em razão da instalação do Estado Novo em 1937.⁵¹

Em entrevista ao jornal *Correio do Povo* (3/2/1938), Coelho de Souza reitera que o projeto educacional do Estado Novo não se realizaria ao acaso, mas sob orientação sistematizada. Isso seria alcançado pelo “Código da Educação”, documento que seria elaborado por uma comissão constituída pelos professores Armando Câmara, Olga Acauan, Marieta da Cunha e Silva, Anadir Coelho, Camila Furtado Alves, Diva Branca Pereira de Souza, Florinda Tubino Sampaio, Ary de Abreu Lima, Irio do Prado Lisboa, Décio Martins Costa e Raul Moreira e pelos militares, capitão Ignácio de Freitas Rolim e tenente Mário Ramos.

Nos meses subseqüentes, as notícias sobre o código de educação desapareceram. Não foram encontradas referências sobre o andamento dos trabalhos da comissão, tampouco se a mesma chegou a elaborar um documento final. Mas, nessa discussão, é preciso prestar atenção a um documento de 1936.

⁵¹ Dermeval Saviani afirma que, quanto ao conteúdo, esse documento assinala um afastamento das proposições dos pioneiros e uma aproximação da orientação que predominou durante o Estado Novo: “enquanto para os educadores alinhados com o movimento renovador o plano de educação era entendido como um instrumento de introdução da racionalidade científica na política educacional, para Getúlio Vargas e Gustavo Capanema o plano se convertia em instrumento destinado a revestir de racionalidade o controle político-ideológico exercido através da política educacional” (1999, p. 126).

Nesse ano, Afonso Guerreiro Lima⁵² publicou os *Subsídios para o código de educação*. Nessa pequena brochura, apresenta o que classifica de “algumas notas para o plano de reorganização escolar do Rio Grande do Sul” (1936, p. 1). Diz fazer isso “em caráter particular” e sem pretensão de originalidade: “nenhuma idéia original há nestas simples notas, colhidas aqui e ali, em leis e regulamentos” (Ibid, p. 2). Independentemente da modéstia, é possível perceber que todas as sugestões de Guerreiro Lima foram aproveitadas e incorporadas à legislação educacional emanada da Sesp/RS nos anos seguintes.

É importante notar, antes de tudo, que os *Subsídios para o código de educação*, de Guerreiro Lima, põem a história no seu devido lugar. A ênfase da reforma não recai sobre um indivíduo (Coelho de Souza), mas sobre uma conjunção de relações, de múltiplas trajetórias em lugares como o Estado, as escolas e a imprensa que se juntam num determinado momento. A reforma educacional precisa ser estudada, portanto, não a partir de uma relação de causalidade, tampouco a partir da noção de um sujeito como fundamento dos enunciados⁵³.

⁵² Afonso Guerreiro Lima, professor, historiador, geógrafo e pedagogo, nasceu em Porto Alegre, em 1º de março de 1870. Filho de Antonio Joaquim Guerreiro Lima e Júlia Correa Lima, diplomou-se pela Escola Normal em 1890; foi diretor de Instrução Pública durante o mandato de Othelo Rosa na Sesp/RS; membro do Conselho Estadual de Educação; sócio-fundador do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul e membro da Academia Sul-Rio-Grandense de Letras. Em 1913, junto com outros professores, integrou uma comissão que viajou a Montevidéu, Uruguai, para observar métodos de ensino, cotidiano e instalações escolares. Faleceu em 6 de outubro de 1959 em Sapucaia do Sul. Publicou, dentre outros: *Noções de geografia - Brasil (2ª parte)*. Porto Alegre: Globo, 1936; *Noções de geografia - Rio Grande do Sul (1ª parte) - Curso Complementar*. Porto Alegre: Globo, 1939 e *Noções de cosmografia - de acordo com o programa da escola normal e escolas complementares*. Porto Alegre: Globo, 1936. Empréstou o nome para a Escola Municipal de Ensino Fundamental Afonso Guerreiro Lima, situada no Bairro Lomba do Pinheiro, em Porto Alegre.

⁵³ O descentramento do sujeito autônomo e racional é central na analítica de Foucault. É uma noção das mais desestabilizadoras, na medida em que problematiza importantes conceitos das teorias críticas, em especial, as de conscientização, emancipação e do indivíduo enquanto pessoa capaz de efetuar escolhas livres e autônomas: “Querida ver como estes problemas de constituição podiam ser resolvidos no interior de uma trama histórica, em vez de remetê-los a um sujeito constituinte. É preciso se livrar do sujeito constituinte, livrar-se do próprio sujeito, isto é, chegar a uma análise que possa dar conta da constituição do sujeito na trama histórica. É isto que eu chamaria de genealogia, isto é, uma forma de história que dê conta da constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios de objeto, sem ter que se referir a um sujeito, seja ele transcendente com relação ao campo de acontecimentos, seja perseguindo sua identidade vazia ao longo da história” (Foucault, 1998a, p. 7).

Guerreiro Lima propõe que o ensino estatal no Rio Grande do Sul seja organizado em seis níveis: a) o ensino pré-primário, dos 2 aos 7 anos; b) o ensino primário comum, dos 7 aos 12 anos; c) o ensino primário superior, dos 12 aos 14 anos; d) o ensino normal; e) o ensino supletivo; f) o ensino emendativo (educação especial).

O ensino pré-primário devia ser ministrado nas escolas maternais, entre os 2 e os 4 anos, e nos jardins de infância, entre os 4 e 7 anos. As escolas maternais deviam ser instaladas, de preferência, nos bairros operários, de modo a “promover o desenvolvimento gradual das faculdades das crianças” (Ibid, p. 7) e serem equipadas com materiais adequados a esse fim. O pessoal docente devia gozar de vantagens especiais.

Os jardins de infância deviam, de preferência, funcionar como anexos às escolas normais ou aos colégios elementares e ter como objetivo a formação dos primeiros hábitos mentais, morais, higiênicos e sociais da criança.

Pelo decreto n. 590, de 14 de agosto de 1942, exceção ao ensino primário superior, essas sugestões são incorporadas à organização da educação pré-primária. O art. 2º define que o Estado manteria, como instituições de educação pré-primária, escolas maternais e jardins de infância. O art. 4º prescreve que a função essencial das escolas maternais é prestar assistência educativa e social para crianças, de preferência, filhos de operários, empregadas domésticas ou notoriamente pobres. Destinadas a crianças de 2 a 4 anos, cabe-lhes prover oportunidades de desenvolvimento progressivo em ambiente semelhante ao lar.

Aos jardins da infância, como prescreve o art. 17, destinados a crianças de 4 a 6 anos, cabe um trabalho educativo relacionado à criação de situações e utilização de estímulos que provoquem a atividade da criança na construção de hábitos mentais, morais, sociais, cívicos, higiênicos e estéticos e no desenvolvimento de habilidades. Pelo art. 22, os jardins da infância deviam funcionar como instituições autônomas ou como anexos a grupos escolares ou escolas normais. Assim como as escolas maternais, também deviam ser instalados, de acordo com o art. 23, em bairros operários ou regiões de

imigração estrangeira. Tanto os professores das escolas maternas, quanto os dos jardins de infância, receberiam gratificações especiais.

Na seqüência do texto, Guerreiro Lima recomenda, com vistas a uma “melhor orientação” do ensino, a criação de regiões escolares. Sugere a divisão do Estado em seis regiões: Centro, com sede em Cachoeira do Sul; Litoral, com sede em Pelotas; Zona Colonial, com sede em Caxias do Sul; Planalto, com sede em Passo Fundo; Zona Missioneira, com sede em Santa Maria; Zona da Fronteira Oeste, com sede em Alegrete; Zona da Fronteira Sul, com sede em Bagé.

Pelo decreto n. 7.641, de 28 de dezembro de 1938⁵⁴, o Estado foi dividido em dez regiões escolares e criadas as delegacias regionais de ensino em Porto Alegre, São Leopoldo, Taquari, Caxias do Sul, Pelotas, Cachoeira do Sul, Passo Fundo, Santa Maria, Cruz Alta e Alegrete.

Guerreiro Lima sugere ainda que:

a) o ensino emendativo, “destinado aos anormais de corpo, da inteligência ou do caráter”, fosse feito, de preferência, em estabelecimentos próprios ou em classes especiais. Pelo decreto n. 997, de 13 de dezembro de 1945, foi criada uma escola de educação especial junto ao Grupo Escolar Setembrina, em Viamão, destinada a “prestar assistência às crianças débeis físicas que freqüentam as escolas públicas primárias da capital” (art. 1º).

b) o ingresso na carreira do magistério se desse por concurso de provas. Isso foi estabelecido pelo decreto n. 7.129, de 22 de fevereiro de 1938;

c) as promoções no quadro de carreira deviam ser alcançadas por merecimento ou antigüidade. No caso do critério de tempo de serviço (antigüidade), a cada dez anos de exercício do magistério, o professor poderia requerer a promoção para a entrância seguinte. Isso foi regulamentado pelo decreto n. 7.056, de 1º de novembro de 1938;

d) fosse estabelecida uma tabela de vencimentos para o magistério, a concessão de gratificações pelo exercício de cargos de direção e prêmios para os professores que produzissem “obras de merecimento didático”. Com

⁵⁴ Alterado pelos decretos n. 40, de 30 de março de 1940, n. 609, de 30 de setembro de 1942, n. 645, de 23 de dezembro de 1942, n. 1.488, de 9 de abril de 1945 e n. 2.990, de 7 de maio de 1952.

exceção da tabela de vencimentos, todo o resto foi incorporado ao texto do decreto n. 7.640, de 28 de dezembro de 1938.

A tabela de vencimentos proposta era a seguinte: professor de aula básica 250\$000 por mês; professor de 1ª entrância 420\$000 por mês; professor de 2ª entrância 480\$000 por mês; professor de 3ª entrância 540\$000 por mês; professor de 4ª entrância e assistente técnico 600\$000 por mês; professor de 5ª entrância 750\$000 por mês; inspetor regional 880\$000 por mês e inspetor de ensino normal 1:000\$000 por mês. Essa tabela de vencimentos sugere uma hierarquia profissional que põe o inspetor (função administrativa) no nível mais alto, enquanto ocupante do posto de interlocutor que fala com autoridade, e os professores (função docente na sala de aula) nos níveis mais baixos do *status* profissional. Constitui-se uma estratificação dentro da ocupação, com aqueles do topo, preocupados com a administração ou com a produção de conhecimento, e aqueles da base, ocupados com o conhecimento instrumental da profissão. Ser professor em sala de aula não era suficiente para ocupar o lugar de sujeito que fala com autoridade científica⁵⁵.

Concomitantemente à reestruturação administrativa, Coelho de Souza procurava constituir a Sesp/RS como um espaço autorizado e de poder sobre os assuntos educacionais. Para tanto, procurou reformular hábitos e comportamentos e institucionalizar uma racionalidade administrativa inovadora diante de antigas práticas clientelistas ou de relações políticas por meio das quais se procurava burlar as instâncias e os ritos administrativos que se procurava estabelecer:

verificando-se, continuamente, que algumas direções de estabelecimentos de ensino encaminham as suas pretensões e reclamações por intermédio de autoridades

⁵⁵ Viñao Frago assinala que se construiu uma dissociação entre o saber teórico-científico da educação e o saber prático dos professores. Essa dissociação supôs a exclusão do saber prático, de base empírica, como espaço de produção do saber pedagógico: “La puesta en relación de la historia de las ciencias de la educación y de la historia de la profesionalización de los enseñantes, de profesión docente, muestra que la consolidación, afirmación y reconocimiento social, político y académico del saber científico sobre la educación ha tenido lugar hasta ahora, con excepciones singulares, a costa de la desvalorización de la profesión docente y de la deslegitimación de los enseñantes como productores o generados de conocimiento pedagógico a partir de su experiencia y reflexión sobre la práctica de su tarea” (2002, p. 95).

municipais ou de antigos chefes políticos e que outras o fazem diretamente à Interventoria [...] recomendo-vos, de ordem superior, o seguinte: a) deveis reconhecer como chefe imediato o snr. Secretário da Educação e Saúde Pública; b) sempre que se fizer necessária qualquer medida, deveis vos dirigir à Secretaria da Educação, diretamente e por intermédio da Diretoria Geral da Instrução Pública, sem vos utilizardes de interpostas pessoas. (Sesp/RS, ofício circular n. 8.310, 22/7/1938)

Com vistas a implementar a reforma, o governo pôs “mãos à obra”. Segundo o relatório da Diretoria Geral de Instrução Pública, de 1940, entre 1938 e 1939 criaram-se 114 grupos escolares e 101 escolas isoladas. Segundo o relatório, houve uma preocupação com a distribuição racional das escolas em função das exigências da população em idade escolar e de melhores condições de instalação e funcionamento. Mas isso era uma “gota d’água num oceano” de precariedade e de insuficiência das condições das escolas mantidas pelo Estado, especialmente no interior:

As escolas que serão construídas com mil e poucos contos simplesmente podem servir para o abrigo dos próprios alunos que, no interior do Estado, são forçados a buscar prédios absolutamente inadequados, sem higiene. [...] A iniciativa de um plano modesto, e até medíocre quantitativamente, não nos permite estacionar nas dezenas de escolas a serem construídas onde precisamos de milhares. (*Correio do Povo*, 1º/3/1938, p. 5)

Lourenço Filho, no entanto, não poupou elogios ao plano de construções de prédios escolares do governo estadual. Em editorial da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, transcrito pelo jornal *Correio do Povo*,⁵⁶ afirma que o Rio Grande do Sul oferece um admirável exemplo no que se refere às construções escolares, onde se destacam prédios confortáveis e higiênicos, com salas de aula, auditório, ginásio, cantina, acomodações para serviço médico, trabalhos

⁵⁶ *Correio do Povo*, 18/4/1945, p. 3.

manuais, museu didático e biblioteca⁵⁷.

Os elogios de Lourenço Filho devem ser lidos com alguma parcimônia, na medida que não assinalam as dificuldades por que passava o governo estadual na sua relação com as prefeituras, com as direções das escolas e com os professores quanto à construção e manutenção dos prédios.

Em 1940⁵⁸, o secretário da Educação solicitou que os prefeitos fornecessem prédios para o funcionamento das escolas estaduais nas sedes dos municípios e na zona rural até que os recursos orçamentários permitissem a construção de prédios próprios, mas poucas prefeituras atenderam à solicitação. Mesmo dentre as que se dispuseram a colaborar com o governo do Estado, os prédios cedidos eram, em geral, inadequados.

Nos anos seguintes, o secretário Coelho de Souza retomou o assunto. Em 1941, comunicou aos delegados regionais que havia sido informado que algumas prefeituras continuavam a fornecer prédios inadequados e sem condições higiênicas e pedagógicas, “verdadeiros pardieiros”⁵⁹. Em 1942,⁶⁰

⁵⁷ Bastos (1994a) relaciona a ampliação da rede escolar, especialmente no meio rural, a mais um elemento, o projeto do Estado Novo de fixação do homem no campo: “a grande incidência de prédios escolares no meio rural [...] visava também à contenção das populações rurais, garantindo a estabilidade da ordem social vigente a partir do que era entendido como distribuição racional das populações entre o campo e a cidade” (p. 60). Werle (2006), ao estudar a formação de professores em três escolas normais rurais no Rio Grande do Sul, também aponta indícios nesta direção: “as escolas normais rurais constituíram homens para o magistério de primeiras letras num movimento vinculado à necessidade de estancar o êxodo para as zonas urbanas” (p. 68). Certamente, esta é uma possibilidade apropriada de análise. Porém, insiste-se na proeminência da nacionalização do ensino como motor do movimento de reforma educacional, que teve na expansão da rede escolar no interior do Estado uma de suas faces mais visíveis. Convém observar, ainda, que embora o discurso da vocação agrícola do Brasil circulasse nos meios políticos, intelectuais e educacionais (Sud Menucci esforçou-se muito para isto), a sua efetivação tinha uma dimensão cada vez mais precária. Um manifesto publicado no jornal *Correio do Povo*, em 12 de outubro de 1962, assinado pelas direções e professores das escolas normais rurais La Salle, Nossa Senhora da Anunciação, Assis Brasil, Getúlio Vargas e Hermeto Pinheiro, intitulado “Ensino rural no Rio Grande do Sul em completo abandono”, dá conta da debilidade da manutenção desse grau de ensino ao apontar um conjunto de razões para as deficiências: inexistência, na SEC, de um departamento técnico especializado no assunto; falta de orientação e fiscalização adequadas às escolas; falta de recursos; falta ou deficiência da mentalidade e ideal agrícola na maioria das direções das escolas normais rurais; número reduzido de candidatos aos cursos; atraso no pagamento das bolsas de estudo; desvirtuamento do ensino primário rural pela falta de seleção do magistério correspondente; falta de reciprocidade entre a maioria das escolas primárias e as comunidades rurais; absoluta falta de instalações rurais anexas aos respectivos estabelecimentos (*Correio do Povo*, 12/10/1962, p. 9).

⁵⁸ Sesp/RS, ofício circular n. 1.376, de 11 de novembro de 1940.

⁵⁹ Sesp/RS, circular n. 2.035, de 27/3/1941.

⁶⁰ Sesp/RS, circular n. 145, de 28/1/1942.

assinalou que havia prefeituras que não correspondiam ao empenho do governo e, tampouco, atendiam à determinação da interventoria, o que o levou a ordenar que, a cada início de ano, os delegados regionais deveriam inspecionar os grupos escolares e proceder à interdição ou fechamento daqueles sem condições apropriadas.

A construção de prédios pelas prefeituras era outro motivo de contencioso, na medida em que essas nem sempre cumpriam na íntegra os projetos recebidos da Secretaria da Educação. Por meio de ofício expedido em de junho de 1941, Coelho de Souza alerta para a necessidade da execução do projeto arquitetônico elaborado pela Secretaria de Obras Públicas, o qual previa a construção de prédios escolares em áreas rurais com capacidade para atender 150 estudantes, ao passo que alguns prefeitos insistiam em executar as referidas obras com capacidade para cem estudantes.

Mas o desejo do cumprimento rigoroso das orientações técnicas e administrativas da Sesp/RS, quanto à criação ou instalação de novas escolas, esbarrava também nos delegados regionais de educação, designados pela própria Secretaria, o que levou o secretário a reclamar que os expedientes recebidos das delegacias regionais não correspondiam “às claras e elementares solicitações”: vários prefeitos não foram consultados sobre a construção de prédios; locais escolhidos para construção de prédios em áreas rurais não haviam sido incluídos na relação de pedidos que, “repetindo os vícios que queríamos extirpar”, incluíam locais inapropriados ou dados inaproveitáveis (Sesp/RS, ofício circular s/n, 2/1/1941).⁶¹

Alguns pormenores eram objeto de atenção direta do secretário Coelho de Souza em suas viagens de inspeção. Em 1942⁶², a diretora geral de Instrução Pública informou aos diretores das escolas estaduais a preocupação do secretário quanto à conservação dos prédios escolares e a negligência na

⁶¹ Além disso, havia notícias de aproveitamento inadequado de recursos estatais. Em 1942, cada grupo escolar situado em zona sub-urbana e rural havia recebido 50\$000 destinados à contratação de encarregado pela conservação e limpeza dos prédios escolares. Entretanto, “chegou ao meu conhecimento que várias diretoras, no decurso do ano, não contrataram nenhuma pessoa para a função de servente do estabelecimento e que, ao se iniciarem as férias, retiraram-se da localidade deixando o prédio fechado, o que equivale dizer, em abandono” (Sesp/RS, ofício ao delegado da 3ª Região Escolar, 3/1/1942).

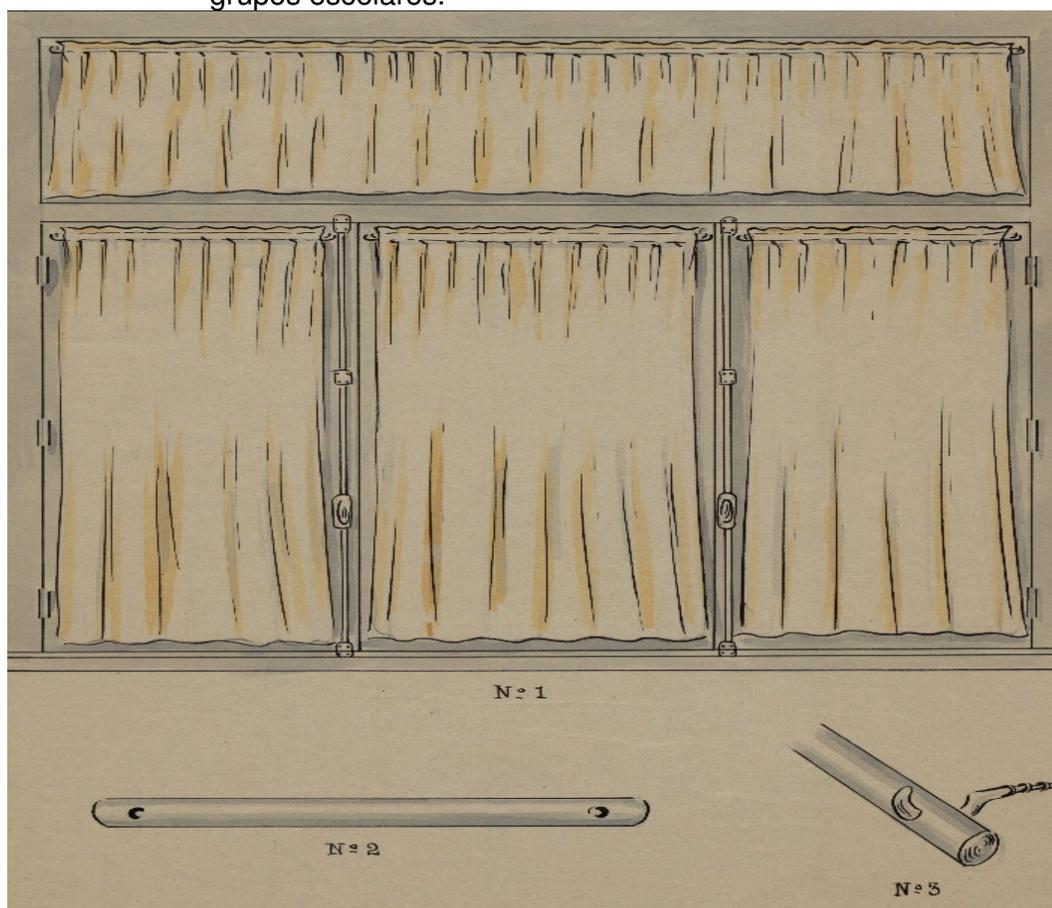
⁶² Dgip, circular n. 5.235, 20/7/1942.

utilização das cortinas fornecidas pelo Estado. Assim, sob o argumento de que a organização do espaço escolar interferiria no espírito infantil e marcava profundamente a sua educação, foram encaminhados, às direções dos grupos escolares, em março de 1943, não apenas a descrição do modelo de cortina a ser utilizado, mas também o detalhamento, em minúcias, dos procedimentos para a sua instalação:

I - a sanefa terá de largura a altura da bandeira das janelas, depois de feita a bainha que lhe dá remate na parte inferior ou colocada renda como guarnição, e a que, superiormente, enfiará em uma haste de ferro ou madeira ou em uma taquara fina. Esta haste se fixará à verga da janela, como vê no desenho explicativo n. 2. II - as cortinas revestirão, em toda a altura e largura, as vidraças - duas ou três em que se dividem as janelas - e, como a sanefa, terminarão, inferiormente, em bainha ou guarnição de renda e, superiormente, em corrediça que também enfiará em haste de ferro ou madeira ou em taquara fina. Esta será fixada ao caixilho, por meio de ganchos (desenho explicativo n. 3) para permitir correr a cortina, protegendo a sala de aula contra o sol, ou afastá-la, quando se fizer necessário aumento de luz. (Sesp/RS-Dgip, mar., 1943)

Essa descrição foi acompanhada de um desenho ilustrativo da instalação das cortinas, mostrado a seguir.

Figura 2 - Prescrição do modelo de cortina para as janelas dos prédios de grupos escolares.



Fonte: Sesp/RS-Dgip, 1943.

Mais do que um ato de administração diligente, que age com o máximo cuidado e interesse na preservação dos bens coletivos, a 'prescrição exemplar' do modo de instalar e utilizar as cortinas nos prédios escolares materializa e confere visibilidade à intensa incidência do controle e da normatização a que estavam sujeitas as direções das escolas e os professores. Além disso, no âmbito de um movimento, também intenso, de reforma que instaura ações e procedimentos até então inéditos e com múltiplos desdobramentos, põe em circulação uma discursividade relacionada à excelência necessária à organização escolar.

O zelo com as instalações escolares foi objeto de atenção permanente de Coelho de Souza ao longo da duração de seu mandato. Em 1944, o secretário voltou ao assunto ao alertar os delegados regionais para situações irregulares

constatadas no decorrer de suas viagens de inspeção: pregos nas paredes, falta de cortinas, desleixo e depredação dos prédios e utilizações não previstas dos espaços.⁶³

O Estado exigia, embora não fosse, necessariamente, o efetivo provedor dos recursos financeiros necessários, a instalação de um quadro de excelência educacional. Enfrentava-se uma situação de precariedade⁶⁴ das instalações escolares em todas as regiões do Estado. Veja-se o caso do relatório da prof^a Alda M. Fernandes, orientadora de educação elementar em Uruguiana, apresentado à Secção Técnica, em 4 de maio de 1941.

⁶³ Pela circular n. 98, de janeiro de 1944, o secretário Coelho de Souza relaciona os problemas encontrados nas suas viagens de inspeção e para os quais solicita providências: “a) abuso de pregos nas paredes, pela abundância de folhas de cartolina presas pelas quatro pontas, postas e renovadas em lugares diferentes; b) necessidade de cortinas nas janelas: a esse propósito, devo observar que faço questão formal de não encontrar mais o desolador aspecto de móveis e assoalhos ressequidos, rachando ao sol, como, infelizmente, presenciei em minhas viagens de inspeção; c) muitos engenheiros das obras públicas, visitando prédios nossos, reclamam contra o desleixo das porteiras-serventes que, no seu dizer, acumpliciam-se com as crianças na obra de depredação dos prédios; d) às direções que atuam em escolas instaladas em prédios novos, deverá ser recomendado que os utilizem de conformidade com a distribuição de peças constantes das plantas, não alterando a sua destinação com empregos diferentes.”

⁶⁴ A precariedade dos prédios escolares é objeto de preocupação de educadores do Estado. Em entrevista ao *Correio do Povo*, a professora Janny Seabra, diretora do Colégio Complementar Félix da Cunha de Pelotas/RS, manifesta-se nos seguintes termos: “A meu ver, a maior deficiência nas nossas escolas é o estado dos prédios. Em geral, as nossas escolas funcionam em prédios velhos, acanhados, sem ventilação suficiente, sem nenhum conforto, mal localizados. Desse modo, como é possível fazer-se a escola moderna, a escola ativa em que tanto se fala e da qual sou entusiasta?” (*Correio do Povo*, 7/4/1938, p. 7)

Quadro 2 - Situação das unidades escolares da 10ª Região Escolar, Uruguiana, 1941.

Grupo Escolar Domingos José de Almeida	
Instalações	Prédio apropriado, mas exige reparos na pintura, calçada, aterro do pátio e recreação.
Mobiliário	Insuficiente e em mau estado de conservação.
Material didático	Inexistente.
Corpo docente	Esforçado, embora não unido.
Instituições escolares	Funcionam várias instituições que não preenchem as suas funções educativas pelos vícios da organização de que se ressentem.
Grupo Escolar Antonio Mary Ulrich	
Instalações	Prédio inadequado, locado pela prefeitura.
Mobiliário	Carteiras e quadros em mau estado de conservação. ⁶⁵
Material didático	Inexistente.
Corpo docente	Deixa muito a desejar. Pouca cultura das mestras e falta de iniciativa da diretora que, segundo sua opinião, pouco se interessa pelo grupo.
Instituições escolares	Está em organização a caixa escolar.
Grupo Escolar Júlio de Castilhos	
Instalações	Prédio de alvenaria que exige reparos.
Mobiliário	Suficiente.
Material didático	Inexistente.
Corpo docente	Constituído de 9 professoras contratadas das quais uma exerce as funções de diretora interina.
Instituições escolares	Caixa e merenda escolar.
Grupo Escolar Rheingantz	
Instalações	Cedido pelo município. Há necessidade de pintura interna e externa.
Mobiliário	Insuficiente.
Material didático	Inexistente.
Corpo docente	--
Instituições escolares	Não preenche suas funções educativas.
Grupo Escolar Romagueira Correa	
Instalações	Prédio de propriedade do município. O número de salas é insuficiente, o pátio pouco espaçoso e necessita de reparos.
Mobiliário	Suficiente.
Material didático	Insuficiente.
Corpo docente	É esforçado.
Instituições escolares	Funcionam regularmente.
Escola Isolada de Igiquá	
Instalações	Péssimas.
Mobiliário	--
Material didático	--
Corpo docente	É regida por um professor pouco afeito ao trabalho. Matrícula e frequência reduzidíssimas.
Instituições escolares	--

Fonte: Fernandes, 1941.

⁶⁵ A responsabilidade pelo mau estado de conservação do mobiliário escolar era atribuída “à sanha destruidora de certos alunos inescrupulosos e inconscientes”. Por uma circular de 19 de julho de 1944, o secretário informava que tinha “observado que em alguns estabelecimentos de ensino, o mobiliário escolar apresenta um aspecto digno de lástima, pois que, com pouco tempo de uso, aparece cortado a canivete, manchado de tinta, com dizeres estranhos e, muitas vezes, quebrado.”

Parte dessa situação era atribuída às restrições orçamentárias. Em documento manuscrito de 1941, a diretora geral de Instrução Pública, Olga Acauan Gayer, relata que a campanha de expansão da escolarização, promovida pelo governo estadual, perdera o impulso inicial. Enquanto, em 1939, haviam sido criados 84 grupos escolares, em 1940, foram 53 e, em 1941, foram 30. O mesmo acontecera com a criação de escolas isoladas: em 1939, haviam sido criadas 45, em 1940, foram 9 e, em 1941, apenas 6. Finalmente, alertava o secretário Coelho de Souza que, em função da carência de recursos, o Estado, além de não conseguir alcançar melhor taxa de matrícula por insuficiência de vagas, incorria no risco de paralisia do movimento de reforma educacional iniciado com a nacionalização do ensino.⁶⁶

Assim, os dados apresentados no quadro acima e o alerta da diretora geral de Instrução Pública oferecem uma medida do paradoxo instalado. De um lado, o rigor com que o secretário Coelho de Souza exigia o cumprimento das normas e prescrições exaradas pela Secretaria e, de outro, os problemas que envolviam prédios em más condições de uso ou com necessidade de reparos, a inexistência de material didático, a falta ou mau estado de conservação do mobiliário e um corpo docente com parca formação. Isso atesta as dificuldades do Estado em prover aquilo a que se propunha: uma educação renovada, que demandava prédios confortáveis e higiênicos, com salas de aula, auditório, ginásio, cantina, acomodações para serviço médico, trabalhos manuais, museu didático e biblioteca.

De outra parte, a carreira do magistério⁶⁷ primário passou por uma importante reformulação no Rio Grande do Sul, em especial, pelo decreto n. 7.640, de 28 de dezembro de 1938, que organizou e regulamentou essa carreira. Por meio da reformulação, dirigida no sentido da profissionalização do pessoal docente, foi estabelecido o concurso público como forma de recrutamento. Procedeu-se à normatização da distribuição dos professores, segundo a classificação das escolas e acesso gradativo aos níveis da carreira,

⁶⁶ Gayer (1941, p. 1-3).

⁶⁷ Há um grande número de importantes trabalhos sobre o magistério rio-grandense. No que se refere ao período abrangido por esta investigação, cabe destacar: Abrahão (2001); Bastos (1994a, 1994b); Fischer (1999); Kreutz (1991); Louro (1987); Peres (2000); Almeida (2001); Altmann (1991).

mediante concurso de remoção, baseado nos critérios de tempo, merecimento e aperfeiçoamento cultural e técnico, que envolvia estudo do rendimento do trabalho escolar, das aptidões reveladas, de cursos de especialização e publicações ou outras contribuições ao ensino.

Também teve lugar, nesse momento, o estabelecimento de um sistema de promoções; a adoção de um sistema de remuneração para diretores de grupos escolares; a concessão aos professores e aos subvencionados dos direitos assegurados aos diplomados e concessões especiais aos professores contratados, estaduais e municipais, no que se refere à renovação de matrícula e regime escolar nas escolas complementares oficiais e equiparadas. Por fim, o estímulo para estudos de aperfeiçoamento ou especialização do corpo docente.

Dentre as medidas desse decreto, uma se relaciona diretamente com o espírito da nacionalização do ensino: de acordo com o art. 23, os professores⁶⁸ aprovados em concurso seriam designados para a classe de primeiro estágio e nomeados para escolas localizadas em fazendas, centros agrícolas ou industriais e povoados, vilas ou cidades de até três mil habitantes, o que, no geral, significava distanciamento da família e muito trabalho:

No final da década de 1930 [eu era] uma jovem recém-formada em escola complementar (antiga escola normal e hoje Instituto de Educação) [quando fui] nomeada para uma escola em zona rural⁶⁹, perto das barrancas do rio Uruguai, fronteira com Santa Catarina. Ao chegar ao grupo escolar coube-me uma classe de alfabetização com 52 crianças, 12 das quais não falavam português. O trabalho foi muito árduo e me sentia bastante insegura

⁶⁸ Para esses professores, a Diretoria Geral de Instrução Pública dirigiu o Comunicado n. 1, em março de 1939. Por meio desse comunicado, chamava-se a atenção dos professores para alguns aspectos da sua patriótica missão: “De conformidade com as disposições regulamentares, vossa atividade se desenvolverá, inicialmente, em pequenas cidades ou em zona rural. Aí sereis, não há de exagerar, o centro das observações da sociedade local; o prestígio do cargo fará convergir sobre vossa personalidade todas as atenções e vossas atitudes, gestos, palavras serão estudadas e influirão positiva ou negativamente sobre o meio.”

⁶⁹ Essa prática não vigorou por muito tempo. Mediante um ofício de 25 de outubro de 1940, o secretário da Educação recomenda aos delegados regionais de educação que “verifiquem quais são as alunas-mestras a serem nomeadas no próximo concurso, que sejam residentes nessa região, para que na sua designação fiquem, tanto quanto possível, próximas de casa, mercê de razões por si mesma evidentes.”

nas tarefas. No ano seguinte, fui designada para a direção do grupo escolar. (Ruth Cabral⁷⁰, 1988, p. 40-41)

O relatório da Diretoria Geral de Instrução Pública cita outras medidas importantes relacionadas ao magistério: a reorganização do ensino normal, condição considerada indispensável à execução do programa de reforma da educação primária; a realização de estágios no Rio de Janeiro e em São Paulo, nas áreas de cinema educativo, música e canto orfeônico⁷¹; estatística aplicada à educação; educação pré-primária e instituições escolares; problemas gerais de educação e educação rural. Nesse contexto, um movimento importante começa a ganhar, paulatinamente, proeminência no âmbito da Secretaria: a orientação pedagógica dos professores.

Essa atividade que, com menor envergadura, já era executada pela Secção Técnica, começou a se ampliar expressivamente e envolveu, nos anos de 1938 e 1939, ações como:

- a) a elaboração de planos de trabalho escolar e organização de campanhas que buscavam a formação de atitudes e hábitos desejáveis, como: Semana da Pátria, Proclamação da República, Semana da Asa e Cruzada Anti-Alcoólica;
- b) a elaboração de comunicados e circulares de orientação;
- c) a organização de cursos de aperfeiçoamento pedagógico, de administração escolar, de especialização em desenho e artes aplicadas e em música, educação rural, preparação para professores

⁷⁰ Ruth Cabral foi professora primária, formada pela Escola Complementar de Porto Alegre. Teve uma atuação destacada na constituição da psicologia no Rio Grande do Sul entre as décadas de 1940-1960. Ver Cabral (1988).

⁷¹ Em 31 de março de 1943, pelo ofício n. 31, o diretor do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, Heitor Villa-Lobos, encaminha ao secretário da Educação do Rio Grande do Sul as instruções e programas para seleção de professoras de música para freqüentarem curso de especialização na Escola de Orfeão, no Rio de Janeiro. Acompanhava o ofício os critérios de seleção para o curso, que envolvia uma prova escrita (ditado cantado e prova de discernimento), um prova oral (solfejo à primeira vista, prova de memória auditiva e prova de memória visual) e uma prova de execução (execução de uma peça à escolha do candidato), e a relação das matérias do curso de Canto Orfeônico: Didática do Ritmo; Didática do Som; Prática Orfeônica; Didática da Teoria Musical; Polifonia e Regência; História da Educação Musical e Estética; Etnografia, Geografia e Pesquisas Musicais; Fisiologia e Técnica da Voz; Terapêutica pela Música; Orientação Prática Especializada; Psicologia Educacional; Biologia Educacional e Prosódia de Canto Orfeônico.

de núcleos indígenas, de educação física e de reajustamento pedagógico;

- d) a realização de reuniões com professores dos grupos escolares, com os aplicadores dos testes ABC, com os professores orientadores de ensino, com delegados regionais de ensino e diretores das regiões escolares;
- e) o estudo de obras didáticas e de literatura infantil e o exame de livros adotados nas escolas estrangeiras;
- f) a elaboração de programas mínimos para as escolas primárias.

Uma dimensão da importância que a formação e o aperfeiçoamento pedagógico do magistério adquiriram no âmbito da Secretaria foi o encontro para professores estaduais promovido no inverno de 1939, entre os dias 14 a 26 de junho, com a presença de dois ilustres conferencistas: Lourenço Filho e Everardo Backheuser⁷². No decorrer de uma extensa programação, dois temas foram desenvolvidos por Backheuser: diretrizes da nova didática e ensino globalizado. Lourenço Filho tratou de temas relacionados à psicologia da aprendizagem e a problemas de administração escolar.⁷³

⁷² Everardo Backheuser (1879-1951) nasceu em Niterói/RJ, formou-se em engenharia e foi um representante do pensamento católico na educação brasileira. Engajado e combativo, esse “engenheiro-educador” participou da ABE e foi o primeiro presidente da Confederação Católica Brasileira da Educação. Publicou várias obras, dentre as quais: a) *Habitacões populares*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1906; b) *Problemas do Brasil: estrutura geopolítica, o espaço*. Rio de Janeiro: Ommia, 1933; c) *Técnica da pedagogia moderna: teoria e prática da escola nova*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1936; d) *Ensaio de biotipologia educacional*. Porto Alegre: Globo, 1941; e) *Manual de pedagogia moderna*. Porto Alegre: Globo, 1942; f) *Função geopolítica do engenheiro*. Rio de Janeiro: Círculo de Técnicos Militares, 1944; g) *O professor: ensinar é um prazer*. Belo Horizonte: Agir, 1946; h) *Como se ensina a aritmética: fundamentos psicopedagógicos*. Porto Alegre: Globo, 1946; i) *Geopolítica, geografia e estatística*. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do IBGE, 1948; j) *Curso de geopolítica geral e do Brasil*. Rio de Janeiro: Laemmert, 1952. Sobre a atuação de Everardo Backheuser, ver Marcus Vinicius Cunha (2000); Cláudio Antonio Christante Errerías (2000).

⁷³ Em anexo, encontram-se os textos usados por Lourenço Filho (Psicologia da aprendizagem, Problemas de administração escolar, Qualidades do bom administrador escolar e Perguntas que um diretor deve fazer a si mesmo algumas vezes) e por Everardo Backheuser (Diretrizes da nova didática e Ensino globalizado: especialmente o chamado método de projetos).

Quadro 3 - Programa de visitas e trabalho de Everardo Backheuser e Lourenço Filho entre 14 a 26 de junho de 1939.

Dia e hora	Atividade
Dia 14 16h	Encerramento do primeiro semestre de atividades do Instituto de Educação e homenagem a S. Excia. Snr. Secretário da Educação e Saúde Pública.
Dia 15 9h 15h	Visita ao Departamento Estadual de Saúde. Abertura dos cursos no Instituto de Educação.
Dia 16 9h 10h30min Das 15h às 17h	Visita ao Grupo Escolar Paula Soares. Inauguração da biblioteca escolar no Colégio Concórdia. Palestras no Instituto de Educação pelos professores Lourenço Filho e Everardo Backheuser.
Dia 17 10h Das 15h às 17h	Visita às Faculdades de Direito e Medicina. Palestras no Instituto de Educação pelos professores Lourenço Filho e Everardo Backheuser.
Dia 18	Excursão a Tapes.
Dia 19 10h 12h Das 15h às 17h	Visita à Escola de Agronomia. Almoço na Escola de Agronomia. Palestras no Instituto de Educação pelos professores Lourenço Filho e Everardo Backheuser.
Dia 20 9h 12h Das 15h às 17h	Visita ao Colégio São José e aos estabelecimentos fabris da cidade de São Leopoldo. Almoço no Colégio São José. Palestras no Instituto de Educação pelos professores Lourenço Filho e Everardo Backheuser.
Dia 21 9h Das 15h às 17h	Visita à Escola de Engenharia, ao Ginásio Nossa Senhora do Rosário e ao Instituto Porto Alegre. Palestras no Instituto de Educação pelos professores Lourenço Filho e Everardo Backheuser.
Dia 22 9h Das 15h às 17h	Visita às refinarias de banha, Gravataí. Palestras no Instituto de Educação pelos professores Lourenço Filho e Everardo Backheuser.
Dia 23 9h Das 15h às 17h	Visita ao Grupo Escolar de Vila Nova e Sanatório Belém. Palestras no Instituto de Educação pelos professores Lourenço Filho e Everardo Backheuser.
Dia 24	Excursão a São Sebastião do Caí.
Dia 25	Concerto no Teatro São Pedro.
Dia 26	Visita ao Instituto de Belas Artes e à Biblioteca Pública.

Fonte: Sesp/RS-Secção Técnica, 1939a.

A significação desse evento foi de tal envergadura⁷⁴ que, além da forte repercussão na imprensa, uma placa comemorativa foi inaugurada e encontra-se ainda hoje no corredor do Instituto de Educação General Flores da Cunha, em que se lê:

Em junho de 1939, sendo interventor federal no Rio Grande do Sul o cel. Oswaldo Cordeiro de Farias, secretário da Educação e Saúde Pública o dr. J. P. Coelho de Souza e diretora da Instrução Pública a prof^a Olga Acauan Gayer, realizaram neste Instituto de Educação o primeiro curso de aperfeiçoamento pedagógico os eminentes professores: Everardo Backheuser e Lourenço Filho.

Além desse curso, outros foram oferecidos nos anos subseqüentes. Em 1940, a professora Ceição de Barros Barreto⁷⁵ ministrou um curso de extensão para professores de música. Em 1942, a professora Celina Nina veio ao Estado para ministrar um curso para professores de jardins de infância. Em março desse mesmo ano, seis professoras (Alaíde Palisses, Eloah Brodt, Jurema Lopes, Zenaide Cardoso Schultz, Nanci Anicet e Maria Ercí Alexandre) foram designadas pela Sesp/RS para, em Minas Gerais, freqüentar o curso de Administração Escolar, com dois anos de duração.

⁷⁴ Lourenço Filho aproveitou a oportunidade. Deixou, para que fossem distribuídas aos participantes do curso, páginas autografadas do seu livro *Introdução ao estudo da escola nova*. Pelo ofício n. 15.165, de 11 de setembro de 1939, a diretora geral de Instrução Pública atendeu à solicitação e as distribuiu às direções dos grupos escolares do Estado. Diz o ofício n. 15.165: "É esta página que vos remetemos com o presente, fazendo-vos sentir não significar apenas a lembrança de um brilhante curso que passou, mas, sobretudo, um convite a que façais frutificar, em benefícios para nossas crianças e elevação cultural e moral para os nossos mestres, os ensinamentos que, em magistrais conferências, vos souberam proporcionar."

⁷⁵ Ceição de Barros Barreto, pernambucana (1885-1984), dedicou-se ao estudo do violino, foi catedrática de Canto Coral na Escola Nacional de Música da Universidade do Brasil, ex-professora e chefe da Secção de Música e Canto Orfeônico na Escola de Educação da Universidade do Distrito Federal. Publicou *Cantigas de quando eu era pequenina* (1931), *Côro orfeão* (1938), *O veado e o jaboati* (1944) e *Um auto de pastorinhas* (1950).

No contexto da nacionalização do ensino, foi atribuído ao magistério um papel de primeira importância.⁷⁶ Ele se constituía no principal agente para a consecução do planejamento governamental e sua adesão era, portanto, imprescindível. O depoimento do interventor Cordeiro de Farias não deixa dúvidas quanto à atenção que o magistério recebeu, não apenas da Sesp/RS, mas do governo:

tendo em vista o problema da infiltração nazista, decidimos utilizar as escolas como meio de neutralizar as influências do meio social. Resolvemos então criar incentivos especiais para as professoras que concordassem em se deslocar para locais mais distantes, sob maior influência alemã. Oferecemos a elas residência, serviço de saúde e proteção policial, além de salário normal a que tinham direito [...]; nas áreas mais carentes fizemos convênios com entidades particulares para intensificar a formação de quadros. Enfim, foram cercadas de todo cuidado e tratadas como verdadeiras princesinhas. (Camargo; Goes, 1981, p. 273)

O relatório da Diretoria Geral de Instrução Pública, de 1940, destaca ações de aparelhamento das escolas primárias e normais para dotá-las de recursos, como a aquisição de mobiliário, material de consumo e didático; o estabelecimento de normas gerais para a realização dos exames nas escolas primárias; a determinação de bases para a elaboração das provas de exame; elaboração das provas para as classes de primeiro ano de todas as escolas da capital; elaboração de fichas para registro do aproveitamento dos estudantes e estudo das fichas de aproveitamento e organização das classes; a intensificação e orientação das atividades extraclasse, como excursões e clubes escolares.

Tais ações incluíam, ainda, a reorganização e incentivo às instituições auxiliares da escola: biblioteca escolar, museu, auditório, orfeão, caixas

⁷⁶ Esse é um discurso que permanece contemporâneo. Há uma retórica abundante sobre o papel fundamental que os professores são chamados a desempenhar na construção da sociedade. Demanda-se, enfim, pelo enobrecimento e pela valorização da profissão docente. António Nóvoa (1999) vê nisso a formação de discursos que induzem comportamentos e prescrevem atitudes. Busca-se, sobretudo, construir uma idéia de profissão docente que, muitas vezes, não corresponde à intencionalidade declarada, ou seja, há um excesso de discursos acerca da centralidade do papel dos professores que serve para encobrir uma pobreza das práticas políticas.

escolares, cooperativa, colônia de férias, círculo de pais e mestres, merenda escolar e a elaboração do regimento interno para as escolas primárias do Estado. Esse regimento interno foi instituído pelo decreto 7.929, de 30 de agosto de 1939, que, nos seus 127 artigos, trata dos tipos de escola e sua estrutura (escolas isoladas e grupos escolares); disciplina o seu funcionamento e discrimina as atribuições do pessoal docente e administrativo. Mais do que isso, busca normalizar o sistema educativo pelo estabelecimento de uma diretriz de funcionamento: “fixar atribuições, traçar normas bem definidas e prever solução adequada para os diversos serviços existentes” (Sesp/RS-Dgip, 1940, p. 10).

Nesse regimento, ainda, encontram-se vários princípios provenientes da Escola Nova e que já alcançavam circulação no Rio Grande do Sul: o regimento previa o estabelecimento da “Hora de reparação”, recreio escolar durante o qual os estudantes deviam ter acesso a atividades recreativas de sua livre e espontânea escolha, exposições escolares, bibliotecas, excursões e a criação de instituições escolares.

Mas, nesse momento, houve uma ruptura fundamental: além de reformar-se, legislar, oferecer condições materiais e contratar pessoal docente e técnico-administrativo, o Estado precisou proporcionar uma orientação e, sobretudo, uma direção político-pedagógica para a educação. Essa direção, segundo Alda Cardozo Kremer⁷⁷, seguiu

influxo do movimento pedagógico renovador, que irradiou no Brasil os princípios e conceitos da Escola Nova, cujas experiências, ao findar do século 19, agitavam os centros culturais da Europa e dos Estados Unidos da América do Norte, [e orientou] a organização administrativa que se implantava - confiada a ilustres homens públicos, como Otelo Rosa, José Pereira Coelho de Souza, e eminentes educadores, Olga Acauan Gayer, Marieta Cunha Silva, Ida Silveira, Graciema Pacheco e outros, - e assegurou

⁷⁷ Alda Cardoso Kremer é natural de Novo Hamburgo/RS. Professora primária, diplomada pela Escola Normal de Porto Alegre, licenciou-se em Geografia e História pela Faculdade de Filosofia da Ufrgs em 1947. Foi professora adjunta da cátedra de História e Filosofia da Educação na Faculdade de Filosofia da Ufrgs, professora de Filosofia da Educação na PUCRS; técnico em educação da SEC e diretora do CPOE/RS nos dois governos de Ildo Meneghetti (1955-1959 e 1963-1967). Recebeu do governo brasileiro as medalhas do *Mérito Santos Dumont* e *Pacificador* pelo seu trabalho educacional.

para o sistema de educação do Rio Grande do Sul seguro embasamento e diretrizes de longo alcance. (1969, p. 263)

Tal orientação foi produzida e feita proliferar pelos especialistas em educação, vinculados à Secção Técnica da Diretoria Geral de Instrução Pública, coordenada pelas professoras Olga Acauan Gayer e Marieta da Cunha e Silva, que podem ser consideradas, “na parte administrativa e técnica, como as dirigentes de fato da educação do Rio Grande do Sul,” (Eloah Broth Ribeiro Kunz⁷⁸, entrevista em 21/11/2005).

O processo de reorganização e aparelhamento da Sesp/RS foi especialmente intenso e provocou múltiplos desdobramentos. As ações implementadas, no âmbito da reforma educacional, apontam na direção da instauração de uma racionalidade administrativa que envolveu o aumento do número de componentes da equipe técnica e administrativa da Secretaria; uma extensa legislação, normalização e regulamentação de todos os âmbitos do sistema educativo, que passou a ser objeto de minuciosas prescrições e de formas apuradas de controle da gestão; a construção de prédios escolares; a contratação de professores, orientadores e inspetores e a intensificação, muito expressiva, de ações relacionadas à profissionalização do magistério, mediante o oferecimento de orientação técnica e pedagógica, cursos de aperfeiçoamento, reuniões e estudo de obras didáticas.

A implicação disso foi a produção de um espaço institucional no âmbito do qual foi possível que o discurso reformista se estabelecesse. Esse espaço se constituiu como lugar de poder/saber, lugar privilegiado de onde os especialistas passaram a enunciar, para professores e estudantes, um discurso científico e, portanto, o único autorizado. Ao mesmo tempo em que a

⁷⁸ Eloah Broth Ribeiro Kunz nasceu em Porto Alegre/RS, em 26 de maio de 1913. Concluiu o Curso Primário em 1924. O Curso Complementar, concluído em 1928, foi realizado na Escola Complementar de Porto Alegre. O curso superior de Pedagogia foi realizado na Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico de Belo Horizonte, em 1943. Foi professora primária; diretora de grupo escolar; auxiliar técnica da Secção Técnica; diretora do CPOE/RS no período compreendido entre 5/4/1946 a 23/8/1954; assistente da cadeira de Psicologia Educacional da Ufrgs; membro do Conselho Estadual de Educação; professora de Avaliação Educacional do Instituto de Educação; diretora do Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Inep; diretora do Departamento Cultural da Associação de Professores Católicos. Publicou vários artigos e recebeu distinções pelo trabalho educacional.

nacionalização do ensino engendrou as condições de emergência da reforma educacional, o discurso da modernização e da inovação possibilitou as suas condições de existência. Esse espaço de enunciação de um saber autorizado, verdadeiro, constituiu-se, primeiro, na Secção Técnica da Diretoria Geral de Instrução Pública e, depois, no Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais.



Secção Técnica: espaço de gestão científica e racional do sistema educativo

No contexto da reestruturação administrativa da Sesp/RS, um órgão começou a ganhar, gradativamente, proeminência - a Secção Técnica.

A primeira referência à Secção Técnica consta no decreto n. 4.258, de 21 de janeiro de 1929, que aprovou o regulamento da Diretoria Geral de Instrução Pública. Segundo esse decreto, estavam vinculados à Secção Técnica um inspetor do ensino normal e complementar; um inspetor de educação física, dez inspetores técnicos do ensino elementar, três inspetores médicos, cinco inspetores dentários e dois enfermeiros escolares. De acordo com o artigo 5º desse decreto, competia-lhes a inspeção das escolas normal, complementar e elementar; a inspeção médica, dentária e de educação física; a publicação da “Revista Escolar” e o acompanhamento do trabalho da Comissão de Exame de Obras Pedagógicas.

Essas atribuições mudaram substancialmente com o decreto n. 7.646, de 30 de dezembro de 1938, que criou o cargo de diretor da Secção Técnica, o qual deveria ser escolhido entre os professores especializados em matéria de educação. Mais importante do que a criação do cargo de diretor, que representa uma medida administrativa, é o que foi dito nos considerandos desse decreto e que define as atribuições da Secção: “assistir a Diretoria Geral de Instrução Pública na orientação e organização do ensino, pelo estudo e pesquisa dos diferentes aspectos do trabalho escolar e pela elaboração e execução dos planos de ação educativa.” Essas atribuições constituíram a Secção Técnica como um órgão especializado que, ao estudar e pesquisar,

produziu capacidade técnica e legitimidade - tornou-se um lugar de poder/saber - para orientar e organizar o ensino; propor, elaborar e coordenar o planejamento educacional e acompanhar a execução das atividades propostas. Enfim, criaram-se as condições de possibilidade no âmbito das quais, paulatinamente e de forma sistemática, viabilizaram a produção e a disseminação do discurso da modernização e da renovação educacional no Rio Grande do Sul.

Para a produção das suas condições de existência também contribuiu, de forma decisiva, a participação das “mulheres do Instituto”⁷⁹, grupo seletivo de professoras formadas pela Escola Complementar que teve uma atuação destacada no âmbito educacional do Rio Grande do Sul, em especial junto ao Instituto de Educação e à SEC/RS, entre elas Marieta da Cunha e Silva⁸⁰, Olga Acauan Gayer, Natércia Cunha Velloso, Florinda Tubino Sampaio, Graciema Pacheco⁸¹, Elmira Flores Cabral Pellanda e Profissionais prestigiadas e

⁷⁹ Pode-se afirmar que as “mulheres do Instituto” se constituíram em intelectuais da educação no Estado. Conforme Popkewitz (1997), a palavra intelectual aqui se refere à posição institucional e às relações sociais daqueles que produzem o conhecimento, mais do que aos critérios normativos sobre alguém que possui sabedoria ou visão.

⁸⁰ Marieta Cunha e Silva nasceu em 24 de maio de 1896, em Porto Alegre, e faleceu em 2 de agosto de 1965. Seus pais eram Linfolfo Rodrigues da Silva e Anunziata da Cunha Silva. Formou-se pela Escola Complementar de Porto Alegre, em 25 de dezembro de 1913, e ingressou no magistério estadual em 18 de março de 1916 - decreto n. 390. Recebeu, do governo do Estado do Rio Grande do Sul, em 22 de janeiro de 1959, o título de “professora emérita”. A sua biografia é apresentada de forma emblemática: “A professora Marieta Cunha e Silva, expoente do magistério rio-grandense, dedicou sua inteligência e capacidade de educadora, não só na cátedra, mas, de maneira marcante e honrosa, na estrutura e dinamização da Secretaria de Educação e Cultura, quando esta iniciava suas atividades específicas. Em 1938, foi a insigne mestra convidada pelo então secretário de Educação, dr. José Pereira Coelho de Souza, para exercer o cargo de diretor da Secção Técnica que deu origem ao atual Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais dessa Secretaria, criado em 1942. Como primeira titular, teve a professora Marieta Cunha e Silva, no período de 1938 a 1945, atuação valiosa e imperecível na estrutura e desenvolvimento desse órgão técnico que iniciava, com embasamento científico, a renovação dos métodos e da administração educacionais em nosso Estado. Deu início ao movimento científico na educação” (CPOE/RS, 1965). Empresta o nome para a Escola Estadual de Ensino Fundamental Professora Marieta Cunha e Silva, situada na Vila Petrópolis, em Porto Alegre.

⁸¹ Graciema Pacheco (1910-1999), natural de Porto Alegre/RS, diplomou-se no Curso Complementar, em 1928, e no curso de Aperfeiçoamento da Escola Normal de Porto Alegre, em 1930. Assumiu o magistério estadual em 1932. Em 1944, assumiu a regência da cadeira de Psicologia da Criança e Psicologia Educacional do Curso de Formação de Professores do Instituto de Educação. Graduou-se em Filosofia pela Universidade do Rio Grande do Sul em 1945 e, a partir de 1947, exerceu a função de professora da Faculdade de Filosofia. Foi pioneira no estudo e ensino de Piaget no Rio Grande do Sul e reconhecida como uma das principais difusoras das idéias pedagógicas e psicológicas no Estado. Fundou o Colégio de Aplicação em 1953, do qual foi diretora durante 28 anos. Como educadora, recebeu várias vezes o prêmio *Moinho Santista*.

reconhecidas pela competência e qualificação acadêmica, ocupavam um lugar de sujeito que lhes conferia legitimidade e força política decisivas para a implementação das políticas governamentais.

É desse lugar institucional (de poder e de conhecimento) que os especialistas em educação, vinculados à Secção Técnica, constituir-se-ão como *expertise* do campo educacional e disseminarão a “fala autorizada” sobre os assuntos educacionais. A partir de então, alargou-se expressivamente o âmbito de ação da Secção Técnica, o que exigiu a ampliação do quadro de funcionários. Isso foi obtido pelo decreto-lei n. 155, de 20 de novembro de 1941, pelo qual foram criados novos cargos⁸². Esse decreto decorreu da solicitação da diretora geral de Instrução Pública, Olga Acauan Gayer, que enumerou uma série de razões que justificavam a sua solicitação e pelas quais torna visível a intensidade que o trabalho em desenvolvimento adquirira:

O desenvolvimento quantitativo e qualitativo dado ao ensino, na atual administração, alargou o âmbito de ação da Secção Técnica, exigindo-lhe assistência permanente ao trabalho de reorganização da educação primária e revitalização dos processos didáticos. Ficaram-lhe, assim, entregues o estudo e pesquisas necessárias à solução de todos os problemas técnicos e execução de todos os planos decorrentes desses estudos, sejam estes de programas de classificação de alunos, de orientação do ensino, quer nas escolas primárias, quer nas normais, de verificação de rendimento e eficiência do ensino, de seleção do pessoal docente, de aperfeiçoamento através de cursos de professores, orientadores e diretores de escola, sejam de mobiliário e material escolar. Na impossibilidade de distribuir à Diretoria Geral de Instrução Pública mais racionalmente seus serviços, por órgãos especializados, com limitações qualitativas de atribuições, foi chamada para colaborar também em assuntos de ordem puramente administrativa, como sejam: movimentação de pessoal docente e administrativo, apreciação de propostas e relatórios das delegacias regionais de ensino, etc. o exercício simultâneo de tão variadas, complexas e relevantes incumbências vem exigir, é bem de ver,

⁸² Os cargos criados foram: um assistente técnico, classe L; dois auxiliares técnicos, classe K; cinco auxiliares técnicos, classe J. O decreto n. 485, de 4 de fevereiro de 1942, determinou que esses cargos, para os quais deveriam ser designados professores de notória especialização, fossem providos em comissão.

peçoal técnico de cultura especializada, real capacidade de trabalho e, como seria para desejar, liberto de quaisquer funções burocráticas. (Gayer, 1941)

Os argumentos da diretora geral de Instrução Pública demonstram a ampliação crescente do trabalho executado pela Secção Técnica, assim como o envolvimento de um número cada vez maior de técnicos dedicados a estudos e pesquisas; a programas de classificação de estudantes; à orientação do ensino; à verificação de rendimento e eficiência do sistema educativo; à seleção de pessoal docente e ao seu aperfeiçoamento ou formação continuada. Destaca-se, ainda, a indicação da necessidade da separação entre serviços técnicos e serviços administrativos no âmbito da Sesp/RS.

A Secção Técnica desenvolveu suas atividades a partir de um planejamento anual denominado “plano geral dos trabalhos”. Nos planos de 1940 a 1943, destacam-se as ações relacionadas à elaboração de provas; elaboração de comunicados; cursos de orientação para professores, orientadores e diretores de escolas; semanas de estudos⁸³ ou cursos intensivos; estudos ou pesquisas vinculadas aos resultados das provas objetivas, vocabulários das cartilhas, determinação da idade mental de estudantes e inquéritos sobre preferências e interesses dos estudantes e apli-

⁸³ As semanas de estudos destinavam-se ao estudo dos problemas de cada região escolar. Deviam servir, também, para divulgar as novas técnicas pedagógicas que contribuíssem para a solução prática dos problemas identificados. As semanas seriam organizadas e funcionariam a partir das seguintes orientações: “Os trabalhos serão presididos pelo delegado regional do ensino ou, na sua falta, por outra autoridade de ensino presente; o presidente dos trabalhos designará um dos professores presentes para secretariar as sessões; o delegado regional designará as comissões para a apresentação dos pareceres; os que forem designados para participarem ativamente dos trabalhos devem assistir a todas as palestras e discussões para que se mantenham dentro dos objetivos visados; os temas apresentados devem ser tratados com clareza e precisão; cada palestra será seguida de discussão encaminhada pelo seu autor, devendo chegar a conclusões bem definidas; sempre que as condições locais permitirem, haverá uma parte prática destinada a esclarecer e exemplificar as palestras realizadas; os participantes das semanas poderão apresentar à discussão as dificuldades encontradas no tocante à administração, técnicas de ensino, socialização da escola e condições sanitárias; ficam proibidas todas as discussões que se afastarem da ética profissional; sempre que for possível, far-se-á a distribuição de material relativo aos propósitos da semana; de todos os trabalhos realizados se fará circunstanciado relatório” (Sesp/RS-Dgip, of. circ. n. 3.782, 13/6/1940).

cação dos testes ABC⁸⁴, com a respectiva apuração dos resultados e instruções para a organização das classes. Na tabela a seguir, há uma relação dos cursos e reuniões promovidas pela Secção Técnica entre 1940 e 1942.

Tabela 2 - Cursos e reuniões promovidas pela Secção Técnica entre 1940 e 1942.

Atividade	Ano/número de sessões		
	1940	1941	1942
Círculo de estudos com os diretores dos grupos escolares da capital	25	35	45
Reuniões efetuadas no interior do Estado	6	0	0
Curso com as professoras de desenho e artes aplicadas dos grupos escolares da capital	30	0	0
Estudos de problemas pedagógicos, série de reuniões com professores da capital e interior	20	0	0
Reuniões com os delegados regionais de ensino	6	4	4
Curso com as professoras de 1º ano das escolas da capital	0	20	12
Curso com as professoras das escolas experimentais	0	6	4
Curso com os orientadores da educação elementar	0	0	52
Curso com as professoras fiscais das escolas complementares equiparadas	0	0	20
Curso com as professoras superintendentes de clubes agrícolas	0	0	30
Curso de aperfeiçoamento para professores de música	0	0	25
Curso de bio-psicologia sob a responsabilidade dos médicos do Departamento Estadual de Saúde	0	0	30
Curso de especialização para professoras de Jardim de Infância	0	0	25
Curso de especialização em agricultura para as professoras superintendentes de clubes agrícolas	0	0	26

Fonte: Sesp/RS-Secção Técnica, 1942b.

A Secção Técnica instituiu também um instrumento que, até 1971, fez parte das atividades de orientação - os Comunicados. Datilografados e passados no estêncil, eram distribuídos para os grupos escolares. Assinados pela diretora geral de Instrução Pública, recomendava-se a sua rigorosa observância e o máximo interesse na execução das instruções das quais eram portadores.

⁸⁴ Os *Testes ABC*, de autoria de Lourenço Filho, decorreram do tratamento especial dado a estudantes repetentes, em Piracicaba, no ano de 1920. Foram produzidas 25 provas iniciais que acabaram sendo reduzidas para 15 e finalmente para oito (discriminação visual das formas geométricas; discriminação das formas geométricas pela reprodução dos movimentos; coordenação motora; discriminação de sons na pronúncia das palavras; memória imediata visual ou auditiva; memória compreensiva; compreensão; atenção e fadigabilidade). Nas palavras de Lourenço Filho, esses testes representavam uma “amostra de comportamento cuja correlação se mostrava pertinente com relação à idade mental e ao quociente de inteligência, e não com relação ao sexo e à idade cronológica” (1933, p. 55).

Foram localizados dezesseis Comunicados⁸⁵ emitidos pela Secção Técnica entre os anos de 1939 e 1943. Por meio deles, propunha-se e orientava-se a execução de atividades escolares, prescreviam-se e organizavam-se comportamentos de professores e estudantes no âmbito de uma hierarquia. Constituem, portanto, uma tecnologia para regulamentar e disciplinar os indivíduos. Pelos Comunicados, fazia-se proliferar o discurso da Escola Nova, em especial, aquele que definia o estudante como o centro do processo educativo:

Organizar, pois, o ambiente da escola em torno da idéia diretriz da ação educativa, pôr no caminho do aluno as boas ocasiões, as oportunidades de agir bem, escolher as influências que lhe excitarão o entusiasmo pelo que é bom e nobre, é apresentar-lhe a vida, não como ilusão, mas como verdade; o dever, não como idéia abstrata, mas como realidade que lhe exige esforços gradativamente maiores e perseverantes, é enfim, interessá-lo na própria educação, levando-o a cooperar ativamente na obra que queremos realizar. (Comunicado n. 2, 25/7/1939, p. 1)

A estudantes e professores eram determinados lugares a serem ocupados no processo educativo. Os primeiros deviam ser o centro de convergência das ações educativas e formativas, bem como se devia privilegiar o exercício da liberdade e da autonomia. Aos segundos, prescrevia-se uma atitude orientadora e modelar. Nesse contexto formativo, incitava-se a promoção de festas escolares (abertura e encerramento do ano letivo, Páscoa, Primavera, comemoração dos centenários ou aniversários dos grandes homens, Festa Pan-Americana); excursões, dramatizações, audições musicais e literárias, jogos, exercícios de ginástica, leituras, palestra, cinema educativo e

⁸⁵ Os Comunicados localizados foram os seguintes: 1939: Os bons mestres fazem as boas escolas; Formação da consciência moral; Campanha de boas maneiras. 1940: Distribuição de alunos em classes homogêneas; Formação do caráter; Freqüência e pontualidade, asseio corporal e uso do uniforme, cuidados com o mobiliário, a sala de aula, o prédio escolar e suas dependências, recreio escolar; Análise estatística da aplicação dos testes ABC; Excursões escolares. 1941: Organização de classes homogêneas; Análise estatística da aplicação dos testes ABC; Comemoração do dia da árvore. 1942: Organização das classes dos grupos escolares da capital; Análise estatística da aplicação dos testes ABC; Comemoração do dia da árvore. 1943: Organização das classes dos grupos escolares da capital; Campanha de boas maneiras.

a realização de experiências como forma de aproximar a escola de situações da vida real.⁸⁶

Cabe enfatizar, na constituição da Secção Técnica como lugar privilegiado de instauração do discurso da modernidade pedagógica no Rio Grande do Sul, a emergência da idéia de estudos e pesquisas como prática pública e como espaço de possibilidade da gestão racional e científica da educação, no âmbito do que se entrelaçam a formação do Estado moderno e os problemas de governo. Popkewitz (1997) argumenta que a organização da escola, trabalho, pedagogia, formação de professores e ciências da educação proporcionaram um campo social em que o governo do indivíduo surgiria e tomaria forma e no qual as questões da reforma da escola e da profissionalização seriam incorporadas a relações organizacionais.

Num curto espaço de tempo (1937-1943), a Secção Técnica constituiu-se num lugar de exercício simultâneo de variadas, complexas e relevantes incumbências, para as quais se exigia pessoal técnico de cultura especializada e real capacidade de trabalho. Traçou as diretrizes de organização do ensino, promoveu a orientação técnica, a formação de professores e a atualização da legislação. Procurou instaurar uma racionalidade administrativa. Promoveu estudos e pesquisas e produziu estatísticas. Elaborou e distribuiu comunicados e instruções. Constituiu-se num lugar de administração do Estado que serviu para coordenar, monitorar e regulamentar a reforma educacional, legitimado pela profissionalização do conhecimento dos seus técnicos. Isso teve continuidade, de forma mais sistemática e ampliada, com a sua transformação em Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais - CPOE/RS - em junho de 1943.



Reforma da educação: a direção da renovação

Mediante um esforço, classificado pelo secretário Coelho de Souza como “desassombrado e vigoroso”, a Sesp/RS foi reaparelhada para executar e

⁸⁶ Essas atividades estavam previstas no regimento interno das escolas primárias do Estado do Rio Grande do Sul, decreto 7.929/39.

operar um movimento de renovação educacional, político e pedagógico. Esse movimento abrangia uma redefinição dos fins da educação; a formação, atualização e dignificação do magistério; a renovação educacional e a administração central e regional do ensino. Mas a operacionalização desse programa não seria alcançada mediante uma improvisação. Requeria uma ação planejada e orientada, bem como “a co-responsabilidade e cooperação decidida de todos quantos estavam comprometidos em tão importante empreendimento” (Coelho de Souza, 1963, p. 281-282).

Coelho de Souza demonstra um esforço argumentativo para caracterizar a reforma educacional que se instalava como um movimento marcado pela sistematicidade, pela continuidade, como portador de uma nova fase. Segundo o secretário, findara o tempo em que se administravam os serviços educacionais sem planejamento e ao sabor do acaso. Para isso, Coelho de Souza solicitou a Lourenço Filho, em 1939, a elaboração de um anteprojeto de organização da Secretaria:

Era quase inexistente, quando assumi, a organização da Secretaria, pois a mesma não era mais do que uma reunião, sem unidade orgânica, de antigas diretorias e repartições da Secretaria do Interior, da qual se desmembraram. [...] Somente no final de cinco anos de administração é que pude apresentar o projeto de sua estrutura. [...] Não chegou a Secretaria da Educação a esse trabalho arbitrária ou empiricamente. Forneceu o eminente professor Lourenço Filho, a pedido meu, em 1939, um anteprojeto de organização de uma Secretaria de Educação e Cultura. Daquela data, até princípios de 1942, recebi o mesmo as anotações sugeridas pela observação da realidade ambiente. (SEC/RS, 1944, p. 1)

Assim, em 1942, o secretário Coelho de Souza encaminhou ao interventor federal, Cordeiro de Farias, a exposição de motivos para o decreto que propunha a reestruturação da Sesp/RS. Nela, Coelho de Souza, além de referir com insistência o quanto procurou seguir as orientações de Lourenço Filho, indicou que uma estrutura similar já havia sido adotada pelo Ministério da Educação e Saúde, embora com menor fidelidade às propostas de Lourenço Filho. Apontou, ainda, que a reorganização administrativa da Secretaria

obedeceu a dois princípios: o princípio da unidade de comando, que importa em máxima centralização de planejamento, ou seja, a decisão das linhas gerais do trabalho competia ao secretário, e o princípio da pluralidade de chefia dos serviços executivos. Ao finalizar, o secretário menciona restrições orçamentárias como causa da supressão de alguns serviços auxiliares. Pela sua importância, transcreve-se essa exposição de motivos quase em sua íntegra:

Exmo. Sr. Interventor Federal

Levo ao conhecimento de V. Excia. o incluso projeto de reorganização da Secretaria da Educação, que elaborei com a valiosa colaboração do dr. Herófilo Azambuja⁸⁷, ilustrado diretor geral.

Foi o aludido plano decalcado sobre um trabalho do prof. Lourenço Filho, sob o título - Sugestões para reorganização de uma Secretaria da Educação⁸⁸ - que junto ao presente expediente .

A orientação que segui, foi a exarada naquele trabalho.

De fato, os modernos princípios de administração levam a supor, na organização de uma Secretaria de Estado, órgãos das seguintes categorias:

- a) de direção geral;
- b) de direção especial;
- c) complementares da direção;
- d) de execução;
- e) de controle e pesquisa;
- f) serviços auxiliares. [...]

No arranjo ou disposição desses órgãos, há a considerar dois princípios fundamentais:

a) o princípio de “unidade de comando”, que importa em máxima centralização de planejamento, de extensão, da qualidade e da oportunidade do programa a ser executado;

b) ao contrário, o princípio de “pluralidade de chefia” dos serviços diferenciados, sejam de direção ou outros, o que importa em “descentralização” das responsabilidades na execução. [...]

⁸⁷ Herófilo Carvalho de Azambuja nasceu em 28 de setembro de 1899, em Caxias do Sul/RS. Ainda estudante, foi um dos fundadores e diretor do Centro dos Acadêmicos Republicanos, organização dedicada ao estudo e divulgação do pensamento de Júlio de Castilhos. Formado pela Faculdade de Direito de Porto Alegre, foi juiz distrital, prefeito de Dom Pedrito/RS, procurador do Estado, secretário do Interior (1942-1943). Primeiro suplente de deputado do PSD/RS, tomou posse já iniciados os trabalhos constituintes de 1946, em substituição ao titular João Neves da Fontoura. Ver Sérgio Soares Braga (1998).

⁸⁸ Esse documento não foi localizado.

Devo dizer que a estrutura em apreço já foi adotada, em suas linhas gerais, pelo Ministério da Educação e Saúde, na sua reorganização - embora no trabalho apresentado a V. Excia. haja mais fidelidade ao esquema Lourenço Filho.

Entretanto, como bem reconhece aquele professor, as “contingências locais, de recursos de orçamento e até de pessoal disponível podem fazer preferir uma ou outra solução, levando, às vezes, por adotar um esquema que pode parecer doutrinariamente criticável, mas que dá ótimos resultados na prática”.

Assim, dentro desse critério objetivo preconizado pelo eminente mestre, foram feitas algumas alterações nos organogramas que integram o seu trabalho, ditadas por três circunstâncias locais: órbita de ação da Secretaria da Educação, inferior à do Ministério da Educação e Saúde; limitação das possibilidades orçamentárias; impossibilidade de aumentar, de momento, os quadros do funcionalismo.

Essas alterações - cumpre acentuar - de número reduzidíssimo, não elidiram qualquer dos órgãos e serviços essenciais das várias categorias, sugeridas pelo trabalho do prof. Lourenço Filho, mas sim, distribuíram, por forma diversa, alguns deles, levadas em conta as “contingências locais”. [...]

Suprimi alguns dos serviços auxiliares, de natureza secundária, por cuidar que os mesmos já estão incorporados a outros serviços - pelo menos na atual organização - determinando, ainda, essa medida a preocupação de economia.

Na estruturação dos “órgãos de direção geral”, preferi a modalidade de serviços separados, diretamente subordinados ao titular da pasta, ao invés de reuni-los em um departamento.

As duas modalidades são preconizadas pelo prof. Lourenço Filho - e determinou a minha escolha o desejo de evitar mediações burocráticas com o aumento de pessoal.

Os organogramas juntos, estruturando as sugestões do prof. Lourenço Filho, e a organização que proponho, para a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, apresentarão a V. Excia. um confronto de caráter bem objetivo. (Coelho de Souza, Exposição de motivos ao decreto-lei n. 578, de 22 de julho de 1942)

No contexto de organização administrativa da educação, inegavelmente, Lourenço Filho detinha experiência. De acordo com Carlos Monarcha (2001a),

Lourenço Filho desenvolveu uma trajetória profissional ascendente e angariou prestígio e autoridade intelectual em virtude de suas qualidades pessoais e oportunidades de atuação. Inserido numa expressiva rede de sociabilidades - mantinha relações com Edouard Claparède, Robert Mange, George Dumas, Ruy de Paula Souza, Ramos de Azevedo, Henri Piéron - gozava de prestígio entre intelectuais e políticos. Como professor de pedagogia e de psicologia da Escola Normal de São Paulo, destacou-se “pelas aulas expositivas marcadas por um cuidadoso trabalho de ordem didática e científica, difundindo teorias da aprendizagem, com base no condicionamento, e de currículos de natureza psicológica” (Ibid, p. 12).

Sua experiência com a reforma educacional e com a administração de serviços de educação data de meados da década de 1920. Em 1922, o governador do Estado do Ceará solicitou ao governador de São Paulo que indicasse “para tomar a si a organização do ensino no Ceará, um técnico experimentado, capaz de imprimir um novo rumo ao mal orientado e abandonado aparelho do ensino estadual”⁸⁹ (Joaquim Souza, 1957, p. 50). Em decorrência dessa solicitação de ajuda técnica, Lourenço Filho foi designado diretor de Instrução Pública do Estado do Ceará,⁹⁰ cargo que ocupou entre abril de 1922 e dezembro de 1923.

O estudo de Marieta Cruz Dias Teixeira (1988) considera que a educação no Ceará, até então, organizava-se de forma precária e coube a Lourenço Filho estruturá-la administrativamente. Para tanto, procurou combinar algumas características da reforma paulista⁹¹ com aportes oriundos da Escola Nova e da psicologia educacional. Lourenço Filho promoveu a criação, no Ceará, de uma estrutura administrativa que implicou a constituição de uma ampla rede de

⁸⁹ Para Carvalho (2003), o modelo paulista foi exportado para outros Estados: “ensino seriado, classes homogêneas e reunidas em um mesmo prédio, sob uma única direção, métodos pedagógicos modernos dados a ver na escola modelo anexa à Escola Normal e monumentalidade dos edifícios em que a instrução pública se faz signo do progresso - essa era a fórmula do sucesso republicano em São Paulo. Viagens de estudo a esse Estado e empréstimo de técnicos passam a ser rotina administrativa na hierarquia das providências com que os responsáveis pela instrução pública dos outros Estados tomam iniciativas de remodelação escolar na Primeira República” (p. 226).

⁹⁰ Sobre a atuação de Lourenço Filho, no Ceará, ver Sampaio (1983), Marieta Teixeira (1988), Souza (1957), Carvalho (2003).

⁹¹ A autora se refere à Reforma Sampaio Dória (1920-1921) em São Paulo. Sobre essa reforma ver: José Mário Pires Azanha (2004); Marta Maria Chagas Carvalho (2000, 2003).

normatizações, que abrangia desde a definição do órgão central regulador do sistema - a Diretoria Geral da Instrução Pública - com funções de planejamento, controle, pesquisa e avaliação, até as atividades de inspeção escolar e escrituração das atividades de professores, estudantes, diretores e administradores. Implantou o Regulamento da Instrução Pública, organizou um cadastro estatístico de cada município que visava a instrumentalizar a administração com dados que orientassem a expansão e melhoria da rede escolar. Ainda, segundo Marieta Teixeira (1988), Lourenço Filho implantou as escolas complementares, criou as escolas reunidas, tomou medidas nacionalizadoras em relação ao ensino particular, introduziu inovações metodológicas, dentre elas o método de sentencição no ensino de leitura e reorganizou a Escola Normal, no âmbito da qual foram criados o Museu Pedagógico, gabinetes de psicologia e pedagogia experimental e biblioteca.

Marta Maria Chagas de Carvalho (2003) destaca outro elemento importante: a ação de Lourenço Filho no Ceará, além de promover a realização de um inquérito sobre a situação educacional do Estado, o cadastramento dos recursos materiais e humanos disponíveis, a utilização de materiais didáticos e livros que foram distribuídos para as escolas, privilegiou a promoção de uma mudança da mentalidade do professor: era preciso compreender que a escola não mais devia limitar-se a ensinar a ler, escrever e contar, mas educar os estudantes física, intelectual e moralmente.

Após a experiência cearense, Lourenço Filho teve, pelo menos, outras duas importantes experiências administrativas e de reforma educacional, antes de assumir a direção do Inep. Uma em São Paulo e outra no Rio de Janeiro.

Segundo Monarcha (2001a), quando diretor geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo, entre 1930 e 1931, as realizações de Lourenço Filho visaram à substituição de práticas de natureza empírica e rotineira por procedimentos científicos, tanto no âmbito da ação do magistério quanto no da administração escolar. Nesse curto período administrativo, reformou simultaneamente o ensino e o aparato administrativo da Diretoria Geral ao criar uma esfera técnico-pedagógica separada da administração.

À frente da Diretoria Geral, que passou a denominar-se Diretoria Geral do Ensino, Lourenço Filho criou novas seções especializadas, tais como: inspeção médica escolar, biblioteca central, museu da criança, inspeção escolar e serviço de assistência técnica, cada uma com funções claramente determinadas e distintas. Nesse período, foram publicados seis números do periódico *Escola Nova*,⁹² por meio da qual a Diretoria Geral do Ensino explicitava suas posições e dirigia-se ao magistério. Cecília Hanna Mate (2002) assinala que, por meio dessa revista, faziam-se propostas de métodos e de conteúdos, divulgação de novos suportes pedagógicos, orientação ao professor sobre avaliação, programas de ensino, higiene e saúde, aportes teórico-científicos sobre renovação do ensino, apropriações de teorias sobre psicologia da educação, traduções de artigos de representantes do pensamento escolanovista.

As medidas de reestruturação da Diretoria Geral do Ensino envolveram, ainda, a exoneração de professores leigos, portadores de um empirismo no fazer pedagógico, e a contratação, por concurso, de profissionais diplomados; a elaboração e uniformização de programas de ensino; a implantação de seções de antropometria, psicometria e pedagogia experimental. Inclui-se a utilização de testes como critério objetivo de promoção dos estudantes, caso em que Lourenço Filho apontava os princípios envolvidos na técnica e na elaboração dos testes (concepção, critérios pedagógicos, fundamentação, justificativa, objetivos) que, segundo ele, não se constituíam como tarefa do professor. A este caberia aplicar os testes, por serem resultado de um longo processo de investigação científica, proveniente de grandes nomes do campo da psicologia e da pedagogia. Dentre as medidas, destacam-se também a utilização dos recursos do cinema educativo; criação de associações

⁹² Em 1930, quando Lourenço Filho assumiu a Diretoria Geral do Ensino do Estado de São Paulo, a publicação oficial do órgão, a revista que se chamava *Educação* desde 1927, passou a ser denominada *Escola Nova*. Cada número passou a ser dedicado ao estudo de um tema específico da área educacional. Em 1931, retornou o título *Educação*, com matérias de cunho variado. Em 1933, passou a circular com o título de *Revista de Educação*. As matérias trazidas por esse periódico abrangiam grande variedade de temas, do campo teórico à prática educacional. Ver Maria Cecília Sanchez Teixeira (1988).

periescolares⁹³; separação dos serviços técnicos em relação aos serviços administrativos; preocupação com higiene e conduta do magistério, além do oferecimento de assistência técnica especializada.

Desse modo, cabia ao serviço técnico o estudo dos problemas do aperfeiçoamento do ensino e de seu controle objetivo. Sua finalidade era oferecer subsídios técnicos e teóricos, científicos, portanto, em oposição ao costume dos docentes de educarem conforme suas próprias convicções e experiências. Para Lourenço Filho, o professor deveria reformar-se e esquecer aquilo que constituía o orgulho do bom mestre: a prática e a experiência. Para ele, “os assistentes técnicos vão procurar dar aos professores públicos, de uma forma resumida, clara e acessível, o que de melhor se pratica lá fora, em matéria de ensino” (1930, p. 279).

No Rio de Janeiro, então Distrito Federal, por sua vez, Lourenço Filho participou da administração de Anísio Teixeira⁹⁴ na Diretoria de Instrução Pública, de outubro de 1931 a dezembro de 1935. Nesse período, a Diretoria de Instrução Pública passou por uma reconfiguração e descentralização administrativa, além da ampliação dos serviços. Transformou-se, inicialmente, em Departamento de Educação e, depois, em Secretaria de Educação e Cultura⁹⁵.

Essa estruturação administrativa fundamentava-se numa dimensão política. A educação, que recebia uma inspiração filosófica e doutrinária, devia ser sistematicamente planejada a partir da centralização e uniformidade de

⁹³ Periescolares é a denominação dada para associações ou entidades que se organizavam em torno da escola em São Paulo. No Rio Grande do Sul, denominavam-se “instituições escolares”, dentre as quais citam-se caixa escolar, círculo de pais e mestres, clube agrícola, cooperativa escolar, biblioteca, clube de leitura, grêmio cívico, liga da bondade, pelotão da saúde, clube de ex-alunos, jornal escolar, museu, grêmio esportivo, clube musical, liga das boas maneiras, grupo de escoteiros.

⁹⁴ Sobre Anísio Teixeira há muita quantidade de documentação, que abrange o texto integral de livros, entrevistas, depoimentos, correspondências e notícias no sítio <http://www.prossiga.br/anisioteixeira>.

⁹⁵ No contexto dessa reorganização administrativa, foram criados vários órgãos especializados, dentre os quais se destacam: Instituto de Educação; Instituto de Pesquisas Educacionais; Divisão de Obrigatoriedade Escolar e Estatística; Superintendência de Ensino Secundário, Geral e Técnico; Divisão de Bibliotecas e Cinema Educativo; Divisão de Prédios e Aparelhamentos Escolares; Superintendência de Ensino de Extensão; Superintendência de Educação Física, Recreação e Jogos; Superintendência de Educação Musical e Artística; Superintendência do Ensino de Desenho e Artes Aplicadas e Superintendência do Ensino Elementar, órgão ao qual cabia a orientação do magistério.

normas e planos; a autoridade pessoal cedia lugar às conclusões dos inquiridos; a formação do magistério devia ser prioritária, assim como a construção de prédios e a instalação de bibliotecas. Mais do que um problema administrativo, a educação tomava a dimensão de problema político, ao qual se procurava conferir uma base técnica e científica para que pudesse exercer uma função renovadora dos costumes, hábitos e idéias progressivamente introduzidos pela implantação de novos meios de trabalho e de novas formas de civilização. No contexto dessa reforma, coube a Lourenço Filho a direção didática e administrativa do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, entre 1932 e 1937.

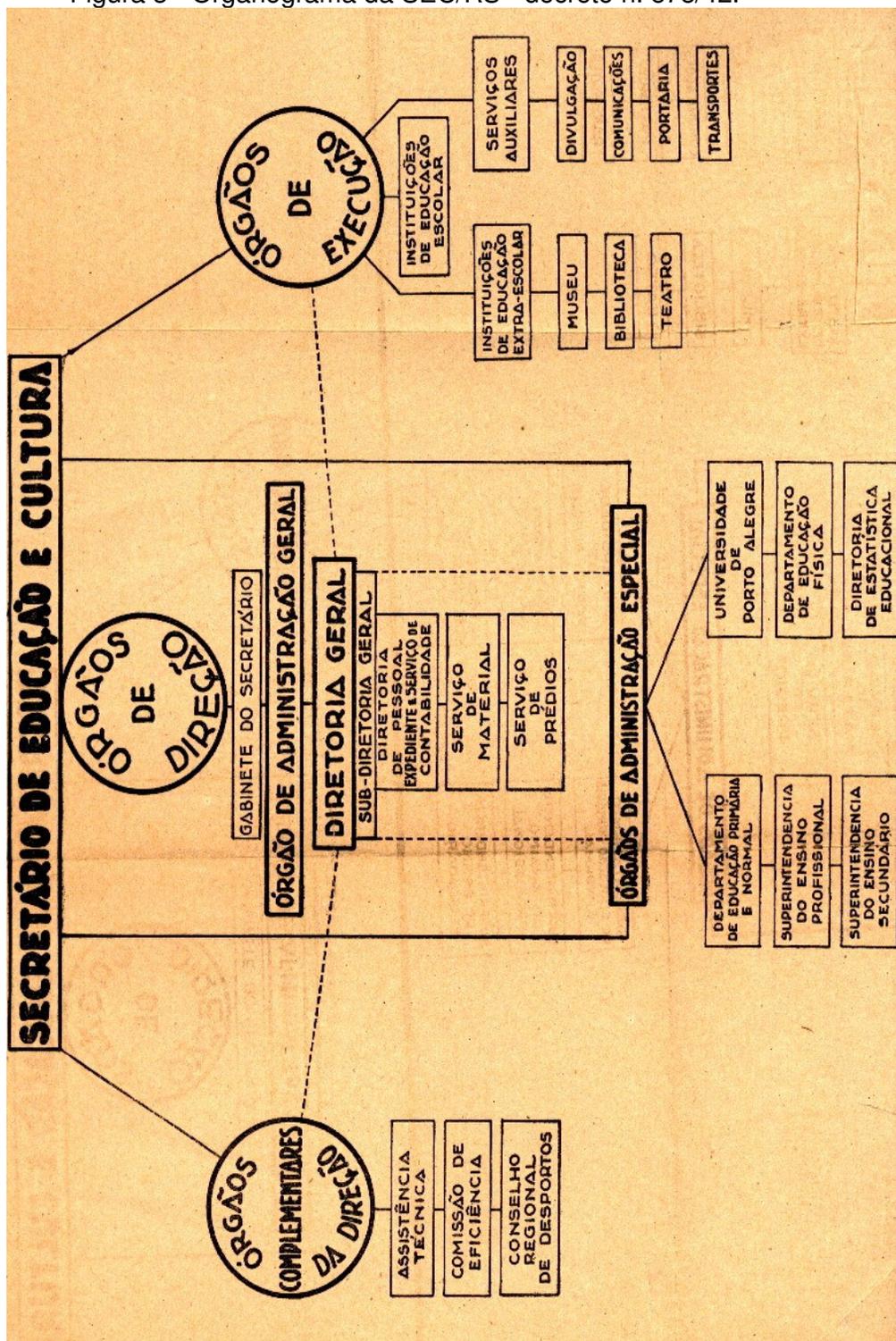
A insistência com que se refere, nesta investigação, todo esse conjunto de medidas de reorganização dos serviços de instrução pública existente em outros Estados e orientada por Lourenço Filho, é motivada pelo fato de que os discursos então postos em circulação atravessam, de forma muito concreta, a reforma educacional havida no Rio Grande do Sul. Neste Estado, também se agiu no sentido de uma remodelação e reestruturação do aparelho escolar, com a finalidade de contemplar a racionalidade administrativa, objetividade, orientação técnica, reformulação de hábitos e de comportamentos e inovação.

Volta-se à exposição de motivos de Coelho de Souza. A estrutura da Secretaria também se inspirou, em linhas gerais, naquela adotada pelo Ministério da Educação e Saúde Pública, por ocasião da sua reorganização - lei n. 378, de 13 de janeiro de 1937. Segundo essa lei, competia ao Ministério a administração da educação escolar e extra-escolar. Em termos gerais, o Ministério passava a estruturar-se administrativamente a partir de quatro instâncias de direção: gabinete do Ministro, órgãos de administração geral, órgãos de administração especial e órgãos complementares. Os órgãos de administração geral eram a Diretoria de Pessoal e a Diretoria de Contabilidade. Os órgãos de administração especial eram o Departamento Nacional de Educação e a Diretoria de Estatística. Os órgãos complementares incluíam a Comissão de Eficiência, Serviço Jurídico, Serviço de Publicidade, Biblioteca, Serviço de Comunicações e Portaria. Havia, ainda, as delegacias federais de

educação e as instituições de educação extra-escolar: Universidade Técnica Federal; Biblioteca Nacional; Museu Histórico Nacional e Teatro Nacional.

As similitudes dessa organização do Ministério, tanto no que se refere à estrutura, quanto à nomenclatura das instâncias e órgãos, com a organização da Secretaria de Educação e Cultura, proposta por Coelho de Souza, podem ser visualizadas no organograma a seguir. Nele, vê-se o papel estruturante que a ação do governo federal passou a exercer sobre a instância estadual: “a instância federal surge como modelo de inovação. Organismos são criados na instância estadual à semelhança dos da federal” (Werle, 2005, p. 244).

Figura 3 - Organograma da SEC/RS - decreto n. 578/42.



Fonte: SEC/RS, 1944, p. 3.

Pelo decreto n. 578, de 22 de julho de 1942, alterado pelo decreto-lei n. 246, de 13 de outubro de 1942, a Sesp/RS foi reestruturada e passou a denominar-se Secretaria de Educação e Cultura - SEC/RS. Competia-lhe, na esfera estadual, a administração das atividades relativas à educação escolar e educação extra-escolar. A partir daí, tornou-se mais perceptível uma hierarquização de funções, com maior divisão e diversidade de serviços administrativos, no âmbito dos quais se percebe a distribuição de funções, bem como de serviços técnicos, estes mais ligados aos problemas pedagógicos, com subdivisão de competências. Tudo isso em conformidade com as diretrizes preconizadas por Lourenço Filho⁹⁶, segundo a exposição de motivos do secretário Coelho de Souza.

Ao solicitar a Lourenço Filho a elaboração do anteprojeto de organização da Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul, o secretário Coelho de Souza recorreu a um intelectual reconhecido em seu domínio da ciência pedagógica. A participação de Lourenço Filho nesse processo compõe o discurso de Coelho de Souza para legitimar o movimento de reforma educacional e, sobretudo, para demarcar a instauração de um novo tempo na educação estadual. Um tempo de planejamento e de sistematicidade, de reforma e de modernidade.

⁹⁶ Apesar de importante, a participação de Lourenço Filho no processo de reforma educacional no Rio Grande do Sul é pouco referida. Encontrou-se, pela gentileza do professor Carlos Monarcha, a seguinte citação num estudo de Nair Fortes Abu-Merhy (1997), publicado pela Associação Brasileira de Educação: “Poucos são os que conhecem a influência que o professor Lourenço Filho teve sobre a reforma do sistema escolar do Estado do Rio Grande do Sul. Não vi mencionada essa sua contribuição no livro jubilar que lhe foi dedicado. Entretanto, embora não tenha ele ocupado ali posto algum administrativo, não há menor dúvida de que colaborou diretamente para a edição do decreto legislativo n. 587, de 22 de julho de 1942, que reestruturou o sistema escolar daquele grande Estado. Esta revelação nos foi feita pelo artigo do professor Coelho de Souza, estampado no Correio do Povo, de Porto Alegre, de 9 de agosto. O referido político, quando ocupou a Secretaria de Educação e Saúde daquele Estado, veio pessoalmente ao Rio convidar o professor Lourenço Filho para ajudá-lo a renovar o sistema escolar do seu Estado, contribuição essa que ele fez e da qual não deixou referência escrita e não fez divulgação alguma. É justo, pois, que agora transcrevamos pequena parte do depoimento do então secretário de Educação do Estado do Rio Grande do Sul: ‘O professor Lourenço Filho deixou o organograma da nova Secretaria e um plano de política educacional, que foi cumprido à risca e que me valeu a inimizade de muitos influentes municípios que pretendiam intervir na vida das escolas’. Ali deu cursos intensivos durante um mês, que constituíram segundo o mesmo ex-secretário de Educação, ‘uma fonte de renovação e estímulo - que se refletiu na nossa vida escolar por muitos anos e contribuiu para elevar o nível do ensino primário e normal no Rio Grande’” (p. 20-21).

Esse movimento de reforma educacional no Rio Grande do Sul, que se refletiu intensamente na perspectiva de modernização das instituições, foi mais do que um movimento administrativo. Modificou não só a legislação que regulamentava a educação e os espaços em que se realizava, mas os métodos de ensino, as relações de trabalho, as finalidades da instrução e os dispositivos por meio dos quais ela adquiria sua eficácia social. Embora com suas especificidades, não foi um movimento que aconteceu exclusivamente no Rio Grande do Sul. Desenvolvia-se, pelo menos, desde a década de 1910, com a ação dos reformadores em vários Estados do Brasil, em especial São Paulo, Rio de Janeiro, Bahia, Ceará e Minas Gerais.⁹⁷

A reforma educacional constituiu-se num meio pelo qual foram operadas mutações nos enunciados referentes à escola e sua função social. A escola devia deixar de “ser um aparelho formal de alfabetização” para tornar-se um “organismo vivo, capaz de refletir o meio, nas suas qualidades, e de cooperar para a melhoria dos costumes” e orientar-se “segundo as normas da ciência, amparada por uma organização de assistência técnica”. Enfim, deveria se instalar uma escola nova, “nova antes de tudo pela reforma de sua finalidade” e nova pela “renovação dos processos didáticos” (Lourenço Filho, 1930, p. 3-4).

Na formulação de Monarcha (1990), é possível sentir, a partir da década de 1920, a emergência de uma prática pedagógica que logrou tornar-se hegemônica e determinou continuidades e descontinuidades no pensamento educacional brasileiro: a pedagogia da Escola Nova ou escolanovismo. Uma

⁹⁷ Instaurado em São Paulo com a reforma Sampaio Dória, instituída em 8 de dezembro de 1920, o movimento de reforma da instrução pública estabeleceu práticas com contornos de modernidade para a época: controle e padronização de procedimentos; uniformização e centralização das diversas instituições de formação de professores pelo padrão das escolas normais secundárias de formação acentuadamente pedagógica; reforço da inspeção escolar; criação de delegacias regionais de ensino e tomada de decisões com base em informações ou relatórios técnicos. Em Minas Gerais, a remodelação da escola foi levada a efeito pela reforma Francisco Campos. Remodelou-se amplamente a escola primária. Segundo Carvalho (2003), houve um conjunto de medidas voltadas para a formação dos professores que envolveram a remodelação da escola normal; criação da escola de aperfeiçoamento para professores já formados; reformulação da *Revista do Ensino*; instalação de bibliotecas. Ações similares tiveram lugar em Pernambuco, com Carneiro Leão; na Bahia, com Anísio Teixeira, convidado, em 1926, para reformar a instrução pública neste Estado; no Rio de Janeiro, com Fernando de Azevedo, que se centrou na implantação da escola única como escola do trabalho; redefinição dos programas da escola primária e reformulação do ensino técnico-profissionalizante. Sobre as reformas no Rio de Janeiro, nos anos de 1920, ver André Luiz Paulilo (2001).

geração de educadores, formados no contexto doutrinário da Escola Nova, procurou lançar as bases da educação brasileira. Esses intelectuais propunham a formação de um homem novo e de uma nova organização social de acordo com as modernas exigências do século 20.⁹⁸

Para Carvalho (2003), a revisão das finalidades sociais da escola e de seu potencial transformador tinha como referência os contatos que educadores brasileiros mantinham com o estrangeiro. Viajantes e leitores apostavam numa sociedade nova, moderna, dependente de uma educação redefinida em seus princípios, em suas práticas e largamente baseada na ciência. Apostavam, sobretudo, no poder de transformação social da escola de massas e na viabilidade de um programa de reforma da sociedade pela reforma do homem. Esta também era a meta de Coelho de Souza:

O centro de convergência de toda a renovação educacional está no princípio cardinalíssimo da educação integral. Este é o escopo de todo o trabalho educativo. Formar o homem, o homem completo, o homem integral, o famoso cidadão prestante, e não apenas o homem ligeiramente instruído. (*Correio do Povo*, 3/2/1938, p. 10)

Em síntese, a educação deveria ser reconfigurada segundo os modernos preceitos pedagógicos. Esses preceitos foram sintetizados, dentre outros, por Anísio Teixeira, no artigo “Por que escola nova?”⁹⁹

De acordo com os argumentos de Anísio Teixeira, a escola deveria mudar porque as coisas do mundo haviam mudado. Pela aplicação da ciência, mudara a natureza da civilização humana. Mudara também a atitude espiritual do homem: “a velha atitude de submissão” havia sido substituída por uma “atitude de segurança, de otimismo e coragem diante da vida. O método experimental reivindicou a eficácia do pensamento humano” (Teixeira, 1930, p.

⁹⁸ Para Marta Maria Araújo, “no inventário geral dessa geração, empenhada em fabricar um Brasil moderno, havia uma aposta de que, de uma educação escolar integral de pilares científicos, provinha a unidade nacional requerida para a constituição da sociedade como nação, futuro promissor do povo brasileiro. [...] Para tanto, sem dúvida, a organização da educação escolar, ancorada numa cultura escolar científica e democrática, já era vista como um projeto inadiável” (2004, p. 135-136).

⁹⁹ Veja também Anísio Teixeira (1928).

11). Preparar as pessoas para a vida e torná-las mais envolvidas e responsáveis por suas condições sociais era a promessa da modernidade.

A aplicação da ciência experimental às coisas humanas havia trazido uma nova mentalidade: de que as coisas do mundo estavam envolvidas num dinamismo e de que a experimentação científica era um método de progresso ilimitado - o conhecimento produziria uma sociedade melhor e mais justa. Nesse contexto de formação de uma nova civilização material promovida pela ciência, duas tendências se impunham: o industrialismo e a democracia. O industrialismo, que integrava “o mundo inteiro em um todo interdependente”, havia se refletido profundamente na constituição do homem moderno: “a sociedade está a se constituir e o homem deve ser preparado para ser um membro responsável e inteligente desse novo organismo” (Teixeira, 1930, p. 13). Pela democracia, o homem teria oportunidade para a expressão máxima dos seus valores.

Essa fase de movimento e de transformação contínua - pela ciência, pela indústria e pela democracia - requeria uma outra escola:

Que enormes pois são as novas responsabilidades da escola: educar em vez de instruir, formar homens livres em vez de homens dóceis; preparar para um futuro incerto e desconhecido em vez de transmitir um passado fixo e claro; ensinar a viver com mais inteligência, com mais tolerância, mais finamente, mais nobremente e com maior felicidade, em vez de simplesmente ensinar dois ou três instrumentos de cultura e alguns manuaizinhos escolares. Para essa finalidade, só um novo programa, um novo método, um novo professor e uma nova escola podem bastar. (Ibid., p. 19)

A crescente profissionalização do conhecimento e uma série de transformações sociais que se inter-relacionaram e produziram mudanças na economia, família, transporte, demografia e tecnologia, levaram à revisão, em extensão e profundidade, das bases da educação. Emergiu daí um novo saber pedagógico - o escolanovismo - para o qual mais do que informações, cabia à escola educar e formar, ou seja, o ato de aprender adquire um novo significado: aprender significa ganhar um modo de agir. Assim, o movimento de

renovação educacional opôs à escola tradicional aquilo que denominou de Escola Nova, isto é, uma educação e pedagogia voltadas para uma época de desenvolvimento técnico e científico, no âmbito do qual a eficiência e a racionalidade levariam ao progresso social.

É nesse contexto que se processou a reforma da instrução pública no Rio Grande do Sul, no âmbito da qual é possível inferir que se modificaram as formas de sociabilidade escolar, autorizaram novos discursos acerca da pedagogia e transformaram as relações com o poder institucional. Além disso, foram formulados, organizados e postos em circulação enunciados, tecnologias e dispositivos que se constituíram em instrumentos reais de formação e de acumulação do saber: métodos de observação, técnicas de registro, procedimentos de pesquisa, práticas de nomeação, descrição e explicação dos fenômenos educativos. A reforma educacional se interessou, portanto, por um conjunto de mecanismos e técnicas que podiam ser usadas para controlar, disciplinar e reformar a população, no âmbito do que se inscreve a criação de instituições formadoras de professores, a constituição das ciências sociais¹⁰⁰ e a consolidação da disciplina de psicologia.

Percebe-se a proliferação no Brasil, de modo intenso e amplo, do discurso da modernidade educacional, que se constituiu a partir do esvaziamento do significado do discurso do outro (escola tradicional), acusada de vincular-se a uma natureza empírica e rotineira, portadora dos vícios da experiência. Esse discurso encontrou, nas vozes autorizadas e legitimadas de intelectuais proeminentes como Lourenço Filho e Anísio Teixeira, as condições para produção de um espaço no âmbito do qual foi possível estabelecer-se. Os seus enunciados concorreram para informar e produzir, de forma efetiva, a reforma educacional no Rio Grande do Sul.

Em suma, tal reforma pressupôs que a modernização da educação devia partir de uma inspiração filosófica e doutrinária e sustentar-se em bases técnicas e científicas, no âmbito do que se destacou a constituição de uma ampla rede de normatizações; a utilização de planejamento, controle, pesquisa e avaliação; a escrituração minuciosa das atividades de professores,

¹⁰⁰ Ver Rita Amélia Teixeira Vilela (2003).

estudantes, diretores e administradores; o desenvolvimento de cadastros estatísticos; a expansão da rede escolar; a utilização de inovações metodológicas (museu pedagógico, gabinetes de psicologia, biblioteca, cinema educativo); a utilização de testes psicológicos; a uniformização de programas de ensino; a reorganização e racionalização dos serviços, com a separação da esfera técnico-pedagógica daquela encarregada da administração; a assistência técnica especializada ao magistério e o estudo e pesquisa dos problemas do aperfeiçoamento do ensino. Tais elementos conformaram a feição da reforma e da modernização educacional no Rio Grande do Sul.



É visível no Rio Grande do Sul, a partir da segunda metade da década de 1930, o aprofundamento do processo de reforma educacional conduzido pelo Estado. Esse processo alcançou condições de aparecimento a partir das formulações do discurso da nacionalização do ensino, que sustentou o aparelhamento do Estado para a execução de uma ampla, intensa e profunda reforma educacional. Essa reforma se inseriu num contexto de reorganização e racionalização dos serviços de instrução pública, no âmbito do qual a população e a educação emergiram como um problema de governo. Assim, os enunciados sobre a educação, construídos na formulação da reforma educacional, não são simplesmente linguagens sobre a educação, são parte dos processos produtivos da sociedade pelos quais problemas foram classificados e práticas mobilizadas.

Para enfrentar os problemas relacionados à integração dos imigrantes estrangeiros, constituídos enquanto perigo para a nação, o Estado agiu no sentido de reformar o sistema educativo. Para tanto, instituiu políticas a fim de superar a fragilidade da organização político-administrativa da educação; a

precariedade das instalações e dos equipamentos escolares; a desorganização da carreira do magistério e a necessidade de uma formação moral e cívica dos estudantes e dos professores. Mobilizou-se um conjunto de práticas que envolveu uma extensa normatização da função educativa; reestruturação do órgão encarregado pela gestão do sistema; profissionalização do pessoal docente; aparelhamento das escolas com a aquisição de mobiliário, material de consumo e didático; e a entrada em funcionamento da Secção Técnica da Diretoria Geral de Instrução Pública, posteriormente Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais - CPOE/RS.

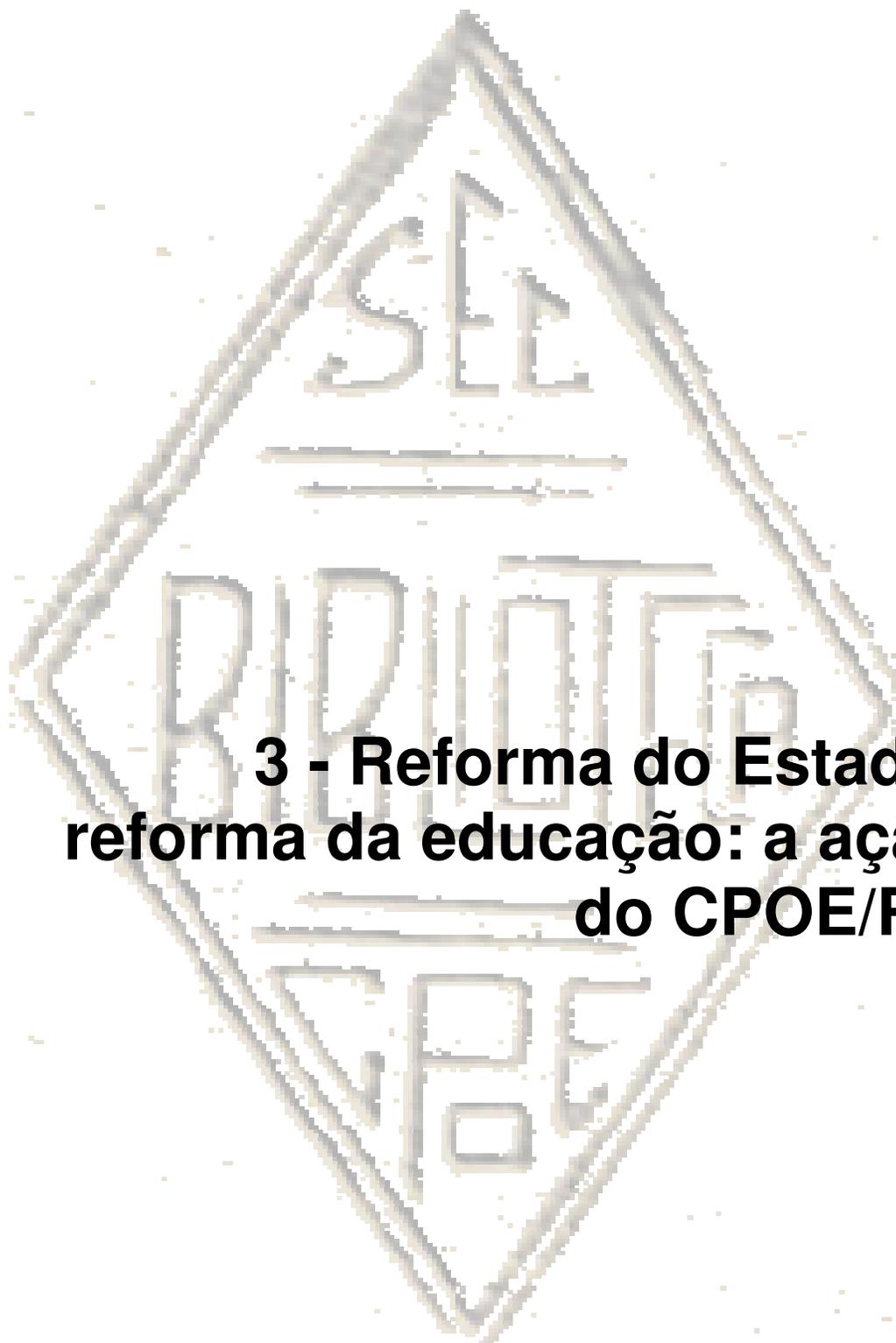
A reforma educacional promovida no Estado do Rio Grande do Sul deve ser vista também como uma intersecção das relações entre conhecimento, instituições e poder. Envolveu variadas instituições (governo, igreja, partidos políticos, imprensa, escolas, comunidades), que se entrelaçaram como fios do tecido da reforma. Foi resultado de uma conjunção de elementos (nacionalização do ensino, Estado Novo, crescimento populacional, circulação de discursos pedagógicos, participação de intelectuais) e não de uma evolução ou necessidade. A partir dela, mais do que antes, instaurou-se o reconhecimento e a supervisão direta do sistema educativo pelo Estado, bem como se abriu espaço para uma organização social e epistemológica das escolas na produção de uma disciplina moral, cultural e social da população. Com isso, a reforma educacional, além de transmitir informações, buscou instaurar novas práticas; constituir-se como um ponto estratégico para a promoção da modernização das instituições; como um mecanismo para alcançar o ressurgimento econômico e a transformação cultural e, sobretudo, como parte do processo de regulação social.

Para Popkewitz, desde a sua emergência,

a educação pública de massa tem sido um esforço racional e científico para reformar a sociedade - para reestruturar a população e incorporá-la a uma sociedade racionalizada. O planejamento, a avaliação e a organização racional dessa tarefa coletiva e cheia de propósitos exigiram a formação de novas práticas e relações profissionais. (1997, p. 62)

Para operar de forma eficiente, o Estado demandava um conhecimento que fosse concreto, específico e mensurável. A necessidade de informações sobre o ambiente escolar, a população (estudantes, pais e professores), os recursos e os problemas da educação exigiam o desenvolvimento de uma extensa gama de informações e métodos que possibilitassem o planejamento, a organização e o monitoramento das atividades sociais. Nesse contexto, a Secção Técnica da Diretoria Geral de Instrução Pública e, depois, o CPOE/RS, tiveram um papel proeminente no planejamento, na organização e na avaliação do processo pelo qual o Estado assumiu o problema da escola no Rio Grande do Sul. Em boa medida, a esses órgãos coube determinar a direção e a administração de uma mudança planejada.

Os enunciados discursivos da Escola Nova projetaram-se como o campo de conhecimento a partir do qual se produzia a verdade que servia de guia para a política educacional. Produziram tecnologias projetadas para organizar, supervisionar e avaliar o sistema educativo, bem como professores e estudantes. No centro desse processo, encontravam-se os especialistas - técnicos em educação - que ocupavam um lugar de sujeito a partir do qual se definia a verdade que podia ser pensada. Nesse sentido, estudar o CPOE/RS significa ver os modos pelos quais a reforma educacional foi produzida no Rio Grande do Sul.



**3 - Reforma do Estado,
reforma da educação: a ação
do CPOE/RS**

O Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais - CPOE/RS - foi criado em 1943, por transformação da Secção Técnica da Diretoria Geral de Instrução Pública. Por isso, já nasceu forte. A sua instalação aconteceu nos marcos da reforma educacional em curso no Rio Grande do Sul, empreendida pelo Estado com o intuito de construir e assumir, de forma efetiva, o controle organizacional do sistema educativo. Para tanto, buscou-se estabelecer políticas, disciplinar, monitorar, avaliar e dirigir os modos pelos quais a reforma foi constituída. Nesse sentido, as ações da Secção Técnica e do CPOE/RS significam o reconhecimento e a supervisão direta da escola pelo Estado.

O trabalho desenvolvido no âmbito do CPOE/RS, entre 1943 e 1971, aconteceu num cenário de expansão da escolarização, em que se destaca o crescimento expressivo do número de estudantes matriculados e de professores contratados. Nesse contexto, os técnicos em educação do CPOE/RS preocuparam-se, principalmente, com a produção de um conhecimento especializado acerca dos estudantes e do processo de ensino-aprendizagem, alcançado por meio de estudos e pesquisas, e com o desenvolvimento profissional do magistério, que envolvia o planejamento, a coordenação e a avaliação do trabalho do professor, com vistas a alcançar a produção de uma força de trabalho disciplinada e mobilizada para efetivar a renovação educacional, na direção da implantação dos princípios escolanovistas.

Para tanto, recorreu-se a uma série de tecnologias: cursos, seminários, palestras, missões pedagógicas, subsídios de orientação, comunicados. Estas, concorreram mais para organizar os processos regulamentares da pedagogia, em busca de uma organização científica da administração da educação, do que para promover a autonomia e criatividade dos professores, na medida em que o trabalho destes voltou-se para a implementação e execução de práticas pedagógicas que foram concebidas num outro lugar. O CPOE/RS constituiu-se como um lugar que, ao mesmo tempo em que produzia e disseminava um conhecimento no campo pedagógico, instituiu-se como campo de realização ou aplicação desse conhecimento. Um lugar, enfim, que se anunciou como espaço legítimo de enunciação do discurso da ciência, discurso orientador para a política e para as práticas.



Instalação do CPOE/RS: lugar de produção de conhecimentos e formação do magistério

No âmbito da reestruturação administrativa da Secretaria de Educação e Cultura, ocorrida em 1942, detalhada no capítulo anterior, o Departamento de Educação Primária e Normal substituiu a Diretoria Geral da Instrução Pública enquanto repartição encarregada por dirigir, orientar e fiscalizar a educação pré-primária, primária, normal, a educação especial e a supletiva. A esse Departamento vinculou-se, a partir de 1943, por transformação da Secção Técnica, o Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais - CPOE/RS.

Instituído pelo decreto n. 794, de 17 de junho de 1943¹⁰¹, cabia ao CPOE/RS oferecer assistência especializada ao Departamento de Educação Primária e Normal. Essa assistência especializada vinculava-se à execução de estudos e investigações psicológicas, pedagógicas e sociais, destinadas a manter em bases científicas o trabalho escolar (art. 10). As atribuições do Centro, conforme o artigo 11 do mesmo decreto, envolviam a realização de estudos de caráter objetivo sobre a criança nos aspectos que intervêm no processo educativo: biológico, psicológico, sociológico, pedagógico; sobre a aprendizagem: princípios e leis, instrumentos e processos, conteúdo e eficiência; e relativos ao meio escolar: disciplina, instituições, recreações, relações com o meio social. Eram suas atribuições, ainda, executar atividades de orientação ao magistério, por meio de cursos e reuniões; visitar as unidades escolares; dirigir ensaios pedagógicos; responder a consultas de ordem técnica; elaborar programas, planos, comunicados, circulares e instruções; manter uma biblioteca central de obras pedagógicas e escolares; organizar o conteúdo pedagógico do Boletim de Educação da Secretaria da Educação e Cultura; indicar livros didáticos e obras para as bibliotecas escolares; e, finalmente, elaborar medidas para organização das classes; promover orientação educacional e controlar o rendimento escolar.

Segundo o art. 12, do decreto n. 794/43, integravam o Centro um diretor, nomeado em comissão e escolhido dentre pessoas que tivessem se distinguido em estudos pedagógicos e na prática do magistério; um assistente-técnico e auxiliares-técnicos, designados também em comissão, dentre professores do magistério primário e normal que tivessem realizado estudos especiais sobre problemas de educação, e os professores que fossem necessários para o desenvolvimento dos serviços.

Nos relatórios do período situado entre os anos de 1943 e 1947, não foi localizado um organograma, nem informações que pudessem indicar a forma como se organizou administrativamente. Nesse momento, porém, não se percebe uma organização administrativa muito apurada do CPOE/RS. Pode-se

¹⁰¹ Por meio desse decreto, publicado no Diário Oficial do Estado - DOE - do dia 11 de agosto de 1943, p. 1-6, aprovou-se o regimento interno do Departamento de Educação Primária e Normal. Entre os artigos 9º e 17 são detalhadas as atribuições e a organização do CPOE/RS. Ver a legislação relacionada ao CPOE/RS em anexo.

afirmar que o trabalho executado envolvia duas direções privilegiadas: o Centro devia se constituir como lugar de produção de conhecimentos, pela realização de estudos e pesquisas acerca do processo educativo, e dar continuidade à promoção de atividades de orientação e formação do magistério estadual.

Nesse sentido, percebe-se que, em diferentes anos, há diferentes ênfases no trabalho de orientação desenvolvido pelos técnicos do Centro. Pela tabela a seguir, nota-se, entre 1943 e 1947, aumento do número de reuniões de orientação e de consultas atendidas e redução dos pareceres escritos.

Tabela 3 - Atividades de orientação desenvolvidas pelo CPOE/RS entre 1943 e 1947.

Ano/atividade	1943	1944	1945	1946	1947
Reuniões de orientação	85	119	64	188	171
Pareceres escritos	493	372	290	366	131
Consultas atendidas	417	999	1.040	571	683
Visitas realizadas	117	26	17	121	95

Fonte: CPOE/RS, relatórios, 1943-47.

Isso indica que o CPOE/RS se erigia como espaço privilegiado de orientação ao magistério. Uma centralidade que pode ser percebida pelo depoimento de Ruth Cabral:

Quando fui designada para a direção de um grupo escolar, vim a Porto Alegre buscar orientação para o trabalho junto ao Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais (CPOE/RS), existente na época como órgão técnico da Secretaria da Educação e Cultura. Com dona Marietinha Silva e dona Graciema Pacheco obtive orientação segura sobre aspectos psico-pedagógicos, sobre fatores físico-sociais que estariam envolvidos na aprendizagem. [...] Naquela época já se fazia psicologia escolar e se oferecia orientação psicológica [por] professoras que haviam feito o curso complementar e, com muito estudo autodidata e alguns cursos de aperfeiçoamento fora do Estado ou do país, tinham alcançado um elevado nível de conhecimentos técnicos. (1988, p. 41)

Mas se a institucionalização do CPOE/RS representa a continuidade do trabalho que já se executava no âmbito da Secção Técnica desde 1938,

convém relacioná-la com a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - Inep. Dirigido por Lourenço Filho, entre 1938 e 1945, esse instituto foi estruturado como órgão de documentação, de pesquisa e de divulgação pedagógica. Devia funcionar, enfim, como um centro de estudos acerca de questões educacionais.

De acordo com o decreto de criação do Inep¹⁰², resumidamente cabia ao instituto organizar a documentação relativa à história das doutrinas e técnicas pedagógicas e manter intercâmbio com instituições do país e do estrangeiro. Cabia-lhe, ainda, promover inquéritos e pesquisas, oferecer assistência técnica aos Estados e municípios e promover a divulgação dos resultados dos trabalhos realizados¹⁰³.

O fato é que a instalação e consolidação do Inep repercutiu fortemente junto aos órgãos encarregados pela educação nos Estados. Segundo Lourenço Filho, estabeleceu-se um

laço de novo entendimento entre tais órgãos e o Ministério. Começaram aqueles a admitir que, através do Inep, o governo federal lhes poderia prestar assistência de ordem técnica, [...] inspirar métodos de pesquisa na ação administrativa. [...] Quase todas as unidades federadas passaram a enviar chefes de serviço, diretores e inspetores para estágio em seções do Inep. (1964, p. 16)

A instituição dessa relação entre a instância federal e estadual constituiu o Inep como um órgão estruturante¹⁰⁴, não somente para a organização do sistema educativo nos Estados, mas também como um espaço de difusão de um discurso que circunscrevia, como aspectos fundamentais da gestão

¹⁰² Decreto-lei n. 580, de 30 de junho de 1938.

¹⁰³ Sobre a criação do Inep, ver Lourenço Filho (1964).

¹⁰⁴ Segundo Werle, com a criação do Inep, “começa a se operacionalizar uma alternativa de ação mais ampla para a instância federal. [...] Criava-se, pois, um organismo com abrangência nacional dotado de competências organizativas e com condições de emitir propostas técnicas” (2005, p. 225). Em direção similar, Ana Waleska Mendonça e Libânia Xavier (2005), entendem que o Inep, nos anos 1950-60, promoveu a difusão do pragmatismo de John Dewey. Essa difusão se fazia por meio de publicações, dos cursos e conferências e das escolas experimentais a ele vinculadas, no âmbito das quais se propunha o desenvolvimento de experiências pedagógicas fundamentadas na filosofia educacional de Dewey. Ainda de acordo com essas autoras, desenvolveu-se, no âmbito do Inep, uma série de estratégias que visavam a interferir na organização dos sistemas de ensino estaduais.

educacional, o planejamento, financiamento, preparação de pessoal docente e técnico e as atividades e os temas das áreas de pesquisa. Assim, para o desempenho de tão relevantes atribuições, era preciso mais do que uma secção técnica - subdivisão de uma repartição encarregada de um serviço. Era preciso um centro - o Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais - um ponto a partir do qual e para onde convergissem a orientação e a estruturação da reforma educacional e da modernização das instituições.

Um dos dispositivos privilegiados dessa relação foi a oferta, pelo Inep, de cursos ou estágios de aperfeiçoamento para professores estaduais. Isso teve início em 1947 e continuou nos anos seguintes. Entre 1947 e 1950¹⁰⁵, várias professoras gaúchas participaram dos cursos oferecidos pelo Inep.

Quadro 4 - Cursos ofertados pelo Inep entre 1947 e 1950 e professores participantes.

Ano	Curso	Professores participantes
1947	Curso de Direção e Inspeção do Ensino Primário	Ana Amália de Quadros, Clélia Gouveia Melo, Elcira Torres Miller, Íris Maia Ribeiro, Marina Piula Ciulla, Miguelina Contursi, Norka Kraemer Guimarães, Tecla Neves Müssnich, Zaira Pilla
	Curso de Medidas Educacionais	Carolina Carvalho e Ely Proença Borralho
1948	Curso de Administração e Organização de Serviços de Educação Primária	Hilda Maria Pasquali
	Curso de Direção e Inspeção do Ensino Primário	Carmem Schediak e Gilda Freitas
	Curso de Medidas Educacionais	Lahidy Zapp
1949-50	Curso de Administração e Organização de Serviços	Alba Marc de Souza
	Curso de Direção e Inspeção do Ensino Primário	Aida Ribeiro Rosa, Maria Áurea dos Anjos, Maria D'Aloia Jamardo, Maria Francisca Barcellos da Silva
	Curso de Medidas Educacionais	Zilda Acauan Severo

Fonte: MEC/Inep, 1950.

¹⁰⁵ A oferta de cursos pelo Inep prosseguiu nas décadas seguintes (1960-70), porém, não consta, na documentação selecionada para esta investigação, a relação dos cursos e dos professores gaúchos beneficiados nos anos posteriores a 1950.

Certamente que os discursos propostos no âmbito desses cursos foram postos em circulação nos Estados. A professora Hilda Maria Pasquali diz que “destes cursos, trazíamos idéias novas, atualizadas e aplicava-se muito do que era aprendido nos cursos promovidos pelo Inep” (entrevista em 30/10/2005).

Pela primeira vez o governo central interferia de forma direta, efetiva e extensa no desenvolvimento do ensino primário e normal. Com essa ação, o Inep pretendia não só apresentar para educadores e administradores os resultados das pesquisas que realizava, mas, principalmente, “concorrer para a formação de uma unidade de pensamento pedagógico, variado e diferenciado, para a obtenção da eficiência da educação brasileira” (MEC/Inep, 1950, p. 9). Eram objetivos dos cursos promovidos pelo Inep: a) habilitar e aperfeiçoar pessoal para as funções de administração de serviços educacionais, documentação e pesquisa pedagógica, da União, dos Estados, Territórios e municípios; b) aperfeiçoar pessoal dos serviços de inspeção e orientação do ensino primário; c) divulgar conhecimentos especializados sobre assuntos de educação; d) incentivar o interesse pelo estudo objetivo da educação nacional (Ibid, p. 10).

É importante referir também que o CPOE/RS se instala num momento de expansão da escolarização no Rio Grande do Sul. Entre 1943 e 1971, o número total de estudantes matriculados no ensino primário se multiplicou: passou de 398.638 para 1.165.703.

Tabela 4 - Número de estudantes matriculados no ensino primário, no Rio Grande do Sul, entre 1948 e 1971, nas esferas estadual, municipal e particular.

Ano	Estadual	Municipal	Particular	Total ¹⁰⁶
1943	135.498	136.178	126.962	398.638
1944	136.208	151.224	113.364	400.796
1945	134.733	165.302	100.758	400.793
1946	146.243	179.852	94.663	420.758
1947	155.404	201.459	97.628	454.491
1948	153.824	228.257	101.752	483.633
1949	158.583	224.552	104.316	507.451
1950	164.837	257.780	110.859	533.476
1951	176.075	280.106	104.383	560.564
1952	181.365	272.990	108.590	562.945
1953	191.922	268.896	100.822	561.640
1954	201.362	288.026	115.603	604.991
1955	214.895	298.931	121.112	634.938
1956	233.199	309.975	125.993	669.167
1957	261.367	316.776	130.790	708.933
1958	282.374	318.370	125.634	726.428
1959	334.804	314.064	127.070	775.979
1960	366.873	320.916	130.857	818.703
1961	397.410	325.222	128.954	851.926
1962	424.782	351.854	125.284	901.960
1963	441.459	362.524	128.646	932.665
1964	465.357	385.994	128.180	979.566
1965	365.317	335.029	114.654	815.305
1966	582.420	281.356	125.468	989.297
1967	516.256	367.071	121.935	1.007.274
1968	533.159	431.961	124.506	1.089.734
1969	497.022	481.142	124.347	1.102.600
1970	523.626	497.900	124.170	1.146.214
1971	514.059	523.060	128.508	1.165.703

Fonte: Anuários estatísticos do MEC e da SEC/RS.

Nesse contexto de expansão, adquirem visibilidade alguns problemas relevantes na educação rio-grandense: a evasão, a repetência, o déficit escolar e o analfabetismo, acerca dos quais destacam-se alguns dados¹⁰⁷. Entre 1948 e 1958, a taxa média de evasão variou entre 18%, em 1948, e 13,9%, em 1958. Segundo dados de relatórios do governo do Estado, em média, a evasão atingia um universo de 100.000 estudantes matriculados nas três esferas (estadual, municipal e particular), com maior incidência na esfera estadual,

¹⁰⁶ A fonte desses dados, os anuários do MEC, apresentam estudantes matriculados na instância federal. Por serem muito pouco representativos, foram omitidos dessa tabela.

¹⁰⁷ Os dados apresentados acerca desses indicadores têm como fonte os anuários estatísticos do MEC e da SEC/RS.

responsável por índices de evasão que variaram entre 25,5%, em 1948, e 16,9%, em 1958. A menor taxa de evasão estava nas escolas particulares, onde variou entre 15,2%, em 1948, e 9,1%, em 1958. Nas escolas municipais, a taxa variou entre 14,4% e 13,1% no mesmo período.

Os índices de reprovação também eram expressivos. No ensino estadual, a taxa de reprovação variou entre 39,6%, em 1948, e 36%, em 1958. Um relatório do governo do Estado (SEC/RS, 1961) destaca que o fator crítico para a eficiência escolar se localizava no primeiro ano de escolaridade: de cada cinco crianças matriculadas na primeira série, uma abandonava a escola e duas eram reprovadas. A esse quadro de precário rendimento da escolarização, somava-se o déficit escolar. Em 1959, para uma população com idade entre 7 e 14 anos, de 1.003.830, estavam matriculadas 714.914. O déficit escolar ressaltava também disparidades regionais. Variava entre 0 e 20% nos municípios da região metropolitana, Pelotas e Rio Grande e, entre 40 e 65%, nos municípios da região da Campanha e Noroeste do Estado.

Finalmente, o analfabetismo atingia, em 1950, 38% da população com sete anos ou mais e, em 1958, 33%. Esse problema sobressai também entre a população de 15 a 17 anos, que variou entre 34,2% e 32,3% no mesmo período, e entre a população de 18 anos ou mais, que variou entre 34,1% e 34,6%¹⁰⁸.

Assim, de modo geral, combinam-se, no Rio Grande do Sul e no Brasil, de um lado, forte expansão do sistema educativo e, de outro, importantes dificuldades relacionadas aos órgãos encarregados pela educação. Algumas dessas dificuldades são de ordem administrativa. Outras são de ordem pedagógica.

Dentre as questões problemáticas de ordem administrativa, destacam-se a insuficiência ou distribuição inadequada dos recursos, um expressivo número

¹⁰⁸ Esses indicadores são comuns aos demais Estados brasileiros. Um estudo de João Roberto Moreira indica que a escola, no Brasil, destacava-se pela pobreza do seu currículo, por reprovar a maioria absoluta dos estudantes e por “educar senão uma certa minoria, quase elite, qual seja a dos bem dotados para certos tipos de atividades mnemônica e de agilidade verbal, intelectualista” (1960, p. 237). Essa situação é corroborada por Vanilda Paiva, ao constatar que a “qualidade do ensino, ao se iniciar o período de redemocratização, era precaríssima. A má qualidade do ensino e as precárias condições de vida da maior parte da população escolar do país resultavam em elevados índices de evasão e repetência” (1987, p. 150).

de professores afastados do magistério, a inadequação da coordenação administrativa da SEC/RS, a precariedade dos prédios escolares e, ainda, deficiências no controle e na condução da política educacional. As de ordem pedagógica consideram a disparidade na relação professor/estudante nas áreas urbanas e rurais, a distribuição desordenada de classes e a formação deficiente do magistério.

Pelos relatórios do CPOE/RS, percebe-se que, durante os seus cinco primeiros anos de funcionamento (1943-1947), as preocupações dos seus técnicos relacionavam-se, principalmente, com a avaliação do rendimento escolar, com estudos sobre medidas da capacidade intelectual dos estudantes e com as atividades de orientação técnica ao magistério¹⁰⁹.



Arranjos e reorganizações administrativas

Até 1946, não há uma organização administrativa muito apurada do CPOE/RS, assim como é reduzido o número de funcionários que tem à disposição. Além do diretor¹¹⁰, contava com um assistente e sete auxiliares técnicos.

Ao diretor eram atribuídas competências¹¹¹ principalmente administrativas, relacionadas ao planejamento e direção do Centro e à proposição de medidas destinadas ao aperfeiçoamento do ensino pré-primário, primário comum e especial e normal. Cabia-lhe, ainda, solicitar os recursos necessários para o cumprimento das funções do Centro. Tanto o assistente quanto os auxiliares não tinham funções precisamente definidas, cabendo-lhes executar os trabalhos que lhes fossem distribuídos.¹¹²

O CPOE/RS devia manter também um arquivo do material utilizado nas investigações, a documentação dos trabalhos realizados, fichários dos livros estudados e a coleção de trabalhos escolares mais relevantes.

¹⁰⁹ Esses assuntos serão abordados de forma detalhada no capítulo 3.

¹¹⁰ O cargo de diretor do CPOE/RS foi criado pelo decreto-lei n. 452, de 22 de novembro de 1943.

¹¹¹ Art. 13 do decreto 794/43.

¹¹² Art. 15 do decreto 794/43.

Pela legislação, percebe-se, a partir de 1945, indícios de reestruturação interna e de ampliação do quadro de pessoal vinculado ao Centro. Isso se consolida em 1946, quando trinta pessoas foram lotadas no CPOE/RS: um diretor, um assistente, 22 auxiliares técnicos, um datilógrafo, dois assessores técnicos de ensino, um bibliotecário, um secretário e um servente¹¹³.

Formalmente, é a partir de 1947 que se pode perceber uma organização administrativa mais burocratizada. Nesse ano, pelo decreto n. 1.394, de 25 de março de 1947, houve uma reorganização dos serviços da Secretaria de Educação e Cultura, quando esta passou a se organizar a partir de instâncias denominadas “órgãos”:

a) de direção: o Gabinete do Secretário; Assistência Técnica; o Conselho Estadual de Educação; o Conselho Regional de Desportos; a Comissão de Eficiência;

b) de administração geral: Diretoria Geral; Assistência Administrativa; Diretoria de Pessoal; Diretoria de Expediente; Serviço de Material; Serviço de Contas; Serviço de Prédios;

c) de administração especial: superintendências do Ensino Primário, do Ensino Normal, do Ensino Secundário, do Ensino Rural, do Ensino Industrial, de Educação Artística, de Educação Física e Assistência Educacional;

d) de pesquisa e controle: Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais; Diretoria de Estatística Educacional; delegacias regionais de ensino;

e) de execução: instituições de educação escolar e extra-escolar e os serviços auxiliares (estabelecimentos de ensino dos diversos graus e especializações; Biblioteca Pública; Museu e o Arquivo Histórico; Teatro São Pedro; serviços de divulgação, comunicações, portaria e transporte).

O artigo 20 desse decreto estabelece as atribuições do CPOE/RS e uma nova situação na hierarquia administrativa da SEC/RS:

O Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais terá a seu cargo diretamente e através das superintendências de ensino e das delegacias regionais, a direção,

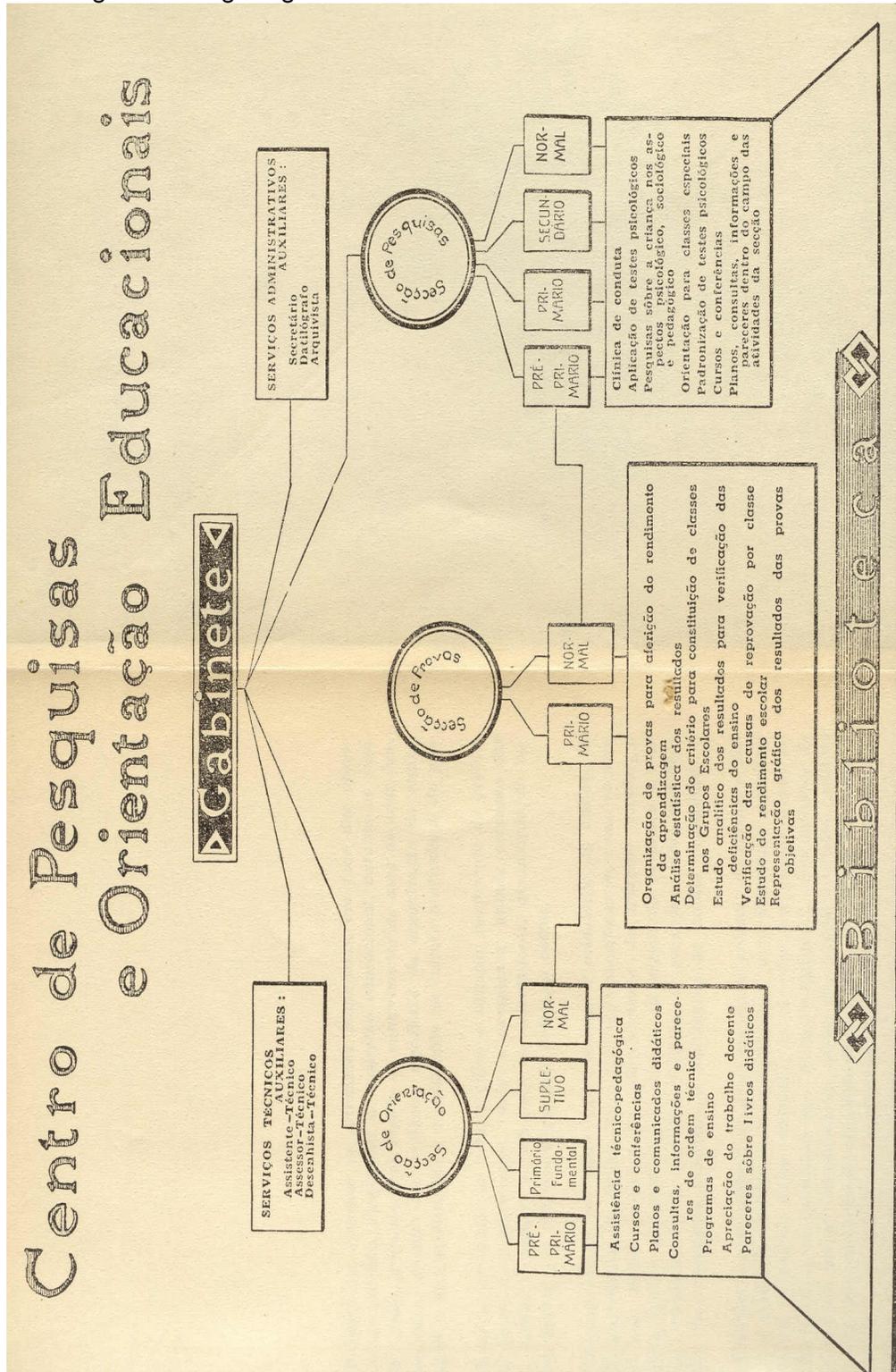
¹¹³ Esse quadro de pessoal foi estabelecido pelo decreto-lei n. 1.259, de 16 de novembro de 1946.

orientação técnica e execução das experimentações necessárias ao aperfeiçoamento dos sistemas e métodos de ensino e das mensurações objetivas do seu rendimento e se articulará de um lado diretamente ao Secretário e de outro ao Conselho Estadual de Educação, aos quais comunicará os resultados das pesquisas e mensurações realizadas, propondo as medidas que se fizerem a respeito necessárias. (Decreto n. 1.394/47)

Vê-se que as atribuições do Centro tomam uma dimensão mais abrangente se comparadas àquelas do decreto 794/43. Se até então, subordinado ao Departamento de Educação Primária e Normal, cabia-lhe a orientação técnico-pedagógica e a realização de estudos e investigações, a partir do decreto n. 1.394/47 compete-lhe não só orientar, mas dirigir, propor medidas e executar as ações que se fizessem necessárias ao aperfeiçoamento da educação escolar (sistemas e métodos de ensino) e do seu rendimento. Além disso, o seu diretor passou a responder diretamente ao secretário da Educação.

Diante da reorganização administrativa da SEC/RS, ainda em 1947, o Centro também passou por um rearranjo interno e organizou-se em instâncias denominadas “secções”. O organograma, a seguir, expressa a nova estrutura.

Figura 4 - Organograma do CPOE/RS - decreto n. 1.394/47.



Fonte: CPOE/RS, 19449a, p. 8.

As principais atribuições das diferentes secções em que o Centro se organizou podem ser assim indicadas:

I - Secção de Orientação do Ensino: encarregava-se da assistência técnico-pedagógica; cursos e conferências; planos e comunicados didáticos; consultas, informações e pareceres de ordem técnica; programas de ensino; apreciação do trabalho docente, pareceres sobre livros didáticos. Abrangia os graus da educação pré-primária e primária; educação especial; educação supletiva; educação rural e ensino normal.

II - Secção de Pesquisas: encarregada da Clínica de Conduta; aplicação de testes psicológicos; pesquisas sobre a criança nos aspectos psicológico, sociológico e pedagógico; orientação para classes especiais; padronização de testes psicológicos; cursos e conferências; planos, consultas, informações e pareceres dentro do campo das atividades da secção.

III - Secção de Provas Escolares: destinada à organização de provas para aferição do rendimento da aprendizagem; análise estatística dos resultados; determinação do critério para constituição de classes nos grupos escolares; estudo analítico dos resultados para verificação das deficiências do ensino; verificação das causas de reprovação por classe; estudo do rendimento escolar; representação gráfica dos resultados das provas objetivas.

IV - Biblioteca: servia como fonte de consulta e apoio ao planejamento e execução das atividades dos técnicos do Centro, tinha um caráter especializado. O seu acervo devia servir de subsídio para os estudos, pesquisas e para as atividades de orientação ao magistério. Devia abranger publicações consideradas de “real valor para a manutenção das bases científicas do trabalho educacional e para o conhecimento de novas técnicas pedagógicas e de pesquisa” (CPOE/RS, 1947a, p. 111). Em 1947, a biblioteca possuía 2.695 títulos.

Tabela 5 - Livros, periódicos e folhetos da biblioteca do CPOE/RS em 1947.

Secções	Livros	Periódicos	Folhetos
Psicopedagógica	450	693	287
Cultura geral	207	101	106
Didática infantil	568	0	0
Recreativa infantil	249	34	0
Total	1.474	828	393

Fonte: CPOE/RS, 1947a, p. 111.

Esse acervo cresceu consideravelmente. Segundo os relatórios do Centro, em 1959, eram 3.191 volumes, em 1960, 3.806, em 1961, 4.417, em 1962, 5.764, em 1963, 6.155, e, em 1964, registravam-se 6.303 volumes. Desse acervo, localizaram-se 516 livros no Centro de Documentação da Secretaria da Educação¹¹⁴, que foram catalogados no âmbito desta investigação. Usou-se como critério para o registro dos livros pertencentes ao Centro a presença do carimbo de sua biblioteca, imagem que ilustra os capitulares deste trabalho. Dentre os livros encontrados, destaca-se a presença preponderante de publicações relacionadas à psicologia.

Esse fato já havia sido notado por João Roberto Moreira¹¹⁵ (1955). O autor lamenta que, no Rio Grande do Sul, assim como no Brasil em geral, os estudos sobre educação eram feitos muito mais do ângulo “psicobiopedagógico que do antropossocial” e infere que isso talvez ocorra devido a “uma influência ligada aos nomes de Pestalozzi, Montessori, Decroly, Claparède e Piéron”, o que levou a uma preocupação maior com o “aspecto biopsicológico do ensino, esquecidos de que esse é apenas um aspecto, importante sim, dos problemas educacionais, mas não o mais importante e básico” (Ibid, p. 49).

¹¹⁴ O acervo da biblioteca do CPOE/RS dispersou-se a partir de 1971, por ocasião da extinção do Centro: “A biblioteca do Centro era muito rica. Quando ela foi extinta e os livros levados para a garagem da Secretaria, muitas pessoas se avançaram e levaram para casa o que queriam” (Hilda, entrevista em 30/10/2005).

¹¹⁵ João Roberto Moreira desempenhou papel importante na pesquisa educacional na década de 1950. Participou diretamente da criação do Inep, dos centros brasileiros de pesquisas educacionais, coordenou a Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar - Cileme - e publicou vários trabalhos como resultado de pesquisas que coordenou no âmbito do Inep. Publicou vários livros, dentre os quais: Moreira (1954, 1955^a, 1955^b, 1960). Sobre João Roberto Moreira ver: Marcus Vinicius Cunha (1999); Leda Scheibe (2005); Libânia Nacif Xavier (2005); Ana Waleska Mendonça; Zaia Brandão *et al* (1998); Leziany Silveira Daniel (2003).

Em 11 de fevereiro de 1953, pelo decreto n. 3.856¹¹⁶, foram regulamentadas as atribuições do CPOE/RS. O texto desse decreto, com sete artigos, repete as atribuições já estabelecidas pelo decreto 1.394/47, mas acrescenta elementos importantes para as condições de existência do Centro. Garante-lhe, pelo artigo 4º, plena autonomia para o desempenho de suas funções técnico-científicas e dispõe, no artigo 2º, que, a partir de então, para aplicação e demonstração prática da eficiência de métodos, processos e materiais didáticos, o Centro disporia de uma escola experimental sob sua exclusiva orientação.

Em 10 de outubro desse mesmo ano, pelo decreto n. 4.207¹¹⁷, foi alterada a redação do decreto n. 3.856/53. Mais que alterar a redação de alguns artigos, esse decreto define com precisão os tipos de atividades que deveriam ser desenvolvidas pelo Centro.

No âmbito das atividades de orientação ao magistério estadual, cabia-lhe oferecer (art. 1º, item III) assistência técnico-pedagógica às escolas; promover cursos de férias e outros de especialização e aperfeiçoamento; organizar, do ponto de vista técnico, cursos propostos pelas superintendências e indicar os professores, os coordenadores ou diretores; indicar o material didático e relações bibliográficas para uso de professores e estudantes; elaborar programas, planos de trabalho, comunicados, circulares e instruções, bem como elaborar medidas para organização das classes, orientação educacional e aferição do rendimento da aprendizagem que, aliás, já eram executadas desde meados dos anos de 1940.

O Centro estava autorizado, ainda, a colaborar na solução de problemas relativos à orientação educacional, encaminhados ao órgão por orientadores educacionais, diretores ou professores de estabelecimentos de ensino. Isso lhe permitia opinar sobre a orientação julgada mais conveniente em cada caso, o que devia ser feito a partir dos estudos realizados sobre a personalidade dos estudantes. Incluía-se, ainda, a autorização para cooperar com as Superintendências de Ensino, ao apreciar os planos didáticos, estudos e

¹¹⁶ Esse decreto foi publicado no DOE, dia 11 de fevereiro de 1953, p. 1.

¹¹⁷ Esse decreto foi publicado no DOE, dia 12 de outubro de 1953, p. 1-2.

publicações de caráter educacional, apresentados pelos candidatos para efeito de classificação em concurso.

Mas não foi apenas o CPOE/RS que teve suas atribuições ampliadas na década de 1950. Na medida em que o Centro consolidava sua legitimidade e tornava-se local de poder/saber, as competências do seu diretor também se ampliavam. Além das atribuições de rotina, previstas nos decretos anteriores¹¹⁸, passaram a ser suas atribuições também: a) determinar as escolas e classes que seriam objeto de investigação e estudo; b) propor a designação do pessoal docente e administrativo da escola experimental, escolhendo-o entre os elementos integrantes do magistério público estadual e de serviços administrativos do estado; c) opinar, do ponto de vista da atuação profissional, sobre a designação e substituição de diretores de escola e orientadores de ensino.

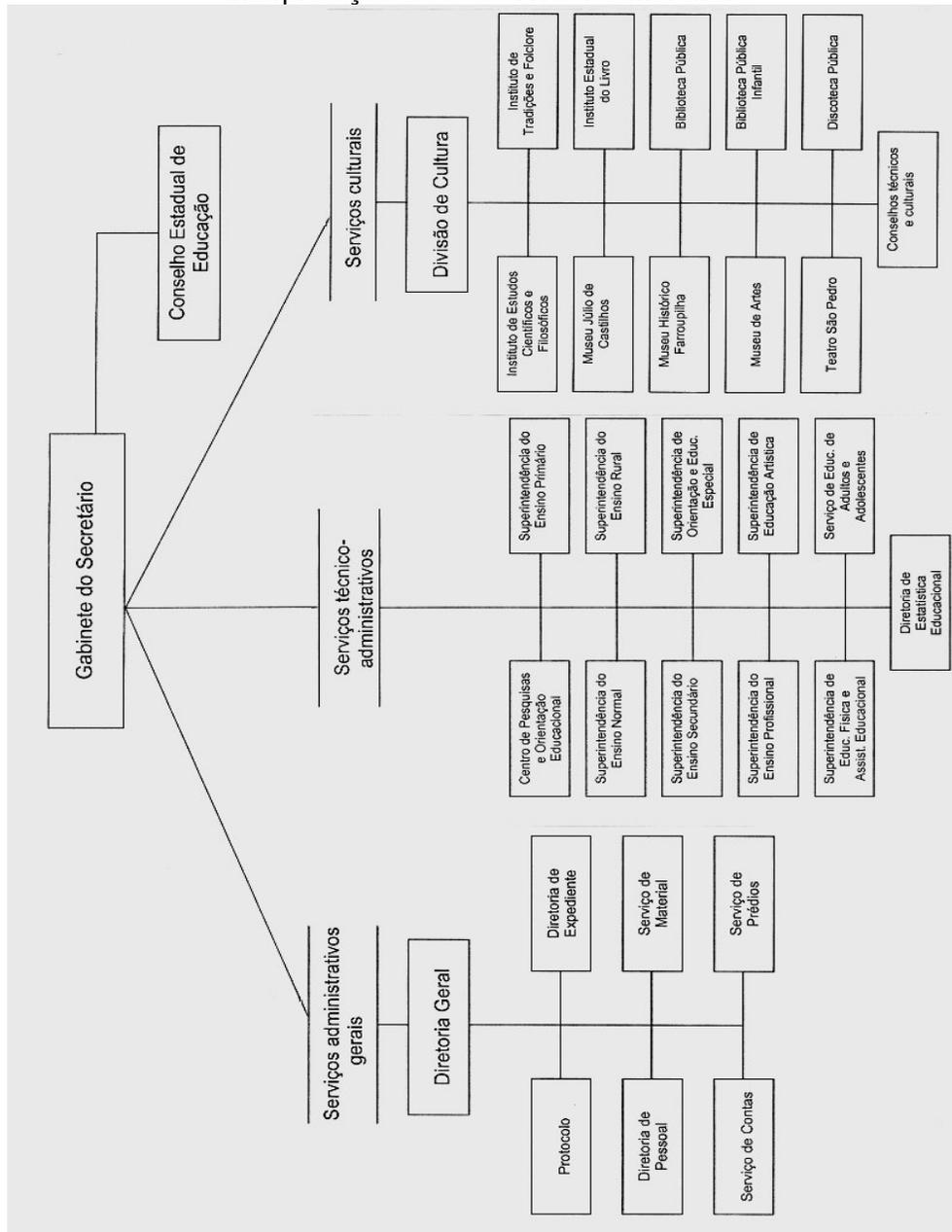
Logo a seguir, em março e abril de 1954, o CPOE/RS foi objeto de uma análise de João Roberto Moreira, que veio ao Rio Grande do Sul para desenvolver um trabalho no âmbito da Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar - Cileme - promovida pelo Inep. Na publicação dos resultados do seu trabalho, "A escola elementar e a formação do professor primário no Rio Grande do Sul" (1955), dedica algumas páginas ao CPOE/RS, nas quais apresenta a organização administrativa do Centro e discute temas que eram objeto de atenção privilegiada nesse momento: os testes de aproveitamento escolar, as pesquisas sobre a criança, a orientação didática e a revisão dos programas de ensino.

Nessa época, 1954, a SEC/RS já se estruturava de forma bem diferente daquela de 1942, pelo desdobramento ou criação de novos departamentos, baseada em três serviços principais: serviços de administração geral, serviços

¹¹⁸ Destacam-se: planejar e orientar as atividades do Centro; distribuir os serviços entre os funcionários de acordo com as necessidades do trabalho e tendo em vista a maior eficiência dos mesmos; aprovar os trabalhos dos funcionários do Centro; manter intercâmbio cultural com instituições congêneres, nacionais e estrangeiras; selecionar e indicar, ao Secretário de Educação e Cultura, professores para realizar cursos, estudos e estágios, relacionados com a educação; promover e dirigir sessões de estudo para os funcionários que integram o quadro de pessoal técnico do órgão; informar, periodicamente, o secretário de Educação e Cultura dos trabalhos do Centro; apresentar, anualmente, um relatório circunstanciado das atividades do órgão; autorizar a divulgação de trabalhos do Centro e de outros de interesse educacional (decreto 1.394/47).

técnico-administrativos e serviços culturais. A partir do que observou, Moreira (1955) elaborou um organograma da Secretaria, mostrado a seguir.¹¹⁹

Figura 5 - Organograma da SEC/RS, segundo a interpretação de João Roberto Moreira.



Fonte: Moreira, 1955, p. 35.

¹¹⁹ Moreira alerta que esse organograma é uma interpretação do que observou em efetivo funcionamento e, portanto, não representa, exatamente, a configuração das normas legais segundo as quais a Secretaria devia se organizar. (1955, p. 41).

Esse organograma reflete bem a organização adotada pela Secretaria a partir de 1947. Os serviços de administração geral eram coordenados por uma Diretoria Geral. Os serviços técnico-administrativos, subordinados diretamente ao secretário, subdividiam-se em instâncias denominadas superintendências (Superintendência do Ensino Primário, do Ensino Normal, do Ensino Secundário, do Ensino Rural, do Ensino Profissional, de Educação Física e Assistência Educacional, de Orientação e Educação Especial e de Educação Artística). Os serviços culturais estavam pouco organizados e eram representados por instituições já existentes (Museu, Biblioteca Pública, Teatro São Pedro).

Das observações que fez, Moreira (1955) apontou problemas de funcionalidade na organização administrativa da SEC/RS: a Superintendência do Ensino Primário invadia atribuições da administração geral; dois órgãos se preocupavam com o ensino primário (a Superintendência do Ensino Primário e a do Ensino Rural); dois órgãos se preocupavam com o ensino normal (a Superintendência do Ensino Normal e a do Ensino Rural) e os serviços que se estendiam às escolas primárias, normais e secundárias (educação física, assistência educacional e educação artística) se isolavam em superintendências específicas. A administração da SEC/RS se caracterizava pela centralização, pela compartimentalização e pela carência de uma coordenação geral. Apesar disso, ressalta que, em nenhum outro Estado, havia sentido uma organização administrativa tão bem estabelecida: “não vemos como não reconhecer valor, e mesmo, certa excelência na organização sul-rio-grandense” (Ibid, p. 50).

No decorrer do seu trabalho, Moreira fez uma avaliação da organização e do funcionamento do CPOE/RS e teceu algumas observações merecedoras de atenção. Primeiro, vê uma certa discrepância entre as atribuições que a legislação conferia ao Centro e aquilo que efetivamente fazia. Argumenta que, se por um lado, enquanto órgão de estudos e pesquisas, cabia-lhe “a apuração e a interpretação dos fatos” e a apresentação de “análises e sínteses apreciativas e interpretativas” (1955, p. 43), que deveriam ser repassadas aos demais níveis da SEC/RS para serem, se fosse o caso, analisadas e

executadas; por outro lado, o Centro assumia uma função coordenadora, na medida em que lhe cabia também a direção e orientação técnico-pedagógica de todo o sistema de ensino estadual. Moreira conclui que, na prática, o CPOE/RS era o orientador técnico de fato da educação no Rio Grande do Sul. As superintendências limitavam-se às tarefas burocráticas e administrativas.

Chamou-lhe atenção, ainda, a importância que a aplicação das provas, enquanto objeto de mensuração objetiva do rendimento escolar, alcançava no Estado. Porém, no seu entendimento, a aplicação das provas e os resultados obtidos não eram convenientemente utilizados, na medida em que serviam, prioritariamente, como critério de promoção dos estudantes, o que potencializava altos índices de reprovação, ao passo que deveriam se constituir numa avaliação do rendimento das escolas e do sistema escolar numa perspectiva mais abrangente. Segundo Moreira, se convenientemente usados, os resultados das provas permitiriam “saber das qualidades da escola como instituição de ensino e de educação, o que, por sua vez, levaria a revisões e reajustamentos dos processos escolares” (1955, p. 44).

Um documento do governo do Estado acerca do rendimento do ensino primário (SEC/RS, 1961) reitera as observações apresentadas por Roberto Moreira em 1955. O documento destaca a necessidade de reestruturação do CPOE/RS, de forma que suas atividades fossem limitadas à pesquisa e à orientação do corpo docente. As atribuições de controle e de pesquisa do rendimento escolar deviam ser deixadas para outros órgãos. Esse relatório também trata sobre a promoção dos estudantes por meio das provas objetivas e aponta que eram discutíveis, complexos e onerosos os critérios usados para a aferição do aproveitamento escolar.

Em termos gerais, o documento diz que, na composição do quadro do rendimento escolar, apuravam-se os estudantes aprovados, os reprovados, os inabilitados e os que não compareciam. As observações se centram na categoria dos estudantes “inabilitados”, ou seja, aqueles que, a juízo da professora, por não terem se alfabetizado ou não se encontrarem em condições de comparecer à prova, eram liminarmente reprovados. Assim, o suposto baixo rendimento escolar decorria menos das reprovações

propriamente ditas, e mais das inabilitações. O mesmo documento destaca que, em nome de uma suposta excelência da prova, que preconizava a eliminação do subjetivismo do professor na avaliação, a Secretaria mantinha um sistema complexo e trabalhoso de preparação, expedição e avaliação de provas objetivas que, no final, repousava exclusivamente no juízo subjetivo da professora para a inabilitação dos estudantes. O documento chega mesmo a perguntar se não seria mais lógico abolir todo o processo da inabilitação, apurar objetivamente as causas do insucesso e, a partir disso, aplicar as medidas necessárias para erradicá-las.

O processo de aplicação das provas objetivas, que assumia um “aparato matemático de rigor científico apenas aparente” (SEC/RS, 1961, p. 76), onerava os cofres estatais, na medida em que o insucesso de um expressivo número de estudantes representava para o Estado, em 1958, “a perda de mais de 63 milhões de cruzeiros” (Ibid, p. 76). Nesse aspecto, cabe destacar que, paulatinamente, a educação, de tema exclusivo dos educadores, passa a ser variável de importantes cogitações da área econômica, ou seja, os seus enunciados se voltam para alvos mais pragmáticos definidos nos planos globais de desenvolvimento (relação custo/benefício, formação de mão-de-obra). Não se encontraram indícios evidentes, no *corpus* empírico selecionado para esta investigação, de que essas conclusões tenham abalado a legitimidade do CPOE/RS. Mas, apesar disso, certamente são elementos que podem apontar para questionamentos quanto à eficiência dos processos desenvolvidos no âmbito do Centro.

A direção do CPOE/RS não escondia que uma diversidade de causas contribuía para acentuar deficiências de ordem técnica do trabalho que se realizava no Centro:

encontrou esse órgão dificuldades várias, seja quanto ao número insuficiente de técnicos em educação¹²⁰ e de orientadores, seja quanto às dotações orçamentárias, que não nos permitiram promover, com o âmbito e frequência desejados, a assistência pedagógica às escolas do Estado. (CPOE/RS, 1955b, p. 4)

Em 30 de janeiro de 1959, dia que antecede a posse de Leonel Brizola no governo do Estado, pelo decreto n. 10.354, foi finalmente aprovado o regimento do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais. Esse é um documento importante: é o primeiro regimento do Centro, depois de dezesseis anos da sua instalação, que o reorganiza de forma ampla ao criar novos setores e definir uma estrutura mais coerente do ponto de vista administrativo.

Tal regimento do CPOE/RS compõe-se de 26 artigos e é bastante minucioso. Define desde as suas finalidades e competências, até as atividades do serviço de portaria. Formaliza uma expressiva reorganização administrativa do Centro, que passou a contar com uma estrutura organizada em instâncias denominadas “serviços” e “secções”:

- a) Serviço de Orientação: compreendia a Secção de Ensino Pré-Primário e Primário e a Secção de Ensino Normal e Secundário;
- b) Secção de Pesquisas;
- c) Secção de Psicologia, com o Setor de Psicologia e o Setor de Orientação Educacional;
- d) Secção de Provas e Medidas;
- e) Serviço de Cinema Educativo;

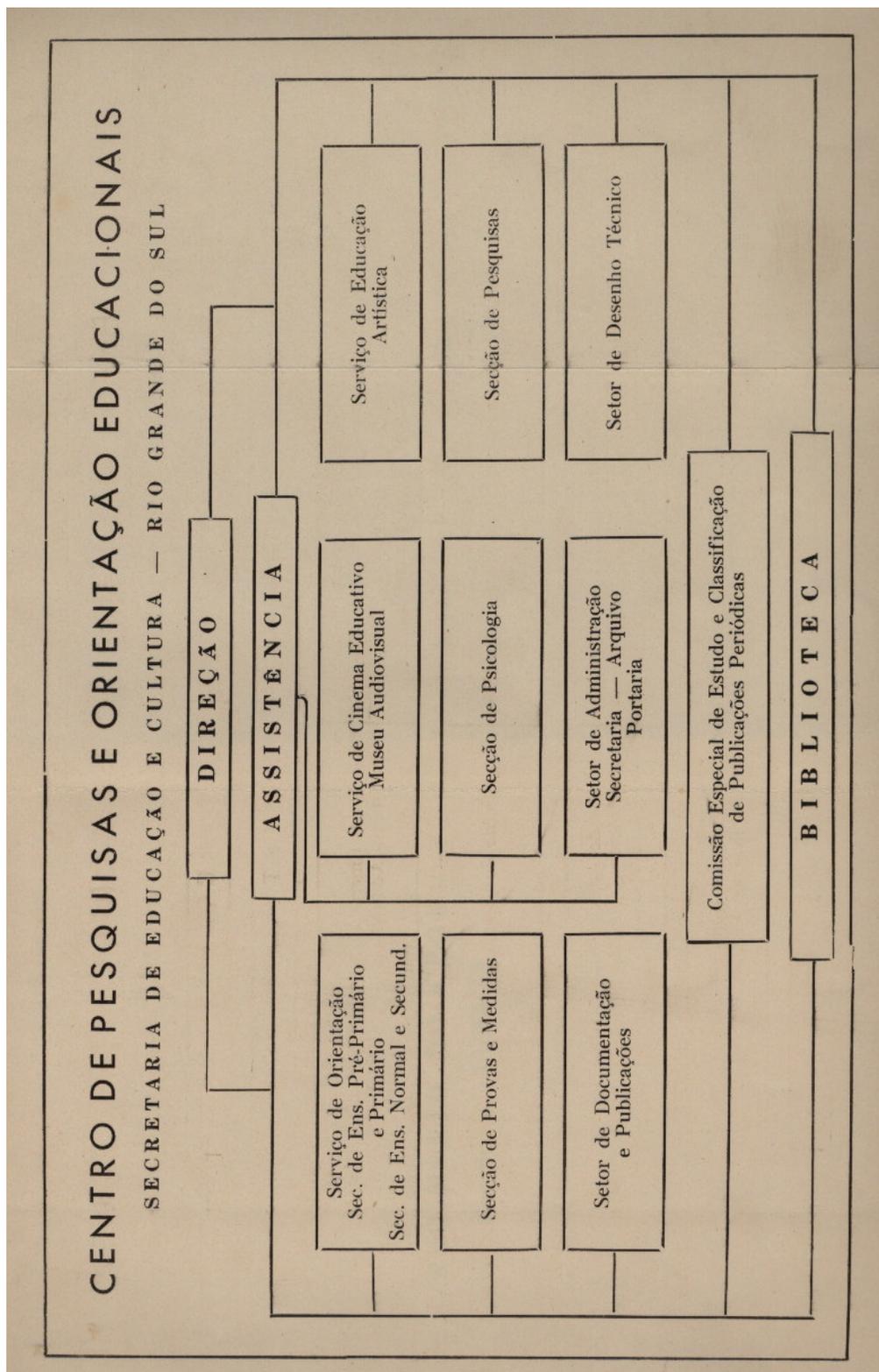
¹²⁰ O cargo de técnico em educação foi criado pela lei n. 2.020, de 2 de janeiro de 1952. A lei n. 7.357/80 apresenta a seguinte descrição das suas atribuições: atividade de nível superior de grande complexidade, envolvendo informações, pesquisa, planejamento, elaboração de diretrizes gerais e especiais de planos e programas operacionais, assessoramento, coordenação e avaliação com vistas à consecução de um posicionamento científico para a educação. Os técnicos em educação organizaram-se na Associação dos Técnicos em Educação do Rio Grande do Sul - Atergs. Essa associação foi criada em 4 de maio de 1972, com a finalidade de congregar e promover “a defesa dos interesses da classe, no que diz respeito ao pleno exercício das funções que lhe são inerentes e ao aperfeiçoamento dos seus integrantes, exigido pela constante atualização do sistema educacional brasileiro” (Atergs, 2002, p. 15). Foram presidentes: Alda Cardoso Kremer (1972-75); Nellye Severo Mariath (1976-78); Florisbela Machado Barbosa Faro (1979-81); Nellye Severo Mariath (1982-87); Florisbela Machado Barbosa Faro (1988-2004). A Atergs foi extinta em 4 de novembro de 2004. Ver Atergs (2002).

f) Setor de Administração, composto de Secretaria, Arquivo, Biblioteca e Portaria;

g) Setor de Documentação e Publicações.

O organograma do Centro, a partir do regimento de 1959, está reproduzido a seguir.

Figura 6 - Organograma do CPOE/RS - decreto 10.354/59.



Fonte: CPOE/RS, 1959a, p. 3.

Pode-se observar que é mantida a definição do CPOE/RS como um órgão técnico, diretamente subordinado ao secretário da Educação e Cultura, e que tem por finalidade a realização de estudos e pesquisas psicológicas, pedagógicas e sociais, destinados a manter em base científica o trabalho escolar e a supervisão técnico-pedagógica das escolas do Estado.

Em termos de competências, reitera aquelas já definidas nos decretos anteriores: realizar estudos e pesquisas; contribuir para maior eficiência da educação em geral; orientar, do ponto de vista técnico-pedagógico, o trabalho escolar em todo o Estado e providenciar o estabelecimento das diretrizes para organização das classes, orientação do ensino e aferição do rendimento da aprendizagem. Aparecem, no entanto, duas novas competências que definem a direção do trabalho a ser desenvolvido.

A primeira delas (art. 1º, item 5) é estudar o problema da orientação educacional para adotar medidas capazes de possibilitar sua realização de maneira eficiente para:

- a) colaborar na solução de problemas relativos aos serviços de orientação educacional, encaminhados ao órgão pelos setores administrativos da SEC/RS, por diretores ou orientadores educacionais de estabelecimentos de ensino;
- b) opinar sobre os processos de orientação educacional adotados nas escolas, fundamentados nos estudos psicológicos e biológicos realizados;
- c) investigar as possíveis causas gerais de desajustamentos individuais ocorridos no meio escolar e indicar as soluções mais convenientes;
- d) estudar as condições do meio social onde se localizam as escolas.

A segunda competência (art. 1º, item 6) refere-se a estudos com vistas ao ajustamento da escola às condições características das diversas comunidades sociais do Estado, pela realização de pesquisas que permitissem conhecer a comunidade escolar, para melhor planejar o trabalho, os estudos do tipo psicológico dos estudantes e o subsídio à orientação educacional.

Ao Serviço de Orientação, composto das secções de ensino pré-primário e primário, normal e secundário, cabia atender à supervisão do ensino das disciplinas constantes do currículo da escola pré-primária, primária, secundária

e normal, com exceção da educação física, música, desenho e artes aplicadas. Competindo-lhe elaborar programas; expedir as diretrizes para a organização de classes; orientar as classes de experiência; apresentar sugestões para o trabalho docente; resolver problemas e atender a consultas de ordem técnico-pedagógica; apreciar relatórios de orientadores e planos de trabalho de professores; analisar obras didáticas e de literatura infanto-juvenil; dar informações e emitir pareceres sobre atuação docente de professores; denominação de escolas; obras didáticas; bolsas de estudo e organização de cursos; promover a utilização, nas escolas, dos auxílios audiovisuais. Para cumprir com suas finalidades, devia efetuar orientação direta; expedir instruções e ofícios-circulares; realizar missões pedagógicas; organizar cursos especiais e de aperfeiçoamento e publicar material útil ao ensino.

À Secção de Pesquisa competia realizar estudos e pesquisas psicológicas, pedagógicas e sociológicas; divulgar estudos e pesquisas realizadas no campo educacional, no país e no estrangeiro e fornecer subsídios para embasamento científico aos trabalhos do CPOE/RS em seus diversos setores.

Essa secção tinha uma missão bem definida: a equipe de pesquisadores devia realizar pesquisas que levassem a um conhecimento objetivo e apurado¹²¹ da personalidade da criança, do adolescente e do adulto. Buscava-se um conhecimento mais preciso que pudesse auxiliar no estabelecimento de normas e diretrizes básicas para o serviço de orientação. As pesquisas deviam servir, enfim, para guiar e indicar

a direção em que devemos agir, um sentido claro, exato e objetivo da realidade em todos os seus aspectos, adquirido pelo conhecimento direto e, principalmente, através dos processos de investigação científica de que dispomos. (CPOE/RS, 1951a, p. 9)

¹²¹ Nesse caso, a qualidade e eficiência do trabalho escolar são diretamente proporcionais à pesquisa que se desenvolve: “as pesquisas científicas, levadas a efeito, às vezes com um aparelho estatístico um pouco fastidioso e desagradável tinham por objetivo - e estabeleciam às vezes como dever - ir ao encontro da atividade escolar quotidiana para torná-la mais eficaz e mais fecunda” (Gaston Mialaret, 1959, p. 179).

As atividades de pesquisa¹²² foram constantes e proeminentes ao longo da trajetória do CPOE/RS. Doroty Moniz¹²³, encarregada pela Divisão de Pesquisa do Centro na década de 1960, esforça-se, no seu depoimento, em demarcar a cientificidade do campo de atuação da pesquisa desenvolvida: “não se fazia nada sem pesquisa. Não se fazia nada que não fosse profundamente baseado na ciência” (entrevista em 11/7/2006).

Segundo os documentos escritos e orais, era imprescindível o desenvolvimento de pesquisas que fornecessem dados precisos sobre a realidade, a partir dos quais se pudesse subsidiar o planejamento de ações normalizadoras da realidade, na medida em que cabia à educação assumir um papel decisivo na produção de uma disciplina moral, cultural e social da população e na profissionalização do magistério. As pesquisas serviam de subsídio para organização dos programas dos cursos que o Centro ofertava a professores, diretores, orientadores e delegados regionais. Fundamentavam as recomendações constantes nos Comunicados e prescreviam práticas que, possivelmente, acabaram por se estabelecer na ação do magistério.

Conferiam ao trabalho desenvolvido um caráter de verdade científica, na medida em que se baseavam, de uma parte, num exaustivo trabalho empírico de coleta de dados, e, de outra, na análise desses dados a partir de referentes da ciência, notadamente da psicologia experimental. Nesse contexto, percebe-se que se sobressaem pesquisas sobre inteligência, escolaridade, memória, aprendizagem, personalidade infantil, adaptação e revisão de testes de

¹²² Por meio de uma contrastação das informações dos boletins do CPOE/RS e dos relatórios anuais, encontraram-se referências a 72 pesquisas desenvolvidas pelo Centro. Ver a relação de tais pesquisas em anexo.

¹²³ Doroty Ana Fossati de Vasconcelos Moniz nasceu em Alegrete/RS em 1927, de pai gaúcho e mãe paulista. Fez o curso Normal na Escola Olavo Bilac em Santa Maria, o curso de Administradores Escolares no Instituto de Educação Flores da Cunha, Pedagogia na PUCRS e Orientação Psicológica no Inep. Mais tarde, no Rio de Janeiro, foi aluna de Hélène Antipoff, Noemy Rudolfer, Ofélia Boisson Cardoso, Maria Manhães, Amaral Fontoura, Denis Ferraz e Lúcia Bentes. Foi professora no Programa de Pós-Graduação do Instituto de Psicologia da PUCRS e professora convidada na Ufrgs. Estudou e trabalhou em Madrid, Lisboa, Londres, Genebra, Paris, Buenos Aires e em outros países latino-americanos. Dentre muitos, o seu principal trabalho no CPOE/RS foi a implantação das Clínicas de Leitura e Reeducação da Linguagem em grupos escolares.

inteligência e aptidão, organização de classes nos grupos escolares, orientação, seleção profissional e meio social¹²⁴.

Segundo Marcus Vinícius Cunha (2004), havia, no Brasil, uma preocupação com o desenvolvimento de investigações que pudessem fornecer dados precisos sobre a realidade educativa e escolar¹²⁵ e, com isso, contribuíssem para superar o tom opinativo presente no discurso educacional. Isso incentivou o desenvolvimento de investigações sobre a realidade educacional, necessárias para projetar a educação a partir de bases científicas. Nesse contexto, insere-se a criação, em 1955, do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais - CBPE¹²⁶, e seus centros regionais, instalados em São Paulo, Recife, Salvador, Belo Horizonte e Porto Alegre¹²⁷.

Os centros de pesquisas significavam um passo decisivo no processo de renovação educacional desencadeado nos anos de 1930. Para renovar a educação, era preciso,

¹²⁴ Algumas das pesquisas eram aplicadas nas escolas experimentais, que estavam sob a orientação técnico-pedagógica do CPOE/RS. Essas escolas serviam de campo de pesquisa e aplicação de método e processos propostos pelo Centro. Relacionam-se as seguintes escolas experimentais: 1) Escola Normal Experimental Dom Diogo de Souza; 2) Centro Educacional Nehyta Ramos (Canoas); 3) Grupo Escolar Fernando Gomes; 4) Grupo Escolar 13 de Maio; 5) Grupo Escolar 1º de Maio; 6) Grupo Escolar Venezuela; 7) Grupo Escolar Uruguai; 8) Grupo Escolar Fabíola Pinto Dorneles; 9) Grupo Escolar Anne Frank; 10) Instituto de Educação; 11) Grupo Escolar Luciana de Abreu, 12) Grupo Escolar Pio XII; 13) Grupo Escolar Souza Lobo.

¹²⁵ Rita Amélia Teixeira Vilela (2003), ao fazer uma retrospectiva da abordagem qualitativa na pesquisa educacional, aponta que, até a década de 1950, os trabalhos desenvolvidos nesse âmbito se vinculavam, prioritariamente, ao aporte de elementos destinados ao aprimoramento da eficácia pedagógica dos professores. A partir dos anos 1950, Vilela cita exemplos dos Estados Unidos e da Europa, desenvolveram-se programas de pesquisa educacional sustentados na Sociologia, com o desenvolvimento de grandes trabalhos empíricos e estatísticos. No CPOE/RS, as pesquisas promovidas mantiveram uma estreita ligação com um caráter experimental - condição para que a pesquisa pudesse ser considerada ciência - e buscavam oferecer dados a partir dos quais se pudesse conhecer a realidade, para que nela se pudesse intervir. Ao fim, buscava-se um deciframento do sujeito estudante.

¹²⁶ O Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais - CBPE - foi instituído pelo decreto n. 38.460, de 28 de dezembro de 1955 e, com ele, os centros regionais de pesquisas educacionais - CRPE - de Recife, Salvador, Belo Horizonte, Porto Alegre e São Paulo. Começou a ser planejado em meados da década de 1950, por Anísio Teixeira, então diretor do Inep. Sua criação contou com a participação e assessoria de representantes da Unesco e de professores de universidades norte-americanas e britânicas. No geral, tinha como objetivos pesquisar as condições culturais do Brasil; as condições escolares nas diversas regiões e treinar administradores e especialistas em educação. Sobre os CBPE e os CRPEs ver, dentre outros: Libânea Nacif Xavier (1999a; 1999b); Marcus Vinicius Cunha (2002); Márcia dos Santos Ferreira (2001); Marta Maria Araújo; Iria Brzezinski (2006).

¹²⁷ Sobre o Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Rio Grande do Sul ver Bastos; Quadros e Esquinsani (2006).

antes de tudo, olhar os fatos escolares por intermédio da ciência, o que possibilitaria planejar racionalmente as ações político-administrativas voltadas à superação dos entraves nessa área. (Ibid, p. 116)

No âmbito do CPOE/RS, ainda de acordo com a reestruturação proposta pelo decreto n. 10.354/59, os assuntos relativos à psicologia ganhavam uma seção exclusiva, integrada por dois setores, o de “Psicologia” e de “Orientação Educacional”. Esses setores tinham como atribuições principais estudar aspectos que interferiam no processo educativo e executar orientação por meio de cursos, conferências, comunicados, planos de trabalho, atendimento a consultas e divulgação de bibliografias atualizadas.

À Secção de Provas e Medidas competia organizar todo o trabalho de elaboração, aplicação e análise das provas objetivas e provas-diagnóstico. Isso envolvia um extenso trabalho que começava com a definição das instruções para aplicação das provas e se encerrava com a tabulação dos resultados finais¹²⁸.



Disputas, suscetibilidades e condições de trabalho

No espaço de um ano, entre dezembro de 1965 e janeiro de 1967, o CPOE/RS passou por duas reestruturações administrativas. A primeira foi formalizada pelo decreto n. 17.750, de 31 de dezembro de 1965¹²⁹, e reestruturou amplamente a SEC/RS. São 106 artigos que organizam a

¹²⁸ De acordo com o art. 11 do decreto n. 10.354/59, as atividades relacionadas à elaboração, aplicação e análise das provas objetivas e provas diagnóstico eram: definição das instruções gerais ou especiais de aplicação; as chaves de correção; as tabelas de conversão; as tabelas para julgamento de composição; os textos para leitura oral; as gravuras para composição; a análise, estudo e crítica de sugestões apresentadas pelos professores; o atendimento de consultas relativas à aplicação e correção de provas; o recebimento e controle das listas de exame; o recebimento de provas; a análise estatística dos resultados; a determinação de critérios para classificação; a elaboração das tabelas de conversão para distribuição às delegacias e grupos escolares; o estudo do rendimento escolar; o traçado de gráficos; a reunião da tabulação das questões para determinação de grau de dificuldade das mesmas; a organização de pastas; a seleção e arquivamento de material devolvido e palestras sobre a verificação do rendimento da aprendizagem, por ocasião de missões pedagógicas.

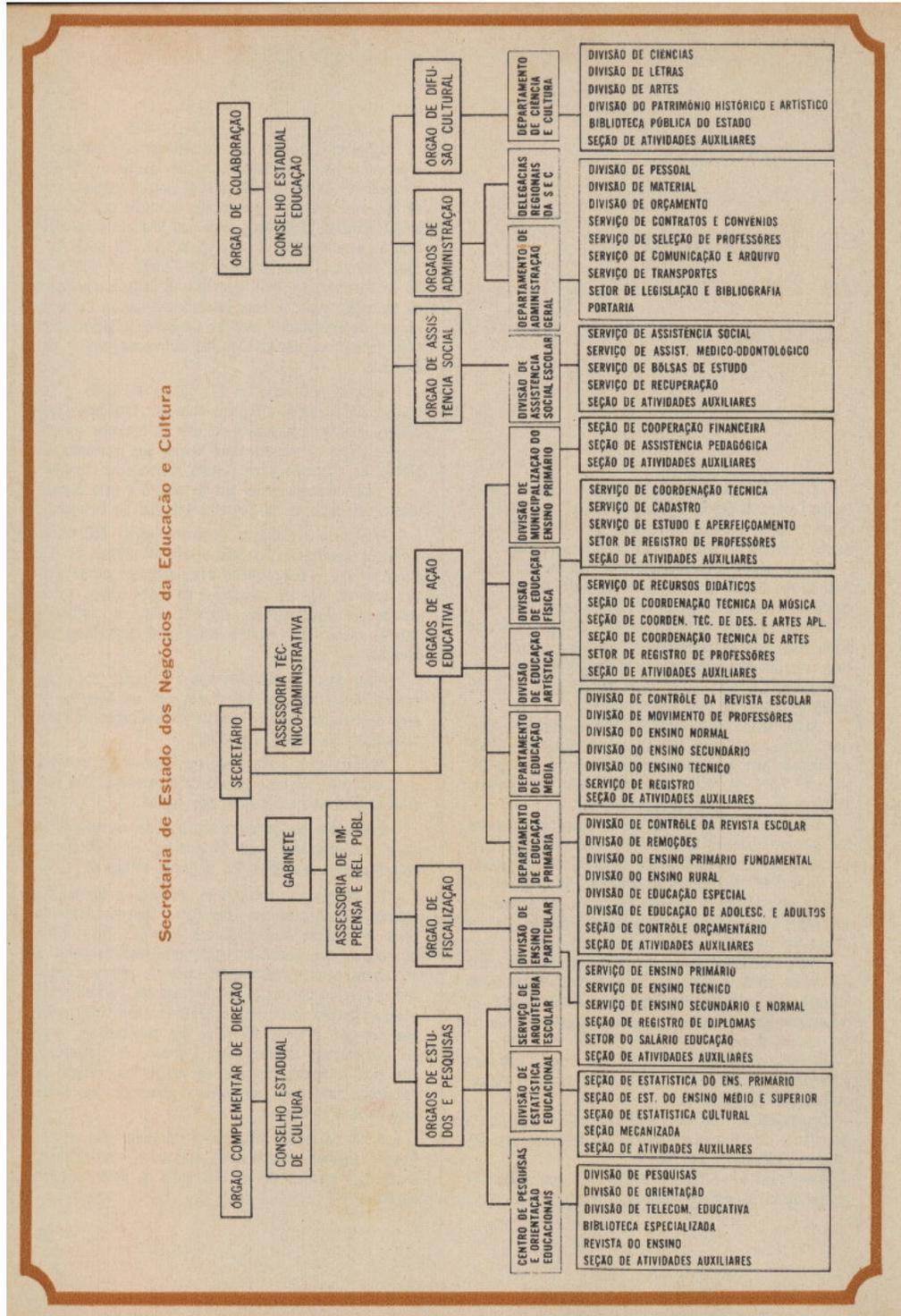
¹²⁹ Esse decreto foi publicado no DOE, dia 15 de janeiro de 1966, p. 1-6.

Secretaria numa profusão de 232 setores, seções, serviços, divisões, departamentos, assessorias e conselhos.

Todos esses setores foram organizados em instâncias denominadas “órgãos”. Seis no total: órgão de fiscalização (Divisão do Ensino Particular); órgãos de ação educativa (Divisão de Municipalização do Ensino Primário, Departamento de Educação Primária, Departamento de Educação Média, Divisão de Educação Artística e Divisão de Educação Física); órgãos de estudos e pesquisas (Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais, Serviço de Arquitetura Escolar e Divisão de Estatística Educacional); órgãos de administração geral (Departamento de Administração Geral e delegacias regionais); órgão de assistência social (Divisão de Assistência Social Escolar) e órgãos de difusão cultural (Divisão de Divulgação e Departamento de Ciência e Cultura).

Na página seguinte, apresenta-se o organograma da SEC/RS, resultante dessa reestruturação.

Figura 7 - Organograma da SEC/RS - decreto n. 17.750/66.



Fonte: SEC, 1971, p. 43.

Como decorrência da reestruturação da SEC/RS, a organização estrutural do CPOE/RS é remodelada e abrange, a partir de então, quatro setores: Divisão de Pesquisas; Divisão de Orientação; Biblioteca Especializada e Seção de Atividades Auxiliares.

À Divisão de Pesquisas competia realizar estudos e pesquisas educacionais e promover a divulgação dos resultados, bem como efetuar a verificação do rendimento do aprendizado nos estabelecimentos estaduais de ensino, por meio dos seguintes órgãos:

a) Serviço de Pesquisas e Investigações, incumbido de realizar o levantamento e o estudo do campo educacional do Estado e de suas implicações com a realidade sociocultural;

b) Serviço de Avaliação, incumbido de construir instrumentos para medidas educacionais e avaliar o rendimento do trabalho realizado em escolas de nível primário e médio. Esse serviço compreendia o Setor de Prova-Diagnóstico e Testes de Escolaridade e o Setor de Estudo do Rendimento Escolar.

c) Seção de Documentação, incumbida da preparação e organização do material demonstrativo e do registro de dados e documentos significativos do movimento educacional no Estado e no país, bem como de preparo de material para publicação de estudos, pesquisas e outros assuntos de interesse técnico-pedagógico.

À Divisão de Orientação competia promover a unidade de orientação nos diferentes níveis de ensino e executar o plano de supervisão técnico-pedagógica do trabalho escolar, com vistas ao aprimoramento dos órgãos de orientação da Secretaria de Educação e Cultura. Compreendia:

a) Serviço de Ensino, incumbido da orientação aos professores do ensino pré-primário, de línguas, matemática, estudos sociais e de ciências físicas e biológicas, bem como quanto a práticas educativas, religião e valores morais, filosofia, psicologia e sociologia, administração escolar, disciplinas específicas do ensino técnico e didática geral;

b) Serviço de Psicologia, incumbido de realizar estudos sobre o educando em todos os aspectos que interferem no processo educativo, bem

como examinar problemas relativos à orientação educacional em geral, indicando as soluções mais convenientes. Compreendia o Setor de Psico-Dinâmica; o Setor de Orientação Educativa e o Setor de Orientação Psico-Pedagógica.

c) Serviço de Aperfeiçoamento de Professores, incumbido de promover o aperfeiçoamento de professores de todos os níveis de ensino, por meio de cursos de especialização e treinamento, bolsas de estudo, seminários, estágios e outros processos que possam concorrer para maior eficiência da educação.

d) Serviço de Instituições Escolares, incumbido de fixar instruções para a criação de instituições escolares e dar orientação sobre o seu funcionamento nas escolas do Estado, abrangia o Setor de Bibliotecas Escolares; o Setor de Cooperativas Escolares e o Setor de Instituições Diversas.

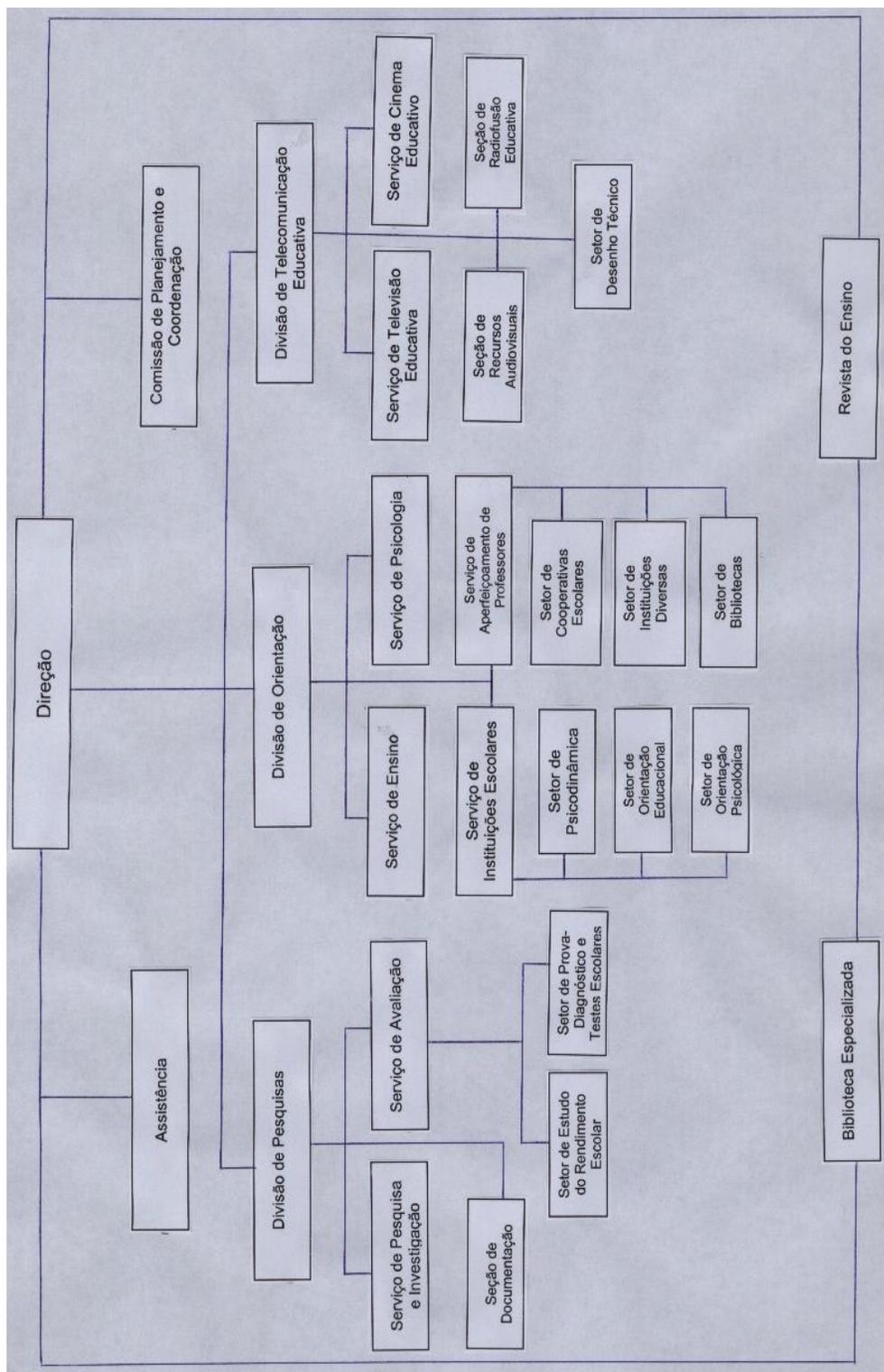
e) Serviço de Recursos Audiovisuais, incumbido de proporcionar ou indicar os auxílios audiovisuais a serem utilizados por professores e alunos, compreendendo o Setor de Museu Escolar; o Setor de Desenho Técnico e o Setor de Cinema e Televisão Educativos.

Em janeiro de 1967, o CPOE/RS passou por outra reestruturação administrativa. Pelo decreto n. 18.404, de 27 de janeiro¹³⁰, o órgão passou a denominar-se “Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais e de Execução Especializada”. No dia seguinte, 28 de janeiro, pelo decreto n. 18.415, foi aprovado o novo regimento do Centro. São 56 artigos, distribuídos em seis capítulos, que tratam da finalidade e competência do Centro; da organização; do inter-relacionamento e da competência dos organismos; das atribuições e da lotação do pessoal; do horário de funcionamento e das substituições.

Na página seguinte, apresenta-se o organograma que expressa a nova estrutura.

¹³⁰ Esse decreto foi publicado no DOE, dia 30 de janeiro de 1967, p. 12.

Figura 8 - Organograma do CPOE/RS - decreto n. 18.404/67.



Fonte: CPOE/RS, 1970, 10.

No geral, não se alteram significativamente as finalidades, competências e atribuições do Centro, definidas pelo decreto n. 17.750, de 31 de dezembro de 1965. Destaca-se a instalação da Divisão de Telecomunicação Educativa, em substituição ao Serviço de Recursos Audiovisuais. A nova Divisão passou a abranger o Serviço de Televisão Educativa; Serviço de Cinema Educativo; Secção de Audiovisuais; Setor de Rádio Educativo; Setor de Desenho Técnico.

A instalação da Divisão de Telecomunicação Educativa decorre de convênio com o MEC, pelo qual o CPOE/RS ficou responsável pelo projeto e pela implantação da televisão educativa¹³¹ no Rio Grande do Sul, na época sintonizada no canal 7, e hoje vinculada à Secretaria de Estado da Cultura. Nota-se que a orientação norte-americana fundamentou a implementação do programa e a formação dos técnicos e professores. Foram encontradas referências sobre dois cursos para capacitação de técnicos nessa área: “Curso básico de direção e produção de tv educativa” e “Curso de iniciação à televisão educativa”. Para subsidiar as discussões em torno do projeto, foram traduzidos e distribuídos documentos, de autores norte-americanos, acerca da televisão educativa¹³².

Outro aspecto importante nessa reestruturação é a implantação da Comissão de Planejamento e Coordenação. Cabia a essa comissão, ligada à direção do Centro, uma ação supervisora e integradora em relação à elaboração do planejamento das atividades a serem executadas pelo CPOE/RS, que deviam ser compatibilizadas com o disposto no plano estratégico de desenvolvimento dos governos estadual e federal. Vê-se que o Centro perde autonomia para definir o que fazer, onde e como em relação à educação e submete-se à política educacional definida por meio do planejamento setorial do MEC.

¹³¹ A utilização da televisão como recurso educativo é citada em documentos da Unesco como um instrumento que se impõe, razão pela qual “um ensino televisionado está longe de ser negligenciável: a televisão impõe-se efetivamente por todo o lado. Sua influência, boa ou má, é imensa, em particular sobre as crianças” (FGV, 1971, p. 144).

¹³² Essa investigação logrou localizar os seguintes documentos traduzidos: a) Esther Meacham, Ohio State University: Contribuição do produtor de tv ao trabalho do teleprofessor; b) Harold E. Wigren: O papel do professor na sala de aula; c) Leslie P. Greenhill: Novas maneiras de usar a tv para melhorar o aprendizado; d) Dennis T. Lowmy: Tv educativa para escolas mexicanas de nível secundário; e) Anthony R. Cherubini, gerente de produção da Wned-tv, Buffalo-Nova Iorque: Aula convencional e aula pela televisão.

As constantes reorganizações administrativas do Centro se inserem também numa intensa disputa política¹³³ entre a direção do CPOE/RS, o secretário da Educação, Ariosto Jaeger¹³⁴, e o subsecretário de Ensino Médio, Airton Santos Vargas.

Segundo Florisbela Faro¹³⁵,

Nesta época, 1965, estavam para destruir o CPOE. Muita gente tinha uma certa ciúmeira do CPOE. Ali começou a surgir, com o Airton Santos Vargas, uma indisposição contra o CPOE. O Airton, por exemplo, não queria orientação no ensino secundário, que era feita pelo CPOE. Mas não terminou com o CPOE porque a dona Alda correu para o governador e passou por cima. Mudou até o nome para Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais e de Execução Especializada. Quando a dona Alda pôs o nome de execução especializada foi o mal do CPOE. Quando entrou execução especializada foi para introduzir execução lá onde o Airton não queria¹³⁶. (Entrevista em 21/11/2005)

Ao alterar a denominação para Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais e de Execução Especializada, a professora Alda Cardoso Kremer tanto podia buscar a ampliação e consolidação da ingerência do CPOE/RS em todos níveis da SEC/RS, quanto situar convenientemente o Centro nos marcos do movimento de reestruturação da gestão da educação, não mais como órgão autônomo que definia e dirigia a implantação da política educacional, mas como órgão de execução das políticas definidas em outras esferas da administração. Essa atitude pode ter significado uma tentativa de garantir a

¹³³ Certamente, há uma lógica na luta entre a direção do CPOE e outras instâncias do governo. Segundo Bourdieu, “o espaço institucional, em que todos os agentes sociais têm seu lugar designado, produz, de certa forma, as propriedades daqueles que o ocupam e as relações de concorrência e de conflito que os opõem” (1988, p. 49).

¹³⁴ Sobre Ariosto Jaeger, ver Quadros (2002).

¹³⁵ Florisbela Machado Barbosa Faro nasceu em Piratini/RS, em 1925. Fez o curso Complementar na Escola Complementar Assis Brasil de Pelotas, o curso de Administradores Escolares no Instituto de Educação e os cursos de Psicologia e Pedagogia na PUCRS. Foi Professora municipal e estadual em Canguçu entre 1944 e 1951. Entre 1955 e 1971, trabalhou no CPOE: foi técnico em educação, orientadora do ensino primário, assistente da direção, chefiou a Divisão de Orientação do Ensino Primário e o Serviço de Aperfeiçoamento dos Professores e supervisionou a Revista do Ensino/RS.

¹³⁶ Eloah Brodt corrobora esse depoimento: “Por influências políticas, o Airton Santos Vargas fez à revelia um decreto reestruturando o Centro de Pesquisas. Mas a Alda conseguiu reverter aquilo e o Centro voltou com mais força” (entrevista em 21/11/2005).

continuidade da existência no Centro, mais do que demonstrar força ou manifestar o desejo de ampliar ou ocupar espaço no seu espectro de ação.

Embora as diretoras do CPOE/RS gozassem de prestígio e reconhecimento junto ao governo, na medida em que eram escolhidas com o aval do governador, o seu poder era, em certa medida, limitado ou circunscrito, em alguns casos, pelo estilo de governo de cada secretário. Se, por um lado, o trânsito junto ao governador “dava uma posição muito forte junto ao secretário da educação”¹³⁷, por outro, o seu poder

era limitado, porque acima delas havia o secretário. Quando o secretário decide, é preciso cumprir e alguns deles se achavam os tais. Numa ocasião, um secretário, não vou citar o nome, nos disse que não havia necessidade de educação pré-primária. Nós precisamos esperar até que outra pessoa assumisse a Secretaria para voltarmos a trabalhar no assunto. (Maria Célia¹³⁸, entrevista em 10/7/2006).

Entre 1943 e 1971¹³⁹, doze mulheres exerceram o cargo de direção do CPOE/RS. Porém, dessas, apenas cinco (Marieta Cunha e Silva, Eloah Brodt Ribeiro Kunz, Alda Cardoso Kremer, Sarah Azambuja Rolla e Itália Zacaro Faraco) o fizeram por períodos regulares. As demais, responderam como substitutas pela direção em curtos períodos.

¹³⁷ Florisbela, entrevista em 21/11/2005.

¹³⁸ Maria Célia Porto Brasil nasceu em São Paulo em 1925. cursou o ginásio em Alegrete/RS e o curso Normal na Escola Olavo Bilac, em Santa Maria/RS. Mais tarde, cursou Pedagogia na Ufrgs, especialização em Psicologia na PUCRS, especialização em Provas Objetivas na Fundação Getúlio Vargas, além de outros cursos de especialização na Espanha e no Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Foi professora das disciplinas Didática Geral e Didática Especial da Linguagem no Instituto de Educação. Trabalhou no setor de avaliação do CPOE/RS.

¹³⁹ Foram secretários da Educação no período em questão: José Pereira Coelho de Souza (17/10/1937-26/4/1945); Antônio Brochado da Rocha (26/4/1945-5/11/1945); Ivo Correa Mayer (5/11/1945-8/2/1946); Francisco Brochado da Rocha (8/2/1946-16/11/1946); Luiz Sarmiento Barata (16/11/1946-27/3/1947); Elói José da Rocha (27/3/1947-31/1/1951); Júlio Marino de Carvalho (31/1/1951-4/9/1953); José Mariano de Freitas Beck (4/9/1953-2/8/1954); Alter Cintra de Oliveira (2/8/1954-8/10/1954); José Mariano de Freitas Beck (8/10/1954-7/3/1955); Liberato Salzano Vieira da Cunha (7/3/1955-1957); Ariosto Jaeger (13/4/1957-3/7/1958); Adroaldo Mesquita da Costa (3/7/1958-14/2/1959); José Mariano de Freitas Beck (14/2/1959-4/1/1960); Justino Quintana (4/1/1960-23/7/1962); Raul Cauduro (25/7/62-30/1/1963); Zilah Matos Totta (30/5/1963-31/1/1964); Ariosto Jaeger (31/1/1964-30/8/1965); Lauro Leitão (30/8/1965-7/2/1966); José Carlos Kirst (12/8/1966-18/11/1966); Luiz Lesseigneur de Faria (31/1/1967-15/3/1971); Mauro Costa Rodrigues (15/3/1971-15/3/1975).

Quadro 5 - Diretores do CPOE/RS entre 1943 e 1971.

Nome	Período
Marieta da Cunha e Silva	17/6/1943 a 24/9/1945
Graciema Pacheco	Períodos intercalados nos anos de 1943, 1945 e 1946
Célia Ribeiro	2/3/1945 a 9/4/1945
Eloah Brodt Ribeiro Kunz	5/4/1946 a 23/8/1954
Odete Campos Gross	Respondeu como substituta de Eloah Brodt Ribeiro em vários períodos
Ruth Ivoti Torres da Silva	Respondeu pela direção entre agosto e dezembro de 1954
Isabel Lia	Respondeu pela direção em março de 1954
Lahidy Zapp	Respondeu pela direção entre 22/12/1954 e março de 1955
Alda Cardoso Kremer	17/3/1955 a 30/1/1959
Sarah Azambuja Rolla	7/2/1959 a 31/1/1963
Alda Cardoso Kremer	5/3/1963 a 31/1/1967
Florisbela Machado Barbosa Faro	Respondeu como substituta de Alda Cardoso Kremer de 20/8 a 20/11/1965
Itália Zacaro Faraco	3/2/1967 a 17/5/1971

Fonte: CPOE/RS, 1970, p. 3.

Nesse aspecto, o lugar ocupado pela diretora, e também pelos técnicos do Centro, dependia do seu reconhecimento junto a outras esferas do governo. Segundo os depoimentos colhidos, percebe-se que a sustentação do CPOE/RS, enquanto órgão relativamente autônomo, estava diretamente relacionada ao prestígio ou, mais precisamente, ao lugar social ocupado pelas suas diretoras¹⁴⁰, isto é, ao

conjunto das posições simultaneamente ocupadas num dado momento por uma individualidade biológica socialmente instituída e que age como suporte de um conjunto de atributos e atribuições que lhe permitem intervir como agente eficiente em diferentes campos. (Bourdieu, 2002, p. 190)

Assim, o lugar social ocupado pelas diretoras, e mesmo pelos técnicos do CPOE/RS, concorreu para a produção de sua legitimidade e para as condições de existência do Centro, enquanto lugar de enunciação de um discurso autorizado e verdadeiro. Essa dimensão, certamente se constituiu numa

¹⁴⁰ “A cabeça de muita coisa no CPOE/RS foi a dona Alda Cardoso Kremer. A dona Itália não teve força para segurar o Centro. Se fosse a dona Alda, o CPOE/RS estaria aí até hoje” (Florisbela, entrevista em 21/11/2005).

condição de possibilidade para a extensão e a intensidade do trabalho desenvolvido no âmbito do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais.

No entanto, apesar do prestígio que as diretoras do Centro desfrutavam junto ao governo, não se logrou garantir condições de trabalho adequadas ao CPOE/RS.

A biblioteca sofria com a falta de recursos financeiros e de pessoal para a sua manutenção. Em 1955, não foi possível adquirir livros em função de a verba específica ter sido usada como recurso de suplementação para outra atividade. Em 1957, a direção do CPOE/RS reclama da retenção de 50% do orçamento destinado à compra de livros. Em 1958, a situação se repete: 30% do orçamento previsto foi contingenciado e o único bibliotecário havia sido remanejado para outro setor da SEC/RS ainda em 1954.

Em 1964, a situação das instalações da biblioteca chegou ao limite: as estantes de madeira foram atacadas por cupins, que também destruíam os livros. A única máquina de escrever disponível encontrava-se “em péssimo estado, ou melhor, completamente estragada, gasta pelo uso” (CPOE/RS, 1964c, p. 83).

Mas não foi apenas a biblioteca que enfrentou dificuldades relacionadas a problemas administrativos e orçamentários. Em 26 de fevereiro de 1949, ao encaminhar ao secretário da Educação o relatório das atividades desenvolvidas no ano anterior, a diretora do CPOE/RS aponta que a grande extensão das regiões escolares, o pequeno número de orientadores, a redução das viagens de orientação por insuficiência de verbas, a infreqüência de professores nas unidades de ensino, a diminuição do horário nos grupos que funcionavam em três turnos, a carência de equipamentos e de material de consumo¹⁴¹ se refletiam na capacidade de o órgão atender a todas as demandas.

Ponderações similares repetiram-se nos relatórios dos anos seguintes. No relatório de 1955, apontam-se as restrições orçamentárias e insuficiente número de técnicos como responsáveis pela impossibilidade de promover a orientação e a assistência pedagógica na freqüência desejada. Em 1956, a

¹⁴¹ CPOE/RS, 1948, p. 1.

diretora do Centro procurou demonstrar, de forma muito cuidadosa, as necessidades do Centro:

Serve-nos a oportunidade para expor a Vossa Excelência as necessidades deste serviço no que tange ao número de funcionários, possibilidades de recrutamento, às condições de instalação e à reestruturação do órgão. Parece-nos que, em educação, o critério de validez há de situar-se, especialmente, no aspecto qualitativo. Para isso, é indispensável atribuir aos serviços técnicos a quem corresponde promover a correlação e o ajustamento, cada vez mais perfeitos, dos meios aos fins da obra educativa, todas as facilidades para ampliação e aperfeiçoamento de seus quadros de pessoal, bem assim como propiciar os recursos e materiais requeridos. (CPOE/RS, 1956b, p. 2)

São, assim, recorrentes as deficiências de recursos e de pessoal que o Centro enfrenta. Em 1957¹⁴², apontam-se, novamente, razões orçamentárias e administrativas como impeditivos para a regulamentação do Serviço de Cinema Educativo, criado por meio de convênio entre o governo do Estado e o MEC¹⁴³. O serviço funcionava em situação precária, desde dezembro de 1955, devido à falta de recursos. Em situação similar, encontrava-se o setor encarregado pela realização de pesquisas que se ressentia, segundo o relatório de 1957, da falta de técnicos e pesquisadores com dedicação exclusiva, na medida em que aqueles lotados no setor estavam incumbidos de cuidar também dos cursos e da supervisão do ensino.

Em 1959, o projeto de criação do “Laboratório Central Cinematográfico Completo” foi rejeitado por motivos de ordem financeira. Em 1960, reclamava-se da impossibilidade da divulgação dos resultados dos trabalhos efetuados pelo Centro em função do reduzido orçamento e pediam-se recursos para instalação do gabinete de psicologia e criação de novos cargos de orientadores educacionais para as escolas de grau médio.

¹⁴² CPOE/RS, 1957c, p. 4.

¹⁴³ O Serviço de Cinema Educativo foi regulamentado pelo decreto n. 8.926, de 17 de maio de 1958. Em 19 de setembro de 1958, pelo decreto n. 9.362, foi aprovado o regimento do Serviço. Como decorrência da criação deste serviço, o CPOE/RS promoveu várias edições do Curso Básico de Cinema Educativo e do Curso Introdução à Cultura Cinematográfica para Professores, destinados ao preparo dos interessados em trabalhar com cinema educativo junto às escolas.

Em 1961, representantes do governo reconheciam a precariedade das condições de trabalho disponibilizadas ao CPOE/RS:

Forçoso é reconhecer que este órgão não está aparelhado convenientemente para exercer sua importante missão, não obstante a competência técnica e o idealismo dos dirigentes e funcionários que o compõe. Os serviços de levantamento acham-se desatualizados; a Secção de Provas e Medidas tem se limitado a elaborar trabalhos referentes aos estabelecimentos da capital; o serviço de estatística é manual e não se utiliza os recursos disponíveis na Diretoria de Estatística Educacional; as instalações são inadequadas e o pessoal é insuficiente. (SEC/RS, 1961, p. 72)

Mas nem mesmo o reconhecimento por parte de outras instâncias governamentais foi capaz de garantir melhores condições de trabalho ao Centro. As informações que constam do relatório de 1967-70, demonstram que as instalações eram inadequadas e insuficientes (inexistência de local para realização de cursos, seminários e reuniões); havia carência de técnicos em educação, psicólogos e especialistas em currículo, em função de inúmeros cargos não contarem com provisão desde 1962. O mesmo relatório aponta, ainda, a falta de veículo para deslocamentos; demora na solução de problemas administrativos; falta de entrosamento com outros órgãos da SEC/RS; restrições orçamentárias; mobiliário e equipamentos insuficientes e em mau estado de conservação; falta de material de consumo e uma organização administrativa que contemplava vários níveis hierárquicos de decisão, o que dificultava a operacionalização das atividades e criava tensões nas relações entre os diversos setores¹⁴⁴.

Quanto ao pessoal envolvido com o CPOE/RS, foi possível, apenas, traçar um quadro muito parcial. Em 1946, trinta pessoas estavam lotadas no Centro: um diretor, um assistente, 22 auxiliares técnicos, um datilógrafo, dois assessores técnicos de ensino, um bibliotecário, um secretário e um servente. Em 1951, pela lei n. 1.614, de 30 de novembro, foram criadas dez funções de orientadores de educação primária e, em 1956, pela lei n. 3.100, de 21 de

¹⁴⁴ CPOE/RS, 1970.

dezembro, foram criadas mais duas funções de assistentes de direção e dez funções de orientadores de educação primária.

Pelos dados constantes nos relatórios dos anos de 1958 a 1962, elaborou-se a tabela a seguir, que demonstra que o CPOE/RS chegou a contar com uma equipe de 151 profissionais.

Tabela 6 - Quadro de pessoal técnico-administrativo do CPOE/RS (1958-1962).

Ano	Diretor	Técnico em educação	Assistente técnico	Orientador de educ. primária	Professor à disposição	Outros ¹⁴⁵	Total
1958	1	18	1	18	28	0	66
1959	1	28	1	33	29	6	98
1960	1	36	2	38	52	22	151
1961/ 1962	1	32	2	45	68	3	151

Fonte: CPOE/RS, relatórios.

Cabe destacar que o maior número de funcionários vinculados ao CPOE/RS encontra-se na categoria “professores à disposição”. Esses professores, lotados em escolas, eram cedidos, em meio expediente, para a execução de atividades no Centro. Foi o modo encontrado para suprir as necessidades de pessoal, mesmo que de forma parcial, em função da não provisão de técnicos por meio de concurso.

Enfim, poder-se-ia relacionar, à exaustão, exemplos dessa natureza que atestam as dificuldades do CPOE/RS em captar os recursos para a promoção daquilo que sua direção e equipe julgava necessário alcançar - a educação renovada, guiada pelo conhecimento científico e a orientação ao magistério. A documentação examinada aponta que a insuficiência de recursos financeiros, de pessoal e a precariedade das instalações marcam a organização e o funcionamento do Centro durante toda a sua trajetória.

¹⁴⁵ Datilógrafos, copistas, estatísticos, geógrafos, desenhistas, secretárias, mimeografistas, bibliotecárias



Sistema educativo e administração por objetivos

Num curto espaço de tempo (1967-1971), houve uma drástica mudança na SEC/RS e no CPOE/RS. As entrevistadas são unânimes em afirmar que as mudanças são devidas à ação do coronel Mauro Costa Rodrigues¹⁴⁶ que, ao ser designado secretário da Educação no Rio Grande do Sul, trouxera, de Brasília, ordens expressas de extinguir o CPOE/RS:

O coronel Mauro destruiu o Centro. É um pouco difícil dizer porque ele destruiu o Centro. Acercou-se de uma equipe que não entendia nada de educação e os colocou de chefes de setores da SEC. Então aquela biblioteca enorme, rica, lindíssima, foi um dos primeiros alvos a serem destruídos. O coronel chegou aqui com essas pessoas completamente estranhas ao Rio Grande do Sul. Era aquela onda de reforma. Tudo que havia sido feito era errado. Então iam renovar tudo. (Florisbela, entrevista em 21/11/2005)

O coronel Mauro veio de Brasília com ordens para extinguir o CPOE/RS. Ele assumiu e deu ordem para descartar tudo. Ponham fora tudo que nós vamos reestruturar a Secretaria. Ele transformou tudo e acabou com a parte técnica. A biblioteca do CPOE/RS era rica e ele mandou botar fora. (Hilda, entrevista em 30/10/2005)

O CPOE/RS foi extinto por causa da política. Sobe uma cabeça, segue uma coisa. Daqui a quatro anos muda a cabeça, destrói-se tudo o que outro fez e começa-se a botar coisas novas. A educação, eu sinto em dizer isso porque eu amava o meu trabalho, mas trabalhar em educação é burrice. É um passo à frente, dois para trás. Se nós compararmos a época do primário de anos atrás com o primário hoje, dá tristeza, porque em vez de ter avançado dez vezes mais, tem coisas que regrediram violentamente. É um eterno recomeçar. Cada secretário

¹⁴⁶ Mauro Costa Rodrigues nasceu no Rio de Janeiro em seis de janeiro de 1926. Estudou no Colégio Militar do Rio de Janeiro, na Escola Militar de Rezende e iniciou a carreira profissional como aspirante a oficial em Uruguaiana/RS. Foi coordenador adjunto da Seção de Estudos Pedagógicos da Diretoria de Ensino do Exército e chefe da 1ª Seção dessa mesma diretoria, instrutor do Centro de Preparação de Oficiais da Reserva, da Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais e da Academia Militar das Agulhas Negras. Exerceu a coordenação nacional do Projeto Rondon, entre agosto de 1967 e março de 1970, e a secretaria geral do MEC, entre outubro de 1969 e março de 1971.

chega querendo fazer inovações¹⁴⁷. (Maria Célia, entrevista em 10/7/2006)

O Mauro destruiu tudo porque não interessava. A gente exportava conhecimento. Eu viajei pela América Latina e pela Europa, tudo pelo CPOE/RS. Nós desenvolvíamos conhecimento de ponta aqui. (Doroty, entrevista em 11/7/2006)

É preciso, porém, prestar atenção a uma série de novos discursos que passaram a orientar a organização do sistema educativo no Brasil e no Rio Grande do Sul, principalmente a partir da instalação dos governos militares, em 1964.

Desde meados da década de 1950, enunciados acerca do planejamento da educação circulavam internacionalmente. Na América Latina, um evento importante nesse contexto foi a Segunda Conferência Interamericana de Ministros da Educação, ocorrida em Lima, Peru, no ano de 1956. Nesse evento, foi aprovada uma resolução que marcou a inserção do planejamento no quadro do Projeto Maior de Expansão e Aperfeiçoamento do Ensino Primário na América Latina. As principais recomendações se referem à organização, metodologia do planejamento educacional, administração e financiamento. Como decorrência dessa conferência, a Unesco e a Organização dos Estados Americanos - OEA - organizaram em Washington, em junho de 1958, o Seminário Interamericano sobre o Planejamento Global da Educação.

Segundo Marcus Vinícius Cunha (1998), a aceitação das teses de planificação foi ampla e imediata. A Unesco¹⁴⁸ foi solicitada a fornecer especialistas nessa matéria, como parte do Programa de Assistência Técnica

¹⁴⁷ A descontinuidade também atingiu o trabalho proposto pelo coronel Mauro da Costa Rodrigues. Ao se referir ao estatuto e plano de carreira do magistério (lei 6.672, de 22/4/74), ele diz: "A regularidade do processo de implantação já seria interrompida ou deturpada por meu sucessor. Nos dois períodos governamentais seguintes, cerca de 50 alterações foram introduzidas na lei original, a grande maioria delas para atender a casuísmos, pressões corporativas de determinados grupos, e mesmo a favorecimentos individuais, causando deformações que estão na raiz de problemas que até hoje persistem" (Rodrigues, 2004, p. 10).

¹⁴⁸ César Coll estima que com a "guerra fria já em fase de distensão, o confronto internacional transferiu-se para o campo do desenvolvimento científico e tecnológico, o que trouxe novo alento para as esperanças depositadas na escola como instrumento eficaz para a mudança social. Visualizava-se uma era de crescimento econômico e maiores oportunidades educacionais, até mesmo nos países do Terceiro Mundo, no que a Unesco teve participação ativa ao promover a euforia do planejamento educacional" (1995, p. 168).

das Nações Unidas. Em 1959, realizou-se, na Colômbia, o primeiro Curso Interamericano sobre Planejamento Integral da Educação. Em 1962, a Unesco criou o Instituto Internacional de Planejamento da Educação. Além dessas iniciativas, foi instalado em Santiago, Chile, sob os auspícios da Comissão Econômica para a América Latina - Cepal, o Instituto Latino-Americano de Planificação Econômica e Social - Ilpes. A seguir, ocorreu no Chile¹⁴⁹ a Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social, que concorreu para impulsionar a implantação das idéias de planejamento no continente. Em síntese, a partir das formulações dos técnicos desses organismos, difundiu-se um discurso planejador que apontava que a solução dos problemas educacionais dependia da ciência,

apenas que, agora, numa versão mais aprimorada do aproveitamento dos recursos científicos na área educacional, uma versão inspirada nas inovações técnicas, na mentalidade e nos esquemas teórico-metodológicos desenvolvidos para o gerenciamento científico de organizações, empresas e sistemas sociais complexos. (Cunha, 1998, p. 138)

Outro enunciado que emerge nesse contexto é a "teoria do capital humano"¹⁵⁰, cujos principais expoentes foram economistas norte-americanos,

¹⁴⁹ A Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social ocorrida no Chile, em março de 1962, tinha como objetivo estudar as relações entre a educação e a situação econômica, social e demográfica da América Latina e definir os objetivos de um plano decenal para o desenvolvimento da educação na região. Em junho de 1966, a conferência aconteceu em Buenos Aires e dedicou-se às questões de conteúdo, métodos, rendimento e avaliação do processo educativo. Conferências similares foram promovidas pela Unesco em todos os continentes: a) Ásia: Karachi (1959); Tóquio (1962); Bangkok (1965); b) África: Adis-Abeba (1961); Abidjan (1964); Nairóbi (1968); c) Estados Árabes: Beirute (1960); Trípoli (1966); d) Europa e América do Norte: Paris (1949); Bellagio/Itália (1960); Washington (1961); Genebra (1962); Berlin (1963). Ver FGV (1971).

¹⁵⁰ A expressão "formação de capital humano", empregada pelo economista norte-americano Frederick H. Harbison, relaciona-se com o processo de formação de pessoas, pela educação, para que desenvolvam as habilidades e as experiências indispensáveis para o desenvolvimento político e econômico de um país: "A criação de capital humano se assimila, desse modo, a uma inversão em benefício do homem e de seu desenvolvimento como um recurso criador e produtivo. Inclui a inversão por parte da sociedade na educação, a inversão por parte dos empregadores no adiestramento e a inversão de tempo e dinheiro por parte dos indivíduos para seu próprio desenvolvimento. Tais inversões possuem elementos qualitativos e quantitativos, isto é, a formação de capital humano implica não apenas gastos de educação e adiestramento em sentido estrito, mas também o cultivo de atitudes favoráveis à atividade produtiva" (1974, p. 153).

em especial Frederick H. Harbison e Theodore Schultz. Segundo Silvia Maria Manfredi (1998), essa concepção de qualificação de recursos humanos, que nascera associada à concepção de desenvolvimento socioeconômico dos anos 1950 a 1960 e à necessidade de planejar e racionalizar os investimentos do Estado no que diz respeito à educação escolar, buscava garantir uma adequação ou aproximação entre as demandas dos setores ocupacionais (indústrias, empresas, etc.) e o sistema educacional.

Mas o impulso importante que promoveu a circulação ampliada desses discursos foi a assinatura da *Carta de Punta Del Este*, também denominada “Declaração aos Povos da América”, em 17 de agosto de 1961. A *Carta de Punta Del Este*¹⁵¹ foi uma iniciativa que integrava a Lei de Assistência ao Exterior, aprovada pelo Congresso dos Estados Unidos em 1961, cujo objetivo consistia na implementação e manutenção de sucessivos compromissos diplomáticos de auxílio e cooperação entre as agências internacionais, representadas por instituições interamericanas e os países da América Latina.

Por meio da *Carta*, os governos dos países americanos engajavam-se na *Aliança para o progresso*, programa multilateral de ajuda estado-unidense à América Latina. No âmbito desse programa, os Estados Unidos prontificavam-se a investir vinte bilhões de dólares anuais, durante dez anos, com o objetivo de aumentar a renda *per capita*; distribuir a renda nacional; estabilizar os preços dos produtos básicos; intensificar a industrialização; aumentar a produtividade e produção agrícola; eliminar o analfabetismo e reduzir a mortalidade infantil na América Latina.

Para os governos receberem os recursos da *Aliança para o Progresso*, tinham de comprometer-se a aplicá-los nessas metas. Cada governo elaborava projetos de desenvolvimento e determinava as prioridades nos investimentos. Os programas nacionais tinham que estar respaldados em projetos setoriais minuciosos e específicos. Assim, sob os auspícios de agências internacionais - Unesco, Organização dos Estados Americanos, Organização Internacional do Trabalho, Cepal e da United States Agency for International Development -

¹⁵¹ Ver John Dreier (1962).

Usaid¹⁵² - foi proposta uma série de medidas que atingiram a educação, dentre as quais: as estruturas administrativas dos ministérios da educação deviam ser ajustadas para assegurar a integração do desenvolvimento educacional nos planos gerais de desenvolvimento; devia-se incrementar a formação de pessoal técnico-administrativo necessário para assegurar a elaboração, implantação e avaliação dos planos educativos, bem como se devia ampliar a oferta de assistência técnica por meio de peritos em educação e, por fim, o orçamento destinado à educação devia ser definido em função das metas estabelecidas pelo setor de planejamento¹⁵³.

Nesse contexto, foi posto em circulação um discurso que concebia a educação como o principal instrumento para a qualificação dos recursos humanos necessários ao desenvolvimento e como uma das ferramentas que possibilitava a viabilização do planejamento governamental, do progresso econômico e científico e da democracia.

¹⁵² Os governos brasileiro e norte-americano já tinham um longo relacionamento no âmbito da assessoria técnica ao setor educacional. Nesse aspecto, podem ser relacionados os seguintes acordos: 19 de dezembro de 1950: acordo geral entre os governos do Brasil e dos Estados Unidos para estabelecer o intercâmbio de conhecimentos técnicos e a cooperação correlata; 30 de maio de 1953: acordo sobre serviços técnicos especiais entre o governo dos Estados Unidos e o do Brasil; 26 de junho de 1964: Acordo MEC-Usaid para aperfeiçoamento do ensino primário; 31 de março de 1965: Acordo MEC-Usaid para melhoria do ensino médio; 23 de junho de 1965: acordo entre a Usaid, o MEC e o representante do Brasil para a Cooperação Técnica (Ponto IV) para a elaboração de planos para a ampliação e reestruturação do sistema nacional de ensino superior e criação de um quadro de técnicos em planejamento educacional; 29 de dezembro de 1965: Acordo MEC-Usaid para dar continuidade e suplementar com recursos e pessoal o primeiro acordo para o ensino primário; 5 de maio de 1966: Acordo MEC-Usaid para treinamento de técnicos rurais; 24 de junho de 1966: Acordo MEC-Usaid de assessoria para expansão e aperfeiçoamento do quadro de professores de ensino médio; 30 de junho de 1966: Acordo MEC-Usaid de assessoria para a modernização da administração universitária; 30 de dezembro de 1966: Acordo MEC-Usaid sob a forma de termo aditivo aos acordos de aperfeiçoamento do ensino primário; 6 de janeiro de 1967: Acordo MEC-Usaid de cooperação para publicações técnicas, científicas e educacionais; 27 de novembro de 1967: Acordo MEC-Usaid de cooperação para a continuidade do primeiro acordo relativo à orientação vocacional e treinamento de técnicos rurais; 17 de janeiro de 1968: Acordo MEC-Usaid para dar continuidade e complementar o acordo de desenvolvimento do ensino médio. Sobre a Usaid ver, dentre outros, José Oliveira Arapiraca (1982), John Dreier (1962).

¹⁵³ Segundo Celso Furtado (1985), o planejamento, como instrumento técnico-político de intervenção do Estado, tornou-se proeminente na América Latina a partir da década de 1950. Para isso, concorreu o discurso produzido pela Comissão Econômica para a América Latina - Cepal. A Cepal, que defendia a necessidade de intervenção estatal na economia para implementar a industrialização nos países latino-americanos, produziu uma teoria de desenvolvimento que circunscreveu a elaboração de planos de governo implementados a partir da segunda metade dos anos 1950.

Em síntese, a educação passou a ser planejada em função das metas definidas nos planos de desenvolvimento econômico. Coube, então, ao planejamento da educação o duplo propósito de articular a educação com as necessidades do desenvolvimento geral e estabelecer as condições que assegurassem um processo contínuo de inovação daqueles fatores entendidos como determinantes da eficiência dos sistemas educacionais: estrutura, administração, pessoal, conteúdo, procedimentos e instrumentos.

A *Carta de Punta del Este* sugeriu a formulação de novas bases para as políticas educacionais na América Latina e estabeleceu um elenco de objetivos, dentre os quais figuram a eliminação do analfabetismo entre os adultos, a garantia de um mínimo de seis anos de instrução primária a toda criança em idade escolar, a modernização e ampliação dos meios para o ensino secundário, vocacional, técnico e superior, o aumento da capacidade para a pesquisa pura e aplicada e, ainda, o provimento de pessoal habilitado necessário para promover o desenvolvimento. Nas palavras do senador norte-americano Robert Kennedy, “a educação é a chave para o progresso. Mas ela está faltando seriamente à América Latina” (1967, p. 68).

No Brasil, um dos principais documentos que enunciou as diretrizes educacionais para o país foi o “Relatório Meira Matos”, resultado do trabalho de uma comissão encarregada de planejar e propor medidas que possibilitassem uma melhor aplicação das diretrizes governamentais para a educação¹⁵⁴. A comissão contou, na sua elaboração, com o auxílio de técnicos norte-americanos, em decorrência de convênios firmados entre o MEC e a Usaid.

Após uma longa exposição sobre a situação da educação no país, o relatório assinala pontos críticos, como a inadequação da estrutura do Ministério da Educação, a crise de autoridade no sistema educacional, a baixa remuneração do magistério e a ociosidade do sistema. Propunha-se uma ampla reestruturação do sistema educativo, guiada por princípios da administração e da planificação, com vistas a estabelecer uma maior

¹⁵⁴ Ver também o Plano Acton, resultado do trabalho desenvolvido entre 1965 e 1967 pelo consultor norte-americano Rudolph Acton. O plano propunha um estudo de 12 universidades brasileiras, com vistas a identificar o potencial dessas instituições para contribuir com a aceleração do processo de transformação do ensino superior, mediante a sua adequação ao modelo norte-americano de educação superior.

adequação do modelo da educação ao modelo econômico (desenvolvimento capitalista-industrial). Instrumentalizava-se o processo educativo em proveito da expansão econômica. Isso se justificava pelo fato de que a expansão da oferta educacional acarretaria a democratização no acesso à escolarização, à mobilidade da estrutura social e, em última instância, à redução das desigualdades sociais. Descobriu-se, enfim, um novo fator básico para o desenvolvimento:

Quanto maior o número daqueles que, ascendendo dos degraus mais baixos da escada social, atingem os níveis mais altos da educação geral e técnica, maior o campo de ação que o sistema oferecerá à iniciativa individual e maior o seu impacto sobre o progresso econômico. (Raúl Prebisch, 1962, p. 79)

Nesse aspecto, era importante estabelecer uma relação de eficácia entre os recursos aplicados e a produtividade do sistema escolar, no sentido da adequação de conteúdos, métodos e técnicas de ensino para tornar as escolas e as universidades agentes eficazes para o desenvolvimento. A modernização administrativa deveria promover a otimização da utilização dos recursos disponíveis, mediante o planejamento sistemático e a aplicação de métodos que proporcionassem os melhores resultados por unidade de despesa. Em poucas palavras, a reforma do Estado demandava a reformulação e a adequação do sistema educativo, que devia desempenhar papel fundamental na dinamização da atividade produtiva.

A reorganização da SEC/RS deve ser vista no âmbito da reforma do Estado, implementada com maior ênfase a partir da instalação dos governos militares no Brasil, em 1964. As diretrizes para a reforma administrativa estadual foram dadas, principalmente, pelo decreto n. 19.801, de 8 de agosto de 1969, regulamentado pelo decreto 20.818, de 26 de dezembro de 1970, e pela lei n. 5.751, de 14 de maio de 1969, que trata da organização do sistema estadual de ensino. Essa legislação obedecia aos princípios da reforma administrativa implantada em nível federal - decreto-lei n. 200, de 25 de fevereiro de 1967.

Estão assentados, nesses decretos, os princípios fundamentais que passaram a orientar as atividades de administração federal, estadual e municipal: planejamento, coordenação, descentralização, delegação de competência e controle. O art. 7º, do decreto-lei 200/67, determinava que a ação governamental devia obedecer a um tipo de planejamento específico: aquele que visava a promover o desenvolvimento econômico-social do país e a segurança nacional. Os instrumentos a serem usados seriam o plano geral de governo, os programas gerais, setoriais e regionais de duração plurianual, o orçamento-programa anual e a programação financeira de desembolso.

Argumentava-se que profundas transformações ocorridas nos setores da vida produtiva, econômica e social repercutiam na educação¹⁵⁵, que passou a ser considerada como fator decisivo para o desenvolvimento social e econômico. Estabelecera-se uma estreita correlação entre o desenvolvimento educacional do país e sua produtividade econômica. Assim, “a elevação do potencial produtivo do homem, o aumento de sua capacidade criadora, de sua qualificação profissional e do trabalho são medidas indispensáveis ao desenvolvimento do país” (SEC/RS, 1971, p. 16).

A perspectiva da reforma é clara, especialmente quanto à ação renovadora na educação. No âmbito da educação, o ensino devia ser atualizado cientificamente e ajustado à realidade nacional e regional, assim como era preciso preocupar-se com a produtividade do sistema educacional, com vistas a buscar uma relação custo-rentabilidade social, pelo aproveitamento da capacidade ociosa, pela fixação de prioridades, pela racionalização das construções e equipamentos escolares e pela valorização

¹⁵⁵ Viñao Frago assinala que se criaram lugares-comuns que têm servido para justificar, em qualquer tempo, as propostas de reforma educacional. Dentre eles, destaca-se a necessidade de fazer frente a mudanças e transformações sociais, econômicas e políticas e “las referencias al descenso de la calidad de la enseñanza, al fracaso de las reformas anteriores y [...] las inevitables alusiones a la necesidad de adecuar el sistema educativo a las exigencias de la llamada sociedad del conocimiento y de la información, al igual que hasta no hace mucho se aludía, y se sigue aludiendo, a la necesidad de adecuar dicho sistema a las demandas del mundo laboral y productivo. Todo esto, junto con la relación existente entre cambios sociales y reforma educativas, forma parte del ritual y de la retórica de las mismas” (2002, p. 84). Em síntese, geralmente as justificativas para as reformas repercutem críticas às iniciativas do passado que não lograram resolver os problemas educacionais, seja por falta de planejamento, seja por falta de controle racional dos fatores envolvidos no processo de mudança.

do magistério¹⁵⁶. Além disso, insistia-se na integração da educação com o desenvolvimento científico e tecnológico global do país:

A escola deve ser um meio para alcançar determinados fins. No caso brasileiro, requer-se educação para o desenvolvimento, o que implica em colocar o complexo aluno-mestre-escola dentro de uma sistemática, a serviço de um princípio e sob o conceito de despesas e investimentos. (SEC/RS, 1971, p. 25)

A partir de então, educar adquire outro significado. Educa-se para promover o desenvolvimento, para levar as massas a participarem do desenvolvimento. Nesse sentido, a educação e a formação de recursos humanos eram indispensáveis ao desenvolvimento econômico e social. A estrutura, até então existente na SEC/RS, mostrava-se inadequada para o alcance desse objetivo.

É nesse contexto que o coronel Mauro Costa Rodrigues assumiu a direção da SEC/RS no dia 15 de março de 1971.

O coronel Mauro Costa Rodrigues (2004) diz que, ao assumir a SEC/RS, encontrou uma estrutura caracterizada pela autoridade concentrada, órgãos centrais burocratizados que exerciam funções executivas, mal equipados, com reduzido poder decisório e com alto custo administrativo. As verbas orçamentárias programadas para o ano de 1971 já estavam comprometidas, o salário do magistério estava dois meses atrasado e, ainda, um número expressivo de professores encontrava-se em licença ou no exercício de atividades burocráticas.

No mesmo depoimento, o coronel Mauro relata o que viu no prédio da SEC/RS:

Constatei pessoalmente a quase calamitosa situação em que se encontrava, desarrumação total, pilhas e pilhas de

¹⁵⁶ Percebe-se uma estreita relação dessas prioridades com as sugeridas pela Unesco na Conferência Internacional sobre Planejamento da Educação, transcorrida em Paris, de 6 a 14 de agosto de 1968. O relatório dessa conferência destaca, como dimensões prioritárias da reforma, o aprimoramento das estruturas educativas, revisão dos conteúdos de ensino, planejamento curricular, formação e aperfeiçoamento do corpo docente, recrutamento, remuneração e estrutura do magistério (FGV, 1971).

processos pelo chão, banheiros sujos, outros cubículos, que originalmente haviam sido destinados a banheiros, com as portas chaveadas sem qualquer justificativa, lixo não recolhido na garagem do subsolo. (2004, p. 2)

Destaca, ainda, que, apesar de haver trabalhado quase dois anos como secretário geral do MEC, lugar em que se envolvia nas discussões e transformações por que passava o Ministério, e de ter conhecimento das idéias, conceitos e formas de proceder que passaram a nortear as ações do MEC, a sua vinda para o Rio Grande do Sul era um desafio. Um desafio que empolgava diante da possibilidade de operacionalizar o que, até então, somente havia sido objeto de planejamento por parte do governo federal. Ele aponta que o Rio Grande do Sul, “pelo destaque que naquela época ocupava na área educacional entre os demais Estados, era um terreno fértil para a aplicação e avaliação dessas novas posturas” (Rodrigues, 2004, p. 1).

O método escolhido, para fazer a nova estrutura funcionar, foi o da administração por objetivos¹⁵⁷. Segundo o secretário da Educação, havia a necessidade de ajustar a estrutura organizacional do ensino às exigências decorrentes de sua complexidade e, sobretudo, adaptar a organização e os métodos de trabalho da máquina administrativa aos princípios fundamentais do planejamento, coordenação, descentralização, desburocratização e controle, conforme definido pelo decreto-lei 200/67.

No contexto de reforma do Estado e de um processo de racionalização da gestão administrativa, o planejamento do setor educacional no Rio Grande do Sul passou a ser feito de acordo com as diretrizes e orientações provenientes

¹⁵⁷ Proposta na década de 1950 por Peter F. Drucker, a administração por objetivos - APO - é um método de administração e gerenciamento que tem, na fixação de objetivos a atingir, o seu ponto de partida. Uma vez definidos os objetivos que se quer alcançar, as responsabilidades são especificadas para cada posição em função dos resultados esperados, que passam a integrar os padrões de desempenho sob os quais os gerentes são avaliados. Após a definição dos objetivos, elaboram-se os planos operacionais para alcançá-los. É um modelo de administração que enfatiza, ainda, a mensuração dos resultados atingidos em face de um planejamento anterior. Segundo Peter Drucker, “a maior de todas as vantagens da administração por objetivos é talvez a de possibilitar ao administrador o controle de seu próprio desempenho. Autocontrole quer dizer mais forte motivação: o desejo de conseguir o máximo, e não simplesmente de conseguir o bastante para ir vivendo. Para que possa controlar o próprio desempenho, um administrador precisa saber mais do que simplesmente seus objetivos. Deve ter condições de medir o próprio desempenho e os resultados obtidos em comparação com o objetivo” (*apud* SEC/RS, 1971, p. 52).

do Ministério da Educação. Essas diretrizes, fixadas no planejamento setorial¹⁵⁸ do MEC, integravam-se ao Programa Estratégico de Desenvolvimento do governo federal e, segundo o ministro da Educação, Jarbas Gonçalves Passarinho, orientavam-se por “novas concepções” de atuação, formas “não convencionais” sugeridas pelo conceito de “revolução na educação”. Para o ministro, a educação ocupava um lugar central na planificação do desenvolvimento “pela interação entre educação, recursos humanos e desenvolvimento” (MEC, 1970, p. 7).

O planejamento setorial do MEC incluía dez programas, que se desdobravam em 21 projetos¹⁵⁹. Consoante a dinâmica de um planejamento estratégico, cada um desses projetos desdobrava-se em finalidade, justificativa, objetivos e condições de execução, no âmbito das quais definiam-se os órgãos executores, desdobramentos, prazos e recursos necessários e suas fontes. O governo buscava, segundo o mesmo documento, criar as bases para uma década de desenvolvimento que possibilitasse ao Brasil, até o final do século 20, sem perda de sua identidade sociocultural, instituir-se como uma sociedade desenvolvida. Em síntese, alcançados esses objetivos, o Brasil seria “uma grande nação, com um povo livre e feliz” (SEC/RS, 1971, p. 24).

¹⁵⁸ Ver José Silvério Bahia Horta (1982).

¹⁵⁹ I) Programa de ensino primário e médio: Projeto 1: Operação escola; Projeto 2: Construção, transformação e equipamento de ginásios polivalentes. II) Programa de aperfeiçoamento do magistério: Projeto 3: Aperfeiçoamento, treinamento e habilitação de professores para o ensino primário e normal; Projeto 4: Treinamento e aperfeiçoamento de professores para o ensino médio. III) Programa de educação de adultos: Projeto 5: Dinamização e assistência técnica e financeira aos programas de alfabetização de adultos. IV) Programa global de assistência ao educando: Projeto 6: Assistência ao educando; Projeto 7: Sistema de financiamento da educação e cultura - Refinec. V) Programa de implantação da reforma universitária: Projeto 8: Equipamento dos estabelecimentos do ensino superior; Projeto 9: Construção dos campi universitários; Projeto 10: Operação produtividade; Projeto 11: Implantação de cursos de pós-graduação e centros de pós-graduação. VI) Programa de melhoria das condições de remuneração do magistério: Projeto 12: Plano de carreira e melhoria de remuneração do magistério primário no sistema público e privado; Projeto 13: Estruturação das carreiras de magistério fundamental e médio e da revisão salarial; Projeto 14: Reformulação do regime de trabalho e de remuneração do magistério superior. VII) Programa de formação e treinamento intensivo da mão-de-obra: Projeto 15: Programa intensivo de formação de mão-de-obra. VIII) Programa de integração do educando no mercado de trabalho: Projeto 16: Integração escola, empresa, governo; Projeto 17: Dinamização das escolas fazenda. IX) Programa de integração das universidades nas comunidades: Projeto 18: Integração das universidades nas comunidades; Projeto 19: Incentivo à implantação e desenvolvimento das carreiras de curta duração. X) Programa de pesquisa e desenvolvimento para o setor educacional: Projeto 20: Sistema avançado de tecnologias educacionais; Projeto 21: Aperfeiçoamento do sistema de informação sobre educação. Ver MEC (1970).

A SEC/RS devia, portanto, integrar-se ao sistema de planejamento global dos governos do Estado¹⁶⁰ e da União. Para tanto, cabia-lhe observar o disposto na legislação federal e estadual e implantar a reforma administrativa e educacional, segundo a administração por sistemas e objetivos e segundo os princípios de organização e métodos¹⁶¹. Essa reestruturação foi justificada por vários elementos, alguns idênticos aos citados como pontos críticos pelo relatório Meira Matos em relação ao MEC e citados acima:

a) a estrutura técnico-administrativa da SEC/RS não constituía um suporte logístico adequado para a orientação, coordenação e controle das atividades, direta ou indiretamente ligadas aos problemas da educação e da cultura;

b) os vários órgãos que a compunham, subdivididos em departamentos, serviços, seções e setores sobrepunham-se;

c) o corpo funcional, pela sua distribuição desordenada, não favorecia a produtividade das atividades e serviços prestados;

d) os métodos e sistemas operacionais deixavam a desejar quanto à eficiência e à adequação exigida;

e) a centralização da execução promovia constante e contínuo emperramento da máquina administrativa.

Todos esses pontos críticos seriam superados por uma

administração por objetivos e por sistemas [que] faculta o acesso e a utilização de instrumentos mais eficientes e operantes; que possibilita o pleno desenvolvimento das atividades e favorece o princípio básico da execução descentralizada e do controle centralizado. (SEC/RS, 1972, p. 15)

¹⁶⁰ Segundo o Plano estadual de educação, aprovado pelo parecer 143/67, do Conselho Estadual de Educação, “um plano educacional é um plano setorial como todos os demais. Deve integrar-se nos planos de instância superior, ao mesmo tempo em que esses devem considerá-lo [...]. O plano educacional do Estado deve refletir a filosofia educacional que vê ser o caráter próprio da educação formar a personalidade mas que vê também ser a educação indispensável ao desenvolvimento econômico, pelo seu caráter de formadora de mão-de-obra necessária ao rápido desenvolvimento econômico e social da comunidade” (Ceed/RS, 1967, p. 16).

¹⁶¹ “Com a reforma nós ficamos assim: e agora, para onde a gente vai? Eu fui parar num órgão chamado organização e métodos. Eu cheguei na porta e perguntei o que se faz num órgão desses? Porque não cabia numa Secretaria de Educação um órgão de organização e métodos. Aí eu fui descobrir que era para montar a Secretaria da Educação. Eu me aposentei em 1973 na chefia desse órgão” (Florisbela, entrevista em 21/11/2005).

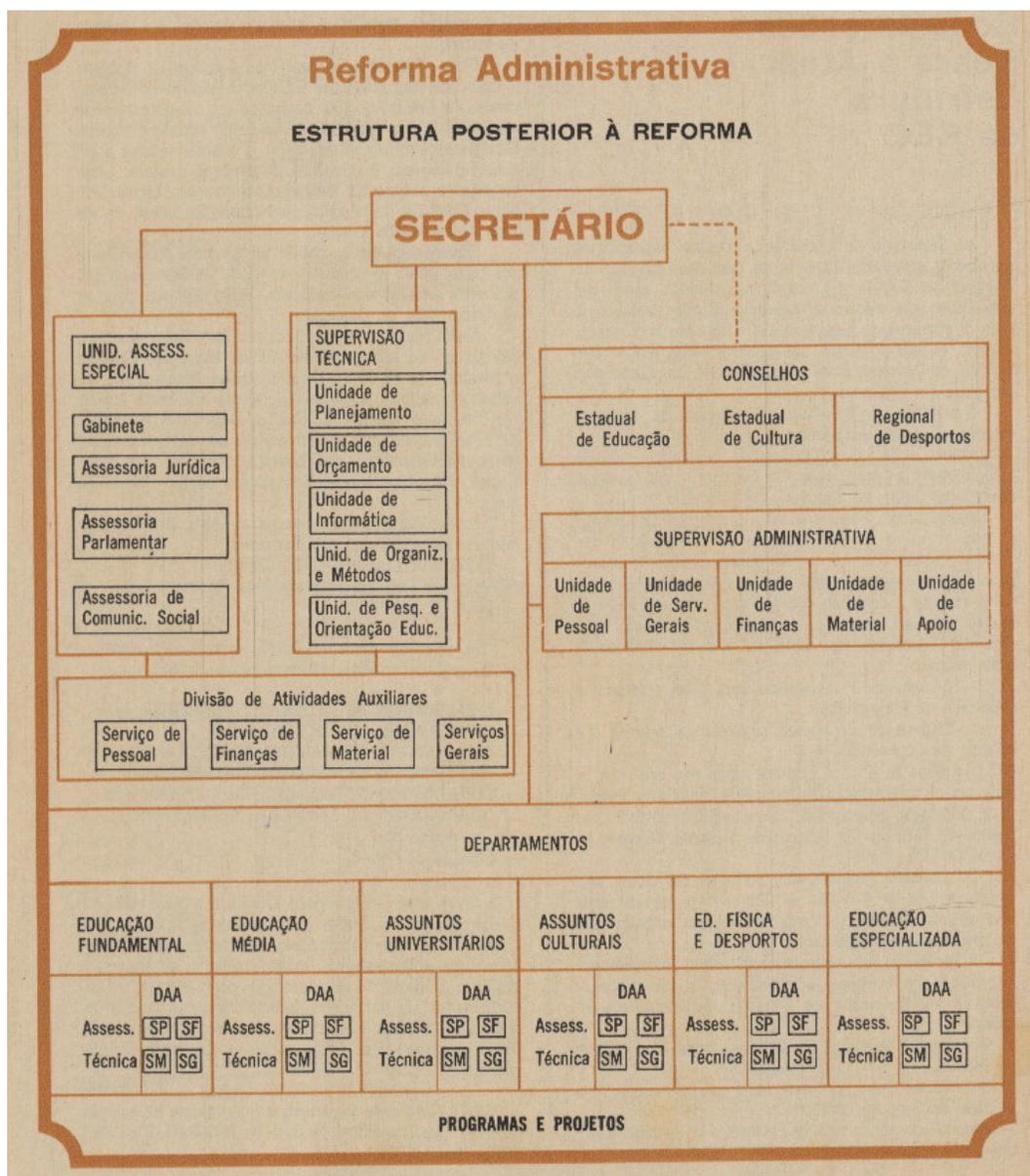
Instituiu-se na SEC/RS um sistema de planejamento, integrado pelo Programa de Ação, Plano Setorial de Educação, Programa Operativo Anual e Projeto.

O Programa de Ação era o documento que refletia a política educacional do Estado que, uma vez compatibilizado com as metas do governo federal, expressava os objetivos gerais da SEC/RS. Servia de meio de fixação para a elaboração do plano setorial da educação. O Plano Setorial da Educação era o documento orientador da Secretaria para a elaboração do orçamento plurianual de investimentos, que integrava o plano estadual de desenvolvimento econômico e social. O Programa Operativo Anual consistia na relação dos projetos a serem executados durante o ano. Por último, o Projeto era o instrumento que concretizava os objetivos propostos. Sua função era orientar a ação executiva, estabelecer condições para a elaboração de recursos e favorecer o acompanhamento, controle e avaliação da execução e dos resultados.

Nisso baseou-se a implantação, em 1971, da nova estrutura organizacional da SEC/RS, que compreendia seis departamentos: Departamento de Educação Fundamental - DEF; Departamento de Ensino Médio - DEM; Departamento de Assuntos Universitários - DAU; Departamento de Educação Especializada - DEE; Departamento de Educação Física e Desporto - DED; Departamento de Assuntos Culturais - DAC. Nesses departamentos foram distribuídos oito¹⁶² programas, que englobavam 58 projetos. Em cada departamento, havia uma unidade de apoio administrativo e uma supervisão técnica. A elas estavam vinculados os programas e projetos, que eram dirigidos por gerentes, responsáveis pela sua implantação junto às delegacias de educação, onde se dava a execução e supervisão junto às escolas.

¹⁶² Os oito programas eram os seguintes: 1) Programa de revisão da política técnico-administrativa da Secretaria de Educação e Cultura; 2) Programa do ensino primário e ginásial; 3) Programa do ensino médio; 4) Programa de integração com o ensino superior; 5) Programa de educação especializada; 6) Programa de educação física e desportos; 7) Programa de atividades culturais; 8) Programa de apoio e assistência ao estudante. Estes oito programas desdobraram-se em 58 projetos. Especificamente no âmbito do Departamento de Educação Fundamental - DEF, foram propostos outros seis projetos prioritários que, por sua vez, desdobraram-se em 19 subprojetos. Ver SEC/RS (1971).

Figura 9 - Organograma da SEC/RS - decreto n. 21.120/71.



Fonte: SEC/RS, 1971, 43.

Nas escolas, pensou-se num “sistema de produção em nível escolar”. Nesse sentido, estabeleceu-se uma correlação entre os elementos do sistema de produção industrial com o sistema educacional: 1) os fatores diretos da produção: a) estudantes (matéria prima do processo); b) professores (principal tipo de mão-de-obra utilizada); c) instalações (salas de aula, laboratórios, oficinas); d) materiais e recursos didáticos. 2) os fatores indiretos da produção:

serviços administrativos. 3) o processo de transformação: aprendizagem realizada pelo estudante com decorrência da tecnologia empregada. 4) o produto final: a consecução dos objetivos da escola, a formação do indivíduo proposto pela sociedade vigente. Em síntese, havia um comportamento de entrada, na escola o sujeito passava por um processo de transformação, o que gerava um comportamento de saída, equação assentada nos princípios de uma gestão administrativa e econômica produtiva.

A sistemática de planejamento setorial do MEC devia se capilarizar em todas as instâncias da gestão estatal, nos Estados e municípios. Segundo o secretário Mauro Rodrigues (2004), a partir daí houve todo o tipo de resistências:

Para quem conhece as deformações usuais no serviço público, em particular na área da administração educacional, é fácil avaliar as repercussões e reações que tais medidas desde logo enfrentaram. Um número de professores que desempenhavam funções técnicas, inclusive altamente conceituados profissionalmente, não entendeu o sentido dessas medidas e se rebelou usando toda forma de pressões para serem postos à disposição de outros órgãos. Mas com o tempo, apenas um pequeno número de professores persistiu nessa atitude, lastimavelmente a maioria pertencente ao Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais, órgão que de fato possuía em seus quadros elementos bastante conceituados e qualificados profissionalmente. (p. 4)

De certa forma, desde 1967, o CPOE/RS já procurava adequar-se ao novo modelo de planejamento e de gestão. Nesse ano, os técnicos do Centro envolveram-se com a elaboração do “Programa de assistência técnico-pedagógico do processo educativo no Estado do Rio Grande do Sul, para os anos de 1968 a 1970” (CPOE/RS, 1967a). O documento previa a execução de cinco projetos prioritários, que foram compatibilizados com o planejamento setorial do MEC e que previam o aumento do índice do rendimento escolar nas classes de 1º ano do curso primário, o aperfeiçoamento de professores primários não-titulados, o aumento do rendimento escolar nos níveis de ensino

primário e médio e, ainda, o assessoramento técnico-pedagógico e a montagem e execução de programações de telecomunicação educativa.

É importante destacar que os tipos de atividades e o processo de elaboração planejada que o CPOE/RS devia executar deslocaram o eixo das atividades do Centro, que passou do professor para o corpo dirigente da estrutura do sistema escolar, isto é, cabia aos técnicos do Centro a supervisão em nível central e regional, enquanto que a orientação aos professores seria executada a partir das delegacias regionais.

Essa sistemática aparece de forma mais elaborada na “Programação do CPOE/RS para 1971” (CPOE/RS, 1971). O documento transcreve o planejamento setorial do MEC de 1970 e assinala que o sistema estadual de ensino devia adequar-se às decisões da instância federal. Isso alterou também, de forma profunda e radical, a dinâmica de funcionamento do Centro que, a partir de então, devia inspirar-se no conceito de planejamento da educação e orientar-se pelas diretrizes estabelecidas no Plano Estadual de Educação (1967), no Planejamento Setorial do MEC e no Plano Estratégico de Desenvolvimento do governo federal (1970).

Nesse sentido, a programação de trabalhos para 1971 previa o envolvimento do pessoal do CPOE/RS com projetos relacionados à supervisão descentralizada, tecnologias educacionais e assistência técnico-pedagógica direta. No entanto, subsistiam, ainda, algumas atividades que não encontraram lugar nesse novo modelo de planejamento, mas que foram mantidas como

elemento de continuidade entre dois momentos históricos do CPOE/RS, isto é, assistência técnico-pedagógica direta e supervisão descentralizada, necessárias, pois, para uma mudança a se processar em equilíbrio, sem que a ruptura abrupta com o sistema anterior venha ocasionar solução de continuidade na orientação técnico-pedagógica a especialistas como orientadores educacionais, psicólogos, professores especializados. (CPOE/RS, 1971, p. 21)

Mas o CPOE/RS não chegou a executar a sua programação de 1971. Em 5 de abril desse ano, Itália Zácara Faraco (1971), diretora do Centro, elaborou

um “relatório pessoal”, que foi encaminhado, para imediato conhecimento, ao secretário da Educação e Cultura, com informações sobre as atividades de órgãos da SEC/RS. Na forma como esse relatório foi apresentado, pode-se inferir que, ao escrevê-lo, a professora Itália previa que algo estava para acontecer. De fato, esse foi o último relatório exarado no âmbito do CPOE/RS. Poucos dias depois, em 17 de maio de 1971, pelo decreto n. 21.120, reorganiza-se a SEC/RS e o CPOE/RS desapareceu da estrutura dessa Secretaria. No novo modelo de gestão do sistema educativo, não havia mais lugar para órgãos como o Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais.



Como já foi assinalado, o CPOE/RS foi um órgão que se reestruturou continuamente. Até a década de 1960, a cada nova reestruturação, ampliava-se o seu espectro de ação. Por meio da legislação, dos regulamentos administrativos, da orientação para a organização do processo de ensino-aprendizagem e da orientação técnico-pedagógica ao magistério, constituiu-se como um lugar de formação de opções teóricas que estabelecia certos padrões de verdade e desautorizava outros. O discurso disseminado pelo Centro insistia que o processo educativo deveria basear-se em princípios oriundos da ciência pedagógica que, entre as décadas de 1930 e boa parte da década de 1960, sustentava-se nos enunciados da Escola Nova. A centralidade dos enunciados da Escola Nova, produzidos como a verdade científica sobre a criança e a educação, funcionava para desacreditar, desautorizar e desqualificar outras formas de intervenção educacional.

As condições de existência do CPOE/RS e a produção de sua legitimidade, enquanto lugar de enunciação de um discurso autorizado e verdadeiro, beneficiaram-se também do lugar social ocupado pelas diretoras e

pelos técnicos do Centro, profissionais e intelectuais reconhecidos e prestigiados junto ao governo e a sociedade. Entre os técnicos em educação, havia diferenciações. Alguns foram pesquisadores, participaram do mercado editorial e exerceram funções importantes em universidades. Outros dedicaram-se à execução de funções burocráticas ou à disseminação do conhecimento produzido.

Pelos relatórios consultados, entre os anos de 1943 e 1971, percebe-se que as preocupações privilegiadas ao longo dos anos relacionavam-se, principalmente, com a avaliação do rendimento escolar, com estudos sobre medidas da capacidade intelectual dos estudantes e com as atividades de orientação técnica ao magistério. Nesse sentido, o CPOE/RS, apesar da insuficiência de recursos financeiros, de pessoal e das condições minguadas das instalações, aspectos marcantes na organização e funcionamento do Centro durante toda a sua trajetória, cumpriu essas tarefas de forma muito efetiva, por meio de uma série de instrumentos, dentre os quais cursos, reuniões, visitas, respostas a consultas e elaboração e emissão de programas, planos, comunicados, circulares e instruções.

Se, em meados dos anos 1940, a instalação do Inep repercutiu junto aos órgãos encarregados pela educação nos Estados como instância estruturante da organização do sistema educativo e como espaço de difusão do discurso da modernidade pedagógica, que incitou e circunscreveu o trabalho da Secção Técnica da Diretoria Geral de Instrução Pública e do CPOE/RS, a partir da instalação dos governos militares, em 1964, coube ao Ministério da Educação definir, a partir da discursividade da planificação da educação, a reestruturação das formas de gestão do sistema educativo. Assim, a partir de 1964, o discurso escolanovista começou a perder sua capacidade de interpelar e um mundo conceitual desapareceu. O seu lugar foi ocupado por um outro discurso, com suas próprias exclusões e obliterações. O CPOE/RS perdeu autonomia e deixou de participar da proposição e da tomada de decisões políticas no âmbito da SEC/RS. Nesse contexto, o importante é perceber como os discursos produzidos e disseminados acerca da educação organizaram, de diferentes formas, o sistema educativo no Rio Grande do Sul.

Estudar o passado de uma instituição educativa no presente significa, portanto, identificar interrupções, descontinuidades e rupturas na vida institucional. É dar conta da instauração de certos discursos, quais suas condições de emergência, produção, formas de institucionalização e como se interconectam dentro de contextos históricos, a partir do entrelaçamento de significações existentes na sociedade (as quais constroem espaço para a emergência de tais discursos), biografias e estrutura social.



4 - Conhecimento, poder e produção de subjetividades

No capítulo anterior, procurou-se demonstrar as formas institucionais, os diferentes arranjos administrativos pelos quais o CPOE/RS se organizou ao longo tempo. Privilegiou-se um olhar acerca da legislação, dos regulamentos administrativos e dos discursos que organizaram, de diferentes formas, o sistema educativo no Estado. Procurou-se, por meio de documentos institucionais, destacar a magnitude, a direção e as preocupações do trabalho desenvolvido, que abrangiam a realização de estudos de caráter objetivo sobre a criança, sobre a aprendizagem e o meio escolar, e de orientação ao trabalho docente, para o que se promoviam cursos e reuniões, visitas às unidades escolares, respostas a consultas de ordem técnica, elaboração de programas, planos, comunicados, circulares e instruções.

Neste capítulo, busca-se, prioritariamente, descrever as técnicas e os dispositivos que foram mobilizados e experimentados para reformar o ensino escolar. Para tanto, foram selecionadas ou inventariadas, como um itinerário a ser percorrido, algumas categorias consideradas substanciais: profissionalização do magistério, provas objetivas, aplicação de testes, pesquisas desenvolvidas e a formação de hábitos, atitudes e comportamentos.

Nesse contexto, descreveram-se as estratégias de circulação de discursos, o modo como proliferavam, além de indicar os recursos mobilizados para realizar os processos de reforma educacional. Os enunciados das práticas discursivas do CPOE/RS inscrevem-se na materialidade de impressos, livros, programas, regulamentos, boletins, comunicados e também nas orientações e respostas às consultas. Foi neles que se buscou detectar o curso de uma mudança efetiva, qual seja, os modos pelos quais reformas e políticas educacionais procuraram constituir os sujeitos de uma cultura.



A orientação técnica ao magistério: instituir diferentes significados de ser professor

Como referido anteriormente, a profissionalização do magistério estadual se constituiu em objeto de preocupação e atenção proeminente e constante por parte dos técnicos do CPOE/RS. Os enunciados acerca desse tema foram um foco do trabalho desenvolvido pelo Centro e circunscreveram aquilo sobre o que se podia pensar.

Num contexto de preocupação com a instalação de um novo tempo na educação, marcado pela sistematicidade das ações e pelos enunciados da Escola Nova, a profissionalização do magistério era urgente. Do professor esperava-se, a partir de então, uma atitude científica. Cabia, pois, oferecer-lhe oportunidades contínuas de aperfeiçoamento para que tivesse êxito na sua missão:

A primeira preocupação de quem pretende transformar os velhos moldes rotineiros da educação tem de ser a formação de um professorado novo, cõscio da sua responsabilidade e cheio de nobre entusiasmo pelas idéias educativas. [...] E como a educação, preparando para a vida, sofre a evolução contínua da mesma vida, há de o professor renovar-se incessantemente, para não falhar a sua missão. (*Correio do Povo*, 16/6/1939, p. 2)

Essa, por certo, não é uma preocupação inventada, seja pela Secção Técnica, seja pelo CPOE/RS. Em 1913, foi enviada a Montevidéo, Uruguai, uma missão integrada pelos professores Alfredo Clemente Pinto, Afonso Guerreiro Lima, Ondina Godoy Gomes, Georgina Godoy Moritz, Marieta de Freitas Chaves e Florinda Tubino Sampaio. Durante a estada de três meses, esse grupo centrou sua atenção na observação dos métodos de ensino, do cotidiano e das instalações escolares. Em 1914, outro grupo, integrado por seis normalistas recém-formadas, dentre elas Olga Acauan Gayer e Graciema Pacheco, também sob os auspícios do governo do Estado, foi ao Uruguai para complementar a sua formação. Quase três décadas depois, a relação com o país vizinho ainda se mantinha. Em 11 de janeiro de 1941, um grupo de professores¹⁶³ e estudantes do Grupo Escolar Uruguai, de Porto Alegre, a convite do governo uruguaio, visitou, durante uma semana, instituições educacionais de Montevidéo. Nessa ocasião, as professoras levaram livros didáticos e de literatura infantil, material informativo, trabalhos executados pela Secretaria da Educação e por estudantes do Grupo Escolar para intercambiar com professores uruguaio¹⁶⁴.

O Estado de Minas Gerais foi outro local privilegiado para a formação de professores gaúchos, principalmente no tocante à psicologia experimental. A partir do Laboratório da Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico de Belo Horizonte, que iniciou suas atividades em 1929 sob a direção de Théopile

¹⁶³ Os professores eram: Antoninha A. F. Kessler, Eloah Maris Fany Bina, Maria D'Assumpção Bina Machado, Dorothea Chaves, Natilla Mesquista da Costa, Ligia Dorneles, Amália G. Loureiro Chaves, Maria Stella Severo, Anita Athayde, Esther Menna Barreto Costa, Maria Moritz e Eva Nicolaiewski (*Correio do Povo*, 11/1/1941, p. 7).

¹⁶⁴ *Correio do Povo*, 11/1/1941, p. 7.

Simon, Leon Walther e Hélène Antipoff¹⁶⁵ (assistente de Édouard Claparède), até 1946, data de sua extinção, realizaram-se trabalhos experimentais sobre inteligência, escolaridade, memória, aprendizagem, personalidade infantil, além de tentativas de adaptação e revisão de testes de inteligência e aptidão. Os principais estudos ligados à psicologia experimental se relacionavam à organização de classes nos grupos escolares, orientação e seleção profissional, inteligência, meio social e escolaridade. Esse laboratório foi um dos lugares privilegiados para a consolidação dos testes como instrumento de medidas objetivas para classificação dos escolares, muito usados pelos técnicos do CPOE/RS.

As atividades de orientação técnica e pedagógica ao magistério, que já eram promovidas pela Secção Técnica da Diretoria Geral de Instrução Pública, permaneceram como prioridade no CPOE/RS durante toda a sua existência. Pelo programa de orientação, buscava-se suprir a falta de preparação especializada de professores, delegados regionais, orientadores de educação primária e diretores de escolas. Eloah Broth Ribeiro Kunz assinala que “a SEC tinha muita comunicação com os professores e havia necessidade de orientá-los. O CPOE/RS teve influência muito grande na orientação das escolas” (entrevista em 21/11/2005). Era preciso subsidiar, orientar, acompanhar e supervisionar o trabalho desenvolvido pelo magistério de forma muito precisa e atenta, pois “da perfeição e amplitude do movimento educacional depende a solução de problemas sociais da maior relevância” (CPOE/RS, 1955b, p. 4).

Cabe destacar que o trabalho do Centro vai se dar num contexto de crescimento expressivo do número de professores estaduais, que passou de 3.216, em 1938, ano de início das atividades da Secção Técnica, para 25.629, em 1971.

¹⁶⁵ Regina Helena de Freitas Campos (2002) organizou uma coletânea de textos de Hélène Antipoff. Segundo a autora, os textos escolhidos exemplificam a contribuição desta nas áreas em que ela atuou como psicóloga, educadora e pesquisadora: a pesquisa sobre as relações entre cultura e desenvolvimento humano; sobre o desenvolvimento afetivo e social de crianças e adolescentes; psicologia do excepcional e educação especial; psicologia e comunidade; métodos de pesquisa e de exame psicológico.

Tabela 7 - Número de professores nas esferas estadual, municipal e particular, no Rio Grande do Sul, entre 1938 e 1971.

Ano	Estadual	Municipal	Particular
1938	3.216	3.213	3.214
1939	3.432	1.922	4.549
1940	3.530	2.146	4.457
1941	3.717	2.684	4.295
1942	4.008	2.912	4.036
1943	4.248	3.351	3.787
1944	4.539	3.875	3.561
1945	4.802	4.489	3.125
1946	5.727	4.939	2.968
1947	6.142	5.811	3.075
1948	6.277	6.754	3.353
1949	6.484	7.400	3.369
1950	6.458	7.867	3.603
1951	6.528	8.298	3.252
1952	6.922	8.687	3.717
1953	7.451	8.462	3.306
1954	8.231	9.087	3.814
1955	8.963	9.507	4.040
1956	9.970	10.002	4.273
1957	11.196	10.394	4.532
1958	12.244	10.896	4.813
1959	17.084	11.109	5.119
1960	18.430	12.162	5.354
1961	19.902	13.194	5.408
1962	18.137	13.700	4.812
1963	19.443	13.680	4.743
1964	21.699	14.561	4.815
1965	19.650	13.107	4.211
1966	31.166	11.385	5.187
1967	23.875	14.597	4.835
1968	24.432	17.208	4.922
1969	36.189	20.910	6.969
1970	22.800	19.794	5.120
1971	25.629	21.321	5.194

Fonte: Anuários de estatísticas educacionais da SEC/RS e Anuários estatísticos do IBGE.

As atividades de orientação, que eram feitas por uma série de instrumentos - cursos intensivos, visitas, encontros, reuniões, sessões de estudo, missões pedagógicas, comunicados e pelos subsídios de orientação -

compuseram um tipo de formação continuada do magistério, necessária diante de uma propalada insuficiência¹⁶⁶ na formação.

O relatório do CPOE/RS do biênio 1943-1944 indica que as atividades vinculadas à orientação ao magistério envolveram uma série relativamente ampla de temáticas. Em 1943, há registro de que aconteceram 43 reuniões com os orientadores da educação primária e com diretores de escolas nas quais foram abordados temas relativos à conceituação da escola primária, organização administrativa da escola, domínio de técnicas de aprendizagem, investigação psicotécnica e instrumentos de representação e análise das medidas pedagógicas. Em 1944, foram 45 reuniões que envolveram desde o estudo de elaboração de ficha escolar, a hora da leitura, a avaliação do rendimento escolar, os critérios de seleção dos estudantes matriculados no primeiro ano, até o aproveitamento dos resultados dos *Testes ABC* para orientação de exercícios corretivos, em especial relacionados à aprendizagem da matemática.

Houve, ainda, reuniões semanais dos *Círculos de estudos com diretores dos grupos escolares da capital*. A instituição desses círculos pela Secção Técnica data de 1940 e, certamente, guarda relação com a orientação dada por Everardo Backheuser, por ocasião da sua visita ao Estado em 1939. Ao ser entrevistado pelo *Correio do Povo*, Backheuser defendeu a instituição de círculos de estudo como uma exigência da Escola Nova:

A pedagogia nova exige na própria realização dos trabalhos escolares uma cooperação de todos os professores em torno da direção. Não é possível imaginar uma escola nova com uma professora isolada dentro de uma sala, como que encarcerada nela, mas, ao contrário, ligando-se a todas as outras, ou na realização de um projeto ou de quaisquer outros trabalhos [...]. A pedagogia nova exige isto, exige que cada professora lealmente se una as suas colegas, que divida as resultantes do seu trabalho escolar, ou de suas leituras, ou de suas pesquisas. (*Correio do Povo*, 30/6/1939, p. 3)

¹⁶⁶ “Até hoje eu considero a formação do curso Normal naquela época uma formação meio rudimentar. Depois eu fui professora no Instituto de Educação durante 19 anos, professora de psicologia, então nós procurávamos aprofundar muito mais” (Elmira Flores Cabral Pellanda, entrevista em 28/5/1991).

Nesses círculos, reuniam-se grupos de 10 a 12 diretores de escolas para discutir temas acerca da educação e da gestão escolar. Com eles, buscava-se “o desdobramento de um programa regular de cultura pedagógica” (CPOE/RS, 1944, p. 20). De acordo com as indicações dos relatórios, discutiam-se diversos temas, a saber: disciplina escolar; verificação objetiva do aproveitamento dos estudantes; instituições escolares; o estudo do escolar nos aspectos biológico, psicológico e social; a aprendizagem da matemática; documentação do trabalho escolar. Com professores das escolas da capital são listadas as seguintes discussões: orientação do ensino da matemática e do trabalho nas classes de 1º ano, preparação dos professores para a aplicação das provas objetivas, orientação do desenho escolar e estudos com os professores de música¹⁶⁷.

Às reuniões de orientação e estudo acorriam os orientadores da educação primária e os diretores de escolas, que traziam problemas técnicos enfrentados no dia a dia escolar. A partir dessa pauta, planejavam-se as séries de estudos do ano seguinte, ou seja, o planejamento anual do trabalho do Centro era definido nesses encontros. No final de 1943, por exemplo, foram estabelecidos os temas que seriam objeto de estudos sistemáticos em 1944: disciplina escolar; verificação objetiva do aproveitamento dos estudantes; instituições escolares; o estudo do escolar nos aspectos biológico, psicológico e social; a aprendizagem da matemática e documentação do trabalho escolar.

Nesse processo, os orientadores da educação primária tiveram um papel destacado. Cabia-lhes, a partir da orientação direta do CPOE/RS, a função de prestar assistência técnica aos professores primários. Nos cursos e estágios que realizavam junto ao Centro, recebiam orientações sobre diretrizes pedagógicas, bibliografias, fundamentos metodológicos, medidas educacionais e instituições escolares que, depois, disseminavam junto ao magistério. Lograram instituir uma relação de proximidade com o magistério, em parte diferente daquela estabelecida pelos inspetores escolares que, no geral, eram recebidos como fiscais e com temor:

¹⁶⁷ CPOE/RS, 1944.

Os professores gostavam muito de nós porque não nos envolvíamos com política, não pedíamos a substituição de professores ou de diretores mas, principalmente, porque levávamos muita coisa boa, muita orientação, subsídios, exercícios, dicas, para os professores do interior. (Florisbela, entrevista em 21/11/2005)

Tanto os orientadores da educação primária¹⁶⁸, quanto os diretores de escolas, não escapavam ao rigoroso controle dos técnicos do CPOE/RS, que exigiam o planejamento anual do trabalho, relatórios e quadros demonstrativos mensais das atividades de orientação. Esses registros eram objeto de atenção da Secção de Orientação do Ensino, que procedia à verificação da documentação recebida, “não só para encaminhar as consultas às direções do órgão a fim de serem solucionadas como para científicá-la das deficiências apresentadas pelos trabalhos realizados” (CPOE/RS, 1949b, p. 6). Essa documentação instituiu-se como dispositivo de vigilância, que tornava possível aos técnicos do Centro conhecer o grau de interesse das escolas quanto às instruções e determinações expedidas.

No decorrer da década de 1950, houve uma intensificação na assistência técnica aos professores, seja por meio de cursos de aperfeiçoamento,

¹⁶⁸ O cargo de orientador da educação primária foi criado pelo decreto 794, de 17 de junho de 1943. De acordo com o art. 86 desse decreto, eram suas atribuições: I) estar em imediato contato com a vida escolar, para apreciação direta do que existe e do que se faz necessário à eficiência e ao desenvolvimento do trabalho educativo; II) prestar assistência aos diretores e professores, sob a forma de orientação estímulo e cooperação; III) vigiar e orientar a execução dos programas e planos de trabalho e das instruções ou determinações de caráter técnico baixadas pelas autoridades superiores, mantendo, para tanto, contato direto e freqüente com o Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais; IV) realizar reuniões ou círculos de estudos com diretores e professores de grupos escolares ou de escolas isoladas; V) colaborar, obrigatoriamente, com a Delegacia Regional de Ensino, na realização de cursos ou conferência, quando solicitado para esse trabalho; VI) informar à Delegacia sobre as necessidades do ensino ou quaisquer deficiências ou irregularidades do serviço escolar de sua circunscrição, propondo as medidas que julgar convenientes; VII) organizar e submeter à apreciação da Delegacia Regional de Ensino o roteiro do trabalho de orientação; VIII) permanecer na sede que lhe for designada, após a realização de cada roteiro, pelo menos oito dias, para organização e estudo da observações feitas e aperfeiçoamento da própria cultura; IX) fiscalizar e orientar os estabelecimentos de ensino particular, de conformidade com as leis que dispõem sobre as condições de registro e funcionamento dos mesmos; X) dar posse aos professores das escolas isoladas e atestar-lhes o exercício; XI) presidir os exames das escolas referidas no inciso anterior ou designar, para substituí-lo, em caso de impedimento, professores de grupos escolares; XII) remeter, até o vigésimo dia de cada mês, à Delegacia Regional de Ensino, relatório dos trabalhos realizados, acompanhando-o da prestação de contas das despesas efetuadas e enviar, através dessa repartição, ao Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais, informações sobre o serviço técnico.

seminários ou sessões de estudo. Tiveram início também as missões pedagógicas. Nessas ocasiões, grupos de técnicos do Centro deslocavam-se ao interior do Estado para promover palestras e reuniões para o magistério. Essas missões pedagógicas, que visavam ao “aprimoramento técnico do magistério, à revisão dos fins e dos meios da educação nas escolas primárias e à revitalização das relações do professorado com os órgãos técnicos da SEC” (*Correio do Sul*, 12/4/1958), tinham por meta possibilitar aos professores “novos horizontes” e a multiplicação “de promissoras aprendizagens, dinamizadas pelas novas diretrizes que serão dadas aos métodos de ensino” (*O Nacional*, 30/9/1959, p. 2). Doroty Moniz destaca a atuação dos profissionais do CPOE/RS: “nós não éramos técnicos de gabinete. Passávamos dias no interior orientando os professores e éramos muito bem recebidas. Os professores adoravam” (entrevista em 11/7/2006).

Os dados localizados são parciais, mas suficientes para apontar que as missões pedagógicas atingiam um número expressivo de professores.

Tabela 8 - Número de professores participantes de missões pedagógicas, por ano e cidade.

Ano	Cidades	Número de participantes
1954	Livramento, Bagé, Pelotas, Uruguaiana e Osório	1.150
1955	Uruguaiana, Rio Grande e Santa Maria	800
1956	Cruz Alta, Estrela, Porto Alegre e Santo Ângelo	1.533
1957	Passo Fundo, Pelotas, Alegrete, São Leopoldo, Porto Alegre e Santa Cruz do Sul	4.094
1958	Erechim, Santo Antônio, Bagé, Estrela, Caxias do Sul, Santa Maria, Livramento, Porto Alegre, Santo Ângelo e Triunfo	3.897
1959	Bento Gonçalves, Santa Rosa, Rio Grande, Uruguaiana, Pelotas, Passo Fundo e Cruz Alta	4.292
1964	Passo Fundo, Bento Gonçalves, Uruguaiana, Lagoa Vermelha, Santa Rosa, Livramento, Caxias do Sul, Santa Maria, e São Leopoldo	3.827

Fonte: CPOE/RS, relatórios.

A partir dos dados apresentados nos relatórios do CPOE/RS, listam-se os temas abordados nessas missões que, em geral, versavam sobre fundamentos sociológicos da educação, metodologia do ensino da linguagem, matemática e de estudos sociais, instituições escolares, características sociais e emocionais

do pré-escolar, princípios de aprendizagem, conceito evolutivo da personalidade e educação integral na escola primária.

A partir da década de 1950, destaca-se também a promoção de cursos pelo CPOE/RS. Segundo os boletins do Centro, buscava-se, com essas atividades, o aperfeiçoamento “cultural e de renovação dos processos didáticos” e a formação “de uma atitude científica em face dos problemas educacionais” (CPOE/RS, 1951a, p. 80-81). Os cursos promovidos podem ser classificados em duas categorias: aqueles que tratavam de conhecimentos específicos de uma disciplina - cursos de português, literatura, matemática, psicologia, geografia, teatro, história, didática e língua estrangeira - e aqueles destinados à formação geral, preparação ou aperfeiçoamento pedagógico, seja dos professores já em exercício, quanto daqueles recém-contratados.

Entendia-se que ao Estado cabia não somente a organização e manutenção das unidades escolares, mas competia-lhe orientar, de forma efetiva, a direção do trabalho educativo. O propósito do trabalho do Centro deveria ser, portanto, o de

concorrer para a humanização do educando, criando ou desenvolvendo nas escolas um clima favorável ao desabrochar de suas virtualidades e que, atentando para a natureza e destinação eterna do ser em desenvolvimento, ofereça-lhe os meios para a formação de uma personalidade harmoniosamente estruturada. (CPOE/RS, 1949b, p. 3)

Considerava-se, no âmbito do Centro, que era fundamental oferecer ao magistério constantes oportunidades de aperfeiçoamento. Para realizar a Escola Nova, os professores precisariam estar capacitados, uma vez que ao professorado competia um papel decisivo no sucesso da obra educacional. Dependia da sua correta preparação, “de seus ideais, sua personalidade aprimorada cultural e moralmente, a consecução das altas finalidades a que se propõe numa sociedade democrática e cristã” (CPOE/RS, 1958a, p. 7).

A realização da Escola Nova demandava um extenso programa de formação do magistério. Segundo Lourenço Filho (1930), se o professor não tivesse o necessário preparo técnico e não estivesse realmente imbuído do seu

espírito, a escola pretendida seria um arremedo. Assim, a preparação dos docentes não poderia mais se realizar a partir do empirismo ou dos saberes da experiência, mas a partir do conhecimento científico do qual o mestre devia ser portador. Para tanto, a diretora do CPOE/RS solicitava empenho e boa vontade:

Não constituem, na maioria dos casos, como geralmente se afirma, a exigüidade de espaço, a carência de recursos econômicos e de material didático, a legislação vigente, obstáculos a que estas aspirações se tornem realidades; se não se concretizam, é porque nos falta, algumas vezes, o espírito de iniciativa, a coragem de romper com a rotina, o hábito de experimentar novos ensaios, o espírito de previsão de todos os aspectos que assegurem êxito ao novo regime de estudos, a paciência de investigar, reunir e organizar o material necessário. (CPOE/RS, 1951a, p. 12)

Primeiro pela Secção Técnica, depois pelo CPOE/RS, passou-se a fornecer ao magistério um repertório de saberes autorizados, selecionados e hierarquizados, destinados a fundamentar a sua prática. Esses saberes eram concebidos como requisitos necessários à mudança que gradativamente buscava-se promover na ação do magistério. Promover essa mudança era levar o professor a compreender as novas finalidades sociais da escola, mas era também fazê-lo percorrer o caminho que levava à superação das concepções tradicionais sobre as atividades da criança, que deveria ocupar o centro da cena na escola e ser o protagonista da ação pedagógica.

Em síntese, a educação dos estudantes pressupunha a reeducação do educador, a quem cabia sempre “se renovar, buscar as últimas descobertas no campo da educação e auferir as vantagens de toda nova experiência que possa enriquecer sua atividade” (CPOE/RS, 1959a, p. 306). Buscava-se, portanto, promover a mudança da mentalidade do professor, como preconizara Lourenço Filho desde as reformas realizadas no Ceará, em meados da década de 1920.

Para essa mudança de mentalidade concorreu, então, um repertório de saberes atravessados pela discursividade produzida pelo CPOE/RS. Esses

saberes, fundados no discurso da Escola Nova e que se materializavam em cursos intensivos, visitas, encontros, reuniões, sessões de estudo, missões pedagógicas e comunicados, assumem um caráter normalizador e constitutivo - a linguagem é constitutiva de práticas - na medida em que se destinavam a fundamentar a atuação do magistério. Buscava-se produzir um novo professor.

As ações de profissionalização promovidas pelos técnicos do CPOE/RS pressupõem que, na medida em que a Escola Nova se diferencia da antiga, a tradicional, por seus princípios, finalidades, organização e métodos, também demandava um outro tipo de professor:

O professor antigo não poderá fazer ensino moderno, o que corresponde a dizer que, assim como a escola se modifica profundamente, em forma como em estrutura íntima, tem de modificar-se igualmente o mestre, em forma - que são as organizações e a técnica de ensino - e na estrutura íntima - que é a maneira de pensar e de compreender as coisas. Por isso é indispensável à escola moderna a modificação profunda e completa do professor. (Maria dos Reis Campos, 1936, p. 235)

Era preciso, portanto, converter os professores da escola antiga às verdades da Escola Nova. Por isso, a preparação do magistério era mais do que primordial; era necessidade vital para a instalação do novo tempo na educação gaúcha. Impunha-se a renovação do corpo docente¹⁶⁹, a observação de programas de ensino mais bem adaptados às condições da época

¹⁶⁹ Para a instalação desse novo tempo, o governo exigiu a renovação do quadro de diretoras das escolas primárias. Por meio de um ofício circular, em 13 de outubro de 1942, o secretário da Educação, Coelho de Souza, solicitou a substituição das direções: “em minhas viagens de inspeção pelo interior do Estado, tenho verificado que muitas unidades escolares conservam na direção professoras já avançadas em anos, visivelmente cansadas e desatualizadas na sua cultura. Embora sejam as educacionistas em apreço merecedoras de todo o respeito, pelos serviços prestados, a sua permanência nas direções é incompatível com a época de renovação que estamos atravessando.” Essas professoras deveriam ser substituídas por outras que, “por sua pouca idade, associada à qualidade de equilíbrio e de interesse profissional, sejam uma garantia de dinamismo que a escola atual exige.” Vincula-se a experiência das antigas professoras aos vícios e à baixa qualidade do trabalho escolar. Como visto anteriormente, movimento similar havia acontecido em São Paulo quando, sob a orientação de Lourenço Filho, reestruturou-se a Direção Geral do Ensino (1930-1931). Na ocasião, houve a exoneração de professores leigos, portadores de um empirismo no fazer pedagógico, e a contratação de profissionais diplomados.

(urbanização, industrialização, expansão das matrículas) e a utilização de um método de ensino consoante aos pressupostos da psicologia infantil.

Assim, não podia ser professor quem não tivesse sólido preparo em psicologia infantil; quem não compreendesse os problemas sociais; quem não tivesse conhecimentos de higiene ou que não dominasse a metodologia de ensino; quem não conseguisse expressar-se corretamente na língua nacional e em alguma língua estrangeira. Em síntese, para ser professor, requeria-se o estudo científico das bases da profissão e o preparo técnico para o trabalho profissional.

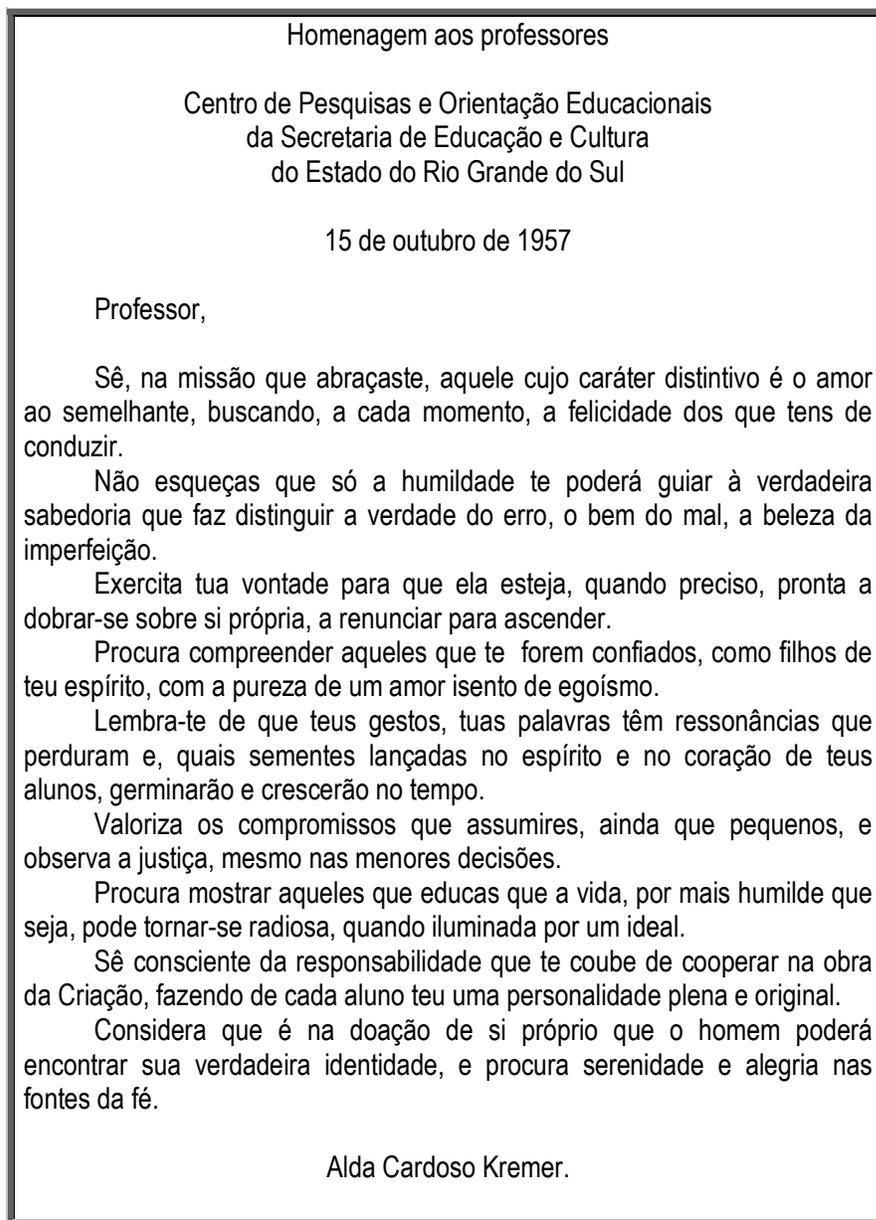
O preparo intelectual e técnico do professor necessitava, ainda, de um contínuo aperfeiçoamento, forma de manter-se atualizado diante da produção do conhecimento que passava a ser disponibilizado. Para isso, demandava-se do professor a adoção de hábitos de estudo e de pesquisa (círculos de estudo, hora pedagógica). Convinha que lhe fosse oportunizado acesso a bibliotecas e museus, participação em conferências, cursos, viagens ou outras formas de atualização que proporcionassem idéias e experiências novas.

Nesse momento, em que se desejava fazer com que o magistério “acompanhasse a evolução pedagógica que agita o mundo e que agita o nosso próprio país”¹⁷⁰, destacava-se, além dos requisitos de competência, conhecimento e preparação, o caráter do professor: “Na vida social, pensai que mais educais pelas atitudes do que pelas palavras; pelo exemplo, mais do que pelos conceitos e julgamentos que expendeis” (Sesp/RS-Secção Técnica, Comunicado n. 1, 1939).

Parafraseando Popkewitz, pressupunha-se que o exercício do magistério expressava uma propriedade semi-espiritual que desenvolveria o potencial moral no interior de cada estudante suscetível de aperfeiçoamento e refinamento sob as influências adequadas: “o caráter de uma professora concedia a ela atitudes específicas de disciplina intelectual e autoconfiança” (1997, p. 76). Carreira e caráter integravam a identidade do professor.

¹⁷⁰ *Correio do Povo*, 30/6/1939, p. 3.

Nesse contexto, a homenagem aos professores pelo transcurso do dia do professor¹⁷¹ no ano de 1957 é emblemática:



Fonte: CPOE/RS, 1957b.

O discurso acerca do significado de ser um bom professor elencava certas qualidades ou requisitos. Exigia-se vocação, idealismo e amor ao próximo (trabalhar pelo bem da infância, pela felicidade alheia), além de

¹⁷¹ Sobre o dia do professor ver Vicentini (2004) e Bastos (2006a).

disposição para trabalhar pelo engrandecimento da pátria. Também se ressaltava a importância do tato pedagógico, isto é, da capacidade de aproximar-se ou afastar-se do estudante, conforme a oportunidade, de relevar determinadas falhas, alternar elogios e repreensões, de compreender e de não possuir grandes ambições materiais¹⁷². Outras qualidades incluíam: ter capacidade de formar o caráter ou influir decisivamente no desenvolvimento do estudante, ser alegre e sorridente. Finalmente, conhecer a matéria a lecionar e, principalmente, saber transmiti-la, ensinando e despertando o interesse pela matéria, de modo a tornar as aulas atraentes, demonstrar o domínio de métodos de trabalho, saber dosar a matéria e explicá-la de tal maneira que todos a entendessem, ser didático, enfim¹⁷³.

Acima de tudo, o professor devia ser um educador, ou seja, devia preocupar-se em formar a personalidade mais do que transmitir conhecimentos. Educar, em suma, era formar os “4-H”:

Os americanos dizem que educar é formar os 4-H (os 4-H são as iniciais das palavras head, heart, health, hand), ou seja, cabeça, coração, saúde, mão. Isso significa que a educação deve cuidar do cérebro (preparo intelectual, instrução, ensino), do coração (formação dos sentimentos, caráter, conduta), da saúde (cuidados com o corpo, alimentação, higiene), e da mão (desenvolver o gosto pelo trabalho, cuidar muito dos trabalhos manuais, das atividades de campo e de oficina). (Amaral Fontoura, 1958, p. 25-26)

¹⁷² “Quais são os vencimentos dos professores? Não há muitos professores ricos. Mas é significativo que os professores tenham uma preferência para seguro de saúde, de vida e contra acidentes em companhias securitárias. Considerando o quanto o magistério exige de capacidade de dedicação e desprendimento, conclui-se que é difícil existir uma perfeita relação entre as funções de professor e os respectivos vencimentos. O equilíbrio, porém, se processa - são as vivências de experimentados mestres que possibilitam afirmar - pelas alegrias que a carreira proporciona. [...] O trabalho é seguro e, depois de um período probatório, o professor é dispensado só por grave e justa causa. O Estado garante a aposentadoria” (CPOE/RS, 1958a, p. 194).

¹⁷³ De acordo com Amaral Fontoura (1958), essas qualidades ou atributos necessários ao bom professor remetem para os estudos de Georg Kershensteiner, de quem recomenda a leitura de *El alma del educador*. Barcelona: Labor, 1928. Fontoura cita, ainda, Everardo Backheuser. *O professor: ensinar é um prazer*. Rio de Janeiro: Agir, 1946.

Consubstanciava-se, assim, o ideal da Escola Nova: formar é mais importante que informar ou instruir; é preparar o indivíduo integralmente para a vida, para viver em sociedade, para ser útil à sua comunidade e à sua pátria.

Amaral Fontoura¹⁷⁴ (1958) elaborou um quadro pelo qual todos, e cada um, podiam avaliar as suas chances de ser um bom professor. O quadro enumera 28 atributos necessários para caracterizar o bom mestre, distribuídos em três seções: qualidades físicas, intelectuais e morais.

Os interessados em avaliar os seus dotes de professor deviam tomar o quadro e pedir para algumas pessoas que atribuísem uma nota aos itens relacionados. As notas deviam variar entre 0 a 10 e os resultados remetiam para a seguinte convenção: 0: ausência total do predicado; 1 ou 2: fraquíssimo, muito ruim; 3 ou 4: fraco, ruim; 5 ou 6: regular, normal; 7 ou 8: bom; 9 ou 10: ótimo, magnífico.

¹⁷⁴ Amaral Fontoura foi um intelectual reconhecido no seu tempo. É tido como um dos precursores da sociologia no Brasil. Atuou como professor da PUCRJ, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, da Faculdade de Serviço Social do Distrito Federal e desempenhou as funções de técnico em educação. Publicou inúmeros livros, dentre eles: *Programa de sociologia*: de acordo com o programa dos cursos complementares. Porto Alegre: Globo, 1940; *Dicionário enciclopédico brasileiro*. Porto Alegre: Globo, 1943; *Introdução à sociologia*. Porto Alegre: Globo, 1948; *Fundamentos de educação*: princípios psicológicos e sociais, elementos de didática e administração escolar. Rio de Janeiro: Aurora, 1949; *Introdução ao serviço social*. Rio de Janeiro: Marcel Beerens, 1950; *Sociologia educacional*. Rio de Janeiro: Aurora, 1951; *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro: Aurora, 1957; *Didática especial da 1ª série*. Rio de Janeiro: Aurora, 1958; *Metodologia do ensino primário*. Rio de Janeiro: Aurora, 1955; *Prática de ensino*. Rio de Janeiro: Aurora, 1960; *Filosofia da educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Aurora, 1970; *Princípios de educação cívica*. Rio de Janeiro: Aurora, 1970; *Diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus*: lei n. 5.692 de 11 de agosto de 1971. Rio de Janeiro: Aurora, 1971; *Organização social e política do Brasil*. Rio de Janeiro: Aurora, 1972. Sobre o trabalho de Amaral Fontoura ver, dentre outros, Simone Meucci, 2000.

Quadro 6 - Quadro sugerido por Amaral Fontoura para a auto-avaliação docente.

I) Qualidades físicas:	A	B	C	D	E	M	Z	MG
1) Boa saúde								
2) Boa audição								
3) Expressão de olhar								
4) Voz agradável								
5) Porte correto do corpo								
6) Apresentação e vestuário								
II) Qualidades intelectuais:								
1) Capacidade didática								
2) Conhecimento da língua								
3) Conhecimento da matéria								
4) Inteligência								
5) Tato psicológico								
6) Bom senso								
7) Espírito de liderança								
8) Clareza de expressão								
9) Cultura geral								
III) Qualidades morais								
1) Espírito religioso								
2) Idealismo								
3) Amor à criança								
4) Bondade e espírito de justiça								
5) Boa conduta moral								
6) Entusiasmo								
7) Companheirismo								
8) Alegria, bom humor								
9) Autodomínio e paciência								
10) Espírito renovador								
11) Cortesia								
12) Disciplina e obediência								
13) Assiduidade e pontualidade								

Fonte: Fontoura, 1958, p. 38.

Fontoura orientava que o procedimento fosse executado da seguinte maneira:

As notas de cada examinador deviam ser colocadas numa coluna. O primeiro examinador dará notas na coluna “a” e assim sucessivamente. Se você é professor, as colunas “a”, “b”, etc., podem ser preenchidas por outros professores ou por algum aluno, e a coluna “e” será das notas que o diretor da escola lhe dará. A coluna “m” é a média atribuída pelos examinadores de “a” até “e”. Na coluna “z” você fará o seu próprio julgamento e colocará as notas que achar justas no seu caso. Compare bem as notas que você deu a si mesmo com a média das que os outros lhe deram. Isso servirá para você ver se tem auto-

crítica, se não é condescendente demais para consigo mesmo, se você não se julga melhor do que é (o que significa supervalorização, orgulho, vaidade). Na coluna final, “mg”, coloque a média geral que os outros lhe atribuíram e a que você se atribuiu. Coloque esse quadro na sua mesa de trabalho e olhe sempre para ele, a fim de procurar melhorar, progredir. De tempos em tempos volte a fazer essa avaliação, para ver se melhorou ou piorou. (Fontoura, 1958, p. 38)

Cada um desses atributos recebia uma caracterização, que devia servir para orientar a sua correta aplicação:

- expressão do olhar: capacidade de chamar a atenção, elogiar, censurar o aluno com o olhar;

- porte correto: maneira de andar, sentar-se, não fazer gestos inadequados;

- apresentação: vestuário correto, sem modas exageradas (vestidos escandalosos, pintura excessiva) sem muitas pulseiras e jóias. A professora não deve ir para a aula nem com a roupa que usa em casa, nem como se fosse para uma festa;¹⁷⁵

- tato psicológico: capacidade de compreender a criança, de sentir as causas de sua atitude. É o conhecimento objetivo da psicologia da criança;

- bom senso: resolver os problemas pelo caminho mais fácil, é ser simples e lógico nas suas atitudes;

- capacidade didática: saber transmitir, interessar os estudantes, explicar, manter a classe viva e atenta (sem constantes admoestações nem castigos, sem gritos), é ter bom método, sem se escravizar ao programa;

- língua: não se admite que um professor escreva ou fale errado;

¹⁷⁵ Em 1939, o secretário Coelho de Souza enviou uma circular às direções das escolas complementares e grupos escolares sobre esse assunto: “Chegaram ao meu conhecimento murmurações de algumas professoras, segundo as quais impera, hoje, na Secretaria da Educação, excessivo rigor. Essa severidade iria ao termo de ser policiada a vida privada daquelas, a ponto de lhes ser proibido o uso de maquiagem e outros requintes de beleza. [...] A infantil acusação de que a Secretaria policia a elegância das professoras, terá talvez a sua origem em uma das conferências do maior pedagogo brasileiro, prof. Lourenço Filho, que em uma das palestras sobre a integração da escola no meio social, aconselhava às mestras que trabalham na zona rural modéstia no vestir, para que não destoassem do ambiente, o que lhes facilitaria o impor-se à confiança da gente boa e simples da campanha.”

- espírito de liderança: capacidade de atrair, dirigir, chefiar, reunir os outros em torno de si. O bom professor, que também deve ser um verdadeiro líder, deve atrair os estudantes, os pais, as famílias, a comunidade;

- clareza: o professor deve falar de tal modo que todos entendam o seu pensamento, as suas idéias;

- cultura geral: o professor deve entender um pouquinho dos principais assuntos científicos, econômicos, políticos e sociais do seu meio e do seu tempo;

- conduta: o professor precisa se comportar com dignidade, tanto dentro como fora da escola. O mestre não se despe de sua personalidade de educador por estar fora da escola. Em qualquer lugar, todos o apontam: “aquele é o professor x”;

- entusiasmo: manter a aula animada, falar com calor, convencer os outros com sua palavra vibrante;

- companheirismo: ser amigo de seus alunos, estar junto deles no recreio, conversar com eles, interessar-se pela vida de cada um, ser o confidente deles;

- alegria: se o professor tem razão para estar aborrecido, seus alunos não têm culpa disso e não devem servir de “saco de pancada” para o professor descarregar suas angústias;

- espírito religioso: não é possível educar sem Deus. Educar é espiritualizar, não é apenas treinar para fazer coisas;

- autodomínio: não se exaltar com facilidade com as atitudes erradas dos alunos. Ter paciência para ensinar de novo aquilo que ensinou dez vezes;

- espírito renovador: inventar novos jogos, nova maneira de dar aquele assunto - fugir à rotina como “quem foge do diabo”;

- cortesia: tratar os alunos sempre bem, com atenção, sem chamar de moleque, mal educado e coisas piores, que deprimam ou revoltam. O tratamento ideal é “meu filho”;

- disciplina e obediência: obediência aos superiores e aos regulamentos e respeito aos colegas;

- assiduidade e pontualidade: não faltar à escola e não sair de casa em cima da hora, porque a condução pode atrasar.

Fichas usadas pelos técnicos do CPOE/RS na década de 1950 guardam semelhanças com a sugestão de Amaral Fontoura¹⁷⁶. Foi localizada a “Ficha de atuação funcional de professor primário municipal” e a “Ficha de atuação funcional de professor primário estadual”¹⁷⁷. Ambas utilizam como referência as qualidades e atributos do professor sugeridos por este autor, ressalvadas apenas algumas pequenas alterações na distribuição dos fatores que deviam ser objeto de avaliação.

Quadro 7 - Ficha de atuação funcional de professor primário municipal.

Fatores a considerar na apreciação	Classificação				
	Muito fraco	Fraco	Regular	Bom	Excelente
I) Observações relativas à personalidade do professor					
a) Aparência pessoal:					
Esmero					
Saúde					
b) Capacidade intelectual:					
Cultural geral					
Preparo profissional					
c) Linguagem:					
Facilidade de expressão					
Clareza					
Correção					
Adequação à classe					
d) Atitude:					
Simpatia					
Naturalidade					
Entusiasmo					
Autocontrole					
Tato					
Imparcialidade (espírito de justiça)					
Iniciativa					
e) Sociabilidade:					
Habilidade em estabelecer relações					
- com o diretor da escola					
- com os demais professores					
- com os alunos					
- com os pais dos alunos					
- com o pessoal administrativo e serventes					
- com a comunidade em geral					
f) Senso de cooperação					

¹⁷⁶ Há indícios de diálogo entre professores gaúchos e Amaral Fontoura. Veja-se a dedicatória do livro *Metodologia do ensino primário*: “As professoras do Rio Grande do Sul, a cujo espírito progressista se devem tantas iniciativas interessantes, que fizeram desse valoroso Estado um dos líderes da educação renovada no Brasil” (Fontoura, 1958, p. 5).

¹⁷⁷ No âmbito dessa investigação foram localizados, ainda, outros modelos de fichas: Ficha de apreciação individual do diretor, Ficha de apreciação individual do professor, Ficha relatório da escola, Ficha de apreciação da escola, Ficha do professor primário, Ficha do professor do ensino médio, Ficha do funcionário e Ficha de avaliação do sistema de ensino primário.

g) Capacidade administrativa					
h) Conceito social e moral					
i) Impressão geral (impressão que causa o aspecto geral da pessoa do professor)					
II) Observações relativas à técnica de ensino					
a) Planejamento:					
Fixação e clareza dos objetivos:					
- para o professor					
- para o aluno					
Atividades previstas:					
- para aquisição de conhecimentos					
- para fixação e verificação					
- para atender às dificuldades individuais					
- fontes de consultas (para o aluno)					
a) Prática:					
Habilidade em:					
- motivar a classe					
- dirigir perguntas					
- ensinar a estudar					
- formar hábitos e atitudes					
- atender a diferenças individuais					
- respeitar a dignidade da criança					
- cuidar das condições higiênicas da sala de aula					
III) Observações relativas à atuação extraclasse					
a) interesse pelas instituições escolares					
b) participação nas reuniões da escola					
c) iniciativas que concorram para o progresso geral da escola					
d) interesse pela vida do aluno e da comunidade					
IV) Observações relativas às obrigações de ordem administrativa					
a) Pontualidade					
b) Assiduidade					
c) Assentamentos					
d) Responsabilidade					
e) Honestidade profissional					
f) Observância de instruções, circulares e comunicados expedidos por autoridades educacionais					

Fonte: Ficha de atuação funcional de professor primário municipal. CPOE/RS.

Essas fichas deviam ser respondidas pelos diretores das escolas ou pelos orientadores de educação primária, de acordo com instruções expedidas pelo

CPOE/RS¹⁷⁸, a fim de constituírem o que se denominava Boletim de Merecimento (CPOE/RS, 1951b). Eram usadas para auxiliar no julgamento do reconhecimento de mérito ou como instrumento administrativo sobre a efetividade no magistério, promoção por merecimento, comprovação de qualidades pessoais e competência profissional exigidas para designações e concessão de bolsas de estudo.

Como se vê, a ficha abrangia informações detalhadas sobre:

a) cultura geral: informações sobre a formação acadêmica do professor: cursos regulares (ginasial ou colegial); cursos extraordinários (extensão cultural) e interesses culturais (assistência a cursos e conferências, palestras, leitura de bons livros, assinatura de jornais e revistas, freqüência a bibliotecas);

b) cultura especializada: curso que habilitou ao exercício do magistério, cursos de especialização ou aperfeiçoamento, assistência a palestras e cursos, participação ativa na hora pedagógica, leitura de livros relativos à educação, consultas a bibliotecas, experimentação de novos métodos e processos, melhoria das condições de aprendizagem; outras especializações;

c) aptidão intelectual: reações, atitudes, iniciativas e realizações do professor em oportunidades que a vida escolar apresenta;

d) outras aptidões e habilidades especiais: que contribuam para maior eficiência do trabalho escolar, por favorecer as associações entre os diversos campos do saber e possibilitar a aplicação dos conhecimentos sob várias modalidades, tais como: confecção de jogos, melodias, representações gráficas;

e) eficiência do ensino: interesse dos estudantes pela aprendizagem, progresso na aquisição de conhecimentos, formação e desenvolvimento de atitudes, hábitos acordes com os fins da educação, execução do programa de ensino e aprovação;

f) devotamento¹⁷⁹: assiduidade, pontualidade, planejamento prévio das atividades, seleção e preparação do material didático, verificação dos trabalhos realizados pelos estudantes, documentação das atividades de classe, interesse

¹⁷⁸ Ver CPOE/RS (1951b).

¹⁷⁹ Sobre o magistério como sacerdócio ou apostolado docente, ver Bastos (1994b) e Peres (2002).

pelas atividades extraclasse e instituições escolares, interesse pelos estudantes, capacidade administrativa, zelo, cooperação, entusiasmo, perseverança, responsabilidade, justiça, iniciativa;

g) atuação moral e social: honestidade profissional, dignidade pessoal, habilidade em estabelecer relações, desenvolvimento social, controle emocional, adaptação ao meio, conceito social, interesse pelas instituições e atividades sociais de caráter assistencial ou cultural pela comunidade em geral;

h) disciplina: atitude demonstrada perante as autoridades em face de determinações delas emanadas, bem como a natureza das críticas e referências feitas em relação aos superiores.

Para cada dimensão da ficha, o professor devia receber um conceito variável entre muito fraco, fraco, regular, bom e excelente.

Ao responder a ficha, devia-se observar quatro diretrizes: diferenciação individual, idéia de justiça, caráter objetivo e noção de competência e devotamento. Além disso, devia-se conhecer suficientemente o professor e as instruções e julgar com imparcialidade. Tais instruções nem sempre eram observadas e o seu preenchimento revelava-se problemático: “os diretores não as respondiam corretamente. Às vezes davam uma resposta padrão para todos os professores. Às vezes privilegiavam os amigos e prejudicavam os desafetos” (Hilda, entrevista em 30/10/2005). No entanto, a ficha importa mais pelo que enuncia do que, propriamente, se era aplicada, bem ou mal, ou se julgava com imparcialidade. Elas se constituem num dispositivo de produção de um conhecimento, na medida em que, por meio dela, potencializava-se um amplo escrutínio da vida do professor.

Mas esse significado de ser um bom professor foi reconstruído e ressignificado. Em 1964, a professora Alda Cardoso Kremer, então diretora do CPOE/RS, apresentou, no 4º Congresso Nacional de Professores Primários, a comunicação “A formação técnico-cultural do professor no contexto do mundo atual” (CPOE/RS, 1964a, p. 353 a 359).

Esse texto destaca a preocupação proeminente com a necessidade de preparar tecnicamente os professores, para que eles pudessem atender às

exigências que a carreira do magistério impunha. Para tanto, mudara o lugar de formação dos professores, que se deslocou para as universidades:

Somente agora começa a surgir a consciência de que a chave para essa expansão da educação formal, cuja necessidade para o desenvolvimento econômico, social e político acabou por ser reconhecida, está num grande movimento de formação de professores, no nível superior, como base e raiz para formação do próprio professor primário. (CPOE/RS, 1964a, p. 356)

Concebeu-se que cabia às universidades a responsabilidade pela pesquisa¹⁸⁰ e pelo estudo dos sistemas escolares em expansão, pela formação dos professores necessários para conduzir a reformulação do ensino médio, dos professores do ensino normal e pela preparação em grande número de professores primários. O foco da formação também devia mudar. Os cursos de formação de professores deviam ser acadêmicos e não mais vocacionais, práticos e de cultura aplicada, como era o Curso Normal. Paulatinamente, o lugar de produção de conhecimento e de formação profissional transita para as universidades.

Um outro enunciado, que emerge em referência à formação do novo professor, é o da auto-avaliação. A ação docente devia deixar de envolver apenas um contínuo esforço para compreender melhor o estudante, mas também ser objeto de uma constante auto-avaliação. O professor devia fazer-se perguntas, tais como: qual o meu papel como educador? Quais critérios de avaliação utilizar? Como devo relacionar-me com os outros professores e com a direção? Como estabelecer relações com a comunidade? O que faço e por que faço deste modo? Quais resultados tenho alcançado? (CPOE/RS, 1964a, p. 358). Em síntese, a auto-avaliação permitiria ao professor reorganizar a sua

¹⁸⁰ O depoimento de Doroty Moniz é emblemático quanto à constituição do espaço universitário como o lugar privilegiado da pesquisa e da produção do conhecimento acerca da educação: “Em 1971, quando estavam reorganizando a SEC, me perguntaram: Desde quando a SEC faz pesquisas? Eu respondi que desde que entrara no CPOE/RS já se fazia pesquisa. Então eles disseram: Não, isso é um luxo. Pesquisa só se faz nas universidades. Disseram-se isso como se eu tivesse cometido um crime. Nós fazíamos pelo menos uma pesquisa por ano e não tínhamos verba alguma” (entrevista em 11/7/2006).

prática de ensino, dinamizar a aprendizagem e, sobretudo, estabelecer um determinado modo de ser professor.

Finalmente, os professores precisavam dominar novas tecnologias educacionais - a televisão e o rádio. Essas novas tecnologias, constituídas discursivamente como meios metodológicos e tecnológicos mais eficientes, requeriam um novo posicionamento dos educadores frente à extensão de um ensino eficiente a um maior número de pessoas.

Entretanto, os paradoxos persistem. Com a mesma intensidade com que os técnicos em educação do CPOE/RS afirmavam que do professor dependia o êxito da ação educativa e, por extensão, o êxito de um desenvolvimento social, econômico, político e moral equilibrado, com a mesma intensidade com que se exigia mais profissionalização e formação, ganhavam visibilidade as condições de precariedade do trabalho docente.

Em 1938, a professora Amélia Porto Pereira, diretora da Escola Complementar de Livramento, já apontava:

Pobre professorado do interior do Estado ignorado e tido por ignorante. Aos seus ouvidos nunca chega uma palavra de carinhoso estímulo à ação construtora que vem desenvolvendo apagadamente. (*Correio do Povo*, 27/4/1938, p. 7)

A partir do final da década de 1950, tornam-se mais visíveis as dificuldades enfrentadas pelo magistério público estadual, principalmente em relação ao baixo valor e ao atraso no recebimento dos salários. Para enfrentar a situação, procurou organizar-se como categoria profissional¹⁸¹. Em 1962, a principal demanda do magistério público era a vinculação dos salários da categoria ao salário mínimo. Em 17 de agosto de 1962, a Associação Regional do Magistério Estadual - Arme, órgão representativo dos professores estaduais de ensino primário e médio das regiões do Planalto e das Missões, fez publicar

¹⁸¹ A primeira entidade associativa do magistério estadual foi a Associação Sul-Rio-Grandense de Professores, criada em Pelotas, em 1929. Mais tarde, em 1945, foi criado, em Porto Alegre, o Centro dos Professores Primários do Rio Grande do Sul - CPPE/RS. Havia também associações regionais, como a Associação Regional do Magistério Estadual - Arme, órgão representativo dos professores estaduais de ensino primário e médio das regiões do Planalto e das Missões. Sobre a organização do magistério, enquanto categoria profissional, ver, em especial, Pacheco (1993); Fischer (1999).

um manifesto ao “magistério e ao governo do Rio Grande”¹⁸², pelo qual pede atenção para duas questões principais: os critérios para contratação de professores e os salários.

O manifesto cobrava a despolitização da Secretaria da Educação e Cultura. Essa devia ser confiada a especialistas e técnicos, assim como a seleção do corpo docente estadual devia ser feita por um departamento especializado da mesma Secretaria, integrado por educadores, pedagogos e administradores recrutados no quadro do magistério. Reclamava, ainda, que a remuneração¹⁸³ do magistério não fosse submetida a restrições orçamentárias que não afetavam, igualmente, outros quadros funcionais, quer do Executivo, Legislativo ou Judiciário.

Proliferavam na imprensa notícias sobre a situação de penúria a que estava submetido o magistério:

Em Passo Fundo, as professoras contratadas pelo Estado no plano do Sedep, há seis meses não recebem os vencimentos. Enquanto isso, corre a notícia segundo a qual o governo continua comprando bichos para o zoológico estadual. Com certeza o atraso do pagamento das professoras não é por falta de dinheiro. Demora de certo nos pedidos de abertura de crédito, por parte da Secretaria da Educação. E se justifica; poucos funcionários, serviço demasiado... (*O Nacional*, 8/9/1962, p. 5)

Os critérios adotados pelo governo de então para a contratação de professores também foram criticados no manifesto, em especial o fato de não

¹⁸² *O Nacional*, 17 ago. 1962, p. 2.

¹⁸³ Essa situação persiste até os dias atuais. Em 15 de outubro de 2004, o governador do Estado do Rio Grande do Sul (Germano Rigotto) e o secretário da Educação (José Fortunati) dirigiram uma “carta de agradecimento às educadoras e educadores do Rio Grande do Sul”, pelo transcurso do dia do professor. Nela, há a seguinte referência sobre a questão salarial do magistério: “Ainda não conseguimos garantir o reconhecimento salarial que os professores merecem. Os problemas econômicos do país e do Estado dificultam uma ação rápida para recuperar perdas históricas. O desaquecimento da economia nacional nos trouxe dificuldades extras mas, ainda assim, trabalhamos para manter a rede de ensino funcionando satisfatoriamente, mantendo os salários do funcionalismo em dia e honrando acordos anteriores a nossa gestão, como a concessão do reajuste de 10% pago no ano passado, o pagamento das promoções de 1996, a 8.726 professores, e de 2000, a 11.110, totalizando 19.836 professores beneficiados.” (Fonte: Governo do Estado do Rio Grande do Sul, Agradecimento às educadoras e educadores, 15 de out. de 2004).

se usar o expediente do concurso para preencher as vagas abertas para funções do magistério, em razão da construção de um expressivo número de prédios escolares. Além disso, entre 1959 e 1962, a maioria dos novos professores contratados não dispunha de formação no Curso Normal¹⁸⁴.

No contexto da formação de pessoal para o magistério, cabe referir a reestruturação do ensino normal, de 1955. Pela lei n. 2.588, de 25 de janeiro de 1955, foram reorganizadas e fixadas as bases do ensino normal no Rio Grande do Sul¹⁸⁵.

De acordo com essa legislação, a reforma tinha como objetivos principais dotar o Estado de um sistema de formação de professores flexível, descentralizar o ensino normal e possibilitar a formação especializada. Além de formar professores e regentes de ensino primário para provimento de escolas urbanas, suburbanas e rurais, buscava-se preparar administradores escolares, supervisores de ensino primário, orientadores educacionais e professores especializados para o ensino primário.

A formação desses professores, regentes e especialistas seria feita pelas seguintes instituições:

- a) a Escola Normal Regional podia ministrar o primeiro ciclo do ensino normal e formar regentes de ensino primário;
- b) a Escola Normal podia ministrar o segundo ciclo do ensino normal e formar professores de ensino primário;
- c) o Instituto de Educação podia formar, além dos professores de ensino primário, administradores escolares, supervisores de ensino primário, orientadores educacionais e professores especializados para o ensino primário.

As escolas deviam se organizar num sistema departamental. Aos departamentos vinculavam-se disciplinas que se organizavam em quatro unidades: as de caráter obrigatório, as eletivas (que podiam ser escolhidas pelo estudante dentre um rol de possibilidades), as facultativas (que o estudante podia optar por cursar ou não) e as instituições escolares (clubes, associações

¹⁸⁴ Ver Quadros (1999).

¹⁸⁵ Essa lei foi regulamentada pelo decreto n. 6.004, de 26 de janeiro de 1955. Este, por sua vez, foi alterado pelo decreto n. 6.071, de 10 de maio de 1955.

escolares, etc), que também estavam distribuídas entre obrigatórias, eletivas e facultativas.

O Departamento de Cultura Geral abrangia as disciplinas relacionadas aos conteúdos programáticos que integravam o currículo do ensino primário: Filosofia, Psicologia, Sociologia, Língua Portuguesa, Literatura, História, Geografia, Matemática, Economia, Religião, Educação Física, Ciências Físico-Químicas, Ciências Naturais e Artes.

Ao Departamento de Cultura Especializada cabia as disciplinas referentes à formação profissional do professor primário: Filosofia da Educação, Biologia Educacional, Psicologia da Personalidade, Psicologia da Criança, Psicologia da Aprendizagem, Sociologia Educacional, História da Educação, Higiene Escolar, Didática Geral, didáticas especiais (Linguagem, Matemática, Estudos Sociais, Estudos Naturais, Música, Desenho e Educação Física), Estatística Educacional e Administração Escolar.

O Instituto de Educação mantinha, ainda, o Departamento de Estudos Especializados. O ingresso no Curso Normal passava a ser semestral.

Mas, além dessa nova organização das escolas formadoras, não menos importantes são os conceitos que orientam a estruturação do Curso Normal e que propõem um modo de ser do professor. Formar, de maneira adequada, o professor primário envolve, a partir de então, um currículo orientado pela flexibilidade, pelo desenvolvimento de atividades extraclasse, pelo exercício da autonomia e por uma avaliação da qual o estudante é partícipe¹⁸⁶. Não se concebia mais que o professor seguisse rigidamente uma orientação recebida, uma vez que “ele já atingiu sua maturidade e é capaz de discernir, estudar, pensar e agir num nível de autonomia, em função da sua formação docente” (Juracy Marques, 1960, p. 5).

¹⁸⁶ Se contrastados com os enunciados das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação, propostas pelo Ministério da Educação a partir de 1997, a contemporaneidade dos enunciados da reestruturação do ensino normal de 1955 impressiona. Destaca-se, na proposta das diretrizes, uma maior flexibilidade na organização de cursos e carreiras profissionais que inclui, dentre outros, os seguintes princípios: ampla liberdade na composição da carga horária e unidades de estudos a serem ministradas, redução da duração dos cursos, sólida formação geral, práticas e estudos independentes, reconhecimento de habilidades e competências adquiridas, articulação teoria-prática e avaliações periódicas com instrumentos variados. Ver Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sesu>>. Acesso em: 3 mar. 2004.

O currículo da escola formadora devia abranger não só as atividades de classe, mas também as atividades extraclasse. Entendia-se que toda e qualquer atividade, fora das salas de aula ou do recinto da escola, fazia parte do currículo. O que se buscava? “O desenvolvimento da pessoa do estudante, para que ele possa atingir certos padrões de pensar, agir e sentir” (Ibid, p. 49). Assim, o currículo não devia ser uma lista de disciplinas ou conteúdos à qual, forçosamente, o estudante se submeteria. Deveria ser algo essencialmente “dinâmico, porque dinâmicos são os comportamentos humanos e o currículo estimula, nutre e propulsiona comportamentos no sentido de melhores e mais felizes realizações na obra educativa” (Ibid, p. 51).

Sugeria-se que o trabalho educativo se desenvolvesse por meio do método do estudo dirigido, que podia envolver seminários, discussões, apreciação de trabalhos escolares, apreciação de autores, apreciação de atividades de uma classe, excursões, enquetes, simpósios, pesquisa bibliográfica, compreensão e avaliação de assuntos apresentados em classe, problematização de um determinado assunto, tentativa de solução de uma situação problema, entrevistas. Ao professor cabia apoiar o estudante,

encaminhá-lo de modo conveniente, mas não de facilitar a sua tarefa. Vale dizer: as dificuldades devem ser superadas pelo aluno. Só assim este, realmente, estará se preparando para viver as situações que a vida de cada dia apresenta. (Marques, 1960, p. 63)

É outro também o conceito de avaliação. A verificação da aprendizagem devia se desenvolver no decorrer do trabalho escolar, isto é, ser contínua e permanente. Além das provas, recomendava-se o uso de diferentes processos avaliativos, inclusive a auto-avaliação¹⁸⁷. As avaliações sucessivas se configurariam como diagnósticos que indicassem o rumo mais conveniente a seguir no desenvolvimento dos trabalhos e “a nota deve representar um

¹⁸⁷ “Em certos tipos de verificação, os próprios estudantes se atribuem grau. É a chamada auto-avaliação. Por ela a atribuição de grau (tarefa pouco amada pelos professores), fica sendo algo perfeitamente claro na vida escolar. E deixa de oferecer momentos de intranqüillidade, frustração e insegurança para professores e alunos. É grandemente recomendada pelos magníficos resultados que a experiência já proporcionou” (Juracy Marques, 1960, p. 66).

resumo de todo esse processo de avaliação e não ser atribuída em função de um trabalho apenas” (Juracy Marques, 1960, p. 64)¹⁸⁸.

Pode-se afirmar que a profissão docente passou por transformações profundas no Rio Grande do Sul a partir da metade da década de 1930, circunscrita pelo discurso da Escola Nova. A partir de então, a formação do professor requeria treinamento e formação continuada, para que fosse eficaz no desenvolvimento das suas capacidades.

Exigia-se, então, competência (aptidão para ensinar), conhecimento (da psicologia, da higiene, da moral, da religião) e formação permanente (cursos, palestras, seminários). O tema central do projeto de profissionalização do magistério desenvolvido pelo CPOE/RS era tornar os professores mais profissionais e qualificados. Isso envolveu uma certa intensificação do trabalho docente, um maior monitoramento por novos esquemas de avaliação e, em certa medida, a limitação da autonomia do professor. Nesse sentido, das escolhas operacionais feitas, decorreram implicações importantes em relação aos valores e padrões de trabalho dos professores. Certamente que a orientação técnica oferecida ao magistério pelo CPOE/RS agiu no sentido de produzir, ao longo do tempo, diferentes significados de ser professor.



Provas prontas: controlar e vigiar

Entre 1943 e 1965, o CPOE/RS encarregou-se pela organização e aplicação das “Provas objetivas de aferição global de conhecimentos”, também

¹⁸⁸ Em 1966, o CPOE/RS desenvolveu a “Avaliação dos resultados da aplicação da reforma do ensino normal”. Foram ouvidos diretores e professores de escolas normais, professores fiscais do ensino normal, normalistas e estagiários. A conclusão foi que “o sistema departamental desenvolvido segundo um plano intensivo de orientação e de gradativa implantação nas escolas normais se credenciou como sistema eficiente na formação do professor primário” (CPOE/RS, 1966c, p. 7).

conhecidas como “Provas para aferição do rendimento da aprendizagem nas escolas primárias” ou “Provas prontas”¹⁸⁹.

Segundo o texto dos boletins do Centro, a elaboração dessas provas, que se fundamentava “em sólidos princípios científicos”¹⁹⁰, permitia uniformizar, pela adoção de um critério padrão e racional, a promoção dos estudantes dos grupos escolares do Estado. Elas se justificavam diante do fato de que preferências pessoais dos professores na seleção do conteúdo das provas e a subjetividade no seu julgamento, interferiam no processo da promoção dos estudantes. Para tanto, era preciso o estabelecimento de um critério que fosse objetivo, padrão e, ao mesmo tempo, equânime.

Estabeleceu-se, então, a Prova objetiva de aferição global de conhecimentos, que envolvia conhecimentos de linguagem, matemática, estudos sociais e estudos naturais, conteúdos que se relacionavam com o programa mínimo das escolas primárias. Todo o processo de avaliação envolvia cinco momentos: planejamento, experiência, organização, manejo e análise dos resultados.

Inicialmente, um grupo de técnicos do Centro elaborava questões a partir de “estudo acurado” dos pontos fundamentais dos programas de ensino. Professores também podiam sugerir questões. Essas questões passavam, primeiro, por uma crítica para a eliminação das que poderiam ser ambíguas ou pouco significativas diante do conteúdo. Depois, sob a forma de prova experimental, eram testadas com estudantes de diversas séries de algumas escolas, no geral da capital, que constituíam uma amostra da população escolar. A isso, seguia-se a correção e a seleção das questões que comporiam a prova definitiva. Essa prova, que tinha um número variável de questões em função da série para a qual se destinava, era composta por questões de

¹⁸⁹ Essas provas diferiam da “prova-diagnóstico” que, elaborada por Eloah Brodt Ribeiro Kunz e Sydia Sant’Anna Bopp, abrangia aspectos de Linguagem e Matemática e destinava-se a informar o professor sobre as dificuldades não dominadas pelos estudantes em relação ao conteúdo que havia sido objeto de estudo no ano anterior. A partir do conhecimento “dos aspectos que não foram assimilados por um aluno ou pela maioria deles, poderá o professor, com fundamento nos resultados desta prova, organizar e dirigir o seu trabalho com mais eficiência, atendendo às necessidades individuais” (CPOE/RS, 1956a, p. 2).

¹⁹⁰ CPOE/RS, 1947a, p. 53.

dificuldade média, mais numerosas, fácil e difícil, de forma que fosse “uma prova bem equilibrada” (CPOE/RS, 1949a, p. 103-113).

O passo seguinte era a aplicação da prova que, para que tivesse garantida a sua objetividade, deveria ser feita sob “rigorosa uniformidade”. Daí a expedição de instruções gerais e instruções especiais destinadas a orientar o trabalho de aplicação em cada série, mais detalhadas para os primeiros anos; mais sucintas para os estudantes de maior escolaridade. As chaves de correção eram elaboradas a partir das respostas obtidas na prova experimental, destinadas a garantir “a uniformidade absoluta na apuração”. Uma vez aplicada a prova, fazia-se um “tratamento estatístico”, a partir do qual estabeleciam-se os limites mínimos de promoção e se classificavam os estudantes promovidos em fracos, médios e fortes¹⁹¹. A partir dessa classificação, os estudantes eram distribuídos nas turmas para o período letivo seguinte. Todo esse processo era coordenado e vigiado de forma rígida por funcionários da Secção de Provas do Centro:

Era como os vestibulares de hoje. A Ida Silveira [encarregada da Secção] impunha uma disciplina militar. Eu era orientadora de educação primária e empacotava as provas para serem enviadas para as escolas. Com frequência, descia um funcionário da seção para observar se nós não estávamos espiando as provas. (Florisbela, entrevista em 21/11/2005)

Em 1943, 77.165 estudantes foram submetidos a essa prova, dos quais 53.040 foram promovidos. Em 1944, foram 76.960, dos quais 51.087 alcançaram promoção. Em relação aos anos seguintes, os relatórios do CPOE/RS, que não seguiam um padrão de apresentação, expõem dados divergentes. Alguns não trazem informações quantitativas e outros repetem o texto do ano anterior. Assim, na tabela a seguir, optou-se por apresentar, a partir dos relatórios anuais do Centro, apenas os dados sobre os quais julgou-se que há uma maior precisão. Embora parciais, esses números demonstram a

¹⁹¹ CPOE/RS, 1949a, p. 103-113.

magnitude do trabalho que envolvia a elaboração, a testagem, a distribuição e a aplicação das provas¹⁹².

Tabela 9 - Número de provas impressas por ano entre 1947 e 1964.

Ano	Número de provas impressas
1947	142.501
1948	129.880
1952	176.680
1953	222.600
1954	236.114
1956	279.177
1957	236.114
1958	428.465
1959	593.000 ¹⁹³
1963	940.000
1964	987.380

Fonte: CPOE/RS, relatórios, 1947-1964.

As provas eram aplicadas mediante a observação das “Instruções gerais para avaliação final na escola primária” (CPOE/RS, 1949a). Nessas instruções, eram definidas a data e horário das provas de aplicação, o material necessário para a sua realização, as normas para movimento do material, as atribuições do diretor da escola, dos professores e dos estudantes, a correção final das provas e a classificação dos estudantes.

Por serem padronizadas, potencializavam o risco da descontextualização:

O mal da provas era que igualava os alunos da cidade, que tinham mais informação, aos do campo. Lembro que na época de instalação da usina siderúrgica em Volta Redonda, caiu uma pergunta sobre siderurgia. Ora, o que os alunos de Canguçu iam saber sobre siderurgia, não tinham nem rádio. Só o filho do prefeito acertou. Mas depois nós fomos aperfeiçoando e mandávamos a prova e um percentual de oportunidade de questões que eram elaboradas pelo professor. Depois iam apenas as

¹⁹² Nas palavras de Graciema Pacheco, todo o processo de elaboração e aplicação das provas foi uma verdadeira façanha: “instituímos uma prova objetiva para avaliar o resultado da aprendizagem nas escolas aqui do Estado. Tivemos essa façanha de realizar a prova objetiva para fazer comparar os resultados” (entrevista em 4/4/1991).

¹⁹³ Há uma divergência sobre esse número. No relatório de 1959 do Centro, consta que foram impressas 593.000 provas. Já, no Boletim desse mesmo ano, consta que foram 683.000.

instruções de como elaborar uma prova e o professor elaborava sozinho. (Florisbela, entrevista em 21/11/2005)

As provas objetivas possivelmente sejam um dos acontecimentos mais lembrados na história recente da educação do Rio Grande do Sul. Beatriz Fischer (1999) apresenta memórias de professores bastante críticos em relação ao ritual de aplicação das provas, classificado como “um verdadeiro Auschwitz” (p. 132).

No entanto, para ocupantes de outros lugares de sujeito, a perspectiva é distinta. Para Florisbela Faro, “as provas eram uma beleza. [...] Havia uma maneira de avaliar, fazia-se uma estatística e as questões, depois de elaboradas, eram testadas” (entrevista em 21/11/2005). Para Alda Cardoso Kremer, diretora do CPOE/RS em dois períodos, 1955-1959 e 1963-1967, com a aplicação das provas conseguiu-se que o processo de medida da aprendizagem fosse feito a partir da observância de normas científicas, que buscavam valorizar o raciocínio e a criatividade dos estudantes e promover a capacidade destes de utilizar adequadamente a memória, em função da relação que as provas guardavam com situações da “vida prática” e com a “compreensão científica dos fenômenos” (CPOE/RS, 1966b, p. 1).

A aplicação dessas provas, iniciada em 1940 apenas em escolas da capital, visava a estabelecer critérios para promover os estudantes. A partir dos resultados obtidos nessas provas, realizados no mês de dezembro, os estudantes eram classificados e distribuídos nas turmas para o ano seguinte (2º, 3º, 4º, 5º séries). As turmas eram classificadas em A: forte; B: média; C: fraca; R: repetente; M: Mista e N: não-selecionada.

Eram consideradas turmas A (A_1 , A_2 , A_3 , caso houvesse mais de uma turma do mesmo ano com classificação forte), aqueles estudantes que obtivessem os melhores resultados nas provas de matemática, linguagem e estudos sociais e naturais. Quando houvesse número suficiente, os repetentes formavam uma turma em separado. As turmas M (mistas) eram as parcialmente homogêneas, isto é, aquelas em que havia nivelamento em apenas uma disciplina - por exemplo: todos os estudantes são fracos em matemática ou todos os estudantes são médios em matemática e fortes em linguagem ou,

ainda, todos são fracos em matemática, médios em linguagem e médios em estudos sociais e naturais.

O número de acertos em Matemática era o critério preponderante para a homogeneização das turmas¹⁹⁴. No caso da impossibilidade de nivelar os estudantes pelas notas de Matemática, eram agrupados segundo o aproveitamento em Linguagem.

Essas provas acabaram por se estabelecer como uma forma de monitorar, supervisionar ou avaliar o trabalho desenvolvido pelos professores, na medida que os seus resultados informavam o cumprimento dos programas e a observância das respectivas normativas, adequação dos processos de trabalho, ineficiências em determinadas disciplinas ou em aspectos da sua aprendizagem, ou seja, as deficiências do ensino poderiam ser superadas com um planejamento e organização mais inteligente das aulas. Os resultados decorrentes dessa avaliação, que pressupunha a existência de padrões que podiam demonstrar o ensino eficiente - no caso, os programas mínimos para as escolas primárias¹⁹⁵ - passaram a ser considerados como evidências de um ensino de boa qualidade. A partir deles, eram fixados os parâmetros mínimos de rendimento, em percentagem de alunos promovidos, para que o professor pudesse pleitear o concurso de remoção.

Essa forma de classificação de desempenho, por certo, estabeleceu uma transformação da concepção sobre a disciplina do trabalho docente, pois sugere um reconhecimento da supervisão direta pelo Estado e, ao mesmo tempo, uma organização social e epistemológica da escola na produção de uma certa disciplina. Embora esse procedimento de avaliação possa ser visto

¹⁹⁴ A homogeneização das turmas era uma preocupação proeminente desde meados do século 20. Lourenço Filho (2002), ao justificar os benefícios da utilização de testes e da estatística como meio objetivo e técnico para caracterizar e classificar os estudantes, afirma que a organização das classes homogêneas apresenta benefícios para o trabalho coletivo, além de economia de tempo e de energia. Essa perspectiva é clara também em Anísio Teixeira, para quem a “classificação e a promoção dos alunos em grupos homogêneos, o tratamento individual do aluno, a organização dos graus escolares de conformidade com a qualidade das classes, tudo isso abre novas perspectivas para uma escola eficiente e justa” (apud Monarcha, 2005, p. 139).

¹⁹⁵ Os programas mínimos de Linguagem, Matemática, Estudos Sociais, Estudos Naturais, Desenho, Artes Aplicadas e Música foram aprovados pelo decreto 8.020, de 29 de novembro de 1939. Pelo art. 2º, esses programas tinham caráter experimental e estavam sujeitos a revisões periódicas.

como um recurso meramente administrativo, ele se constituiu num dispositivo de disciplinamento:

A maior parte dos professores não gostava das provas porque elas eram uma forma de controle. As provas eram feitas rigidamente a partir do programa e, sob certo sentido, o CPOE/RS representava uma censura. Querendo ou não, o professor tinha os seus atos todos vigiados ou contestados quando a coisa não afinava. O Centro tinha esse papel e esse papel nem sempre é bem aceito. (Maria Célia, entrevista em 10/7/2006)

Com a reestruturação do ensino primário de 1958, o CPOE/RS autorizou que as provas das áreas de estudos sociais e estudos naturais fossem elaboradas pelos professores responsáveis por essas disciplinas.

A partir de 1966, as provas de todas as áreas passaram a serem elaboradas nas escolas, mas deviam atender a instruções emanadas do Centro: as “Instruções gerais e específicas para avaliação final na escola primária” (CPOE/RS, 1966b). Essas instruções foram publicadas na forma de cadernos, quinze no total¹⁹⁶, nos quais apresentavam-se a fundamentação pedagógica e as diretrizes para elaboração das provas.

Pelo que é dito nessas instruções, participaram da sua formulação 178 pessoas, entre as quais delegados regionais, orientadores de educação primária e de educação rural, diretores de grupos escolares e professores.

A partir da sua leitura, é possível perceber que a avaliação assumiu diferentes significados desde que se tornou objeto de preocupação do CPOE/RS. Como assinala Popkewitz (2000), os conceitos sofrem constantes deslocamentos e transformações. As mudanças podem ser percebidas, então, na maneira e nas condições nas quais os conceitos mudam e não na

¹⁹⁶ Caderno n. 1: Apresentação, justificativa e síntese do trabalho realizado; Caderno n. 2: Fundamentos da avaliação numa perspectiva filosófica e científica; Caderno n. 3: Fundamentos psicopedagógicos da avaliação; Caderno n. 4: Fundamentos técnico-pedagógicos da avaliação; Caderno n. 5: Avaliação numa forma restrita; Caderno n. 6: Avaliação numa forma intermediária; Caderno n. 7: Avaliação numa forma ampla; Caderno n. 8: Tipos de questões; Caderno n. 9: Ficha de avaliação; Caderno n. 10: Prova planejada; Caderno n. 11: Padrões de avaliação; Caderno n. 12: Avaliação numa forma preventiva; Caderno n. 13: Técnica de comunicação em avaliação; Caderno n. 14: Avaliação a serviço da clínica; Caderno n. 15: Avaliação no ensino médio.

progressão evolutiva ou nos esforços conscientes de pessoas para influenciar os eventos¹⁹⁷.

No texto das “instruções”¹⁹⁸, atribui-se ao professor, até meados dos anos 1940, um papel central no sistema escolar. Em geral, empregava-se o método expositivo e apresentava-se o conhecimento como algo definitivo e acabado. A avaliação se revestia de caráter formal, o critério era subjetivo e a prova abrangia uma área limitada da matéria “de tal modo que muitos dos seus aspectos significativos deixavam de ser avaliados [...] e o aluno ficava na dependência do fator sorte” (CPOE/RS, 1966b, p. 9). Essa fase corresponderia ao que era preceituado pela escola tradicional.

Uma segunda fase teria tido lugar, segundo o discurso do CPOE/RS, nos anos 1950, quando se deslocara para o estudante a focalização essencial das atividades que se desenvolviam na escola e aos professores foi solicitado um julgamento mais objetivo. Disso resultaram provas objetivas, manifestou-se uma supervalorização dos testes e uma absorvente preocupação com o aspecto técnico das verificações. O “como avaliar” sobrepujou “o quê”, “por que” e “para que avaliar”.

A terceira fase estaria ocorrendo na década de 1960, quando professores, estudantes, pais e responsáveis pela educação estariam envolvidos e comprometidos, “caminhando juntos, interessadamente, para objetivos e finalidades que entendem e aspiram” (Ibid, p. 13). A avaliação deveria tomar um sentido de diagnóstico, de modo que permitisse aos professores e estudantes verificar ou acompanhar o alcance daquilo que havia sido planejado. A avaliação fundamentar-se-ia, então, na filosofia da escola, na realidade do contexto sociocultural, no conhecimento da realidade do estudante

¹⁹⁷ Rosa Fischer (2001) também assinala que a trajetória de um conceito se refere aos seus diversos campos de constituição e de validade, das sucessivas regras de uso nos diferentes meios teóricos em que ele foi elaborado: “desse ponto de vista, não haveria nem conceitos nem categorias essenciais ou ideais quais portos de ancoragem, lugares de repouso para o pesquisador. E, sim, descontinuidades que nos compelem a ver e pensar a diferença, os afastamentos, as dispersões” (p. 220).

¹⁹⁸ CPOE/RS, 1966b.

e nos princípios da LDB, recentemente aprovada (1961), que garantia autonomia ao professor no que se referia à avaliação dos estudantes¹⁹⁹.

Era imprescindível integrar o professor nos serviços de avaliação, o que significava transferir-lhe tarefas anteriormente exercidas pelo orientador de educação primária e valorizar-lhe sua missão pedagógica. A partir de então, cabia ao professor assumir uma responsabilidade pessoal e social em relação ao trabalho desenvolvido na escola. A comunidade escolar passou a ser chamada a participar da definição dos rumos, não só da avaliação, mas da escola. O CPOE/RS, que antes elaborava, distribuía e coordenava a aplicação das provas, incumbiu-se, daí em diante, de apenas apresentar as diretrizes a partir das quais elas deviam ser elaboradas pelos professores.

Se, antes, o uso dos testes para aferição da capacidade intelectual e dos conhecimentos dos estudantes assinalara um marco importante no estabelecimento de critérios mais objetivos na avaliação do trabalho escolar, nesse momento passam a ser destacados os limites de sua utilização, já que nem todos os aspectos do ensino eram passíveis de ser medidos com exatidão pelos testes:

para citar alguns exemplos, o raciocínio, o pensamento crítico, a capacidade de resolver problemas, a apreciação, os julgamentos, as atitudes, etc., são alguns dos tantos aspectos que constituem objetivos educacionais e cuja avaliação estava fora do alcance dos testes. [...] Surgiram então outros instrumentos e outros tipos de testes, com a finalidade de medir, tanto quanto possível, tudo que se relaciona com o progresso dos alunos na escola. (CPOE/RS, 1964a, p. 97-98)

Avaliar passou a significar mais que medir domínio de conteúdos pelo estudante. Significou, a partir de então, um demonstrativo daquilo que faziam o professor, o estudante, o diretor, não só com relação ao conteúdo programático, “mas também à educação integral da criança” (CPOE/RS, 1964a, p. 98). Nessa perspectiva, o papel atribuído ao professor também

¹⁹⁹ “Na avaliação do aproveitamento do aluno preponderarão os resultados alcançados, durante o ano letivo, nas atividades escolares, asseguradas ao professor, nos exames e provas, liberdade de formulação de questões e autoridade de julgamento” (Lei n. 4.024/ 61, art. 39, § 1º).

mudou. O professor devia se reconhecer como um orientador, não apenas em relação ao programa da disciplina, mas também ao desenvolvimento e crescimento físico, emocional e social do estudante: “sua preocupação será a criança toda, em termos de ajustamento pessoal-social” (Ibid, p. 104).

Esses enunciados não são novos no Rio Grande do Sul. Mas adquiriram proeminência no discurso produzido e disseminado pelo Centro a partir da reestruturação do ensino primário, implantada em 1958.



Reestruturação do ensino primário de 1958: ensinar a viver

A partir de 1956, o CPOE/RS envolveu-se, de forma muito intensa, no processo de reestruturação do ensino primário do Estado. Segundo os técnicos do Centro, essa reestruturação era justificada por uma série de motivos, dentre os quais se destacam a evasão acentuada das escolas primárias a partir do terceiro ano, o grande número de reprovações que retinha, na escola primária, estudantes maiores de 14 anos e para os quais essa escola não estava aparelhada, a inadequação dos planos de estudo e das formas de avaliação dos resultados do trabalho escolar. Daí a conclusão de que havia falhas na organização escolar e que esta não atendia, de modo satisfatório, aos objetivos educacionais:

E não os atendia porque não considerava, integralmente, as condições particulares da pessoa do educando, as suas reais necessidades, as suas possibilidades, o seu ritmo de aprendizagem. Também não dava maior atenção à situação social do aluno, assim como, às exigências e características do meio. Alunos com diferentes possibilidades, provindos de diferentes meios recebiam idêntico tratamento: eram sujeitos ao mesmo regime de trabalho, devendo vencer determinado programa, dentro de um determinado prazo igual para todos. Outrossim, submetiam-se a uma prova de verificação do rendimento da aprendizagem que lhes conferia a aprovação ou a reprovação. (*Revista do Ensino*, 1960, p. 2)

Em síntese, dois problemas confrontavam a administração da educação. De um lado, o expressivo número de estudantes que abandonava a escola sem ter tido oportunidade de adquirir os conhecimentos considerados básicos ou de consolidar hábitos e atitudes de vida higiênica e moral e, ainda, de desenvolver determinadas habilidades e de receber uma iniciação pré-profissional.

Por outro lado, havia um problema de ordem administrativa e, sobretudo, econômica. Na medida em que a escola retinha, por reprovações sucessivas, os estudantes de aprendizagem lenta ou fraco nível de capacidade para estudos de nível médio, ocasionava o acúmulo na matrícula nos primeiros anos do ensino primário e, conseqüentemente, por falta de vagas, deixava de atender a um número também expressivo de crianças em idade de ingresso.

Isso impunha “a busca de soluções administrativas, de processos racionais de trabalho, assim como de técnicas mais econômicas de educação e ensino” (*Revista do Ensino*, 1960, p. 1). Era preciso, portanto, promover medidas pelas quais os espaços escolares já existentes pudessem ser melhor e mais intensivamente aproveitados. Para tanto, lançou-se mão de uma solução considerada legítima: proibiu-se a reprovação. Pelo artigo 1º do decreto n. 9.950, de 31 de dezembro de 1958²⁰⁰, o sistema de reprovação, que remetia o estudante à repetência da mesma série do curso primário, foi substituído pelo de classificação.

Além disso, há uma sutil diferença no encaminhamento da proposta de reestruturação do ensino primário. Se, até então, o CPOE/RS - lugar de formação de opções teóricas - informava e orientava o que e como fazer, passou a buscar o envolvimento do magistério como partícipe e colaborador. Essa reestruturação não devia ser imposta

do centro para a periferia, isto é, dos órgãos orientadores para o magistério que a poria em prática; deveria, isso sim, resultar de movimentos iniciados por aqueles que têm a seu cargo a direção e orientação da escola, o que vale dizer, pelos próprios professores. A reforma do ensino primário, por isso mesmo, nada mais constitui que a concretização de idéias existentes entre os componen-

²⁰⁰ O decreto 9.950, de 31 de dezembro de 1958, dispõe sobre a classificação dos estudantes dos cursos primários do Estado e dá outras providências.

tes do magistério rio-grandense, conhecidas dos órgãos técnicos, quer através de opiniões informais dos professores, quer através de inquéritos especialmente realizados entre os mesmos. (*Revista do Ensino*, 1960, p. 1)

A partir disso, o CPOE/RS propôs uma reestruturação do ensino primário que abrangia quatro aspectos.

Primeiro: foram reorganizados os planos de estudo, os quais propunham que a escola primária respeitasse as diferenças individuais, as características bio-psíquicas do estudante, bem como o seu ritmo de aprendizagem.

Segundo: a escola primária deveria organizar-se de modo a atender a todas as crianças em idade escolar, ou seja, na faixa etária dos 7 aos 12 anos, sem caráter seletivo. Para isso, requeria-se a adoção das seguintes medidas: ordenação da matrícula em função da idade cronológica do estudante e do nível de maturidade ou rendimento da aprendizagem; organização de classes de recuperação para os estudantes que chegavam tardiamente à escola; substituição do sistema de reprovação pelo de classificação, de acordo com a idade cronológica e o resultado da aplicação de medidas de rendimento escolar.

Terceiro: a extensão da escolaridade para atender àqueles que, embora considerados dentro da normalidade psíquica, eram classificados como de aprendizagem lenta, e que ingressaram na escola após os 7 anos de idade ou os que não tinham possibilidade de ingressar em cursos de grau médio.

Quarto: a revisão dos programas de ensino.

Em resumo, os objetivos a serem alcançados pela reestruturação²⁰¹ se vinculavam à organização das classes em função da idade cronológica e da capacidade de aprendizagem de cada um; à recuperação dos que, com defasagem idade-série, possuísem desenvolvimento mental que permitisse seu ajustamento à classe conveniente; à aplicação de novos programas de

²⁰¹ Há uma notável proximidade entre as propostas desta reestruturação do ensino primário de 1958 com discursos educativos contemporâneos, inclusive em terminologias, dentre as quais pode-se relacionar: não-reprovação, educação integral, plano de estudos, respeito às diferenças individuais e ao ritmo de aprendizagem de cada um, caráter inclusivo, turmas de progressão, revisão e atualização permanente dos programas de ensino. Neste sentido, cabe assinalar a persistência dos problemas e a semelhança entre as propostas de solução ao longo do tempo no Rio Grande do Sul.

ensino que incluíssem atividades de caráter pré-profissional e atendessem às características regionais e, finalmente, ao emprego de processos de verificação que permitissem avaliar, periodicamente, o desenvolvimento dos estudantes.

A reforma, em caráter experimental, foi iniciada em 1958 e atingiu, inicialmente, 33 grupos escolares da capital²⁰², com o envolvimento de 9.564 estudantes. Depois, em 1959, foi estendida para 157 escolas - 80 em Porto Alegre e 77 no interior²⁰³.

Nesse contexto, foram propostas e constituídas classes de recuperação. Essas eram integradas pelos estudantes repetentes e por aqueles com defasagem idade-série. Por meio delas, devia-se proporcionar aos estudantes, conhecida a causa de seu desajustamento²⁰⁴, sempre que possível, sua recuperação, com vistas a uma adequada estruturação de sua personalidade e escolaridade.

Aos professores designados para essas classes deviam ser oferecidas condições de trabalho mais adequadas, com turmas menos numerosas (20 a 25 estudantes), o provimento de material didático, assistência técnica regular e ambientes bem equipados (bibliotecas, museus). Era essencial para o êxito da reforma o provimento de materiais “abundantes e cuidadosamente selecionados”²⁰⁵, que deveriam ser habilmente utilizados pelos professores, de tal forma que os estudantes pudessem desenvolver e exercitar a autonomia nas atividades de estudo ou pesquisa.

²⁰² Grupos escolares Antão de Farias, Argentina, Aparício Borges, Apelles Porto Alegre, Afonso Emílio Massot, Barão de Santo Ângelo, Ceará, Daltro Filho, Dona Leopoldina, Dom Diogo de Souza, Euclides da Cunha, Floriano Peixoto, Horácio Maisonette, Ildefonso Gomes, Inácio Montanha, Leopolda Barnevit, Luciana de Abreu, Medianeira, Nossa Senhora Monte Serrat, Presidente Roosevelt, Otávio Rocha, Oscar Tollens, Paulo da Gama, Paula Soares, Professor Langendonck, Professor Sarmento Leite, Rafael Pinto Bandeira, Souza Lobo, Uruguai, À rua Banco Inglês, À praça Simões Lopes Neto, Visconde de Pelotas, Caldre e Fião. De acordo com o Relatório n. 1 da reforma do ensino primário (SEC/RS, 1963b, p. 2), o critério de escolha desses grupos escolares deveu-se a um conjunto de fatores: disponibilidade de pessoal; condições ambientais (prédio, mobiliário e material didático) satisfatórias; índices de matrículas nas primeiras séries de modo a permitir a organização de classes minimamente homogêneas e disposição favorável da direção e professores em relação à reforma.

²⁰³ *Revista do Ensino* (1960).

²⁰⁴ Note-se que era necessário conhecer o estudante para agir sobre ele. Essa, certamente, foi uma dimensão importante para as condições de existência do CPOE/RS.

²⁰⁵ *Revista do Ensino*, 1960, p. 8.

Aos professores correspondia uma intensificação no trabalho que envolvia o planejamento do ensino de acordo com o diagnóstico da classe; a seleção de processos de ensino condizentes com a idade, os interesses, o grau de maturidade e as necessidades dos estudantes, tendo em vista a sua recuperação; a aquisição e confecção de material didático necessário ao bom andamento do trabalho; a verificação periódica dos resultados do trabalho com vistas a solucionar as dificuldades diagnosticadas e, finalmente, o registro dos resultados do trabalho e o seu envio ao CPOE/RS. Para a consecução do seu trabalho, os professores deveriam receber assistência técnica regular²⁰⁶, o que supõe um refinamento técnico da sua formação, no âmbito do que se inscreve a necessidade e legitimidade do CPOE/RS como espaço apropriado para o desenvolvimento dessa cultura docente. Vê-se, portanto, que todo o processo de inovação ou reforma requer a formação dos professores que possam levá-la a efeito.

Segundo Viñao Frago (2002), essa formação é necessária para que os enunciados da reforma possam persistir no tempo. Por essa razão, “ha de prever y configurar, a la vez, un sistema teórico-práctico de formación de quienes en el futuro sustituirán a los profesores innovadores y adaptarán a los nuevos tiempos, renovándolas” (p. 117).

Conforme apontado, é importante reiterar a transformação dos enunciados propostos por essa reestruturação do ensino primário. Isso é visível naqueles que se referem à avaliação, como proposta que não consiste mais em medir o conhecimento adquirido, tampouco deve ter a finalidade de reprovar o estudante. Deve-se, com o processo de avaliação, conhecer o ritmo de desenvolvimento do estudante em relação aos aspectos constantes no programa; estimulá-lo em seu trabalho pelo conhecimento do que foi capaz de realizar; informar os pais sobre o aproveitamento de seus filhos e buscar a sua cooperação no trabalho de recuperação da escola; corrigir aspectos da técnica empregada pelo professor no tratamento de determinado ponto de programa e

²⁰⁶ Segundo os relatórios do CPOE/RS, entre 1956 e 1960, foi promovida a orientação técnico-pedagógica para as escolas em regime de reforma, no âmbito do que teriam acontecido 980 sessões de estudos, das quais participaram 6.060 professores, diretores, fiscais de escolas particulares e de escolas normais, acompanhados por técnicos, orientadores da educação primária e professores à disposição do Centro.

favorecer a continuidade do trabalho. A partir de então, avaliar passou a consistir no “estudo e interpretação das mudanças efetuadas no comportamento global do aluno, face aos objetivos a serem atingidos pela ação educativa” (*Revista do Ensino*, 1960, p. 9).

Além da mudança no conceito da avaliação, dois outros princípios emergem com força nessa reforma: a flexibilidade e a vinculação dos conteúdos com situações da vida quotidiana.

Considerava-se que os conteúdos programáticos deviam ter suficiente flexibilidade, de forma a permitir a cada professor ajustá-los às características dos estudantes e ao local em que se situava a escola. Se, antes, os programas eram normas obrigatórias a serem seguidas, agora, constituíam-se em sugestões apresentadas aos professores, a quem se concedia ampla margem de iniciativa na utilização dos recursos que dispusessem.

A aritmética e geometria deveriam familiarizar os estudantes com “situações matemáticas a seu alcance, apresentadas na vida quotidiana”. Aos estudos sociais cabia “focalizar aspectos humanos da vida quotidiana”. Os estudos naturais deveriam promover “um relativo bem-estar através dos cuidados higiênico-sanitários”. O ensino religioso deveria ser orientado no sentido de fazer-se “presente em todos os momentos da vida escolar e extra-escolar” (*Revista do Ensino*, 1960, p. 13).

No âmbito dessa reestruturação, foram instituídas as classes de 6º ano de escolaridade. Essas se destinavam àqueles que, com idade entre 12 e 13 anos, não vencessem o programa previsto para os cinco anos de escolaridade, para os que ingressassem na escola após os sete anos de idade e que também não pudessem concluir os estudos primários em cinco anos e também para aqueles que concluíssem o curso primário aos 12 anos e, por qualquer motivo, não pudessem ingressar em cursos de nível médio.

Aos estudantes maiores de 14 anos, que ainda se encontravam na escola primária, passaram a ser ofertados cursos vespertinos. Esses cursos se caracterizavam, fundamentalmente, por uma preocupação formativa em relação à personalidade do estudante (valores espirituais, morais, cívicos), à formação de hábitos de saúde, ao desenvolvimento de aptidões vocacionais

(orientação pré-profissional) e à vivência de situações cotidianas comuns ao mundo do trabalho (*Revista do Ensino*, 1960, p. 15). Enfim, a escola devia, antes de tudo,

ensinar a viver, fazendo com que o educando adquira ideais e maneiras de perceber, de pensar, de agir e de sentir, acordes com a dignidade humana. [...] Todas as disciplinas, ensinadas de maneira racional e atraente, considerando os interesses e necessidades do educando, suas emoções, suas atitudes, seus valores e capacidades, oportunizam à farta tais experiências. (CPOE/RS, 1957a, p. 181)

Em 1966, com a assistência técnica e financeira do Inep e da Usaid, o CPOE/RS executou um estudo com a finalidade de avaliar a situação das escolas sob regime de reforma. Participaram desse trabalho 35.510 estudantes de 280 escolas. O estudo, intitulado “Avaliação do sistema de ensino primário do Rio Grande do Sul” (SEC/RS, 1967), apontou que, apesar dos esforços, os resultados da reforma foram pífios e a situação do ensino primário no Estado se constituía num problema ainda sem solução.

Segundo o estudo citado, vários fatores haviam concorrido para a situação acima descrita. Dentre eles, a mobilidade de professores, o horário escolar reduzido, classes numerosas, problemas pessoais e baixo nível socioeconômico dos estudantes, o insuficiente preparo didático do professor para o trabalho de recuperação, a assistência técnico-pedagógica insuficiente ou inexistente, conteúdos programáticos inadequados ou muito amplos, padrões de avaliação, excessivo número de classes mistas e o uso de métodos de alfabetização inadequados.

Certamente que se pode atribuir o não alcance pleno dos objetivos da reestruturação do ensino primário ao fato de, uma vez mais, o Estado não prover os recursos necessários. Nesse sentido, a não instalação das reformas ou inovações era uma preocupação antiga que causava quase desolação nos técnicos do CPOE/RS. Já em 1950, a professora Eloah Brodt Ribeiro Kunz, diretora do Centro, após visitar algumas escolas secundárias, escreveu:

Visitando os estabelecimentos de ensino secundário, impressiona o aspecto uniforme das salas de aula: alunos que se curvam sobre suas carteiras, resumindo a exposição do professor ou lendo, quase sempre, os mesmos livros. Como seria diverso e sugestivo o ambiente se cada sala fosse um laboratório, um local de trabalho equipado com os materiais necessários ao estudo e à realização das tarefas escolares: se em lugar de haver uma sala para a 1ª série do ginásio, outra para a 2ª, 3ª e a 4ª, houvesse uma para o estudo de línguas, outra história e geografia, e outra para matemática, povoadas de livros, filmes, discos, folhetos ilustrativos e tabelas, mapas, gráficos, gravuras, coleções. Enfim, todo e qualquer material correlacionado com o programa do ensino secundário e suscetível de despertar o interesse do aluno por outros povos e outras regiões, pelas atividades profissionais e sociais em geral, de levá-lo a pensar e organizar o pensamento e a conhecer melhor seu país e seus problemas. (CPOE/RS, 1951a, p. 12).

Mas o recurso à noção de cultura escolar pode agregar outros elementos importantes para essa discussão. Viñao Frago (2002) propõe que, na análise de qualquer reforma educativa, distingam-se três âmbitos: o da teoria ou proposta dos especialistas; o da legalidade (norma escrita) e o das práticas. O proposto, o prescrito e o praticado não coincidem, na medida em que, primeiro, a passagem da teoria para o texto legal envolve um processo de negociação, no âmbito do qual interferem interesses, atitudes, opiniões. Segundo, a aplicação prática (neste caso num espaço escolar já constituído e atravessado por uma diversidade de discursos), das disposições legais, das normas, também envolve um processo de adaptação daquilo que foi prescrito. Incorrem em erro, portanto, aqueles que desejam introduzir reformas no ensino sem reconhecer a natureza corporativa da atividade docente:

la explicación de las resistencias a unos cambios concreto - y no a otros - es doble, pero interrelacionada. Por un lado, hay una explicación institucional y sistémica: las instituciones y sistemas educativos generan, por el paso del tiempo y por su propia dinámica y fuerza internas, unas culturas escolares y unos rasgos y tendencias que, en mayor o menor grado, se imponen a los protagonistas o actores de la educación. (Viñao Frago, 2002, p. 118)

Assim, não convém considerar os professores como dóceis e submissos beneficiários das propostas de reforma, na medida em que, no âmbito de dada cultura escolar, as intenções dos especialistas, legisladores ou reformadores tendem a ser reinterpretadas, acomodadas ou adaptadas, o que desvirtua os seus propósitos iniciais - “toda difusión supone modificación por adaptación” (Ibid, p. 112). Essa adaptação, tanto pode ser criativa e inteligente, quanto cair no ritualismo ou ser, simplesmente, rechaçada. Cada nova prática não se estabelece de imediato e por completo, uma vez que “os antigos valores não são eliminados como por milagre, as antigas divisões não são apagadas, novas restrições somam-se às antigas” (Julia, 2001, p. 23).

As provas objetivas de aferição global de conhecimentos e os enunciados da reestruturação do ensino primário de 1958 destacam a necessidade de conhecer os estudantes para planejar, com correção e segurança, o processo educativo²⁰⁷ ou, poder-se-ia dizer, o processo pelo qual se procurava transformar professores e estudantes em sujeitos de uma cultura. Nesse contexto, adquirem proeminência os testes ou escalas de medidas de inteligência.



Testes: conhecer, ordenar e classificar para governar

Desde 1937, em iniciativas isoladas, aplicavam-se testes ou escalas de medidas de inteligência em escolas da capital. Mas data de 1940 a sistematização do trabalho com direção técnica, treinamento dos aplicadores e análise estatística dos resultados pela equipe do CPOE/RS.

Dentre os testes aplicados em estudantes no Rio Grande do Sul, destacam-se os Testes ABC, de autoria de Lourenço Filho. A elaboração desses testes decorreu do tratamento especial dado a estudantes repetentes, em Piracicaba, no ano de 1920. Foram produzidas 25 provas, posteriormente reduzidas para 15 e, finalmente, para oito (discriminação visual das formas

²⁰⁷ “Só o diagnóstico cuidadoso e fundamentado permitirá dispensar, cientificamente, o tratamento pedagógico adequado” (CPOE/RS, 1957a, p. 13).

geométricas; discriminação das formas geométricas pela reprodução dos movimentos; coordenação motora; discriminação de sons na pronúncia das palavras; memória imediata visual ou auditiva; memória compreensiva; compreensão; atenção e fatigabilidade). Nas palavras de Lourenço Filho, os Testes ABC representavam uma “amostra de comportamento cuja correlação se mostrava pertinente com relação à idade mental e ao quociente de inteligência, e não com relação ao sexo e à idade cronológica” (1933, p. 55).

Junto aos técnicos do CPOE/RS²⁰⁸, os testes ABC se impuseram como “recurso eficaz na verificação da maturidade” necessária à aprendizagem da leitura e da escrita, “pela segurança que oferece sua altíssima qualificação em validade, constância, capacidade seletiva e facilidade de aplicação” (CPOE/RS, 1944, p. 7). Em 1943, 6.676 estudantes foram submetidos aos testes. A partir de 1944, passaram a ser aplicados também em grupos escolares situados no interior do Estado. Nesse ano, 22.059 estudantes foram submetidos aos testes.

Pelos resultados da aplicação dos Testes ABC, previstos para acontecer na primeira quinzena do mês de março, eram organizadas as turmas de primeiro ano do curso primário. A distribuição dos estudantes nas classes devia obedecer à ordem da pontuação obtida no Teste ABC. Buscava-se, com isso, garantir a homogeneidade das turmas²⁰⁹. Uma vez aplicados os testes e aferidos os resultados, classificavam-se as turmas em: a) classes tipo A - fortes: acima de 15 pontos no Teste ABC; b) classes tipo B - médios: de 9 a 15 pontos; c) classes tipo C - fracos: de 0 a 8 pontos.

²⁰⁸ Foi pela aplicação desses testes que Graciema Pacheco, diretora do CPOE/RS em períodos intercalados, nos anos de 1943, 1945 e 1946, ingressou na Secção Técnica: “Eu trabalhava com crianças do pré-primário quando foi uma técnica da Secretaria de Educação assistir um trabalho meu de aplicação de testes na Escola Treze de Maio. Ela gostou tanto que fui convidada para trabalhar na Secção Técnica, lugar em que trabalhavam os especialistas em educação” (entrevista em 4/4/1991).

²⁰⁹ Para que uma turma pudesse ser caracterizada como A, B ou C, era necessário que ela fosse constituída, no mínimo, por dois terços de estudantes de um determinado tipo, completando-se com os escores mais aproximados. Quando houvesse número suficiente, os repetentes formariam uma turma em separado. Podiam ser criadas, ainda, classes de adaptação, destinadas àqueles que não atingissem o nível de maturidade suficiente para iniciar o aprendizado da leitura e da escrita (até 7 pontos no Teste ABC); as crianças do último ano do jardim da infância que revelassem interesse pela leitura e escrita e as crianças descendentes de estrangeiros que não dominassem o português. Essas classes deveriam receber atendimento especial. Ver CPOE/RS, 1955a, p. 181.

Recomendava-se que a aplicação dos testes fosse feita por professores capazes de realizá-lo com habilidade e isenção e salientava-se a necessidade da observação rigorosa das instruções que acompanhavam as provas. Qualquer desvio das normas traçadas podia comprometer, irremediavelmente, a finalidade do trabalho:

Os testes ABC, autoria do professor Lourenço Filho, têm sido largamente empregados em nossas escolas. Entretanto, segundo o afirmam grande número de professores, não têm os referidos testes diagnosticado, com precisão, a maturidade da criança. Comprovam eles suas afirmações citando casos de alunos classificados no quartélio inferior e que se alfabetizam com relativa facilidade, enquanto outros, com nível de maturidade superior, apresentaram grandes dificuldades no aprendizado das técnicas fundamentais da leitura e da escrita. Pelos estudos e observações que o CPOE/RS vem realizando, nesse sentido, podemos concluir que, na maioria dos casos, isso acontece porque a técnica de aplicação e de avaliação das provas não tem sido rigorosamente observadas. (CPOE/RS, 1957a, p. 9).

Nesse sentido, o Comunicado n. 1, de 10 de fevereiro de 1956, orienta sobre os cuidados que a aplicação dos testes ABC requeriam: período de adaptação da criança à escola, escolha dos professores que deveriam aplicar as provas, preparação do material a ser empregado, local da prova, conhecimento do teste e de sua técnica de aplicação e avaliação do teste.

Como complemento aos Testes ABC, podia-se utilizar outros critérios que concorressem para homogeneizar as turmas, tais como idade cronológica, escolaridade, desenvolvimento social e condições físicas.

Além dos Testes ABC, eram aplicadas outras medidas²¹⁰ de aferição da capacidade intelectual dos estudantes. A Escala Ballard, prova coletiva de medida de inteligência, aplicada em 2.379 estudantes de cinco grupos escolares da capital; e a Prova Individual de Terman, prova de vocabulário para as idades de 6, 8, 10, 12 e 14 anos. Organizada numa série de cem palavras,

²¹⁰ Para Lourenço Filho, “tudo quanto realmente exista, existirá em certa quantidade. Desse modo, poderá ser confrontado com uma unidade padrão, avaliado, ou, afinal, medido” (1968, p. 19).

das quais se solicitava a definição, classificava os resultados obtidos pelos estudantes em “aceitáveis” e “não-aceitáveis” e proporcionava “dados para interpretação psicológica e o que estas traduzem do meio social” (CPOE/RS, 1944, p. 8).

O relatório do CPOE/RS do biênio 1943-44 indica que, concomitante à aplicação desses testes, desenvolviam-se estudos sobre a personalidade infantil, conduzidos pela Clínica de Conduta Infantil. Destacam-se dois estudos: 1) Psicodiagnóstico de Rorschach: utilizado para interpretação da personalidade infantil; 2) Ficha individual cumulativa: utilizada para escrutinar a criança da escola primária com vistas a definir os traços significativos da personalidade, aptidões e tendências, aspectos que podiam ser usados para a orientação educacional e vocacional. Essa ficha foi utilizada a partir de 1937.

Nos relatórios do CPOE/RS, nota-se também uma preocupação com crianças que apresentavam dificuldades especiais de adaptação, não-aproveitamento, desajustamento, anormalidades sensoriais, da palavra, deficiência da inteligência ou anormalidade do caráter. Para o diagnóstico dessas dificuldades especiais, os técnicos do Centro utilizavam-se de uma profusão de testes: Beta; Terman; Terman Coletivo; Terman Individual; Alfa; Madeleine Thomas; Goodnough; Questionário Íntimo (Mira Y Lopes); Porteus; Raven; Szondi; Pintner; Koch, Árvore e Rorschard. A utilização dessa tecnologia indica a idéia de direção científica do ensino e o papel necessário do CPOE/RS - é o estatuto científico da educação.

Não foi possível estabelecer com a precisão apropriada, ano a ano, o número de estudantes submetidos a testes psicológicos, em razão da forma de apresentação dos relatórios do CPOE/RS que ora apresentam dados discriminados ora os citam de forma genérica ou, ainda, não apresentam dados quantitativos. A exceção é o relatório do ano de 1947, no qual consta que, nesse ano, 1.651 estudantes foram submetidos a testes psicológicos²¹¹.

Infere-se que os estudantes dos grupos escolares situados em Porto Alegre tenham sido objeto desses testes com maior freqüência, em função da disponibilidade do serviço, o que não ocorria no interior. Mesmo na capital, o

²¹¹ CPOE/RS, 1947b, p. 13.

atendimento era restrito. Segundo o relatório de 1952, nesse ano fez-se um levantamento nos grupos escolares da capital para identificar o número de crianças que, embora constituíssem problema para as respectivas professoras, não recebiam assistência educativa adequada. Esse levantamento apontou que, em nove grupos escolares, mais de mil crianças não eram atendidas convenientemente, para o que se requeria providências urgentes, dentre as quais maior formação do magistério, constituição de classes especiais dotadas de condições apropriadas (estabilidade, professoras especializadas e condições materiais adequadas), escolas especiais bem equipadas e com pessoal técnico e a ampliação dos serviços da clínica psicológica²¹². Em síntese, as condições de existência do CPOE/RS relacionam-se também à produção de conhecimento acerca da criança escolar.

O Boletim do CPOE/RS de 1950-51 (p. 95-110) publica um trabalho realizado pela Secção de Pesquisas, intitulado “Classes inferiores do primeiro ano”, no qual relaciona cinco categorias de estudantes com necessidades especiais que deveriam ser objeto de atenção: crianças em ritmo lento de aprendizagem; crianças deficientes mentais; crianças com deficiência de experiências; crianças com defeitos na fala e crianças com problemas de ordem emocional.

Independente de ser portadora de dificuldades especiais ou não, era preciso conhecer, detalhadamente, as diferenças existentes entre os estudantes, conhecer a sua feição psíquica e interpretá-la à luz dos conhecimentos proporcionados pela psicologia individual. Para tanto, foi elaborada uma “Ficha de observação do aluno”. O professor devia observar os estudantes em suas atividades e registrar os dados mais significativos para o seu conhecimento psicológico. A ficha solicitava três tipos de informação: a) identificação do estudante e aproveitamento escolar; b) informações sobre o desempenho por disciplina, classificado em forte, médio e fraco, e sobre as características psíquicas - atenção, memória, raciocínio, comportamento; c) observações sobre o caráter e a personalidade. Esse conhecimento serviria de suporte para a ação docente:

²¹² CPOE/RS, 1952.

O conhecimento da criança individualmente, a interpretação, a compreensão de seu comportamento, requerem informações diretas, numerosas e fidedignas de suas condições hereditárias, ambiente familiar e cultural, do ritmo de seu desenvolvimento, das doenças que sofreu, das modificações em seu círculo familiar, da maneira como ela interpreta as atitudes dos demais, [...] da maneira como sente seu ambiente em relação à satisfação de seus desejos e necessidades conscientes ou inconscientes. Com essa grande cópia de informações sobre cada aluno, a professora facilmente dirigirá a aprendizagem de maneira diferenciada e dará a cada um orientação educacional conveniente (CPOE/RS, 1951a, p. 100).

Toda essa classificação e o tratamento estatístico que dela decorria constituem-se num dispositivo de inscrição, que ressalta um efeito de poder. Na medida em que as crianças eram classificadas e identificadas como estudantes de classes inferiores, repetentes, evadidos, quase alfabetizados, reprovados, que não venceram sequer as dificuldades iniciais da leitura e escrita, elas emergiam como um dado, campo de intervenção, e como um objeto de técnicas governamentais. Assim, o estudante é normalizado em relação a agregados estatísticos a partir dos quais características “específicas podem ser atribuídas ao indivíduo e de acordo com as quais uma trajetória de vida pode ser mapeada e seu desenvolvimento monitorado e supervisionado” (Popkewitz, Lindblad, 2001, p. 125). Instituíam-se uma prática de governo da educação baseada num sistema de classificação que, na mesma medida em que calculava e ordenava racionalmente grupos de estudantes, também os normalizava, individualizava e dividia²¹³.

Nesse aspecto, Gimeno Sacristán (2005) também destaca que a “psicologia evolutiva científica” desempenhou um papel fundamental na difusão de uma imagem autorizada da criança.

Ao nos oferecer uma idéia determinada da criança ou do adolescente, não só se descrevem e explicam fatos ou estágios mas também se formula o que podemos esperar que o sujeito seja em um momento de seu desenvolvi-

²¹³ Ver também Foucault (1998b).

mento, isto é, nos proporcionam metas normativas a alcançar e normas ou níveis para graduar ou rotular os indivíduos. Ao nos dar uma imagem do sujeito menor, para a educação essa imagem tem caráter de guia ao qual ajustar as intervenções, porque sugere o que se deve esperar da criança em cada etapa de sua evolução e como devemos nos comportar com ela. (p. 47)

Baseados na identificação de estudantes que fracassavam, programas institucionais foram introduzidos para corrigir os problemas das crianças inscritas nessas categorias. Nesse contexto, foram instalados, em 1948, no Instituto de Educação, a Clínica de Conduta Infantil²¹⁴ e o Gabinete de Psicologia. Esses espaços tinham como objetivo principal a aplicação de testes para classificação, seriação, acompanhamento e orientação. Serviam, enfim, como uma central de informações sobre os estudantes e um laboratório privilegiado de produção de saberes a partir do esquadramento da vida do sujeito escolarizado.

Com a obrigatoriedade da instalação dos serviços de orientação educacional em todas as escolas estaduais, prevista no decreto n. 1.244 de 1946, o CPOE/RS ofereceu aos professores de psicologia das escolas da rede estadual e aos professores-fiscais de psicologia das escolas particulares o Curso de Iniciação à Orientação Educacional. Nesse curso, foram abordados, quase exclusivamente, conteúdos psicológicos, em especial os relacionados à adolescência, aprendizagem, personalidade e aplicação de testes.

O Boletim do CPOE/RS de 1950-1951 traz a sugestão de uma “Ficha psicológica para observação de alunos do curso de formação de professores” que deveria ser utilizada nas escolas normais do Estado. O uso da ficha era encorajado no início do documento por possibilitar aplicações práticas no campo da psicologia, pois permitiria a coleta de amostras de comportamento e

²¹⁴ Segundo a Revista do Instituto de Educação, “a Clínica de Conduta Infantil foi o movimento inicial de atendimento à criança que, em 1946, surgiu no Instituto de Educação “General Flores da Cunha”, movimento que deu origem à instalação do Gabinete de Psicologia, em 1948, como atendimento às determinações expressas na lei número 775A, de 1943. No ano seguinte, foi quando o Serviço de Orientação Educacional, que funcionou sob a coordenação do Gabinete de Psicologia, com uma equipe de professores orientadores à disposição das alunas. [...] De 1948, data de sua fundação, até junho de 1967, teve o Gabinete de Psicologia as seguintes chefes coordenadoras: professora Marieta da Cunha e Silva; profes-sora dra. Elmira Cabral Pellanda; professora Graciema Pacheco; psicóloga Aracy Cavalcanti Tabajara; psicóloga Josefina Beirão” (IE Revista, 1969, p. 51-54).

a reunião e conservação de fragmentos significativos da vida pessoal dos estudantes, o que auxiliaria na compreensão da personalidade em desenvolvimento. A finalidade da ficha vem descrita logo a seguir e orienta a intervenção do professor na “formação da aluna adolescente, prestando-lhe efetiva assistência na solução dos problemas anímicos peculiares à fase da vida que atravessa, e o estudo da personalidade desta do ponto de vista do ajustamento à futura profissão” (CPOE/RS, 1951a, p. 130). As fichas eram usadas como fonte de dados para o aconselhamento pessoal e profissional dos estudantes.

A ficha psicológica, além de apresentar um breve histórico escolar de cada estudante, registrava três âmbitos: Capacidade, Controle e Motivação. Na dimensão “Capacidade”, deveriam ser registradas as aptidões e as incapacidades de cada estudante, relativas ao seu grau de inteligência mensurado por um teste psicológico e comparado com seu desenvolvimento ao longo da carreira acadêmica. Caso houvesse uma diferença entre o resultado obtido no teste e a qualidade do trabalho escolar, a professora enumeraria as causas do sucesso ou fracasso. Na dimensão “Controle”, deveria ser observada a expressão emocional dos estudantes, na busca de indícios de maturidade ou imaturidade no controle dos seus impulsos: “uma pessoa que demonstrasse uma personalidade emocionalmente imatura não possuiria as condições necessárias para orientar o desenvolvimento, a educação de outrem” (CPOE/RS, 1951a, p. 135). Por último, no âmbito “Motivação”, eram tratados pontos da teoria da personalidade de Alfred Adler, relacionados mais especificamente à vontade de auto-afirmação de cada indivíduo e à formação do sentimento de inferioridade.

Mas a aplicação de testes não era prática nova no Rio Grande do Sul e nem foi instituída pelo CPOE/RS. Desde meados da década de 1930, testes já eram aplicados com a finalidade de selecionar ou classificar estudantes no

Estado. Segundo Elmira Flores Cabral Pellanda²¹⁵, o seu marido, Ernesto Pellanda²¹⁶, quando foi promotor de justiça no interior, “ajudou a fundar e organizar o Ginásio de São Gabriel. Então, foi feita por ele a seleção dos alunos por testes de inteligência. Isso foi anterior a 1934” (entrevista em 28/5/1991).

A referência aos testes mentais remete, necessariamente, às formulações do discurso psicológico. Para Popkewitz (1997), a psicologia surgiu como uma subdisciplina da Filosofia para abordar o desenvolvimento natural da mente e do espírito. Sua emergência como ciência aplicada à organização da sociedade, numa perspectiva de governo, pode ser relacionada à revolução científico-tecnológica. A educação das massas, a vida e o trabalho urbano-industrial modificaram a maneira como as pessoas entendiam o lugar em que viviam. As inovações no campo científico, em conjunto com as formulações do positivismo, fizeram surgir uma elite intelectual - cientistas, médicos, engenheiros, arquitetos, urbanistas, administradores e técnicos - cujo poder não mais se baseava na filosofia ou na religião, mas no conhecimento adquirido pela observação e pela experimentação. A gradativa demarcação do campo de atuação da psicologia influenciou a expansão dos conteúdos psicológicos para outros campos de conhecimento, dentre os quais a educação.

O florescimento da psicologia, como sustentáculo intelectual e científico da educação, vincula-se à expansão da escolarização, na medida em que, segundo Popkewitz (Ibid), as psicologias da individualização e os testes forneceriam tecnologias práticas que testemunham a qualidade objetiva e meritocrática do ensino. As ciências da escolarização prometiam aumentar a eficiência funcional da escola e introduzir um mecanismo para o progresso que influenciaria toda a sociedade.

²¹⁵ Elmira Flores Cabral Pellanda (1912-) é natural de Jary/RS. Ingressou na escola aos treze anos e cursou, simultaneamente, o ginásio e o curso normal em Santa Maria. Iniciou sua formação em psicologia em 1943. Concluiu o curso de bacharelado em 1945 e a licenciatura no ano seguinte. Em 1955, concluiu o curso de Especialização em Psicologia da PUCRS. Desenvolveu trabalhos na área de saúde no Serviço de Psiquiatria Infantil do Hospital São Pedro, no Gabinete de Psicologia no Instituto de Educação Flores da Cunha, entre outros.

²¹⁶ Ernesto Pellanda foi diretor de estatística educacional da SEC e do IBGE, professor da Faculdade de Direito de Porto Alegre e promotor de justiça.

Destacam-se, no estudo das relações psicologia e educação, os trabalhos de Stanley Hall e de Edward Thorndike. Para Hall, a psicologia fornecia bases científicas para o estudo da escola. Por meio do trabalho do psicólogo cientificamente treinado, poder-se-ia planejar e administrar testes para determinar as capacidades motoras e mentais dos estudantes, tais como acuidade sensitiva, força e coordenação muscular, rapidez de reação, percepção de movimento e tempo e memória simples, necessárias para o funcionamento apropriado das escolas. Thorndike analisa o quanto se julgou que a Educação deveria ter como base a realidade da ciência e não as opiniões. A mente humana era considerada como passível de ser medida com precisão. Assim, um currículo científico forneceria critérios objetivos para avaliar o conhecimento e julgar o sucesso ou fracasso das crianças. O desenvolvimento da psicologia educacional forneceu uma nova forma de especialização para a seleção, organização e avaliação do conhecimento escolar.

Segundo William B. Gomes (2003), o reconhecimento da psicologia como ciência experimental repercutiu quase que imediatamente no Brasil. Médicos brasileiros realizaram estágios em serviços psiquiátricos ou em laboratórios europeus. Esses contatos animaram a fundação de instituições similares no Brasil, num primeiro momento em ambientes hospitalares. Do mesmo modo, o reconhecimento da psicologia experimental como a base científica da Pedagogia incentivou a criação de laboratórios em escolas normais e estudos de medidas de habilidades intelectuais.

Nesse contexto, cabe fazer referência à intersecção do campo educativo com os saberes médicos²¹⁷. Maria Stephanou (2006) afirma que, desde as primeiras décadas do século 20, torna-se evidente uma expressiva proliferação de discursos médicos que tematizam as imbricações da Medicina com a Educação. Segundo essa autora, na medida em que há uma impregnação do campo pedagógico pelos saberes médicos, tornou-se inconcebível pensar a educação sem a incorporação dos avanços da ciência, representada pela medicina - o científico informa o pedagógico. Assim:

²¹⁷ Sobre discursos médicos e educação no Rio Grande do Sul ver Stephanou (1999, 2002, 2006).

seria mais eficiente se os pedagogos dominassem os modernos testes, contribuições da psicologia experimental para a identificação da capacidade mental de cada aluno, decorrendo deste novo olhar outros agrupamentos para a aprendizagem, assentados em bases científicas. Isso implicava a necessidade de formação de professores para levar em conta rigorosa os atributos psicológicos da criança, suas condições de aproveitamento e sua vocação para o exercício profissional futuro. (Stephanou, 2006, p. 43)

A instalação do primeiro laboratório de psicologia aplicada à educação se deu no Rio de Janeiro, no *Pedagogium*, criado em 1890. Nesse espaço, houve ainda a instalação de um laboratório de psicologia que havia sido planejado por Alfred Binet, em Paris (Mitsuko Antunes, 1991), a realização de pesquisas e a promoção de cursos de psicologia experimental da pedagogia. Um segundo laboratório de psicologia experimental foi inaugurado em 1913, na Escola Normal de São Paulo, sob a direção de Ugo Pizzoli. Aí se realizaram pesquisas experimentais sobre raciocínio infantil, grafismo, memória, cinética, tipos intelectuais e associação de idéias.

Essas iniciativas e o crescente interesse pela aplicação da psicologia na racionalização da gestão escolar, preconizada nas reformas de ensino de orientação escolanovista iniciadas nos anos de 1920, impulsionaram a implantação de outros serviços em psicologia, sediados em instituições educacionais. Entre estes, o Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Minas Gerais, instalado em 1928, sob a direção de Léon Walther, e cuja direção foi assumida, no ano seguinte, por Hélène Antipoff, e o Serviço de Psicologia Aplicada, posteriormente Laboratório de Psicologia Educacional, instalado em São Paulo, em 1931, sob a direção de Noemi Silveira Rudolfer.

Hélène Antipoff havia feito a formação em psicologia no Instituto Jean-Jacques Rousseau, em Genebra, sob a direção de Édouard Claparède e trabalhara como psicóloga na União Soviética, entre 1916 e 1924. Noemi Rudolfer foi aluna de Lourenço Filho na Escola Normal de São Paulo e estagiou com John Dewey no Teachers' College, da Universidade de Columbia. O trabalho desenvolvido no Brasil por Hélène Antipoff e Noemi Rudolfer pauta-

se, então, pela perspectiva genético-funcional e construtivista proposta por Claparède, pela psicologia soviética e pela perspectiva norte-americana proposta por John Dewey. Foi no Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Minas Gerais e no Laboratório de Psicologia Educacional de São Paulo que se realizaram, ao longo da década de 1930, extensos programas de pesquisa em psicologia da educação, que envolviam trabalhos sobre medidas mentais, medidas do trabalho escolar, orientação educacional e profissional, e estatística. Viu-se, antes, que várias professoras gaúchas buscaram formação nessas instituições.

Lourenço Filho (1971) aponta que, no âmbito da psicologia brasileira, os estudos de caráter objetivo desenvolveram-se a partir do campo da medicina, relacionados com psiquiatria, neuriatria e medicina social. Depois, “aos esforços dos médicos ligaram-se os de educadores, os quais à matéria dariam contribuição específica muito substancial” (p. 114).

Para Clarice Nunes (1996), a divulgação das teorias psicanalíticas e da psicologia clínica aproximou os médicos dos educadores e sensibilizou estes a se dedicarem à difusão dos princípios de higiene mental e à prática de instrumentos simplificados de diagnóstico, como os testes²¹⁸ mentais. A vertente psicológica tornou-se hegemônica na construção da secularização do campo educacional e Lourenço Filho projetou-se como um dos seus principais realizadores.

A ligação de Lourenço Filho (Monarcha, 2001a) com a psicologia remonta a meados da década de 1920 e se iniciou a partir do contato com livros de psicologia educacional procedentes dos Estados Unidos. Desde então, passou

²¹⁸ Segundo Cunha (1998), no discurso dos escolanovistas, a psicologia aparece como uma ciência instrumental, a serviço dos conhecimentos fornecidos pelas ciências sociais e, em última instância, por diretrizes políticas. Esses conhecimentos e diretrizes, por sua vez, só podem ser viabilizados na medida em que contem com técnicas de controle do processo de ensino e aprendizagem; é nesse terreno, em particular, que a Psicologia, especialmente a Psicologia dos testes, tem seu valor reconhecido. Os testes, ou escalas de medidas de inteligência, alcançaram repercussão mundial nas primeiras décadas do século 20. Destacaram-se os seguintes: *Échelle métrique de l'intelligence*, de Alfred Binet; *Mental and Scholastic tests*, de Cyril Burt; *Mental tests*, de Philip Balard; *The measurement of intelligence e Intelligence of school children*, de Lewis Madison Terman; *Army mental tests*, de Clarence Yoakun e Robert Yerkes; *Intelligence tests: their significance form school and society*, de Wlater Fenno Dearborn; *Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers*, de Edouard Claparède; *La mesure du développement de l'intelligence chez les jeunes enfants*, de Binet-Simon; *La pratique des testes mentaux*, de Ovide Decroly e Omar Buyse.

a desenvolver estudos e pesquisas relacionados ao emprego de testes. Os primeiros resultados foram publicados a partir de 1921.

É certo que um papel proeminente para a disseminação do discurso psicológico e do movimento dos testes no Brasil coube a Lourenço Filho que, embora não tenha sido o primeiro, nem o único²¹⁹, a apresentar os testes como instrumento de trabalho do educador, foi quem produziu um conhecimento que foi reconhecido nacional e internacionalmente e consagrou a sua utilização. O trabalho de Lourenço Filho se constituiu num importante instrumento por meio do qual a psicologia aplicada à educação²²⁰ inseriu-se de forma duradoura na cultura escolar, em especial com a publicação, em 1933, dos “Testes ABC para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita”, um “dos mais bem sucedidos e duradouros instrumentos de medida individual” (Monarcha, 2005, p. 134).

O movimento dos testes - “triumfo da razão psicotécnica”, segundo Monarcha (Ibid) - visava ao aperfeiçoamento das técnicas de diagnose e predição mediante utilização de provas breves e objetivas na forma de questionários passíveis de aplicação em larga escala. Com os testes, buscava-se a formação de classes homogêneas, classes especiais de retardados e de bem-dotados de inteligência. Assim, nas escolas, legitimados por fichas médicas e pedagógicas, testes psicológicos e de escolaridade, surgiram espaços destinados para as crianças fracas, fortes, normais, anormais,

²¹⁹ Nesse período, outros intelectuais brasileiros se destacaram como especialistas na área e produziram manuais e testes: *O movimento dos testes*, de C. A. Baker, de 1925; *Teste individual de inteligência* (1927) e *Os testes e a reorganização escolar* (1934), de Isaias Alves; *Tests*, de Medeiros e Albuquerque, de 1924; *O método dos testes*, de Manual Bonfim, de 1928; *Testes: como medir a inteligência dos escolares*, de Celsina Faria Rocha e Bueno de Andrade, de 1931.

²²⁰ As formulações relacionadas à psicologia aplicada à educação circulavam entre os intelectuais brasileiros desde os anos 1920: a) no Rio de Janeiro, em 1924, Waclau Radecki chefiou o Laboratório de Psicologia da Colônia de Psicopatas do Engenho de Dentro e realizou trabalhos de terapia psicológica e psicopatologia e testes de inteligência de adultos; b) em 1926, Antônio Carneiro Leão, diretor geral de Instrução Pública do Rio de Janeiro promoveu cursos especiais de testes psicológicos para diretores de escolas e experiências para a determinação mental dos escolares; c) em 1925, Ulisses Pernambucano, em Pernambuco, realizou ensaios de antropometria e estudos psicotécnicos, média de estatura dos estudantes e vocabulário das crianças nas escolas primárias; d) em Minas Gerais, a partir de 1929, trabalharam psicologistas de renome: Leon Walther, Hélène Antipoff e Edouard Claparède. Os principais estudos relacionados à psicologia aplicada se identificavam com a organização de classes nos grupos escolares; orientação e seleção profissional, inteligência, meio social e escolaridade.

inteligentes e retardadas. O desejo de conhecimento do estudante constituiu um discurso que, entremeado a outros, formulou um sistema de razão que passou a reger a “maneira segundo a qual constituem-se problemas sobre os quais se deve agir, as relações por meio das quais causas são determinadas e problemas remediados” (Popkewitz; Lindblad, 2001, p. 112), ou seja, fabricaram-se categorias que tornaram possível a identificação e o ordenamento de relações necessárias para um planejamento social. Ao produzir-se um conhecimento que mensurava os fenômenos, as coisas do mundo tornavam-se inteligíveis e calculáveis para intervenções políticas, sociais e educacionais.

Nesse aspecto, Sacristán (2005) destaca que a

ciência se transforma em legitimadora de práticas, como ocorre com a educação. É uma maneira de criar e de manter regimes sociais e culturais e de legitimar o papel dos indivíduos neles, para criar as formas desejadas de individualidade através da explicação do desenvolvimento que se concebe como natural. A ciência desperta a fé e a confiança na racionalidade que passa a ser instrumento de normalização. (p. 46)

A disseminação do discurso psicológico, dos testes e de medidas objetivas, que foi expressiva junto aos órgãos governamentais encarregados da instrução pública, passou também por outros lugares. No Rio Grande do Sul, a ação de intelectuais que trabalhavam na Escola Normal e, depois no Instituto de Educação, foram importantes para a proliferação desse movimento.²²¹

Para Marina Massini (1990), embora a aplicação mais explícita da psicologia à pedagogia apareça no Brasil em meados do século 20, verifica-se uma colaboração entre ambas desde, pelo menos, a década de 1870. A psicologia do desenvolvimento e a psicologia educacional apareceram

²²¹ Segundo Marcos Cezar de Freitas (2002, p. 357), são abundantes os exemplos pelos quais “se pode perceber o quanto as escolas normais e seus laboratórios de psicometria colaboraram na construção da ponte entre as primeiras iniciativas republicanas, nas quais a psicologia do comportamento encontrou seu lugar para fora das ciências médicas/psiquiátricas e o ciclo de reformas da década de 1920, depois o qual os chamados escolanovistas mantiveram a psicologia como ciência instrumental e precursora da pedagogia, cenário ocupado quase que integralmente por Lourenço Filho”. Ver, também, Mário Sérgio Vasconcelos (1996); Mitsuko Aparecida Makino Antunes (1991, 1999).

associadas às escolas normais, lugares em que os temas psicológicos eram tratados de forma pragmática e inspiravam-se em modelos europeus e norte-americanos. A introdução da disciplina de psicologia nesses cursos forneceu um arcabouço teórico que auxiliou as futuras professoras na solução dos problemas decorrentes de sua prática pedagógica e relacionamento com os estudantes.

Especificamente no Rio Grande do Sul, Cristina Lhullier (1999) afirma que, embora não tenha encontrado uma referência direta ao ensino da psicologia na legislação educacional, possivelmente a presença dos conteúdos psicológicos acontecesse de modo sutil, pela infiltração nos espaços das lições pedagógicas. Assim, pode-se pensar que, embora a sua não presença formal nos programas da Escola Complementar, as idéias psicológicas já circulavam nos cursos normais do Estado desde os primeiros anos do século 20, assim como já haviam se instituído relações entre os discursos médicos e a educação.

Apesar de a primeira referência oficial à disciplina de psicologia encontrar-se apenas no Regulamento do Ensino Normal do Estado do Rio Grande do Sul de 1929, ao observar os certificados de conclusão de estudantes do Instituto de Educação, Lhullier (Ibid.) pôde estabelecer o ano de 1925 como a data da introdução da psicologia, enquanto disciplina autônoma, nos currículos dos cursos normais. A partir desse ano, instituiu-se uma cadeira regular chamada “Psychologia”, sob a regência da professora Natércia Cunha Velloso²²².

Lhullier destaca, ainda, que o ensino da psicologia na Escola Normal ganhou espaço, progressivamente, a partir da metade da década de 1920 até meados da década de 1950. No entanto, apesar do interesse crescente pelos conhecimentos psicológicos, a disciplina de psicologia nos cursos normais permaneceu atrelada à pedagogia, fornecendo a instrumentalização teórica necessária à resolução dos problemas práticos encontrados em sala de aula. Essa complementaridade

²²² A professora Natércia Cunha Velloso concluiu a Escola Complementar em 1915. Começou a lecionar no Curso Complementar em 1925, como regente das disciplinas de Psicologia e de Direito Pátrio. Poetisa, foi membro da Academia Literária Feminina do Rio Grande do Sul e publicou os livros *Brasil* (1946); *Chuva e rosas, Graças* (1948) e *Teia de sonhos*.

entre as duas disciplinas talvez seja a característica principal da presença das idéias psicológicas nos cursos de formação de professores. Mesmo quando a psicologia assumiu a supervisão das atividades do Serviço de Orientação Educacional, ela continuou subordinada às necessidades pedagógicas de classificação e normatização dos alunos para o posterior desenvolvimento de técnicas que melhorassem a aprendizagem dos mesmos. (Lhullier, 1999, p. 46)

Os professores da Escola Normal desempenharam o papel de disseminadores do discurso psicológico. Guacira Louro (1987, p. 16) assinala que, ao participar de viagens de estudos para o Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais, os professores da Escola Normal de Porto Alegre passam a ser um foco irradiador de novas tendências pedagógicas.

A circulação de impressos - livros e revistas - provenientes da Europa e dos Estados Unidos, era outra prática por meio da qual idéias e resultados das pesquisas de eminentes intelectuais estrangeiros se disseminavam rapidamente no meio educacional do Estado. O depoimento de Graciema Pacheco oferece uma dimensão precisa disso:

Havia duas grandes livrarias aqui. A Livraria do Globo e Livraria Americana. [...] Nas duas livrarias havia pessoas que se encarregavam de trazer as obras do exterior. Publicações tanto da Argentina, que sempre foi um mercado editorial muito ativo, quanto da Europa. [...] Da Europa veio, por exemplo, o Decroly, que era da educação, mas toda fundamentação era de caráter psicológico. Esse foi uma epidemia aqui, teve muita aceitação, porque ele preconizava o ensino por meio de centro de interesses, e isso foi uma idéia que se espalhou com muita facilidade aqui no nosso meio. [...] Os testes de inteligência também. Nós trabalhamos com as escalas, com Binet-Simon, depois com outros testes, de escalas métricas, várias, com seus fundamentos, isso tudo nós conseguimos através dessas livrarias, que nos punham os catálogos e as obras, e nós escolhíamos: Binet-Simon, escalas métricas, Claparède, a tradução brasileira da "Psicologia da criança", a educação funcional, o Piaget. [...] Eu também assinava revistas. Por aí nós nos orientávamos também para escolha das obras. [...] Fui eu que falei a primeira vez do Piaget aqui, porque, como eu lhe disse, eu conseguia as obras dele pelo Instituto Jean

Jacques Rosseau, que eu sabia que existia e que tinha muita importância. Tão logo recebia os livros, já os aproveitava. (Entrevista em 4/4/1991)

Para a disseminação do discurso psicológico concorria também o reconhecimento do trabalho desenvolvido na Escola Normal. Segundo Ruth Cabral, nessa época a psicologia no Rio Grande do Sul se fazia como atividade aplicada em educação, nas escolas normais e em algumas instituições para a educação de excepcionais. As pessoas que exerciam tal atividade tinham, em geral, estudado com Hélène Antipoff, em Belo Horizonte, “que as orientava no estudo da psicologia evolutiva e as introduzia no conhecimento dos trabalhos de Piaget. No Instituto de Educação de Porto Alegre, fazia-se um trabalho magnífico” (Cabral, 1988, p. 41).

Marcus Vinicius Cunha (1998) argumenta que o ideário da Escola Nova no Brasil não deve ser caracterizado como assentado, fundamentalmente, nos conhecimentos da psicologia. Segundo esse autor, embora iniciativas da época ressaltassem conceitos psicológicos que sugeriam práticas pedagógicas com ênfase nos aspectos individuais, a psicologia não foi a única ciência a fornecer os pilares de sustentação do discurso que difundia o projeto modernizador escolanovista. Argumenta, ainda, que o principal traço definidor da Escola Nova consiste em ser ele norteador por finalidades políticas.

Porém, no Rio Grande do Sul, o trabalho desenvolvido pela Secção de Psicologia do CPOE/RS concorreu de forma proeminente para as condições de existência do discurso psicológico nas escolas normais. Nesse âmbito, cabe destacar a promoção dos “Seminários para Professores de Psicologia das Escolas Normais”. A partir de 1958, foram promovidas seis edições desses seminários, no âmbito dos quais os professores de psicologia das escolas normais recebiam formação sobre uma variada temática acerca do ensino e da pesquisa em psicologia:

A renovação do curso de formação de professores primários e as novas diretrizes e bases para o ensino de psicologia não querem significar que o nível do trabalho docente não tenha sido satisfatório, ou que deva ser modificado integralmente, mas apenas confirmar a con-

fiança que se possui uma amplitude das possibilidades da educação desde que fundamentada e realizada em bases seguras e autênticas. A psicologia, na situação de quem aprende a ser professor, se propõe aumentar a contribuição das possibilidades dos professores em geral, como do professor de psicologia, assim como do futuro professor, em direção às necessidades de uma formação integral própria e dos demais. [...] Há um potencial psicológico em cada unidade de ensino e em cada uma de suas partes, isto é, há uma relação psicológica entre o estudante e a ciência. (CPOE/RS, 1960, p. 348-9)

Em síntese, é a psicologia que confere um caráter científico à educação²²³. Logo, os seus fundamentos deviam, efetivamente, atravessar o trabalho docente e a formação dos normalistas.

O discurso psicológico, na sua realidade material de coisa pronunciada, configurou os cursos de formação de professores. Os estudantes do curso normal, atravessados pelo discurso dos seus mestres, estudavam e exercitavam amplamente os fundamentos da psicologia:

nós nos exercitávamos muitíssimo com os testes. Houve colegas meus que se tornaram especialistas em Rorschach, que deu uma ênfase muito grande nas técnicas projetivas. Acho que nós estudamos todas as técnicas projetivas que poderiam estar ao nosso alcance naquele momento. O primeiro livro de psicologia que tive foi um livro de psicologia infantil, era Binet-Simon. O meu marido encomendava essas coisas da Suíça. (Elmira, entrevista em 28/5/1991)

Embora a psicologia seja apenas um aspecto da modernidade pedagógica que concorreu para o estabelecimento do estatuto científico da educação, conforme alerta Cunha (1998), no Rio Grande do Sul ela foi proeminente. A sua inserção no currículo da Escola Normal e a ação dos professores dessa instituição que, concomitantemente, atuavam junto à

²²³ A psicologia teve um protagonismo quase absoluto na primeira metade do século 20, quando praticamente era o referente científico da teoria e da prática educativa. Nesse sentido, as palavras de Maurice Debesse são emblemáticas: “a importância da psicologia da criança no domínio da educação não é mais contestada hoje em dia. Oficialmente, admite-se que toda pedagogia deva repousar em bases psicológicas. Quem ousar negar este princípio, fará o papel de um antiquado ou mesmo de um retrógrado” (1956, p. 17)

Secretaria de Educação e ao CPOE/RS promoveram a sua disseminação e legitimação junto aos educadores e junto às instâncias governamentais encarregadas da instrução pública. O discurso psicológico, enquanto portador de uma vontade de verdade, apoiou-se “sobre um suporte e uma distribuição institucional” que lhe permitiu “construir novos discursos” (Foucault, 1996). Essa foi uma das mais importantes dimensões do trabalho do CPOE/RS e um dos elementos que possibilitou suas condições de existência.

O deslocamento do lugar de formação de opções teóricas da Escola Normal para a Secção Técnica e CPOE/RS engendrou condições de possibilidade de abertura de um campo mais amplo em que os discursos da reforma puderam estabelecer-se. Discursos que procuravam constituir professores e estudantes como sujeitos de costumes, atitudes, hábitos e de uma moral cristã.



Educação: produzir modos de ser e pensar

A formação de hábitos e atitudes é, reiteradamente, apontada pelos técnicos do CPOE/RS como uma das principais finalidades da ação educativa. Um dos momentos privilegiados para a sua promoção eram as comemorações da Semana da Pátria. Nessas ocasiões, cabia aos professores “orientar seu trabalho, visando, a par de outros objetivos, a exaltação máxima do sentimento cívico” (CPOE/RS, 1947a, p. 77). Isso deveria ser feito com vistas a

ampliar a formação de hábitos, atitudes e ideais morais, sociais e cívicos, despertar o senso de responsabilidade, despertar o senso de cooperação e solidariedade, ressaltar virtudes morais e cívicas de brasileiros pelo conhecimento de fatos históricos significativos. (Ibid, p. 78).

A formação de hábitos e atitudes foi uma meta recorrente nas atividades propostas no âmbito da Semana da Criança. No geral, a programação dessas

semanas era definida pelo Departamento Nacional da Criança²²⁴, vinculado ao Ministério da Educação, que definia também o tema para cada ano. Em 1947, o tema foi “A criança, as atividades agrícolas e a alimentação”. Buscava-se formar hábitos sadios na alimentação²²⁵. Em 1948, o mesmo Departamento Nacional da Criança solicitou que o Centro desenvolvesse, durante a Semana da Criança, a Campanha Pró-Registro Civil de Nascimento. No desenvolvimento das atividades, cabia à escola, em especial, vigiar para que, junto à aquisição de experiências, de maior domínio das técnicas instrumentais, da consciência dos deveres cívicos, se firmassem “padrões de comportamento social” e se valorizasse “a pessoa do aluno, desenvolvendo-lhe qualidades que propiciem uma eficiente integração social” (CPOE/RS, 1949a, p. 73).

No decorrer da década de 1960, o Departamento Nacional da Criança continuou a solicitar o desenvolvimento de atividades na Semana da Criança²²⁶. Porém, mudaram os temas objeto de atenção. Não se falou mais na formação de hábitos e atitudes, mas em cooperar para o bem-estar da criança, em propiciar condições favoráveis ao seu desenvolvimento sadio e equilibrado para a vida democrática (CPOE/RS, 1964a).

Nesse contexto, ainda, o Centro desenvolveu trabalhos de acordo com a orientação de outros órgãos. Com a Caixa Econômica Federal, desenvolvia-se a Semana da Economia, pela qual se buscava “despertar hábitos de economia e previsão”. O Boletim de 1952-53 apresenta uma série de sugestões de atividades que podiam ser promovidas nessa semana: composição, palestras, interpretação de gravuras, narração de histórias, improvisações e uso de provérbios.

“Evitar o desperdício nem sempre significa gastar menos, mas sim gastar bem”; Quem economiza com sacrifício age com discernimento”; “Um homem prevenido vale por

²²⁴ Fúlvia Rosemberg (2003) aponta que o Departamento Nacional da Criança - DNCr - executava políticas propostas pelo Unicef no Brasil. Na década de 1950, a ação das políticas desenvolvidas por esse órgão se concentrava no binômio saúde-nutrição. A partir de 1965, como resultado de uma conferência promovida pelo Unicef, havida em Santiago (Chile), a perspectiva passou a ser de “ocupar-se da criança como um todo” (p. 149). Pelo decreto n. 4.909, de 30 de dezembro de 1964, instituiu-se o ano de 1965 como o “Ano da criança” no Rio Grande do Sul.

²²⁵ CPOE/RS, 1947a, p. 95.

²²⁶ Sobre a infância ver, dentre outros: Marcos Cezar Freitas (2002, 2003); Moysés Kuhlmann Junior (1998); Carlos Monarcha (2001b) Luciano Mendes Faria Filho (2004).

dois”; “Tempo perdido não se recupera”; “Com perseverança tudo se alcança”; “Tempo é dinheiro”; “De tostão em tostão faz-se um milhão”; “Quem compra o que não pode, vende o que não deve”. (CPOE/RS, 1953, p. 75)

O tema hábitos de economia foi objeto de atenção até 1957, quando Lucinda Maria Lorenzoni, orientadora de ensino primário do CPOE/RS, propôs, na 1ª Jornada de Estudos de Diretores de Estabelecimentos de Ensino Secundário, a inclusão, no currículo das escolas secundárias, de um programa de educação econômica, com vistas a oportunizar aprendizagens que envolvessem situações do cotidiano a fim de que os estudantes “fossem melhor aparelhados para desempenhar com acerto e eficiência o seu papel como indivíduos e como participantes ativos da comunidade” (CPOE/RS, 1957a, p. 217).

As semanas da economia e os programas de educação econômica reverberaram nas escolas do Rio Grande do Sul de forma intensa pela instalação das cooperativas escolares. Em 1964, havia 94 cooperativas em funcionamento - 61 na capital e 33 no interior. Essas cooperativas contavam com orientação de técnicos em educação do Setor de Cooperativismo Escolar do CPOE/RS e tinham 35.660 sócios²²⁷. Para associar-se à cooperativa, o estudante depositava uma “jóia”, que podia variar entre um e cinquenta cruzeiros. Esse valor era convertido em quotas, no geral o dobro do valor depositado, que davam direito a receber artigos escolares.

Em 1964, foram promovidos dois cursos para formação dos professores envolvidos com a orientação das cooperativas: Curso Básico de Cooperativismo Escolar e Curso de Revisão e Aperfeiçoamento para Professores Especializados em Cooperativismo Escolar. Também cabia às cooperativas uma ação formativa:

Foi preocupação constante a de alertar as professoras conselheiras quanto a sua responsabilidade na formação do educando (parcela de contribuição na educação integral da criança e do adolescente) não só no que diz

²²⁷ CPOE/RS (1964a).

respeito à educação econômica, como e principalmente no que se refere à educação para a vida social e democrática, hierarquização de valores, etc. (CPOE/RS, 1964c, p. 2)

Para a formação de hábitos e atitudes, devia concorrer a leitura de uma “boa literatura”. Disso, encarregava-se a “Comissão Especial de Estudos e Classificação de Publicações Periódicas”, criada junto ao CPOE/RS em 1955.²²⁸ À comissão cabia analisar e emitir pareceres sobre publicações infanto-juvenis e “congregar esforços no sentido repressivo da imprensa malsã e, principalmente, na orientação dos editores no sentido do saneamento das publicações, em geral, e daquelas destinadas à infância, em particular” (CPOE/RS, 1957a, p. 252).

Queria-se o saneamento da circulação de publicações periódicas no campo da Educação. Para tanto, procedia-se a uma apreciação das revistas a partir de dois critérios: o da classificação legal e o da classificação pedagógica, que deveria atender aos “fundamentos da educação e aos princípios morais da família brasileira, na garantia de uma das suas mais marcantes tradições” (CPOE/RS, 1958b, p. 9). A análise envolvia nove aspectos: tema desenvolvido; ambiente; fatos mais destacados e sua força de sugestão; linguagem; ilustração; personalidade das figuras principais; estética na apresentação; higiene da leitura e adequação ao público a que se destina. Além dos periódicos, classificavam-se também cartilhas e livros de leitura ou informativos. Essa classificação era feita com o auxílio de fichas.

Havia uma “Ficha de análise de cartilhas”, segundo a qual as publicações eram classificadas como ótima, boa, regular e não-satisfatória. Eram analisados os aspectos técnicos, ilustrações, características do papel, exercícios, instruções metodológicas para uso do professor e índice. Havia uma “Ficha para julgamento de livros de leitura”, que se preocupava em analisar a identificação, encadernação e valor pedagógico (método, assunto, ilustração, valor moral e cívico). Igualmente, havia uma “Ficha de avaliação de livros informativos”, adaptada de “Normas para la evaluación de libros de

²²⁸ Portaria 3.135, de 28 de junho de 1955.

lectura para la escuela elemental da Unesco”²²⁹. Prestava-se atenção para a capa, papel, impressão, ilustrações, conteúdo, organização e apresentação.

A partir das análises orientadas por essas fichas, foi elaborada uma “Classificação pedagógica das publicações examinadas até 31 de outubro de 1957²³⁰” (CPOE/RS, 1958b). Nesse *index*, as publicações foram classificadas em recomendáveis; aceitáveis; aceitáveis com certas restrições; aceitáveis com restrições à linguagem; aceitáveis a critérios de pais e professores; desaconselháveis; reprováveis; classificação variável de acordo com o conteúdo de cada número e proibidas mediante portaria do juizado de menores. Foram distribuídos 4.500 exemplares dessa classificação para professores, autoridades ligadas ao serviço de saneamento da literatura infanto-juvenil no Estado e no país, autoridades eclesiásticas, conselhos municipais de educação, delegacias regionais, editoras, imprensa e entidades de classe “para alertar o maior número possível de pessoas para os perigos da falsa recreação pela literatura malsã” (CPOE/RS, 1958c, p. 1). Atente-se para a intensidade da normatização operada pelo CPOE/RS e sua força de disseminação.

A Comissão, além de proceder à classificação das publicações, procurava posicionar-se junto às editoras, à imprensa e a outros órgãos do governo. Às editoras eram enviadas orientações para que as revistas se constituíssem num “veículo de recreação sadia” (CPOE/RS, 1958c, p. 5). O mesmo acontecia em relação à imprensa:

O fato de um matutino local estar reproduzindo, na página infantil, escritos de revistas taxadas condenáveis, levou-nos a procurar os redatores para alertá-los da falta em que estavam incorrendo [...]. Depois de removidas as dificuldades devidas a contratos assinados com publicadoras do Rio, foi expurgada a página infantil dessa parte inconveniente. (Ibid, p. 4).

A vigilância alcançava também órgãos governamentais. Em 1958, foram visitados o secretário da Fazenda, o encarregado da Fiscalização Geral e o

²²⁹ Informação constante no rodapé da ficha.

²³⁰ Veja essa classificação em anexo.

inspetor de Vendas e Consignações “com o fim de pôr cõbro à insídia de alguns representantes de revistas de continuar a expô-las à venda” (Ibid, p. 4).

Apoiava-se, ainda, um projeto de lei, em tramitação na Câmara de Vereadores de Porto Alegre, de autoria do vereador José Zachia, do Partido Democrata Cristão - PDC, que propunha o fechamento da banca de jornais e revistas que expusesse, vendesse ou distribuísse publicações “imorais ou pornográficas” e cobrava-se o cumprimento da lei estadual²³¹ que previa a cobrança de uma taxa de 80% sobre vendas e consignações de brinquedos que imitassem armas; revistas ou publicações de histórias, em quadrinhos ou não, que versassem sobre “super-homens”²³² e em que o crime ou violência fossem o traço preponderante, e revistas ou publicações “imorais”, em que o sexo ou o nu fosse o motivo central.

Pelo relato da professora Hilda (entrevista em 30/10/2005), depreende-se que a Comissão se constituía numa instância de poder privilegiado: “as editoras nos procuravam muito. Levavam livros para avaliação, recebiam orientações. Era um movimento muito grande”. Os relatórios do Centro dão conta que, entre os anos de 1957 e 1959, um total de 897 publicações foram recebidas para exame²³³.

Nos relatórios e nos boletins do Centro, as referências ao trabalho da Comissão escasseiam a partir de 1960. Mas isso não significa que houve o arrefecimento do seu projeto de saneamento moral do mercado editorial vinculado à educação e, por conseqüência, da formação moral de todos e de cada um. Em 1962, por ocasião do 4º Congresso Nacional de Professores Primários, em Recife, o Centro distribuiu aos congressistas uma exortação. O texto, assinado por Yvonne Ribeiro de Moraes²³⁴, chama a atenção para os

²³¹ Lei n. 2.220, de 17 de dezembro de 1953, de autoria do deputado Cândido Norberto dos Santos, do Partido Socialista Brasileiro - PSB. Foi alterada pela lei n. 2.341, de 28 de janeiro de 1954.

²³² Sintomaticamente, as revistas de inspiração norte-americana (Superman, Texas Kid, Capitão Marvel, Fantasma, Rocky Lane, G-Men e outras) estavam classificadas como “desaconselháveis”.

²³³ Dados dos relatórios do Centro apontam que, em 1957, foram recebidas 443 publicações; em 1958 foram 294 e, em 1959, o número foi de 160. Não se encontraram referências relacionadas à diminuição do número de publicações recebidas para análise, mas pode-se inferir que a ampliação do mercado editorial escapava ao controle dos técnicos do Centro.

²³⁴ Professora à disposição do CPOE/RS, lotada na Comissão Especial de Estudos e Classificação de Publicações Periódicas.

efeitos perversos que a má leitura produzia no comportamento dos jovens. O enfrentamento disso devia ser feito pela oferta de atividades entendidas como sadias: “leituras, filmes, programas de rádio bons, onde eles possam ir buscar o exemplo de heroísmo, o amor à pátria, o respeito às leis, ideais sãos, princípios de honestidade, de probidade” e pelo ensino “das virtudes da moderação e da paciência” (Moraes, 1962, p. 5). Finalmente, a autora faz uma exortação enfática ao professor primário, no sentido de que este use os meios ao seu alcance para enfrentar a “má literatura”.

Os enunciados de uma educação moral²³⁵, aos quais cabia dedicar o máximo zelo, deviam se constituir nos orientadores do trabalho da direção da escola e dos professores com vistas a “despertar e cultivar nos escolares a consciência do dever”²³⁶. Em síntese, a aprendizagem dos conteúdos curriculares devia dar-se concomitantemente com a aquisição de valores morais, cuja repetição quotidiana informaria a natureza de todos e cada um:

a formação moral é o aspecto mais importante da educação, pois toda a conduta do indivíduo será pautada segundo a orientação que receber nesse sentido. É fator preponderante na formação moral do educando a personalidade do educador. Por isso a seriedade do trabalho do educador, o conhecimento da natureza psicofisiológica do educando, os processos didáticos, bem como o sistema de ensino e a própria organização da escola, influem poderosamente na formação moral do educando. (CPOE/RS, 1955a, p. 166)

O trabalho desenvolvido pela Comissão Especial de Estudos e Classificação de Publicações Periódicas não é um exemplo isolado. Em 1936, havia sido criada, no Ministério da Educação e Saúde, a Comissão Nacional de Literatura Infantil - CNLI. Cabia-lhe organizar projetos de bibliotecas infantis, promover o desenvolvimento de uma boa literatura para crianças e jovens e

²³⁵ A educação moral devia se constituir em objeto de preocupação constante dos educadores. Para tanto, devia-se promover a “criação ou renovação de bibliotecas escolares; divulgação de bons jornais e revistas; projeção de filmes de fundo construtivo; fomento e criação de clubes escolares nos quais sejam programados e executados códigos de bons costumes; promoção de campanhas que concorram para a elevação de hábitos morais da comunidade em que esteja localizada a escola” (CPOE/RS, 1953, p. 57-58).

²³⁶ CPOE/RS, Comunicado n. 2, 1º/4/1940.

incentivar a leitura de obras educativas, especialmente aquelas que concorressem para a formação de hábitos e valores.

No âmbito do CPOE/RS funcionava, subordinado ao Serviço de Instituições Escolares, o Setor de Bibliotecas Escolares. A esse setor competia orientar a instalação e manutenção das bibliotecas escolares. Para tanto, promovia cursos para capacitar os professores bibliotecários (Curso Básico de Biblioteconomia; Curso de Educação Biblioteconômica e Curso de Revisão para Professores Bibliotecários), orientava o registro das bibliotecas, a confecção dos estatutos e a elaboração dos relatórios de atividades.

Mensalmente, esse setor emitia um boletim informativo, mimeografado, que era distribuído para as escolas. Nesse boletim, constam, em especial, um calendário mensal com destaque para as datas comemorativas regionais, nacionais e internacionais, datas de nascimento de personagens ilustres do mês, sugestões bibliográficas para professores e estudantes e notícias.

De acordo com o artigo 2º do estatuto da biblioteca escolar, cabia-lhe

auxiliar a escola na formação moral, intelectual e social da criança; interessar a criança na vida da escola e na vida da comunidade, vivendo seus acontecimentos mais significativos; dar aos ex-alunos e mesmo à comunidade os elementos bibliográficos que os ajudem a elevar, pouco a pouco, seu nível de vida e cultura; proporcionar à criança uma leitura sadia, despertando-lhe o interesse pelos bons livros; formar o hábito de leitura; iniciar os alunos no uso do material bibliográfico, conduzindo-os à independência e iniciativa em seus trabalhos; fornecer material bibliográfico aos professores da escola e demais leitores; colaborar com os professores na seleção do material que necessitam para suas aulas, tanto bibliográfico como audiovisual que complete suas lições, fazendo sua tarefa mais simples e produtiva. (CPOE/RS, 1963a, p. 275)

Dados do relatório do CPOE/RS, de 1964, informam que havia 526 bibliotecas escolares instaladas, para um total de 3.530 escolas estaduais.

No âmbito dessa discursividade, os pressupostos da religião católica²³⁷ compareciam de forma proeminente e persistente durante as décadas de 1950 e 1960. Mais do que simples palavras, esse modo de educação - de constituição dos sujeitos - devia ser praticado.²³⁸ Assim, cabia aos professores uma atitude de atenção contínua para a formação do caráter do estudante²³⁹. Destacam-se as “diretrizes para as aulas de religião e de valores morais” e o “programa de religião para o curso primário”, elaborados no âmbito do CPOE/RS²⁴⁰ e que prescreviam que o ensino de religião e dos valores morais devia se orientar pelos

processos preconizados para as demais disciplinas; levar o aluno a vivenciar, no lar, na escola e na sociedade, os ensinamentos recebidos mediante a prática de hábitos condizentes com a vida cristã e de virtudes; o cumprimento de deveres para com Deus e o próximo [...]; a participação em obras de assistência social e estimular o espírito de sacrifício por amor em contraposição ao utilitarismo que ameaça materializar a humanidade. (CPOE/RS, 1958a, p. 51)

Apesar de não ter sido localizado nos decretos que regulamentam a organização e funcionamento do Centro e de não constar em nenhum organograma localizado pela pesquisa, um item do relatório do ano de 1959 do CPOE/RS é dedicado ao Setor de Ensino Religioso. Segundo esse relatório, o

²³⁷ A relação entre o Estado e as instituições religiosas no Rio Grande do Sul foi marcada por conflitos, contradições e, sobretudo, por mediações. Segundo Jaime Giolo (1997), apesar da proeminência do positivismo no Rio Grande do Sul, razões estruturais favoreceram uma aliança entre instituições religiosas, em especial católicas, e o Estado, fato que produziu uma ação conjugada em termos educacionais. O ensino religioso no Rio Grande do Sul foi regulado pelos seguintes atos: decreto n. 6.024, de 22 de julho de 1935; decreto n. 4.898, de 13 de março de 1954; lei n. 2.588, de 25 de janeiro de 1955; decreto n. 6.004, de 26 de janeiro de 1955; decreto n. 10.034, de 23 de janeiro de 1959.

²³⁸ “A informação da consciência moral não se realizará apenas pelo conhecimento das leis que devem reger a conduta humana [...], mas pela prática dessa moral, pela vivência de situações que levem o educando a adquirir hábitos de julgamento, a discernir o bem do mal” (CPOE/RS, 1951a, p. 73).

²³⁹ Referências à religião e ao patriotismo são encontradas, inclusive, nos manuais didáticos. Na publicação “Meu caderno de matemática”, de 1949, organizado por Suelly Aveline, assistente-técnico do CPOE/RS, as páginas com exercícios de matemática são entremeadas com mensagens que exaltam o civismo e com orações e citações que remetem para enunciados da moral católica.

²⁴⁰ “A dona Alda [diretora do Centro] era muito católica e dava muita força para o ensino religioso” (Florisbela, entrevista em 21/11/2005).

setor prestara orientação psicopedagógica a professores e catequistas com vistas a “manter a educação religiosa em moldes perfeitamente atualizados²⁴¹” (CPOE/RS, 1959b, p. 19).

Em 1959, foram atualizadas as “diretrizes básicas para o ensino religioso (Igreja Católica Apostólica Romana) nas escolas normais”. Essas diretrizes preconizam que a finalidade da “educação religiosa é formar o cristão perfeito e devidamente equipado para viver e agir dentro da sociedade atual em vista do mundo sobrenatural” (CPOE/RS, 1959a, p. 398). Nesse sentido, organizaram-se programas e bibliografias sobre educação religiosa, analisaram-se livros catequéticos, promoveram-se reuniões para planejamento, palestras e exposição de material didático. Além disso, foram impressas 43.771 provas para verificação do rendimento da aprendizagem do ensino religioso²⁴².

A relação do discurso religioso com a educação é forte no Rio Grande do Sul. Destaca-se a escolha do patrono do magistério estadual acontecida em 1958. A escolha foi feita por meio de eleição, coordenada pelo CPOE/RS, na qual estavam habilitados a votar os professores estaduais. A partir de uma lista prévia, selecionaram-se nove candidatos, dos quais cinco vinculados à Igreja Católica. Votaram 9.420 professores²⁴³. São João Batista de La Salle, que contara, inclusive, com campanha desenvolvida pelo *Comitê La Salle*, fez 98,8% dos votos.

²⁴¹ Essa relação foi duradoura. Até fins da década de 1970, a SEC/RS promovia a capacitação de catequistas. Um exemplo é o Curso de Treinamento e Atualização de Educação Religiosa, de 1977. O certificado pela participação nesse curso foi emitido e registrado pela Delegacia Regional de Educação, com a assinatura também de autoridade confessional.

²⁴² O discurso religioso atravessa fortemente o campo educacional. Nesse contexto, representantes da Igreja Católica elaboraram e apresentaram manuais para orientar o trabalho do ensino religioso junto às escolas. Um deles é *A pedagogia do catecismo*, do padre Álvaro Negromonte (1950). Atento aos enunciados da Escola Nova, o padre Negromonte afirma a necessidade de se abandonar os antigos modos de ensinar: “há quem não saiba ensinar catecismo, senão por perguntas e respostas. E pior: ainda existe quem reduza o ensino religioso à cansativa e ineficiente memorização que exige o texto palavra por palavra, sem se preocupar da compreensão, das convicções, da transformação do princípio em norma para a vida cristã.” (Ibid, p. 63). Para ensinar religião de forma eficiente, moderna, era imprescindível observar a psicologia da criança, bem como lançar mão de meios que concorressem para promover a aprendizagem, dentre eles, leituras, dramatizações, jogos e excursões. Com a aprendizagem da religião buscava-se, “acima de tudo, formar hábitos cristãos. Por hábitos cristãos, entendam-se os grandes deveres da vida cristã” (Ibid, p. 29).

²⁴³ Pelos dados apresentados na tabela 7, havia 12.244 professores estaduais em 1958. Participaram da eleição, portanto, 76,9% dos integrantes do magistério estadual.

Tabela 10 - Resultado da eleição para patrono do magistério estadual.

Nome	Número de votos
São João Batista de La Salle	9.311
Dom João Bosco	41
José de Anchieta	21
Machado de Assis	17
Liberato Salzano Vieira da Cunha	12
São Tomás de Aquino	10
Emílio Meyer	4
Padre Roque Gonzales	2
Castro Alves	2

Fonte: CPOE/RS, 1958a, p. 341.

Pelo decreto n. 9.872, de 22 de dezembro de 1958, São João Batista de La Salle²⁴⁴ foi declarado patrono do magistério público do Rio Grande do Sul. A partir de então, a cada ano, o CPOE/RS passou a recomendar aos professores

a apreciação da vida e obra do eminente educador, modelo de idealismo, elevada vocação para o magistério, paradigma de amor e respeito ao educando, na sua preocupação constante pelo aprimoramento dos métodos e processos educacionais. (CPOE/RS, 1959a, p. 133)

A formação religiosa, cristã e católica, amplamente difundida pelo CPOE/RS, foi uma dimensão importante e intensa da reforma educacional no Rio Grande do Sul que concorreu, de forma proeminente, para a formação de subjetividades²⁴⁵. Na medida em que cabia à educação a formação integral do educando, cabia-lhe não só a formação física, intelectual, moral, social, cívica, política, econômica, profissional e artística, mas também a religiosa. Em síntese, não devia haver atividade, ensinamento ou organização da escola que

²⁴⁴ La Salle, por declaração oficial e solene do papa Pio XII, foi instituído padroeiro universal dos professores. No calendário da Igreja Católica, é homenageado no dia 15 de maio.

²⁴⁵ Jorge Ramos do Ó aponta que a escola moderna de massas é fruto da combinação entre o modo cristão de organização da conduta pessoal e as formas de governo desencadeadas pela burocracia estatal. Nesse sentido, defende que a “sedimentação histórica de um discurso coerente quer sobre o estatuto científico da pedagogia quer sobre os fins do ato educativo moderno deve ser entendida no quadro geral da secularização da moral e da expansão do princípio político do *self-government*. [...] O grosso das polêmicas e disputas que estiveram na base da afirmação da escola pública pode ser historicamente percebido como expressão direta das lutas pelo monopólio do governo da alma. Tratou-se sobretudo nelas do problema da reformulação da moral” (2006, p. 13).

pudesse se conservar estranha à religião, na medida em que a educação também tem um sentido divino:

Todo aquele que educa, constrói e deve construir entremeando em suas ações educativas a argamassa sólida da religião. Daqui ressalta logo a importância suprema do sentimento divino da educação, cuja sentinela é a educação cristã, não só para um dos indivíduos, mas também para as famílias, para o Estado, para a nação e para toda a sociedade humana. (Silva, s/d, p. 138)

Para a formação de hábitos e comportamentos, concorreram também o desenvolvimento de Campanhas. Algumas foram propostas pelo CPOE/RS e outras executadas por solicitação de instituições. Foram identificadas as seguintes: Campanha para as comemorações do decênio da Organização das Nações Unidas, solicitada pelo Centro de Informações das Nações Unidas (Rio de Janeiro); Campanha em benefício dos flagelados do Nordeste; Campanha sobre a formação da consciência e valor do voto; Campanha de reflorestamento; Campanha em benefício da Santa Casa de Misericórdia; Campanha sobre a prevenção de acidentes; Campanha de valorização dos produtos do mar, rios e lagos.

Mas são as campanhas vinculadas à educação sanitária as mais proeminentes. Anotam-se a Campanha contra a hidatidose, executada por solicitação do Departamento Estadual de Saúde; Campanha Contra a Tuberculose, coordenada pela Liga Rio-Grandense Contra a Tuberculose e Sociedade de Tisiologia do Rio Grande do Sul, com o objetivo de criar consciência sanitária, formar e fortalecer hábitos de higiene e promover a colaboração entre escola, lar e comunidade; Campanha Nacional Educativa contra o Câncer; Quinzena das boas maneiras; Campanha Antialcoóli-

ca²⁴⁶, da Associação Antialcoólica do Rio Grande do Sul²⁴⁷;

Segundo Maria Stephanou (2006), percebe-se, no Rio Grande do Sul, uma intensa proliferação discursiva acerca de temas ligados à higiene individual e social, bem como

a circulação de informações sobre doenças, a relevância das obras de saneamento, inclusive moral, a importância da participação do povo nas campanhas sanitárias e, muito especialmente - competindo com o prestígio do tema educação escolar -, uma grande atenção à educação das mães, a puericultura. (p. 34)

Nesse contexto, como ação do CPOE/RS, destaca-se o “Plano de higiene para os grupos escolares da capital” e a criação de Pelotões de Saúde.

O “Plano de higiene para os grupos escolares da capital” (CPOE/RS, 1957c, p. 19), a ser desenvolvido em 1956, tinha uma longa lista de objetivos,

²⁴⁶ O discurso higienista atravessa o discurso político e faz parte, inclusive, do anedotário. Um “causo de campanha”, contado por Floriano Soares, dá conta que, por ocasião de um comício do PTB, em Alegrete/RS, em 1954, “o discurso de Ruy Ramos foi um dos últimos a acontecer. A multidão mantinha-se e aplaudia com entusiasmo a oratória do deputado. Na platéia barulhenta, não passava despercebida, a cada pausa do orador, uma exclamação meio trôpega: - Muito bem, cabelêra! É que o deputado Ruy Ramos ostentava vasta cabeleira grisalha, que lhe acentuava a imagem de clássico grão-senhor. Foi tão insistente a manifestação de apoio - “Muito bem, cabelêra! Muito bem, cabelêra!” - que, cansado dela, o orador decidiu incorporar à sua retórica uma espécie de cala-te boca. Disse que o trabalhismo, no poder, condenaria as práticas irresponsáveis, como o ‘alcoolismo, que tanto degenera e degrada o homem’. Ruy estava certo de que, com aquilo, se livraria do bêbado indesejado. Que nada! Em meio aos aplausos, durante a pausa que se seguia, ouviu-se a mesma voz arrastada e rouca contestando: - ‘Já disse bobagem, cabelêra!’” (Soares, 2006, p. 18).

²⁴⁷ Em 1959, por ocasião do 2º Congresso Sul-Rio-Grandense de Higiene, aprovou-se uma moção, subscrita por médicos, professores e altas autoridades sanitárias. Diz a moção: “Considerando que o uso de bebidas alcoólicas é nocivo à saúde física e mental do indivíduo e de sua descendência; e que o exemplo é a mais poderosa força na formação de hábitos e da mentalidade de crianças e jovens; e, ainda, que a imprensa e o rádio exercem marcante influência sobre o espírito coletivo; propomos que o 2º Congresso Sul-Rio-Grandense de Higiene se dirija: I - às secretarias da Educação e da Saúde solicitando a inclusão, nos programas de educação sanitária, de campanhas sistemáticas visando esclarecer a infância e a juventude sobre os perigos do uso de bebidas alcoólicas, quaisquer que sejam elas, tanto para o indivíduo como para bem estar social; II - ao governo do Estado do Rio Grande do Sul apelando para que seja rigorosamente proibido o consumo de bebidas alcoólicas em reuniões, solenidades ou festas realizadas em estabelecimentos de ensino e em instituições de amparo à infância e à juventude; III - à imprensa e ao rádio solicitando-lhes a imprescindível colaboração na luta antialcoólica, na medida de suas altas possibilidades nessa meritória campanha de relevante interesse para a saúde pública e preservação das novas gerações.” Assinam: Galdino Nunes Vieira, Jandyr Maya Faillace, Saul Totta, Leônidas Soares Machado, Alfredo Hoffmeister, Alvorino Mercio Xavier e Paulo Moreira.”

dentre os quais proporcionar aos pais, professores e estudantes conhecimentos relativos à higiene geral, dentária e verminose; envolver os pais na solução dos problemas de higiene; concorrer para a melhoria das condições de vida familiar mediante a aprendizagem em higiene; difundir medidas profiláticas necessárias à saúde. Sugeria-se também uma extensa bibliografia aos professores, dentre os quais *História do Jeca Tatu*, de Monteiro Lobato, e *Aventuras no mundo da higiene*, de Érico Veríssimo²⁴⁸.

Os Pelotões de Saúde também tiveram um papel destacado na disseminação do discurso médico-higienista. Um Pelotão de Saúde era integrado por estudantes voluntários, sob a orientação de um professor. Este podia dispor do auxílio de monitores e, sempre que possível, devia haver orientação de um médico. As principais preocupações eram com socorros de urgência, alimentação e nutrição, tuberculose, ventilação, dentição da criança escolar, doenças e higiene de ouvidos, olhos, nariz e garganta, uso do lenço, higiene das mãos, sono e repouso, boa atitude do corpo, alcoolismo e suas decorrências (CPOE/RS, 1958a, p. 65).

Por meio das campanhas, intentava-se mobilizar a sociedade. Jornais publicavam notícias sobre recreação infantil e literatura. Nas emissoras de rádio, liam-se frases, distribuídas pelo CPOE/RS, relativas à infância. Os cinemas projetavam frases alusivas à criança e integrantes da Liga de Defesa Nacional distribuíam cartazes de propaganda. Destacam-se também as “palestras irradiadas” pelas rádios²⁴⁹ Farroupilha, Gaúcha e Difusora. Essas palestras eram comentários de cinco minutos de duração, durante os quais abordavam-se temas relacionados à constituição e aos cuidados para com a infância. No âmbito da Campanha em Prol da Criança e do Adolescente de

²⁴⁸ Segundo Bastos e Stephanou, “a obra *Aventuras no mundo da higiene*, do escritor gaúcho Érico Veríssimo (1905-1975), publicada em 1939, constitui um exemplo paradigmático para examinar os dispositivos que visaram atingir as crianças e formá-las a fim de que se portassem de forma higiênica, condição indispensável à saúde individual e coletiva, requisito ao progresso da pátria” (2006, p. 2)

²⁴⁹ Encontrou-se referência, ainda, ao programa “Falando aos educadores”. O programa era transmitido pela rádio da Ufrgs, nas terças-feiras, das 19h às 19h15min, de março a junho e de agosto a novembro. Para a sua produção, colaboravam médicos, psicólogos, técnicos em educação e professores. Tinha como objetivos: “concorrer para o aperfeiçoamento pedagógico do magistério; levar ao magistério informações do seu interesse; divulgar realizações de valor que as escolas tenham empreendido; oferecer aos pais e aos alunos programas de interesse cultural e recreativo” (CPOE/RS, 1958a, p. 55).

1951, entre 12 de setembro de 31 de outubro, destacam-se os seguintes temas.

Quadro 8 - Relação das palestras irradiadas vinculadas à Campanha em Prol da Criança e do Adolescente de 1951.

Palestrante	Título da palestra
Júlio Marino de Carvalho	Leis de proteção à família e à infância e sua significação para o indivíduo e para a sociedade.
Álvaro Magalhães	Concepção de vida e educação.
F. Casado Gomes	A tarefa da família cristã em face do mundo moderno.
Laudelino Medeiros	A responsabilidade da família na criação e educação dos filhos.
Hilda Fiori	A preparação dos que casam e a felicidade conjugal.
Othelo Laurent	A desorganização da família e a delinqüência infantil.
Francisco Carrion	A preservação moral da família no destino dos povos.
F. Casado Gomes	Condições fundamentais dos lares que fazem a infância feliz.
Lisette R. Baldino	Para toda criança um lar e aquele amor e garantia que o lar proporciona.
Décio Martins Costa	Deveres dos pais na preservação da saúde da prole.
Gladys Lacroix Flores	O meio familiar e as necessidades fundamentais da criança.
José Barros Falcão	As neuroses dos pais e suas conseqüências sobre a personalidade da criança.
Antonieta Barone	Necessidade de preparação dos pais para bem cumprirem os deveres da paternidade.
Florinda T. Sampaio	Preservar, para não ter de remediar. Organizar a família para não ter de criar instituições destinadas a menores abandonados.
Hortense F. Medeiros	Para toda criança, uma educação espiritual e moral, a fim de auxiliá-la a manter-se firme sob a pressão da vida.
Maria Pereira	Educação religiosa como forma de vida.
Alda Cardozo Kremer	Para toda a criança, conhecimento e respeito de sua personalidade como seu direito mais valioso.
Oscar Machado	A adolescência e seus problemas.
Rebello Horta	Direito da criança à saúde física e mental.
F. G. Gaelzer	Organizações juvenis voluntárias, valor para o indivíduo e para comunidade. Como incentivar seu desenvolvimento e difusão.
Carlos Brito Velho	Condições orgânicas e as perturbações de comportamento da criança.
Amnéris F. Albano	A campanha do dia-leito para as enfermarias de crianças da Santa Casa de Misericórdia.
Sara Azambuja Rola	A criança e o ambiente escolar.
Olga Acuan Gayer	A função da escola na formação moral da criança e do adolescente.
Maria L. Q. de Castro	Mensagem às mestras.
Zilah Totta	Coerência de vida e de princípios da professora.
Camilo Martins Costa	A criança como um patrimônio nacional que cumpre preservar.
Francisco Juruena	Direitos da criança.
Notburga Rosa Reckziegel	A realidade dos agrupamentos de marginais. Sugestões para a defesa das crianças e adolescentes desses meios.
Coelho de Souza	A solução do problema da infância como obra da família, da escola, dos poderes públicos, de cada adulto individualmente e das associações que se formem com essa finalidade.

Fonte: CPOE/RS, 1951a, p. 150-152.

O exemplo de vida dos heróis²⁵⁰ constituiu outra forma de produzir pautas de atenção educativa e modos de ser/pensar dos indivíduos. Em Rui Barbosa, o educador poderia encontrar uma fonte de exemplos, um “modelo de virtudes no amor filial, na perseverança, na dedicação ao trabalho, no respeito à liberdade, no espírito de justiça, no desassombro na afirmação de princípios, no devotamento à Pátria” (CPOE/RS, 1949a, p. 33). Liberato Salzano Vieira da Cunha²⁵¹, “um amigo da educação, um exemplo de virtudes”, segundo a publicação do CPOE/RS, deveria ser apresentado aos estudantes como

um homem dos nossos dias e de nosso meio que soube em sua carreira ser fiel ao ideal de brasileiro e de cristão; apresentai-o como filho e chefe de família exemplar, como modelo para o estudante, para o professor, o jornalista, o parlamentar, o administrador - pela coerência de seus atos com as suas convicções, pela beleza moral de sua vida, pela sua consagração ao trabalho e ao bem comum, pelo seu amor à justiça e à verdade, pela sua fé em Deus e pela dedicação à pátria. (CPOE/RS, 1957a, p. 77)

A formação de hábitos e atitudes é objeto de registro nos boletins escolares. O boletim escolar de Nilda Foss²⁵², que cursou o primário entre 1950 e 1953, na Escola Campos Sales, município de Getúlio Vargas, mostra que hábitos (pontualidade, assiduidade, higiene) e comportamentos (para com os professores, para com os colegas) eram objeto de atenção e de registro por parte do professor.

²⁵⁰ “Foucault nos ensina que um modo de falar, de enunciar, de nomear o outro é também um modo de constituir o outro, de produzir verdades sobre esse outro, de cercar esses outros a partir de alguns limites” (Rosa Fischer, 2003, p. 376).

²⁵¹ Secretário de Estado da Educação morto em acidente aéreo em 1957 em Bagé.

²⁵² Nilda Foss nasceu em 1943, em Floriano Peixoto, interior do município de Getúlio Vargas. Estudou até a quarta série do primário e “poderia ter sido professora se meu pai houvesse permitido estudar mais um ano. A escola, que ficava a cinco quilômetros de casa, trajeto que fazíamos a pé, era estadual, mas os pais pagavam uma mensalidade. Aos sábados, em rodízio, lavávamos a escola. Os guris traziam a água com baldes e as meninas usavam a vassoura. Hoje os alunos recebem tudo do governo, livros, cadernos, merenda e transporte e ainda não está bom. Os pais não se dispõem a qualquer sacrifício pela educação dos filhos, não querem contribuir com nada. Eu não acho isso certo” (entrevista em 24/2/2005).

Figura 10 - Boletim escolar de Nilda Foss, com destaque para as anotações sobre hábitos e comportamentos.

MEU APROVEITAMENTO

Média

10										
9										
8										
7										
6										
5										
4										
3										
2										
1										

Março Abril Maio Junho Julho Agosto Setembro Outubro Novembro

NOTA: O gráfico deverá ser feito pelo aluno.

MEU BOLETIM

Estou na Campo Lido
(Nome da Escola)

Chamo-me Nilda Foss

Frequento o 3º ano.

HÁBITOS

PONTUALIDADE: Quantas vezes cheguei tarde?
ASSIDUIDADE: Quantas vezes faltei?
HIGIENE: Apreciação sobre os hábitos adquiridos

MEU COMPORTAMENTO

para com os professores
para com os colegas
para com os seres da natureza

Março	Abril	Maio	Junho	Julho	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro
ótimo	ótimo	ótimo	ótimo	ótimo	ótimo	ótimo	ótimo	ótimo
bom	bom	bom	bom	bom	bom	bom	bom	bom
bom	bom	bom	bom	bom	bom	bom	bom	bom

ASSINATURA DO DIRETOR:
Rosa Tomski

ASSINATURA DO PROFESSOR:
Rosa Tomski

NOTA: — Os hábitos e comportamento serão classificados em: Ótimo - Bom - Regular - Mau.
— O aluno que tiver a classificação ÓTIMO deve ter a iniciativa de praticar os hábitos higiênicos e participar de todas as atividades escolares e extraviescolares.

Fonte: Arquivo pessoal.

Ensinar sob essas condições era, necessariamente, efetivar um tipo de educação que produzia os indivíduos. Nesse sentido, Popkewitz (2003) aponta que os discursos construídos acerca da educação não são, simplesmente, linguagens sobre a educação, mas processos produtivos da sociedade mediante os quais se classificam problemas e se mobilizam práticas.

Na mesma direção, Jorge Ramos do Ó (2006) relaciona o que denomina governo da alma ou treino disciplinar da vontade com a produção de subjetividades. Assim, a escola de massas pode ser percebida “ora como uma tecnologia humana, ora como uma tecnologia moral”, o que mostra “como as dinâmicas de promoção da subjetividade se encontram profundamente articuladas com os objetivos de governo das populações no seu conjunto” (p. 16).

Essa discursividade encontrava nos Comunicados²⁵³ uma forma proeminente de proliferação. Mas além de fazer circular enunciados relativos à formação de comportamentos, hábitos e atitudes, enfim, modos de ser, outra dimensão não menos importante dos Comunicados se relaciona com a apresentação de conteúdos e de fundamentos metodológicos de matérias escolares ou a prescrição de modos de fazer.

Prescrição dos modos de fazer: técnicas, experiências, conteúdos

Os Comunicados exarados pelos técnicos do CPOE/RS se constituem em objetos impressos que abordavam temáticas variadas, desde assuntos administrativos, da gestão dos espaços e dos tempos escolares, até acerca da formação continuada dos professores, no que se destacam prescrições sobre as metodologias de ensino, conteúdo e avaliação.

No que se refere a metodologias de ensino, as áreas de linguagem, matemática e estudos sociais concentravam as preocupações.

O Comunicado n. 2, de 1947, orientava o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, com sugestões para melhorar a “técnica de ensino da composição” e para o “alargamento das experiências e, conseqüentemente, do pensamento das crianças”. Poder-se-ia enriquecer o ambiente da escola com trabalhos manuais, excursões, apreciação de gravuras, poesias, livros, conversas, histórias, gravuras, excursões. Temas relacionados à linguagem ou ao ensino de ortografia são constantes nas décadas de 1940 e 1950. Os Comunicados informavam sobre o objetivo do ensino da ortografia, investigações psicopedagógicas relativas à ortografia, normas gerais para o ensino da ortografia, exercícios de ortografia (treino de palavras isoladas,

²⁵³ A partir de 1968, os Comunicados passaram a ser denominados “Subsídios de orientação”. Nas décadas de 1940 e 50, dava-se a denominação de “subsídios” para os impressos dirigidos à orientação das professoras encarregadas pela educação infantil, as “professoras jardineiras”.

ditado processo de ensino, ditado-exercício, ditado-prova), diferenças individuais, causas dos erros em ortografia²⁵⁴. Os boletins de 1950-51 e de 1958 retomam o assunto: objetivos da escrita, aprendizagem da escrita, motivação da escrita, exercícios de escrita, disgrafias, escrita com a mão esquerda, apreciação da escrita. O Boletim de 1950-51 apresenta uma tabela para julgamento das provas de composição para estudantes de 3º ano, que orienta os professores quanto aos critérios a adotar na avaliação das provas.

A escrita era objeto de atenção proeminente dos técnicos do Centro, que se apoiavam na bibliografia disponível na biblioteca do CPOE/RS para formularem a suas recomendações²⁵⁵.

Além de temáticas relativas à linguagem, eram apresentados conteúdos e fundamentos de estudos sociais, matemática e ciências naturais: importância e necessidade, objetivos gerais, sugestões de atividades, exercícios²⁵⁶. As atividades de sala de aula podiam ser complementadas com excursões escolares, que deveriam ser organizadas considerando o seu valor educativo, levando em conta os tipos, a época e duração, a organização e planejamento, recursos, condições de licença, relatório.

Os Comunicados informavam que as ações didáticas dos professores deviam orientar-se por um plano de trabalho. Apresentava-se um roteiro para a elaboração desse plano, que abrangia uma apresentação ou justificativa geral para a atividade proposta, o objetivo, como fazer a motivação dos estudantes, as finalidades, as diretrizes para o trabalho, os recursos que podiam ser empregados e que ações podiam ser executadas. Depois, devia ser encaminhado ao CPOE/RS um relatório, mesmo que sucinto, dos resultados alcançados. Sugeria-se, ainda, uma relação bibliográfica que poderia ser usada como suporte.

Sobre a hora pedagógica²⁵⁷, os Comunicados informavam acerca dos objetivos, organização e funcionamento, atribuições do diretor da escola, do

²⁵⁴ CPOE/RS, 1949a, p. 77-89.

²⁵⁵ Dentre os muitos exemplos possíveis, cita-se a transcrição, no Comunicado n. 4, de novembro de 1958, e no Boletim de 1958, p. 39, das prescrições de Alfredo Miguel Aguayo (1944, p. 307), acerca da “posição do corpo, do antebraço e da mão ao escrever”.

²⁵⁶ CPOE/RS, 1955a, p. 90-105.

²⁵⁷ Sobre a hora pedagógica ver Peres (2000).

professor designado para orientar o estudo, dos participantes. Devia-se fazer um relatório, em livro apropriado, com um resumo das atividades desenvolvidas. Acompanhavam questionário e ficha na qual eram anotadas questões, dúvidas e a opinião da maioria. Cabia aos técnicos do Centro responder às dúvidas ou consultas.

A hora pedagógica, instituída pela circular n. 5.450, de 13 de julho de 1937, buscava assegurar um espaço de formação continuada, no âmbito do qual

além das leituras, informações e discussões que versem sobre matéria educativa, visando à solução adequada dos problemas inerentes à vida escolar, deverão constituir objeto de estudo, em reuniões consecutivas, os assuntos constantes nos comunicados expedidos periodicamente por este Centro, com o propósito de intensificar, sob forma direta, a orientação educacional que vem mantendo nos estabelecimentos de ensino. (CPOE/RS, 1949a, p. 45)

As comemorações ou festas²⁵⁸ escolares relacionadas à Páscoa, festas juninas, Semana da Pátria, Semana da Criança, Dia da Bandeira e Natal produziram práticas duradouras. A professora Raquel Soares de Azambuja²⁵⁹ lembra que, na escola em que trabalhava, na década de 1950, “comemorava-se o dia das mães, São João, Dia dos Pais, Dia das Crianças, Páscoa, Natal. Envolviam-se todos nessas datas, conscientizando-os no dia certo sobre o que se passava” (entrevista em 20/7/2004). Para Rosa Maria Cassol²⁶⁰, essa experiência prolongou-se até a década de 1970:

Em São Sepé comemorávamos as datas especiais como: Páscoa, Dia das Mães, Dia dos Pais, Dia da Criança, Dia do Professor, Semana da Pátria, Semana Farroupilha e Natal, nas quais os alunos tinham uma participação efetiva, seja na organização, seja na dramatização das apresentações. (Entrevista em 20/4/2005)

²⁵⁸ Sobre as festas escolares ver Veiga, Gouvea (2000).

²⁵⁹ Professora estadual em Rio Pardo/RS.

²⁶⁰ Professora estadual na Escola Rural São João Batista, em Formigueiro/RS, e na Escola Rural de Vila Block, em São Sepé/RS.

Além de conteúdos, metodologias e relações de bibliografias indicadas para o trabalho escolar, encaminhavam-se, pelos Comunicados, informações e procedimentos administrativos acerca, por exemplo, da organização das provas finais, detalhes sobre os cursos supletivos, organização de jardins da infância, diretrizes para organização administrativa das escolas (matrícula, frequência, caixa escolar, uniforme, escrituração escolar). O detalhamento dessas prescrições indica, em alguma medida, o intento de abarcar toda a prática administrativa e pedagógica de professores e escolas.

Os Comunicados, no entanto, não eram o único meio pelo qual os técnicos do Centro procuravam produzir uma cultura pedagógica do professorado. A partir do final da década de 1940, nomes proeminentes ligados ao CPOE/RS começaram a participar do mercado editorial ao publicar e comercializar cartilhas²⁶¹, manuais e livros de exercícios sobre temáticas específicas e vinculadas às quatro principais áreas do ensino primário - matemática, linguagem, estudos sociais e estudos naturais. Tais publicações, elaboradas com a intenção de suprir a carência de material bibliográfico e auxiliar os professores nos trabalhos escolares, traziam, logo após o nome dos autores, a seguinte observação:

Orientadora de Educação Primária do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais, da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Sul. Este livro consta da relação de obras indicadas pelo Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais para as escolas primárias.²⁶²

A vinculação ao CPOE/RS - suporte institucional - posicionava as autoras desses impressos num lugar de sujeito privilegiado, na medida em que lhes conferia o poder de um discurso autorizado que informava a constituição de um

²⁶¹ Sobre cartilhas ver Iole Maria Faviero Trindade (2004). Ver também o projeto “Memória da cartilha”, no site <<http://www.ufrgs.br/faced/extensao/memoria>>.

²⁶² Thofehrn; Szechir (1957).

mercado editorial também autorizado. Essas publicações podem ser vistas, portanto, num contexto de uma vontade de verdade. De acordo com Foucault,

a vontade de verdade, como os outros sistemas de exclusão, apóia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema de livros, da edição, das bibliotecas [...] Mas ela é também reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído. (1996, p. 17)

Ressalta-se que a investigação empreendida não encontrou indícios, nos boletins, relatórios e nas entrevistas, que possam apontar para essas publicações como resultado de uma política editorial deliberada e intensiva do CPOE/RS. No seu depoimento, a professora Eloah, diretora do Centro entre 1946 e 1954, diz que, efetivamente, professores vinculados ao CPOE/RS publicavam livros, mas que não havia, de parte do “centro de pesquisas, uma orientação no sentido de que se fizesse publicações. Aquelas que foram feitas decorreram de iniciativa dos professores” (entrevista em 21/11/2005).

Assim, profissionais da educação, acreditados e legitimados por sua formação, titulação e suporte institucional, a partir de um investimento próprio, vislumbraram a possibilidade de lançarem-se no mercado editorial e publicar, principalmente, livros de exercícios e cartilhas de alfabetização, nos quais eram apresentadas sugestões de atividades e bibliografia, material de apoio didático, orientações para o desenvolvimento de atividades e seleção de leituras.

A hipótese de um investimento editorial próprio por parte de alguns técnicos do CPOE/RS não pode ser simplesmente descartada. Se, por um lado, pode ser correto afirmar que, mesmo diante da suposta ausência de uma política editorial deliberada por parte do Centro, possivelmente a direção do CPOE/RS apoiasse iniciativas do gênero que, de um modo ou de outro, punham em circulação um conhecimento aceito, regulamentado e produzido no próprio centro de pesquisas, por outro lado, há de se considerar a possibilidade de a direção do Centro ter dificuldades em controlar, de forma absoluta, ou

disciplinar a totalidade das práticas das pessoas a ele vinculadas. Nesse caso, vale o alerta de Michel de Certeau, no sentido de entender essa relação nos termos de uma antidisdisciplina, ou seja, apesar de presos a uma rede da vigilância, cabe indagar sobre “as formas sub-reptícias que são assumidas pela criatividade dispersa, tática e bricolada dos grupos ou dos indivíduos” (2002b, p. 41).

Cabe referir, ainda, que a constante restrição orçamentária à qual o Centro estava submetido, também pode ter se constituído num limitador para iniciativas institucionais de organização, editoração, publicação e distribuição de impressos.

No quadro a seguir, encontra-se uma relação, certamente parcial, que abrange 23 títulos de impressos, publicados entre 1949 e 1965. Desses, nove foram editados com recursos do CPOE/RS e se caracterizam como material de apoio didático ou apresentam diretrizes institucionais para a organização do ensino. Os demais títulos (14), foram publicados por editoras do Rio Grande do Sul (Tabajara, Selbach) e de São Paulo (Brasil). No geral, caracterizam-se como cartilhas ou livros de exercício.

Quadro 9 - Impressos publicados por técnicos do CPOE/RS: autor, título, local, editor e ano.

Autor	Título	Local, editor e ano	Súmula
Suely Aveline	Meu caderno de matemática: 5º ano primário	Porto Alegre: Selbach, 1949.	Livro de exercício de matemática
Cecy Cordeiro Thoferhn e Jandira Szechir	Sarita e seus amiguinhos	São Paulo: Brasil, 1953.	Cartilha de alfabetização
Eloah Brodt Ribeiro e Gilka Niederauer Fontoura	Sugestões para desenvolvimento de atividades nos jardins de infância	Porto Alegre: SEC/CPOE/RS, 1954.	Sugestões de atividades e bibliografia
Sarah Rolla, Eloah Brodt Ribeiro, Lahidy Zapp, Sydia Bopp, Jandira Szechir, Cecy Cordeiro Thoferhn, Margarida Sirângelo, Noely Sagebin, Maria Fernandes Oliveira, Eddy Flores Cabral, Ruth Ivoty Torres da Silva, Antonieta Barone, Ida Silveira	Sugestões de atividades a serem desenvolvidas na escola primária	Porto Alegre: SEC/CPOE/RS, 1956.	Sugestões de atividades e bibliografia sobre metodologia da linguagem, metodologia da matemática, metodologia de estudos sociais e naturais, organização socializada da escola: recreação, literatura infantil e teatro de títeres, psicologia
Cecy Cordeiro Thoferhn e Jandira Szechir	Linguagem, estudos sociais e naturais: segundo ano primário	São Paulo: Brasil, 1957	Material de apoio didático
Eddy Flores Cabral	O ensino de geografia	Porto Alegre: SEC/CPOE/RS, 1957.	Material de apoio didático
Dalva da Rosa Dupuy	Estudos dos valores gramaticais	Porto Alegre: SEC/CPOE/RS, 1958.	Ensino de língua portuguesa
Maria Nair de Freitas	Escola praiana	Porto Alegre: SEC/CPOE/RS, 1958.	Sugestão de atividades para escolas situadas no litoral
Gilka Niederauer Fontoura e Gladys Hadda Correia Vieira dos Santos	Como iniciar o pré-escolar na matemática	Porto Alegre: SEC/CPOE/RS, 1958.	Material de apoio didático

Olga Creidy	A poesia estrangeira na escola secundária	Porto Alegre: SEC/CPOE/RS, 1959.	Material de apoio didático
Juraci Marques	Novos rumos para a escola normal	Porto Alegre: SEC/CPOE/RS, 1960.	Diretrizes para a escola normal
Cecy Cordeiro Thoferhn e Nelly Cunha ²⁶³	Estrada iluminada: bichano e zumbi	São Paulo: Brasil, 1960.	
Cecy Cordeiro Thoferhn e Nelly Cunha	Estrada iluminada: a festa do vagalume	São Paulo: Brasil,	
Cecy Cordeiro Thoferhn e Nelly Cunha	Estrada iluminada: canta minha terra	São Paulo: Brasil,	
Cecy Cordeiro Thoferhn e Nelly Cunha	Admissão ao ginásio		
Sydia Sant'Anna Bopp	Nossos exercícios: linguagem	Porto Alegre: Tabajara, 1961.	Livro de exercícios
Ruth Ivoty Torres da Silva	Nossos exercícios: estudos naturais		Livro de exercícios
Eddy Flores Cabral	Nossos exercícios: estudos sociais		Livro de exercícios
Margarida Sirângelo e Noely Sagebin	Nossos exercícios: matemática		Livro de exercícios
Sydia Sant'Anna Bopp e Eddy Flores Cabral	Linguagem e estudos sociais	Porto Alegre: Tabajara, 1962.	Livro de exercícios

²⁶³ Sobre a produção didática e literária de Nelly Cunha, ver Helenara Plaszewski Facin; Eliane Teresinha Peres (2006).

Sydia Sant'Anna Bopp e Edy Flores Cabral	Nossos exercícios: linguagem e estudos sociais	Porto Alegre: Tabajara, 1965.	Livro de exercícios
Ruth Ivoty Torres da Silva e Eloah Brodt Ribeiro	Sugestões para desenvolvimento de atividades nas escolas primárias rurais	Porto Alegre: SEC/CPOE/RS, s/d.	Orientações para o desenvolvimento de atividades
Cecy Cordeiro Thoferhn e Nelly Cunha	Nossa terra, nossa gente. Terceiro ano - manual do professor	São Paulo: Brasil, s/d.	Seleção de leituras para o terceiro ano primário

Fonte: Arquivo pessoal e [http:// www.ufrgs.br/faced/extensao/memoria](http://www.ufrgs.br/faced/extensao/memoria).

Das publicações relacionadas, cabe destacar que a ampla maioria se constitui em livros de exercício ou material de apoio didático, que trazem sugestões de atividades e bibliografia sobre as áreas de abrangência do ensino primário: metodologia da linguagem, metodologia da matemática, metodologia de estudos sociais e naturais, recreação, literatura infantil, teatro e psicologia. Apresentam, enfim, orientações para o desenvolvimento de atividades.

Em geral, tinham como referência principal os programas experimentais²⁶⁴ da escola primária, elaborados pelos técnicos do CPOE/RS, e que foram objeto de sucessivas atualizações e reedições. Esses programas, publicados na forma de livreto, apresentavam propostas para justificativa, objetivos, método de ensino, avaliação da aprendizagem, informações sobre a elaboração e o desenvolvimento do programa, conteúdo programático, sugestões para atividades e bibliografia indicada.

Como de resto em todo o trabalho desenvolvido no âmbito do Centro, procurava-se vincular a elaboração dos programas a um referencial da ciência pedagógica:

cumpre-nos esclarecer que, para a elaboração do mesmo, utilizamos os ensinamentos valiosíssimos dos maiores mestres no assunto, assim com os resultados de trabalhos de pesquisas: observação da criança no meio ambiente, estudos e experiências individuais de professores especializados na matéria. (CPOE/RS, 1967b, p. 4)

²⁶⁴ No âmbito desta investigação, foram encontrados os seguintes programas: Programa experimental de estudos sociais, 1º ao 5º ano do curso primário, com edições nos anos 1962, 1964 e 1967; Programa experimental de música e canto orfeônico, 1º ao 5º ano do curso primário, com edição no ano de 1967; Programa experimental de matemática, 1º ao 5º ano do curso primário, com edições nos anos de 1959, 1962, 1964 e 1967; Programa experimental de ciências naturais (botânica; mineralogia, geologia e petrografia; higiene e biologia geral), 1º ao 5º ano do curso primário, com edições nos anos de 1959, 1964, 1965 e 1967; Programa experimental de atividades artísticas para professores de desenho e artes aplicadas, 1º ao 5º ano do curso primário, com edições nos anos de 1965, 1966 e 1967; Programa experimental de linguagem, leitura 1º ao 6º ano do curso primário, com edições nos anos de 1959, 1962 e 1967; Programa experimental de linguagem, gramática funcional, 2º ao 4º ano do curso primário, com edições nos anos de 1964, 1965, e 1967; Programa experimental de linguagem, 3º volume, expressão oral, escrita e ortografia, 1º ao 6º ano do curso primário, com edições nos anos de 1964, 1965, e 1967; Programas experimentais do ensino primário: direção da aprendizagem em gramática para os três primeiros anos de escolaridade, 1959: programa, normativa, direção da aprendizagem em gramática; Programas de ensino para o 5º ano das escolas primárias do Estado, 1952. Linguagem, matemática, estudos sociais e naturais, atividades econômicas da região, desenho, artes aplicadas.

Trata-se, portanto, de textos que, no geral, desenvolvem os temas previstos para o ensino de disciplinas do curso primário, elaborados a partir dos programas oficiais. Neles, estavam sistematizados e tratados, de modo acessível, os conteúdos escolares essenciais e que deviam ser efetivamente ensinados.

Os discursos inscritos nesses impressos produzem formas de ver, falar, pensar e de agir, ou seja, conformam o espaço no qual se pretendia que as ações e o comportamento de pessoas e de instituições transcorressem. Nesse sentido, convém serem lidos na perspectiva proposta por Chartier:

as obras, os discursos, só existem quando se tornam realidades físicas, inscritas sobre as páginas de um livro, transmitidas por uma voz que lê ou narra, declamadas num palco de teatro. Compreender os princípios que governam a ordem do discurso pressupõe decifrar, com todo o rigor, aqueles outros que fundamentam os processos de produção, de comunicação e de recepção dos livros. (1999, p. 8)

Nesse contexto, pode-se dizer que concorreram para constituir uma cultura profissional do magistério, no âmbito da qual valores, competências, hábitos e informações buscavam instaurar modos de ação referentes às situações de ensino. Em suma, apresentavam os discursos tidos como apropriados para a condução do ofício de ensinar, na medida em que fundamentavam as recomendações a serem seguidas pelos professores em situação de sala de aula²⁶⁵.

²⁶⁵ Em referência a manuais pedagógicos, Vivian Batista da Silva (2003) assinala a importância que tiveram para a constituição de uma cultura profissional docente. Em seu estudo, aponta que, para o período situado entre os anos 1930 a 1946, observa-se uma atenção voltada à explicação dos postulados da Escola Nova. A partir de finais dos anos 1940 as questões metodológicas começam a receber um espaço. Essa tendência acentua-se nas décadas de 1960 e 1970, com as descrições sistemáticas a respeito de técnicas pedagógicas: “Em suma, pode-se afirmar que os manuais pedagógicos brasileiros, entre 1930 e 1971, enfatizam diferentes maneiras de se conduzir à formação e o aperfeiçoamento do magistério, expondo desde a constituição de uma cultura profissional sob os auspícios da Escola Nova, passando pela política de racionalização do trabalho dos professores, até o processo de tecnicização do ensino” (p. 16). Ver, ainda, Vidal (1995, 2000).



Como se afirmou inicialmente, a preocupação central deste capítulo foi demonstrar como os discursos operam na direção da produção de sujeitos de uma cultura. Para isso, privilegiou-se um olhar acerca da profissionalização docente, das práticas de inscrição e constituição de sujeitos de costumes, atitudes, hábitos e de uma moral cristã, vistos a partir de uma intersecção de discursos paralelos e mesmo concorrentes - o educativo, o econômico, o religioso, o psicológico.

Assim, se, de uma parte, o Centro dispunha de uma relativa autonomia para propor diretrizes pedagógicas para a organização do sistema educativo, por outra, essa autonomia estava circunscrita pelo discurso do campo de conhecimento que o sustentava. Era a partir desse discurso, e não de outro, que se definia a verdade que podia ser pensada e quem podia ocupar o lugar de sujeito que pronunciava essa verdade. A Secção Técnica da Diretoria Geral de Instrução Pública e o CPOE/RS podem ser vistos como o lastro institucional necessário à formulação e difusão do discurso da Escola Nova ou, ainda, como uma forma de institucionalização de um discurso que constrói seus sujeitos de autoridade, que recria discursivamente suas condições de emergência, isto é, seus locais de enunciação. Nesse sentido, a suas ações são atravessadas por relações entre conhecimento e poder.

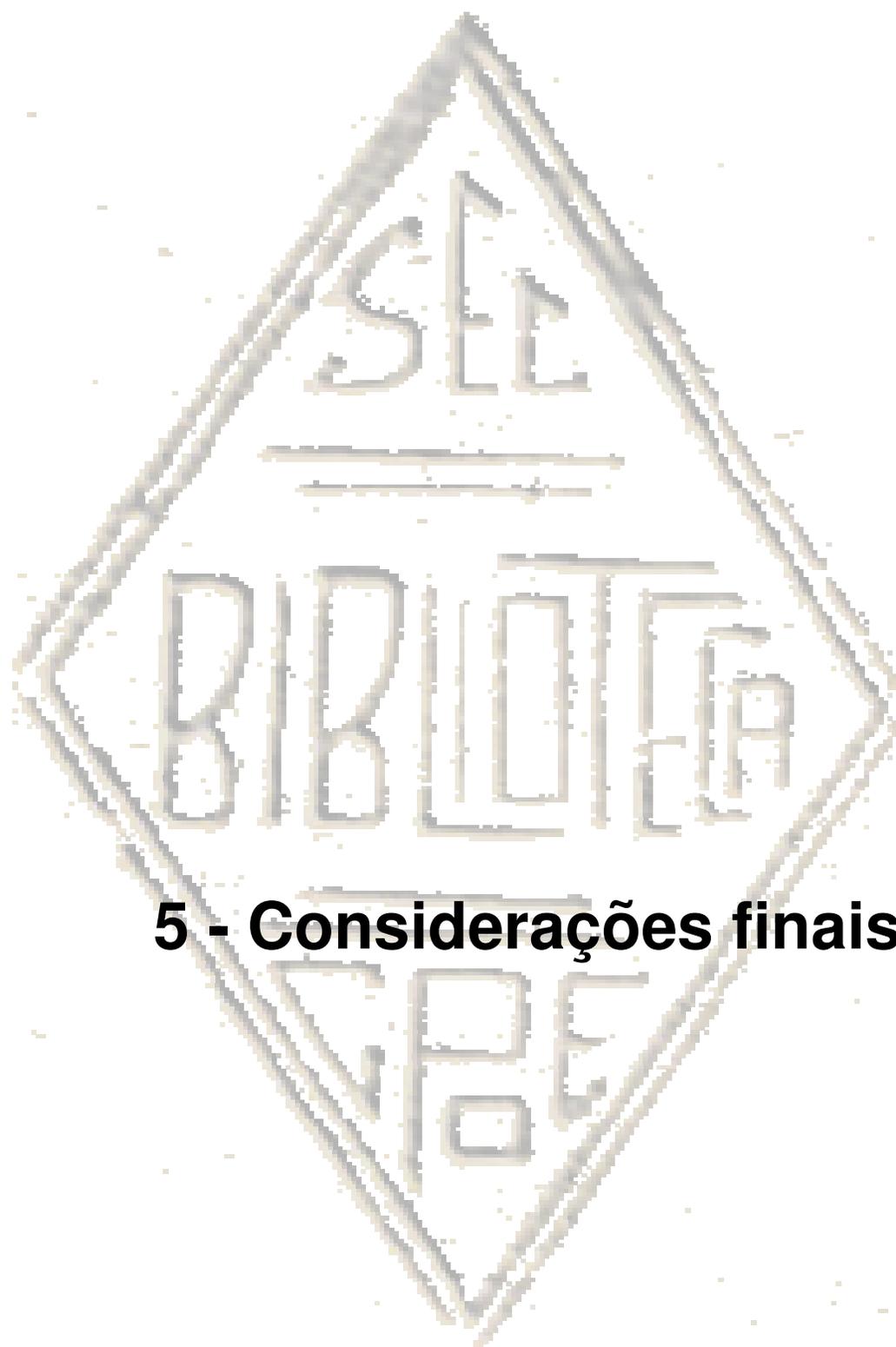
A reforma educacional desenvolvida no Rio Grande do Sul constituiu um amplo campo de práticas culturais, um movimento político que concorreu para a produção de formas específicas de administração da vida social e individual e para a construção de uma rede de significações na qual se destacaram as discursividades da psicologia e da religião católica, introduzidas como tecnologias para reestruturação do modo como os indivíduos deviam ser vistos e definidos. Conforme aponta Jorge Larrosa (1994), tem-se a educação como uma prática disciplinar de normalização e de controle social, como um conjunto de dispositivos orientados à produção dos sujeitos mediante certas tecnologias de classificação e divisão. A produção pedagógica do sujeito está relacionada,

portanto, à procedimentos de objetivação, entre os quais os testes tiveram uma posição privilegiada. O sujeito pedagógico aparece como o resultado da articulação entre os discursos que o nomeiam (discursos pedagógicos que pretendem ser científicos) e as práticas institucionalizadas que o capturam.

O CPOE/RS representou, então, um espaço discursivo que buscou organizar e produzir subordinação, que se empenhou em definir novos sujeitos educados, no que professores e estudantes podem ser vistos como objetos que são sistematicamente classificados e normalizados a partir da voz autorizada do especialista. Tem-se, portanto, relações de poder/saber que atuam sobre as disposições e sensibilidades das pessoas. No âmago de tal processo, compareceu a educação:

A educação deve constituir-se, antes de mais nada, em uma técnica de vida e uma técnica de vida não se ensina por definições ou por preceitos; supõe meios pelos quais a criança se habitue a agir segundo normas que se inscrevam, definitivamente, no seu modo de proceder. (CPOE/RS, 1959a, p. 128)

Em síntese, pela educação buscou-se produzir experiências pelas quais as pessoas pudessem se tornar sujeitos de uma cultura, sujeitos de estilos de vida concretos. Nesse aspecto, está a contribuição ímpar do CPOE/RS para a constituição de um modo de ser da educação no Rio Grande do Sul.



5 - Considerações finais

O ato de fazer história abre-se para uma multiplicidade de possibilidades. Nesse sentido, este trabalho poderia ter assumido diferentes formatos e perspectivas. Dentre outros possíveis, poderia ter sido uma cartografia conceitual do modo como a escolarização se constituiu entre os anos de 1930 e 1970 no Rio Grande do Sul (Popkewitz, 2003). Poderia ter sido o estudo social dos intelectuais e de suas redes de sociabilidade, na perspectiva de François Dosse (2004). Poderia ter sido uma história da produção e da circulação de objetos impressos ou de práticas de leitura, na vertente de Roger Chartier (1995, 1998, 2004). Ou poderia ter sido, ainda, um estudo acerca da produção da profissão docente no Rio Grande do Sul (Nóvoa, 1995) ou sobre a cultura escolar, na perspectiva de Dominique Julia (2001) e António Viñao Frago (2002). Preferiu-se dar conta da indagação de como certos discursos se instituíram como verdades, quais suas condições de emergência e de produção e que significados produziram na educação no Rio Grande do Sul.

Para finalizar, independentemente de tudo aquilo que poderia ter sido e não foi, ou o foi apenas em parte, convém retomar, em seu conjunto, o que foi feito e dito até aqui e apontar novas pautas de atenção.

Primeiro, procurou-se demonstrar as condições nas quais o sistema educativo foi problematizado ou tornado objeto de reforma no Rio Grande do Sul. Argumentou-se que esse processo alcançou condições de aparecimento a partir do discurso da nacionalização do ensino, movimento político que

produziu espaços nos quais foi possível que o discurso da modernização e o aparelhamento do Estado se estabelecessem para a execução de uma reforma educacional que se instalou de forma ampla, intensa e profunda.

Tal reforma se inseriu num contexto de reorganização e racionalização dos serviços de instrução pública, no âmbito do qual a população e a educação emergiram como um problema de governo. Nesse momento, o sistema educativo logrou se afirmar e se tornar efetivo no Rio Grande do Sul, acontecimento que adquiriu visibilidade na constituição e extensão de um corpo burocrático, na expansão das condições de escolarização, numa nova forma de disciplinar e governar os estudantes, na regulação, pela legislação, dos espaços escolares e das práticas pedagógicas, na intensificação da profissionalização do magistério e, ainda, na elaboração e atualização constante dos programas de ensino. Nesse contexto, a Secção Técnica da Diretoria Geral de Instrução Pública (1937-1943) e, depois, o CPOE/RS (1943-1971) tiveram um papel proeminente no planejamento, na organização e na avaliação do processo pelo qual o Estado assumiu o problema da escola no Rio Grande do Sul.

A constituição do sistema educativo implicou mais que um movimento administrativo. Produziram-se modificações na legislação, nas relações de trabalho, nas finalidades da educação e nas metodologias de ensino. É preciso entendê-lo, portanto, como um processo de produção, circulação e apropriação discursiva, que produziu novas formas de sociabilidade escolar e novos pensamentos acerca da educação, que lograram modificar as relações com o poder institucional. O essencial, enfim, é compreender como o sistema educativo foi apropriado, entendido e reformado.

Esse movimento de reforma envolveu diferentes temporalidades. Não há, portanto, uma seqüência geral, nem uma origem singular. No Brasil, ele é visível desde fins do século 19, quando a antropometria e a eugenia estruturavam o campo de conhecimento que caracterizava uma ciência da criança. A partir de meados do século 20, a psicologia, a estatística e a pedagogia experimental assumem o lugar privilegiado de ciências da educação. Ao serem chamadas a dizer a verdade sobre a criança, ativam um

discurso pedagógico que coloca em circulação a prescrição de uma direção a ser tomada pela sociedade. A partir desse discurso, estabeleceu-se um conhecimento profissional e legítimo que informou sobre o que deveria ser considerado científico nas escolas.

Na especificidade do Rio Grande do Sul, teve lugar também o deslocamento do *locus* de enunciação do novo discurso autorizado acerca da escolarização e da profissionalização docente. Tal *locus* transitou da Escola Normal para a Secção Técnica, depois CPOE/RS, que se constituiu, então, no lugar de difusão de idéias pedagógicas que circunscreveram as relações entre conhecimento e poder, as quais estruturaram as percepções e organizaram práticas sociais em cujo âmbito hegemonizou-se o discurso da Escola Nova.

Dito de outro modo, o discurso posto em circulação pelo CPOE/RS insistia que o processo educativo deveria basear-se em princípios oriundos da ciência pedagógica, especialmente entre os anos de 1930 a 1960, demarcados pelo discurso da Escola Nova. Seus enunciados, e não outros, definiam a verdade que podia ser pensada e quem podia ocupar o lugar de sujeito para pronunciá-la. Nesse sentido, o discurso da Escola Nova possibilitou a atualização das bases da educação e, por meio dele, a escola foi atravessada por princípios de organização científica pelos quais se esperava instalar a modernidade educacional. Esse horizonte teórico permitiu instituir nas escolas formas de entender a vida social e estabelecer um discurso verdadeiro para a renovação dos dispositivos escolares.

Os técnicos em educação do CPOE/RS atuaram, portanto, nos marcos de uma política que tem sua própria cultura. Uma cultura produzida e gerida por intelectuais-reformadores que se erigem como detentores e porta-vozes do saber especializado e científico no âmbito da educação e que têm uma forma própria e específica de conceber a escola e de influir na reforma educativa, inscrevendo práticas que redefiniram, paulatinamente, a cultura escolar. Daí a pertinência de se examinar o sistema educativo como promotor de relações de poder-saber que produzem os indivíduos. Nesse sentido, tal como alerta Popkewitz (1997), verdades, além de criar distinções, categorizações e

organizar o mundo são, sobretudo, produtoras de vontades, desejos, atos e interesses que concorrem para formar identidades.

Procurou-se demonstrar também que o CPOE/RS foi um órgão que se reestruturou continuamente, matizado pelas reformas do Estado. Por meio da legislação, dos regramentos administrativos, da orientação para a organização do processo de ensino-aprendizagem e da orientação ao magistério, constituiu-se como um lugar de formação de opções teóricas que definia o que podia ser considerado como verdade em educação. Pode ser visto como o lastro institucional necessário à formulação e difusão do discurso da Escola Nova ou, ainda, como uma forma de institucionalização de um discurso que constrói seus sujeitos de autoridade, que recria discursivamente suas condições de emergência. Nesse sentido, o lugar social ocupado pelas direções e técnicos concorreu para a produção da legitimidade e para as condições de existência do CPOE/RS como lugar de enunciação de um discurso autorizado e verdadeiro.

A trajetória de 28 anos de funcionamento do CPOE/RS (1943-1971), marcada pela insuficiência de recursos, de pessoal e de instalações, foi interrompida pelo processo de reforma do Estado; processo amplo, marcado por continuidades e rupturas, que se aprofundou com a instalação dos governos militares em 1964. Essa perspectiva evita falsos problemas, na medida em que o desaparecimento do Centro não é vista a partir da noção de um sujeito como fundamento dos enunciados, como o coronel Mauro Costa Rodrigues, mas a partir de uma conjunção de relações, de múltiplas trajetórias, incitadas e produzidas pela circulação de discursos relacionados com o planejamento educacional e com o lugar da educação no desenvolvimento econômico. É importante também para definir o lugar das narrativas de memórias. Essas serviram, por um lado, para revelar dissociações dos narradores com outros indivíduos e idéias e, por outro, para compreender como foram produzidas identidades e construídos significados acerca da carreira dos técnicos em educação.

Que efeitos isso tudo produziu? A reforma educacional desenvolvida no Rio Grande do Sul tornou possível um campo de práticas culturais e um

movimento político que produziram novas instituições. Tais instituições concorreram para a constituição de formas específicas de administração da vida social e individual.

Assim, é possível afirmar que a reforma, embora tenha adquirido visibilidade de modo intenso em sua dimensão pedagógica, envolveu também um sentido de regulação social, circunscrito por uma conjunção de elementos, dentre os quais os mais proeminentes são os enunciados da Escola Nova, o desenvolvimento de uma demanda escolar sob a forma de uma demanda social, a expansão e, em alguma medida, o aprimoramento da infra-estrutura instalada para a educação, a constituição de um grupo de profissionais - os técnicos em educação - autorizados a interpelar o magistério mediante a formulação e disseminação de um discurso pedagógico e cientificamente legitimado, a intensificação, limitação da autonomia e maior monitoramento, por novos esquemas de avaliação, do trabalho do professor e a emergência de uma educação centrada na disciplina, no exame individual e na atenção em relação à formação cívica, moral e religiosa. Tudo isso, mais do que modos de coerção, são mecanismos de normalização social, no sentido de fazer da escola um instrumento de modificação da sociedade.

Procurou-se, enfim, demonstrar como os sujeitos são produzidos no interior de saberes. Parafraseando Foucault (1996), os sujeitos, as pessoas, não são nem causa e nem origem dos discursos, mas sim efeitos discursivos. Ao aprender, o estudante e o professor inscrevem-se como tais a partir de valores historicamente produzidos acerca de como se deve atuar em relação às coisas do mundo. Dessa perspectiva, a educação pode ser vista como produtora de formas de experiência de si, nas quais os indivíduos podem se tornar sujeitos de um modo particular.

O CPOE/RS institucionalizou-se como uma operação deliberada do governo, que fixou em projeto político as instituições e procedimentos que entendeu como apropriados. Foi o resultado de discursos que defendiam a eficácia, o aproveitamento de recursos e, sobretudo, a difusão e consolidação de alguns saberes educacionais que buscavam legitimar-se enquanto um saber pedagógico novo e moderno, porque experimental e científico. Assim, no que

diz respeito aos enunciados da discursividade do CPOE/RS há, pelo menos, três dimensões importantes a retomar:

a) Os que se referem à docência: o Centro impôs a formação ao magistério estadual e a possibilidade de atualização profissional por meio de seminários, conferências e missões pedagógicas que confrontaram os docentes com novas técnicas de trabalho e de atualização. Nesse sentido, a partir de um tripé que articulava competência, conhecimento e preparação continuada, o foco central do trabalho desenvolvido pelo CPOE/RS foi o de profissionalizar e qualificar o magistério. Mais do que questões técnicas, as escolhas operacionais feitas trouxeram implicações importantes em relação à formação de uma cultura profissional docente no Rio Grande do Sul. Instituiu-se uma normalização da profissão docente que exigia a substituição dos saberes da experiência pelo conhecimento técnico e científico. O que se pretendia formar e transformar não era somente o que o professor sabia ou o modo como fazia, mas, fundamentalmente, sua maneira de ser em relação ao trabalho docente, ou seja, produzir e mediar formas de subjetivação pelas quais se estabeleceria e se modificaria a experiência que a pessoa tem de si mesma.

b) Os que se referem ao poder disciplinar: a extensa e minuciosa regulamentação - quem estava apto ou autorizado a fazer o quê, onde e como em educação - sanciona um referencial de educação posto em ação por um conjunto de enunciados cuja unidade se encontra precisamente definida pelas transformações desse referencial, ou seja, o fim do empirismo desorientado e a constituição da educação em bases científicas. Tal conjunto se materializa numa série de recomendações, prescrições, detalhamento para os programas de higiene, de educação moral e cívica, para o ensino da história, da geografia, da matemática, das artes, das ciências e nas indicações para as atividades físicas. Proliferam por meio de diferentes objetos impressos: boletins, comunicados, instruções, manuais, programas mínimos, que intentaram alcançar todos e cada um dos professores.

c) Os que se referem aos lugares de sujeito: as práticas do CPOE/RS distinguiram as funções implicadas em todo o processo de escolarização, em

especial aquelas que diferenciam os que são responsáveis pela definição e enunciação da orientação geral - os técnicos em educação - frente àqueles simplesmente autorizados a praticar as novas diretrizes do trabalho educativo - os professores. Para isso, concorreram a burocratização, a centralização e a instituição de variadas formas de controle e vigilância.

Assim, aquilo que o CPOE/RS foi capaz de produzir em termos de efeitos se constitui num observatório privilegiado da forma de institucionalização de um projeto que promoveu ação reformadora no Rio Grande do Sul. O CPOE/RS enfatizou os discursos relativos a uma educação racional e científica que exigia, entre outros, a observação e sistematização do comportamento infantil, a experimentação de novos métodos e práticas pedagógicas, a organização de valores, saberes e práticas escolares. O que se identifica não é o ponto de origem de uma reforma educacional oficial, mas sim a emergência de um modo de ser da educação no Rio Grande do Sul, que envolve uma maneira específica de gerir as ações ou as operações de planejamento, articulação e estruturação do sistema educativo e que se liga a um controle institucional dos processos educativos que pretendem modificar, mesmo que lenta e parcialmente, as formas de constituição dos sujeitos.

Assim, pretendeu-se observar a condição de uma emergência: a estruturação de um sistema educativo planejado, eficiente e fundado nos referenciais da ciência pedagógica. Para isso, um conjunto de medidas sistemáticas: escolarização de novos conhecimentos, incorporação de novos espaços educativos, profissionalização dos professores, políticas de edificações escolares, formação do espírito infantil, utilização dos métodos de ensino-aprendizagem e sua experimentação.

Insiste-se em afirmar, finalmente, que as ações desenvolvidas pelo CPOE/RS inscrevem-se em relações de poder/saber e de governabilidade no campo da educação. Os discursos prescritivos dos modos de realizar a escolarização e de instituir identidades pessoais e profissionais aparecem como evidências da rede material e das formalidades das práticas pedagógicas que puderam ser organizadas pelos marcos legais e pela política praticada na esfera governamental. Em síntese, se os discursos criam a realidade que, de

alguma forma, definem as pessoas, bem como matizam a forma como se vê essa realidade, é possível dizer que os discursos são elementos do mundo existente.

A riqueza do material encontrado tornou possível a percepção de que os discursos feitos proliferar pelo CPOE/RS podem ser tomados como um amplo campo de manifestação dos enunciados da reforma educacional, da Escola Nova, dos modos pelos quais a educação foi produzida ao longo do tempo no Rio Grande do Sul ou, ainda, de como, em diferentes momentos, as pessoas se tornaram sujeitos mediante uma trama de diferentes práticas sociais e pautas institucionais. A partir da investigação empreendida, outras pautas de atenção ganham espaço e algumas possibilidades de continuidade se apresentam, a saber:

a) Os boletins, os comunicados e outros objetos impressos produzidos pela Secção Técnica e pelo CPOE/RS são documentos quase inesgotáveis no que dizem e propõem, o que torna viável formular novas perguntas. Podem, portanto, constituir-se em objetos para outros estudos. Nesse caso, há uma série de outras questões sobre as quais conviria pensar: qual a tarefa dos boletins e dos comunicados? Qual a sua hierarquia? Quem os lia? O que eles testemunham? Como circulavam? Que sentido adquirem para o leitor? Que tipos de leitura sugerem? Que utilizações e apropriações tiveram?

b) Quanto às associações escolares, notadamente as cooperativas e as bibliotecas, nota-se que tiveram uma expressiva difusão e que mantêm preocupação com a formação do caráter dos estudantes. O Setor de Bibliotecas Escolares do CPOE/RS emitia, mensalmente, um boletim por meio do qual fazia circular uma discursividade de forte conteúdo religioso e moral. Nesse sentido, cabe destacar que o ensino religioso foi uma dimensão importante da reforma educacional e da Escola Nova no Rio Grande do Sul. A formação religiosa, necessariamente cristã e católica, foi objeto de atenção privilegiada, em especial no âmbito do curso Normal, local em que seus enunciados foram difundidos com intensidade. Assim, são oportunos estudos acerca da militância educacional católica, promovida especialmente pela

Associação dos Professores Católicos, que pode ter tido mais êxito do que se supõe ao atingir o magistério católico nas escolas estatais.

c) As escolas experimentais: o CPOE/RS assessorava, técnica e pedagogicamente, um grupo de escolas instaladas em Porto Alegre que serviam de campo de experimento para propostas de ensino-aprendizagem e onde teve lugar a aplicação de muitas pesquisas desenvolvidas pelos técnicos do Centro. No entanto, são escassas as referências ao trabalho efetivado nesses locais. Um amplo programa acerca da história dessas instituições educativas poderia contribuir para se conhecer melhor também as culturas escolares que tomaram forma nessas escolas.

d) Estudos que busquem relacionar a forma escolar com a cultura geracional ou, em outras palavras, o modo como as construções discursivas vigentes nas culturas escolares lograram organizar hábitos de pensamento comuns a toda uma geração. Em torno delas, formou-se uma ordem social na qual se desempenham determinados papéis e se configura um modo de vida. Isso implica conferir alguma notoriedade ao estudante no Rio Grande do Sul que, apesar ser o destinatário da educação, tem uma presença ainda tímida nos estudos acerca da história da educação no Estado. Esse tema pode ser articulado aos programas mínimos ou aos programas experimentais para as escolas primárias, ou ainda, com a orientação educacional desenvolvida, primeiro, pelos orientadores de educação primária e, depois, pelos orientadores educacionais.

Abrem-se, portanto, outras possibilidades. Reforçam-se e renovam-se as motivações do início, principalmente no sentido de problematizar como os objetos do mundo são construídos historicamente e como mudam ao longo do tempo. Nesse sentido, a ação do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais representa muito acerca da reforma, ciência e profissionalização da educação no Rio Grande do Sul.



6 - Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). *História e história de vida: destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense*. Porto Alegre: PUCRS, 2001.

ABU-MERHY, Nair Fortes. *Centenário de Lourenço Filho*. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Educação, publicação n. 3, 1997.

AGUAYO, Alfredo Miguel. *Pedagogia científica*. São Paulo: Nacional, 1944.

ALMEIDA, Doris. *Vozes esquecidas em horizontes rurais: histórias de professores*. Porto Alegre: Ufrgs, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

ALTMANN, Friedhold. *A roda: memórias de um professor*. São Leopoldo: Sinodal, 1991.

ANUÁRIO brasileiro de educação. Rio de Janeiro: MEC/Inep, 1964-1971.

ANUÁRIOS de estatísticas educacionais e culturais. Secretaria da Educação e Cultura/Diretoria de Estatística Educacional. Porto Alegre: Livraria Selbach, 1936-1963.

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. *O processo de autonomização da psicologia no Brasil 1890-1930: uma contribuição aos estudos em história da psicologia*. São Paulo: PUCSP, 1991. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

_____. *A psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição*. São Paulo: Educ/Unimarco, 1999.

ARAPIRACA, José Oliveira. *A Usaid e a educação brasileira*. São Paulo: Cortez, 1982.

ARAÚJO, Marta Maria. A educação tradicional e a educação nova no manifesto dos pioneiros (1932). In: XAVIER, Maria do Carmo (org.). *Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate*. Rio de Janeiro: FGV/Fumec, 2004, p. 131-146.

_____; BRZEZINSKI, Iria (org.). *Anísio Teixeira na direção do Inep: programa para a reconstrução da nação brasileira (1952-1964)*. Brasília: Inep, 2006.

ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JÚNIOR, Décio (org.). *Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa*. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: Edefu, 2002.

ATERGS. *Associação dos técnicos em educação do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Atergs, 2002.

AVELINE, Suely. *Meu caderno de matemática: 5º ano primário* Porto Alegre: Selbach, 1949.

AZAMBUJA, Raquel Soares de. *Entrevista a Claudemir de Quadros*. Rio Pardo, 20 jul. 2004.

AZANHA, José Mário Pires. Democratização do ensino: vicissitudes da idéia no ensino paulista. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 2, mai./ago. 2004, p. 335-344.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Estado Novo e Escola Nova: práticas e políticas de educação no Rio Grande do Sul de 1937 a 1945*. Porto Alegre: Ufrgs, 1987. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

BASTOS, Maria Helena Camara. *O novo e o nacional em revista: a Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1939-1942)*. São Paulo: USP, 1994a. 457f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo.

_____. Professorinhas da nacionalização: a representação do professor rio-grandense na Revista do Ensino (1939-1942). *Revista Em Aberto*, Brasília, v. XIV, n. 61, p. 135-143, jan./mar. 1994b.

_____. Imprensa pedagógica rio-grandense: Cacique - a revista da garotada gaúcha (1954-1963). *Revista Educação*. Porto Alegre: PUCRS, v. 17, n. 27, 1995, p. 85-100.

_____. A imprensa do Cpers/Sindicato (1945-1995). In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA, 11, 1997, Uberlândia. Anais... Uberlândia: Anpuh, 1997, p. 37-40.

_____. História da educação do Rio Grande do Sul: o estado da arte. In: *Revista História: debates e tendências*. Passo Fundo: Ediupef, v. 1, n. 1, 1999, p. 183-206.

_____. BENCOSTTA, Marcus Levy Albino; CUNHA, Maria Teresa Santos. *Uma cartografia da pesquisa em história da educação na região sul: Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul (1980-2000)*. Pelotas: Seiva, 2004.

____; STEPHANOU, Maria. *Infância, higiene e educação*. Disponível em: <www.anped.org.br/28/textos/GT02/GT02-97--Int.doc>. Acesso em: 8 set. 2006.

____; ERMEL, Tatiane de Freitas. O patrono dos professores do Rio Grande do Sul: Jean Baptiste de La Salle e Leonel de Moura Brizola (1958-2006). ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO SUL-RIO-GRANDENSE DE PESQUISADORES EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 12, 2006, Santa Maria. Anais ... Santa Maria: Asphe, 2006. Cd-room.

____; QUADROS, Claudemir de; ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. Luzes e sombras de um projeto: o programa de reconstrução educacional de Anísio Teixeira no Rio Grande do Sul (1952-1964). In: ARAÚJO, Marta Maria; BRZEZINSKI, Iria (org.). *Anísio Teixeira na direção do Inep: programa para a reconstrução da nação brasileira (1952-1964)*. Brasília: Inep, 2006b, p. 13-50.

BENATTI, Antonio Paulo Benatti. História, ciência, escritura e política. In: RAGO, Margareth; GIMENES, Renato Aloizio de Oliveira. *Narrar o passado, repensar a história*. Campinas: Unicamp, 2000, p. 63-103.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura - obras escolhidas, volume 1*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BOMENY, Helena M. B. Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo. In: PANDOLFI, Dulce (org.). *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: FGV, 1999, p. 137-166.

BOURDIEU, Pierre. *Lições da aula*. São Paulo: Ática, 1988.

____. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (org.). *Usos e abusos da história oral*. 5. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

BOUTIER, Jean; JULIA, Dominique. Em que pensam os historiadores? In: BOUTIER, Jean; JULIA, Dominique (org.). *Passados recompostos: campos e canteiros da história*. Rio de Janeiro: UFRJ/FGV, 1998, p. 20-61.

BRASIL, Maria Célia Porto. *Entrevista a Claudemir de Quadros*. Porto Alegre, 10 jul. 2006.

BRAGA, Sérgio Soares. *Quem foi quem na Assembléia Nacional Constituinte de 1946: um perfil socioeconômico e regional da Constituinte de 1946*. Brasília: Câmara dos Deputados, 1998.

CABRAL, Ruth. Rememorando. *Revista Psico*. Porto Alegre: PUCRS, 1988, v. 16, p. 40-45.

CAMBI, Franco. *História da educação*. São Paulo: Unesp, 1999.

CAMARGO, Aspásia; DE GOES, Walder. *Meio século de combate: diálogos com Cordeiro de Farias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

CAMPOS, Maria dos Reis. *Escola moderna: conceitos e práticas*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1936.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas (org.). *Helena Antipoff: textos escolhidos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

CATANI, Denice; BASTOS, Maria Helena Camara. *Educação em revista: imprensa periódica e a história da educação*. São Paulo: Escrituras, 1997.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Modernidade pedagógica e modelos de formação docente. *Revista São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 1, 2000, p. 111-120.

_____. Reformas da instrução pública. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO; Luciano Mendes; VEIGA; Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 225-251.

CASSOL, Rosa Maria. *Entrevista a Claudemir de Quadros*. Santa Maria, 20 abr. 2005.

CEED/RS. *Plano estadual de educação*. Porto Alegre: Conselho Estadual de Educação, 1967.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002a.

_____. *A invenção do cotidiano 1 - artes de fazer*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2002b.

CHARTIER, Roger. A história hoje: dúvidas, desafios, propostas. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro: FGV, v. 7, n. 13, 1994, p. 97-113.

_____. Textos, impresos e lecturas. *Revista de História*, USP: FFLCH, 1995, n. 132, p. 83-94.

_____. *As utilizações do objecto impresso*. Portugal: Difel, 1998.

_____. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília: Unb, 1999.

_____. Uma crise de história? A história entre narração e conhecimento. In: PESAVENTO, Sandra Jatahy. *Fronteiras do milênio*. Porto Alegre: Ufrgs, 2001, p. 115- 140.

_____. *Os desafios da escrita*. São Paulo: Unesp, 2002.

_____. *Leituras e leitores na França do Antigo Regime*. São Paulo: Unesp, 2004.

COELHO DE SOUZA, José Pereira. *Denúncia: o nazismo no sul do Brasil*. Porto Alegre: Thurmman, 1941.

_____. A educação no Rio Grande do Sul. In: KREMER, Alda Cardozo *et al.* *Rio Grande do Sul terra e povo*. 1. ed. Porto Alegre: Globo, 1963, p. 267-288.

COLL, César. As contribuições da psicologia para a educação: teoria genética e aprendizagem escolar. In: LEITE, Luci Banks; MEDEIROS, Ana Augusta de (org.). *Piaget e a Escola de Genebra*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CPOE/RS. *Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais - ano de 1947*. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1947a.

_____. *Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais - anos de 1948-1949*. Porto Alegre: Livraria Selbach, 1949a.

_____. *Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais - anos de 1950-1951*. Porto Alegre: Livraria Selbach, 1951a.

_____. *Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais - anos de 1952-1953*. Porto Alegre: Livraria Selbach, 1953.

_____. *Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais - anos de 1954-1955*. Porto Alegre: Livraria Selbach, 1955a.

_____. *Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais - anos de 1956-1957*. Porto Alegre: Imprensa Oficial, 1957a.

_____. *Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais - ano de 1958*. Porto Alegre: Imprensa Oficial, 1958a.

_____. *Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais - ano de 1959*. Porto Alegre: Imprensa Oficial, 1959a.

_____. *Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais - anos de 1960*. Porto Alegre: Imprensa Oficial, 1960.

_____. *Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais - anos de 1961-1962*. Porto Alegre: Imprensa Oficial, 1963a.

_____. *Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais e de Execução Especializada - volume II - orientação - anos de 1963-1964*. Porto Alegre: Imprensa Oficial, 1964a.

_____. *Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais e de Execução Especializada - volume III - orientação - anos de 1965-1966*. Porto Alegre: Corag, 1966a.

_____. *Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais e de Execução Especializada - volume I - pesquisas - anos de 1963-1966*. Porto Alegre: Imprensa Oficial, 1966b.

_____. *Avaliação dos resultados da aplicação da reforma do ensino normal*. Porto Alegre: CPOE/RS, 1966c.

_____. *Comunicado n. 2*. 1º abr. 1940.

_____. *Comunicado n. 2*. 1947.

_____. *Comunicado n. 4*. nov. 1958.

_____. *Instruções relativas ao boletim de merecimento*. Porto Alegre: Pão dos Pobres, 1951b.

_____. *Instruções para aplicação da prova-diagnóstico*. Porto Alegre: Globo, 1956a.

- _____. *Homenagem aos professores*. Porto Alegre: CPOE/RS, 1957b.
- _____. *Classificação pedagógica das publicações examinadas até 31 de outubro de 1957*. Porto Alegre: Imprensa Oficial, 1958b.
- _____. *Relatório n. 1 da Reforma do ensino primário do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: CPOE/RS, 26 de mar. 1963b.
- _____. *Relatório do boletim do CPOE*. Porto Alegre: CPOE/RS, 1964b.
- _____. *Biografia da professora Marieta Cunha e Silva*. Porto Alegre: CPOE/RS, 1965.
- _____. *Instruções gerais e específicas para avaliação final na escola primária*. Porto Alegre: CPOE/RS, 1966b.
- _____. *Programa de assistência técnico-pedagógico do processo educativo no Estado do Rio Grande do Sul, para os anos de 1968 a 1970*. Porto Alegre: CPOE/RS, 1967a.
- _____. *Programa experimental de atividades artísticas*. Porto Alegre: CPOE/RS, 1967b.
- _____. *Programação do CPOE para 1971*. Porto Alegre: CPOE/RS, 1971.
- _____. *Relatório dos anos 1943-1944*. Porto Alegre: CPOE/RS, 1944.
- _____. *Relatório do ano de 1947*. Porto Alegre: CPOE/RS, 1947b.
- _____. *Relatório do ano de 1948*. Porto Alegre: CPOE/RS, 1948.
- _____. *Relatório do ano de 1949*. Porto Alegre: CPOE/RS, 1949b.
- _____. *Relatório do ano de 1952*. Porto Alegre: CPOE/RS, 1952.
- _____. *Relatório do ano de 1955*. Porto Alegre: CPOE/RS, 1955b.
- _____. *Relatório do ano de 1956*. Porto Alegre: CPOE/RS, 1956b.
- _____. *Relatório do ano de 1957*. Porto Alegre: CPOE/RS, 1957c.
- _____. *Relatório do ano de 1958*. Porto Alegre: CPOE/RS, 1958c.
- _____. *Relatório do ano de 1959*. Porto Alegre: CPOE/RS, 1959b.
- _____. *Relatório do ano de 1964*. Porto Alegre: CPOE/RS, 1964c.
- _____. *Relatório do ano de 1967-1970*. Porto Alegre: CPOE/RS, 1970.
- CORDEIRO DE FARIAS, Oswaldo. *Nacionalização: dois discursos proferidos pelo interventor federal cel. Oswaldo Cordeiro de Farias*. Porto Alegre: Globo, 1941.
- CORREIO DO POVO. *Escolas estrangeiras no Brasil*. Porto Alegre, 2 nov. 1937, p. 5.
- _____. *A atividade da Secretaria de Educação e Saúde Pública*. Porto Alegre, 3 fev. 1938, p. 10.

- _____. *Construções e programas escolares*. Porto Alegre, 1º mar. 1938, p. 5
- _____. *O problema da língua*. Porto Alegre, 16 mar. 1938, p. 5.
- _____. *A nacionalização das escolas estrangeiras*. Porto Alegre, 27 mar. 1938, p. 3.
- _____. *Os problemas do ensino no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre, 7 abr. 1938, p. 7.
- _____. *Nacionalizemos o ensino*. Porto Alegre, 22 abr. 1938, p. 1.
- _____. *As necessidades do ensino no Rio Grande do Sul*. 27 abr. 1938, p. 7
- _____. *Não precisamos formar um professorado novo; carecemos, porém, de aperfeiçoar cada vez mais o existente*. Porto Alegre, 16 jun. 1939, p. 2
- _____. *Há um interesse do magistério rio-grandense pelos problemas educacionais*. Porto Alegre, 30 jun. 1939, p. 3
- _____. *Professoras e escolares porto-alegrenses visitarão o Uruguai*. Porto Alegre, 11 jan. 1941, p. 7.
- _____. *Formação cívica da juventude rio-grandense: aplausos da imprensa carioca a uma portaria do secretário da Educação*. Porto Alegre, 19 jun. 1943, p. 8.
- _____. *Política educacional*. Porto Alegre, 14 ago. 1943, p. 4.
- _____. *As construções escolares no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre, 18 abr. 1945, p. 3.
- _____. *O problema quase insolúvel da falta de professoras no interior*. Porto Alegre, 27 abr. 1951, p.5.
- _____. *Ensino rural no Rio Grande do Sul em completo abandono*. Porto Alegre, 12 out. 1962, p. 9.
- JORNAL CORREIO DO SUL. *A importância das missões pedagógicas*. Bagé, 12 abr. 1958, p. 6.

CORSETTI, Berenice; KISTEMACHER, Dilmar; PADILHA, Alessandra Vieira. A política educacional do Rio Grande do Sul e a questão da nacionalização do ensino (1930-1945). CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 4, 2005, São Leopoldo. Anais ... São Leopoldo: Unisinos, 2005. Cd-room.

COSTA, Rovílio *et al.* *Imigração italiana do Rio Grande do Sul: vida, costumes e tradições*. Porto Alegre: Est/Sulina, 1974.

CUNHA, Marcus Vinicius. *O discurso educacional renovador no Brasil (1930-1960): um estudo sobre as relações entre escola e família*. Araraquara: Unesp, 1998. Tese (Livre-Docente em Psicologia da Educação) - Departamento de Psicologia da Educação da Faculdade de Ciências e Letras. Universidade do Estado de São Paulo.

_____. Três versões do pragmatismo deweyano no Brasil nos anos cinqüenta. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 2, 1999, p. 39-55.

_____. *Ideário e imagens da educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. A educação no período Kubitschek: os centros de pesquisa do Inep. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília: Inep, v. 83, n. 203/204/205, jan./dez. 2002, p. 127-140.

_____. Ciência e educação na década de 1950: uma reflexão com a metáfora percurso. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: Anped, n. 25, 2004, p. 116-126.

DALBEY, Richard. Os alemães no sul do Brasil: do isolamento à integração com a nacionalização do ensino. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro: MEC/Inep, n. 53, n. 118, abr./jun. 1970, p. 400-408.

DANIEL, Leziany Silveira. *Por uma psico-sociologia educacional a contribuição de João Roberto Moreira para o processo de constituição científica da Pedagogia nos cursos de formação de professores catarinenses*. Florianópolis: UFSC, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

DEBESSE, Maurice et al. *La psychologie de l'enfant de la naissance à l'adolescence*. Paris : Bourrellier, 1956. [Publicado no Brasil como *Psicologia da criança I: do nascimento à adolescência*. Trad. Guarany Gallo. São Paulo: Epol, 1972.]

DOSSE, François. *História e ciências sociais*. Bauru: Edusc, 2004.

DREIER, John C. *A aliança para o progresso*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1962.

DUTRA, Denise Ferrari. *Políticas educacionais: de um olhar singular à ressonância social - cel. Mauro Costa Rodrigues secretário da Educação e Cultura/RS (1971-1975)*. Porto Alegre: PUCRS, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

ERRERIAS, Cláudio Antonio Christante. *Catolicismo e educação na década de 1930: o escolanovismo de Everardo Backheuser*. Araraquara: Unesp, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista.

FACIN, Helenara Plaszewski; PERES, Eliane Teresinha. A produção didática da professora gaúcha Nelly Cunha. ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO SUL-RIO-GRANDENSE DE PESQUISADORES EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 12, 2006, Santa Maria. Anais ... Santa Maria: Asphe, 2006. Cd-room.

FARACO, Itália Zacaro. *Relatório pessoal ao secretário da educação*. 1971.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FARO, Florisbela Machado Barbosa. *Entrevista a Claudemir de Quadros*. Porto Alegre, 21 nov. 2005.

FERNANDES, Alda M. *Relatório de atividades: orientadora de educação elementar*. 4 mai. 1941.

FERREIRA, Lenira Weil. Olga Acauan Gayer: a historicidade na construção de gênero, memória e formação docente. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. *Identidade e vida de educadores rio-grandenses: narrativas na primeira pessoa*. Porto Alegre: Edipucrs, 2004, p. 207-217.

FERREIRA, Márcia dos Santos. *O Centro de Pesquisas Educacionais de São Paulo (1956-1961)*. São Paulo: USP, 2001. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo.

FGV. *Planificação da educação*. Conferências promovidas pela Unesco: um levantamento mundial de problemas e perspectivas. Rio de Janeiro: FGV, 1971.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. Foucault e histórias de vida: aproximações e que tais. *Revista História da Educação*, Pelotas: Asphe/Ufpel, v. 1, n.1, 1997, p. 5-20.

_____. *Professoras: histórias e discursos de um passado presente*. Porto Alegre. Porto Alegre: Ufrgs, 1999. 203f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. *Revista Cadernos de Pesquisa*, n. 114, nov. 2001, p. 197-223.

_____. A paixão de trabalhar com Foucault. In: COSTA, Marisa Vorraber. *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 39-60.

_____. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? *Revista Perspectiva*. Florianópolis: UFSC, v. 21, n. 2, jul./dez. 2003, p. 371-389.

FONTOURA, Amaral. *Metodologia do ensino primário*. 4. ed. Rio de Janeiro: Aurora, 1958.

FOUCAULT, Michel. *O que é um leitor?* Lisboa: Vega/Passagens, 1992.

_____. *Ditos e escritos 4: estratégia, poder-saber*. São Paulo: Forense Universitária, 1994.

_____. *A ordem do discurso*. 4 ed. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. *Microfísica do poder*. 13. ed. São Paulo: Graal, 1998a.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1998b.

_____. Retornar à história. In: MOTTA, Manoel Barros. *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000, p. 282-295.

_____. *A arqueologia do saber*. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

FOSS, Nilda. *Entrevista a Claudemir de Quadros*. Passo Fundo, 24 fev. 2005.

FREITAS, Marcos Cezar de. Da idéia de estudar a crianças no pensamento social brasileiro: a contraface de um paradigma. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JUNIOR, Moysés (orgs.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 345-372.

_____. *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2003.

FURTADO, Celso. *A fantasia organizada*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GATTI JÚNIOR, Décio. A história das instituições educacionais: inovações paradigmáticas e temáticas. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JÚNIOR, Décio (org.). *Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa*. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: Edufu, 2002, p. 3-24.

GAYER, Olga Acauan. *Documento manuscrito*. 1941.

GERTZ, René. A nacionalização do Rio Grande do Sul durante o Estado Novo. REUNIÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE PESQUISA HISTÓRICA, 11, 1991, São Paulo. Anais ... São Paulo: SBPH, 1991, p. 311-317.

GIOLO, Jaime. *Estado, igreja e educação no Rio Grande do Sul da Primeira República*. São Paulo: Feusp, 1997. 429f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo.

GIRON, Loraine Slomp. *As sombras do littorio: o fascismo na região colonial italiana do Rio Grande do Sul*. São Paulo: PUCSP, 1989. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

GOMES, William B. *Pesquisa e prática em psicologia no Brasil*. 2003. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/museupsi/ppnb.htm>>. Acesso em: 26 set. 2005.

HARBISON, Frederick H. "Mão-de-obra e desenvolvimento econômico: Problemas e estratégia". In: PEREIRA, Luiz (org.). *Desenvolvimento, trabalho e educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

HARLAN, David. A história intelectual e o retorno da literatura. In: RAGO, Margareth; GIMENES, Renato Aloizio de Oliveira. *Narrar o passado, repensar a história*. Campinas: Unicamp, 200, p. 15-62.

HEYNING, Katharina E. *Reforma de la formación del profesorado a la luz de los vínculos entre el Estado y la universidad: la política cultural de los textos*. In: POPKEWITZ, Thomas S; FRANKLIN, Barry M; PEREYRA, Miguel A. *Historia*

cultural y educación: ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización. Barcelona: Pomares, 2003, p. 332-358.

HORTA, José Silvério Bahia. *Liberalismo, tecnocracia e planejamento educacional no Brasil: uma contribuição à história da educação brasileira no período 1930-1970.* São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982.

_____. Plano nacional de educação: da tecnocracia à participação democrática. In: CURY, Carlos Roberto; HORTA, José Silvério Bahia; BRITO, Vera L. Alves. *Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB e plano nacional de educação.* São Paulo: Brasil, 1997, p.137-206.

JOUTARD, Philippe. Desafios à história oral do século XXI. In: FERREIRA, Marieta de Moraes. *História oral: desafios para o século XXI.* Rio de Janeiro: Fiocruz/Cpdoc-FGV, 2000, p. 31-45.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação.* n. 1, São Paulo: SBHE, 2001, p. 9-43.

KENNEDY, Robert. *O desafio da América Latina.* São Paulo: Laudes, 1967.

KIPPER, M. H. *A campanha de nacionalização do Estado Novo em Santa Cruz (1937-1945).* Santa Cruz do Sul: Aspes, 1979.

KREMER, Alda Cardozo. Panorama da educação. In: KREMER, Alda Cardozo et al. *Rio Grande do Sul terra e povo.* 2. ed. Porto Alegre: Globo, 1969, p. 259-283.

KREUTZ, Lúcio. *O professor paroquial: magistério e imigração alemã.* Florianópolis: UFSC, 1991.

_____. A escola teuto-brasileira católica e nacionalização do ensino. In: MÜLLER, Telmo Lauro (org.). *Nacionalização e imigração alemã.* São Leopoldo: Unisinos, 1994.

_____. A educação de imigrantes no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO; Luciano Mendes; VEIGA; Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil.* 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 348-370.

KUHLMANN JUNIOR, Moisés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.* Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUNZ, Eloah Brodt Ribeiro. *Entrevista a Claudemir de Quadros.* Porto Alegre, 21 nov. 2005.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tadeu Tomaz. *O sujeito da educação.* Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86.

LHULLIER, Cristina. *As idéias psicológicas e o ensino de psicologia nos cursos normais de Porto Alegre no período de 1920 a 1950.* Porto Alegre: Ufrgs, 1999. 108f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

LIMA, Afonso Guerreiro. *Subsídios para o código de educação*. Porto Alegre: Globo, 1936.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. A escola nova. *Revista Escola Nova*. São Paulo: Diretoria Geral de Instrução Pública, 1930, v. 1, out. p. 3-7.

_____. *Testes ABC*: para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita. São Paulo: Melhoramentos, 1933.

_____. Prefácio. In: MEC/Inep. *A administração dos serviços de educação*. Boletim n. 12. Rio de Janeiro: MEC/Inep, 1941.

_____. Prefácio. In: MEC/Inep. *Organização do ensino primário e normal*: Estado do Rio Grande do Sul - Boletim n. 28. Rio de Janeiro: Mec/Inep, 1945.

_____. Antecedentes e primeiros tempos do Inep. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 42, n. 95, jul./set. 1964, p. 8-17.

_____. Objetivos do ensino. In: *Três ensaios sobre avaliação educacional*. Rio de Janeiro: FGV, 1968.

_____. A psicologia no Brasil. *Revista Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada*. Rio de Janeiro, v. 23, n. 3, 1971, p. 113-142.

_____. *Tendências da educação brasileira*. 2. ed. Brasília: MEC/Inep, 2002.

_____. A educação nacional e o novo projeto de lei. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 18, n. 48, p. 124-176, out./dez. 1952.

LOURO, Guacira. *Prendas e anti-prendas*: uma escola de mulheres. Porto Alegre: Ufrgs, 1987.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. *Contributo para a história das instituições educativas*: entre a memória e o arquivo. Braga: Universidade do Minho, 1996.

_____. *Tecendo nexos*: histórias das instituições educativas. Bragança Paulista: Edusf, 2004.

_____. história das instituições educacionais em perspectiva. In: GATTI JUNIOR, Décio; INÁCIO FILHO, Geraldo. *História da educação em perspectiva*: ensino, pesquisa, produção e novas investigações. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: Edufu, 2005.

MAIA, Antônio C. Sobre a analítica do poder em Foucault. In: *Revista Tempo social*, São Paulo: USP, n. 7, out. 1995, p. 83-103.

MANFREDI, Silvia Maria. Trabalho, qualificação e competência profissional - das dimensões conceituais e políticas. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, v. 19, n. 64, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000300002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 8 set. 2006.

MARQUES, Juracy C. *Novos rumos para a escola normal*: a reforma, suas exigências, diretrizes gerais. Porto Alegre: CPOE/RS, 1960.

MASSIMI, Marina. *História da psicologia brasileira: da época colonial até 1934*. São Paulo: EPU, 1990.

MATE, Cecília Hanna. *Tempos modernos da escola: os anos 1930 e a racionalização da educação brasileira*. Bauru: Edusc; Brasília: Inep, 2002.

MEC. *Planejamento setorial: projetos prioritários 1970/1973*. Brasília: MEC/Secretaria Geral, 1970.

MEC/INEP. *A administração dos serviços de educação*. Boletim n. 12. Rio de Janeiro: MEC/Inep, 1941.

_____. *Organização do ensino primário e normal* - Estado do Rio Grande do Sul. Boletim n. 28. Rio de Janeiro: MEC/Inep, 1945.

_____. *Aperfeiçoamento de professores*. Publicação n. 60. Rio de Janeiro: MEC/Inep, 1950.

MEDIONDO, Taísa Garcez; TAMBARA, Elomar. Olga Acauan Gayer: metodologia e prática de ensino. ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO SUL-RIO-GRANDENSE DE PESQUISADORES EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 12, 2006, Santa Maria. Anais ... Santa Maria: Asphe, 2006. Cd-room.

MENDONÇA, Ana Waleska; BRANDÃO, Zaia et al. Uma tradição de pesquisa: o campo da educação nas décadas de 1950/60. CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2, 1998, São Paulo. Anais ... São Paulo: USP, 1998, v. 1, p. 87-93.

_____; XAVIER, Libânia Nacif. *O Inep e a modernização do ensino brasileiro (anos 1950/1960)*. Disponível em: <www.anped.org.br/28/textos/GT02/GT02-761-Int.rtf>. Acesso em: 13 dez. 2005.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra. A crise da memória, história e documento: reflexões para um de transformações. In: SILVA, Zélia Lopes da (org.). *Arquivos, patrimônio e memória: trajetórias e perspectivas*. São Paulo: Unesp/Fapesp, 1999.

MEUCCI, Simone. *A institucionalização da sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos*. Campinas: Unicamp, 2000. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Universidade de Campinas.

MIALARET, Gaston. *Nova pedagogia científica*. São Paulo: Nacional, 1959.

MONARCHA, Carlos. *A reinvenção da cidade e da multidão: dimensões da modernidade brasileira - a Escola Nova*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990.

_____. *Lourenço Filho e a organização da psicologia aplicada à educação*. Brasília: MEC/Inep, 2001a.

_____. *Educação da infância brasileira 1875-1983*. São Paulo: Autores Associados/Fapesp, 2001b.

_____. O triunfo da razão psicotécnica: medida humana e equidade social. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2005, v. 3, p. 129-141.

MONIZ, Doroty Ana Fossati de Vasconcelos. *Entrevista a Claudemir de Quadros*. Porto Alegre, 11 jul. 2006.

MORAES, Yvonne Ribeiro. Exortação. *Revista do Ensino/RS*. Porto Alegre: SEC/RS, v. 9, n. 81, 1962, p. 4-5.

MOREIRA, João Roberto. *A Educação em Santa Catarina: sinopse apreciativa sobre a administração, as origens e a difusão de um sistema estadual de educação*. Rio de Janeiro: MEC/Inep/Cileme, 1954.

_____. *A escola elementar e a formação do professor primário no Rio Grande do Sul*. Rio de Janeiro: MEC/Inep/Cileme, 1955.

_____. *Introdução ao estudo do currículo da escola primária*. Rio de Janeiro: MEC/Inep/ Cileme, 1955.

_____. *Educação e desenvolvimento no Brasil*. Rio de Janeiro: Centro Latino-Americano de Pesquisas em Ciências Sociais, 1960.

NEGROMONTE, Álvaro. *A pedagogia do catecismo*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1950.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Revista Educação e Pesquisa*, v. 25, n. 1, jan./jun. 1999, p. 11-20.

_____. *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto, 1995.

_____. Textos, imágenes y recuerdos: escritura de nuevas historias de la educación. In: POPKEWITZ, Thomas S; FRANKLIN, Barry M; PEREYRA, Miguel A (org.). *Historia cultural y educación: ensaios críticos sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona: Pomares, 2003, p. 61-84.

NUNES, Clarice. Cultura escolar, modernidade pedagógica e política educacional no espaço urbano carioca. In: HERSCHMANN, Michael; KROPF, Simone e NUNES, Clarice. *Missionários do progresso: médicos, engenheiros e educadores no Rio de Janeiro (1870/1937)*. 10ª ed. Rio de Janeiro: Diadorim, 1996, p. 155-224.

O'BRIEN, Patrícia. A história cultural de Michel Foucault. In: HUNT, Lynn. *A nova história cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p. 33-62.

O NACIONAL. *Transcorreram brilhantes as missões pedagógicas, nesta cidade*. Passo Fundo, 30 set. 1959, p. 2.

_____. *Ao magistério e ao governo do Rio Grande*. Passo Fundo, 17 ago. 1962, p. 2.

_____. *Acontecimentos da semana*. Passo Fundo, 8 set. 1962, p. 5.

PACHECO, Eliezer. *Sindicato e projeto pedagógico*. Porto Alegre: Ufrgs, 1993. Dissertação (mestrado em História) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

PACHECO, Graciema. *Entrevista a William B. Gomes*. Porto Alegre, 4 abr. 1991. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/museupsi/graciema.htm>>. Acesso em: 14 set. 2005.

PAIVA, Cesar. Escola de língua alemã no Rio Grande do Sul, o nazismo e a política de nacionalização. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas: Unicamp, v. 0. n. 26, abr. 1987, p. 5-28.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola, 1987.

PASQUALI, Hilda Maria. *Entrevista a Claudemir de Quadros*. Bento Gonçalves, 30 out. 2005.

PAULILO, André Luiz. *Reforma educacional e sistema público de ensino no Distrito Federal na década de 1920*. São Paulo: USP, 2001. 253f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo.

PELLANDA, Elmira Flores Cabral. *Entrevista a William B. Gomes*. Porto Alegre, 28 mai. 1991. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/museupsi/elmirap.htm>>. Acesso em: 15 set. 2005.

PERES, Eliane Teresinha. *Aprendendo formas de pensar, de sentir e de agir: a escola como oficina da vida - discursos pedagógicos e práticas escolares da escola pública primária gaúcha (1909-1959)*. Belo Horizonte: UFMG, 2000. 493f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

_____. Missão e apostolado docente: aspectos do discurso associativo sobre a profissão docente no Rio Grande do Sul na primeira metade do século 20. ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO SUL-RIO-GRANDENSE DE PESQUISADORES EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 8, 2002, Gramado. Anais ... Gramado: Asphe, 2002, p. 143-161.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 173-210.

_____. *Reforma educacional: uma política sociológica - poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____; BRENNAN, Marie. Reestructuración de la teoría social y política en la educación: Foucault y una epistemología social de las prácticas escolares. In: POPKEWITZ, Thomas S, BRENNAN, Marie. (Org.) *El desafío de Foucault*. Barcelona: Pomares-Corredor, 2000, p. 17-52.

_____; LINDBLAD, Sverker. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais.

Revista Educação & Sociedade. Campinas: Unicamp/Cedes, ano 22, n. 75, ago, 2001, p. 111-148.

_____. La producción de razón y poder: historia del currículum y tradiciones intelectuales. In: POPKEWITZ, Thomas S; FRANKLIN, Barry M; PEREYRA, Miguel A. *Historia cultural y educación: ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona: Pomares, 2003, p. 146-184.

PREBISCH, Raúl. Aspectos econômicos da aliança para o progresso. In: DREIER, John C. *A aliança para o progresso*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1962.

QUADROS, Claudemir de. *A educação pública no Rio Grande do Sul durante o governo de Leonel Brizola (1959-1963) - Nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul*. Passo Fundo: UPF, 1999. 268f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Passo Fundo.

_____. Fragmentos da política e da educação do Rio Grande do Sul pela narrativa oral: entrevista com Ariosto Jaeger. *Revista Vydia*, Santa Maria: Unifra, v. 21, n. 38, 2002, p. 65-89.

_____. *As brizoletas cobrindo o Rio Grande: a educação pública no Rio Grande do Sul durante o governo de Leonel Brizola (1959-1963)*. Santa Maria: UFSM, 2003.

_____. *Marcas do tempo: imagens e memórias das brizoletas*. Santa Maria: Unifra, 2005.

RAGO, Margareth. As marcas da pantera: Foucault para historiadores. *Revista Resgate*, Campinas: Unicamp/Centro de Memória, n. 5, 1993, p. 22-32.

_____. O efeito-Foucault na historiografia brasileira. *Revista Tempo Social*, São Paulo: USP, n. 7, out. 1995, p. 67-82.

_____. Libertar a história. In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA NETO, Alfredo (org.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 255-272.

RAMOS DO Ó, Jorge. Poder-saber-querer: os terrenos disciplinares da alma e do autogoverno no primeiro mapa das ciências da educação (1879-1911). *Revista Brasileira de História da Educação*. São Paulo: SBHE/Autores Associados, n. 12, jul./dez. 2006, p. 11-30.

REVISTA DO ENSINO/RS. *Reforma do ensino primário do Rio Grande do Sul*. suplemento n. 4. Porto Alegre: SEC/RS, abr. 1960.

REVISTA DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO. Porto Alegre: Instituto de Educação General Flores da Cunha, 1969.

ROCHE, Jean. A colonização alemã. In: KREMER, Alda Cardozo et al. *Rio Grande do Sul terra e povo*. 2. ed. Porto Alegre: Globo, 1969, p. 129-143.

RODRIGUES, Mauro Costa. *Depoimento a Denise Ferrari Dutra*. Porto Alegre, jul. 2004.

ROSE, Nicolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. São Paulo: Vozes, 1998, p. 30-45.

ROSEMBERG, Fúlvia. A LBA, o projeto casulo e a doutrina de segurança nacional. In: FREITAS, Marcos Cezar de. *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 141-161.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SAMPAIO, Silvia S. *Lourenço Filho e a reforma da instrução pública no ceará (1922-1923)*. São Paulo: USP, 1983. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo.

SAVIANI, Dermeval. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. *Revista Educação e Sociedade*, v. 20, n. 69, dez. 1999, p. 119-136.

SCHWARTZMAN, Simon. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Edusp, 1984.

SEC/RS. *Organização administrativa*. Porto Alegre: Imprensa Oficial, 1944.

_____. *Programa de erradicação do analfabetismo*. Relatório do GT-1: rendimento do ensino primário. Porto Alegre: SEC/RS, 1961.

_____. *Avaliação do sistema de ensino primário do Rio Grande do Sul: 1ª etapa*. Porto Alegre: SEC/RS, 1967.

_____. *Introdução à reforma do sistema educacional do Rio Grande do Sul - documento preliminar*. Porto Alegre: SEC/RS, 1971.

_____. *Sistema de planejamento da Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul - documento básico*. Porto Alegre: SEC, 1972.

SESP/RS. *Ofício circular n. 8.310*. 22 jul. 1938.

_____. *Circular n. 12.498*. 1º ago. 1939.

_____. *Portaria n. 2.235*. 4 abr. 1940.

_____. *Ofício circular n. 4.561*. 8 jun. 1940.

_____. *Ofício s/n*. 25 out. 1940.

_____. *Ofício circular n. 1.376*. 11 nov. 1940.

_____. *Ofício circular s/n*. 2 jan. 1941.

_____. *Circular n. 2.035*. 27 mar. 1941.

_____. *Ofício ao delegado da 1ª Região Escolar*. 6 ago. 1941.

_____. *Ofício ao delegado 3ª Região Escolar*. 3 jan. 1942.

- _____. *Circular n. 145*. 28 jan. 1942.
- _____. *Ofício circular s/n*. 13 out. 1942.
- _____. *Circular n. 98*. Jan. 1944.
- _____. *Circular s/n*. 19 jul. 1944.
- SESP/RS-Dgip. *Comunicado n. 1*. mar. 1939.
- _____. *Ofício n. 15.165*. 11 set. 1939.
- _____. *Relatório de 1940*. Porto Alegre: Sesp/Dgip, 1940.
- _____. *Ofício n. 967*. 5 mar. 1940.
- _____. *Ofício circular n. 3.782*. 13 jun. 1940.
- _____. *Circular 7.677*. 4 nov. 1940.
- _____. *Circular 3.090*. Fev. 1941.
- _____. *Ofício circular n. 7.346*. 22 set. 1941.
- _____. *Instruções para instalação de cortinas nos grupos escolares*. Mar. 1943.
- _____. *Circular n. 5.235*. 20 jul. 1942.
- SESP/RS-SECÇÃO TÉCNICA. *Telegrama n. 5.430*. 9 set. 1936.
- _____. *Circular n. 6.748*. 19 ago. 1937.
- _____. *Relatório de 1939*. Porto Alegre: Secção Técnica, 1939a.
- _____. *Comunicado n. 1*. 1939b.
- _____. *Comunicado n. 2*. 25 jul. 1939.
- _____. *Plano de trabalho relativo à semana da pátria*. 1942a.
- _____. *Relatório dos anos 1940 a 1942*. Porto Alegre: Secção Técnica, 1942b.
- _____. *Portaria n. 2.767-A*. 13 mai. 1943.

SCHEIBE, Leda. A contribuição dos intelectuais catarinenses para a pesquisa educacional e a formação de professores na década de 1950. In: LAFFIN, Maria H. L. Fernandes; RAUPP, Marilene Dandolini; DURLI, Zenilde. *Professores para a escola catarinense: contribuições teóricas e processos de formação*. Florianópolis: USFC, 2005, p. 13-38.

SILVA, Maria do Carmo Ribeiro da. *Curso de orientação educacional: panoramas pedagógicos da educação primária*. São Paulo: Pontes, [s/d].

SILVA, Vivian Batista da. Uma história das leituras para professores: análise da produção e circulação de saberes especializados nos manuais pedagógicos (1930-1971). *Revista Brasileira de História da Educação*. São Paulo: Autores Associados/SBHE, n. 6, jul./dez, 2003, p. 29-57.

SOARES, Floriano. Causo de campanha. *Zero Hora*, 12/8/2006, p. 18.

SOUZA, Joaquim M. de. Lourenço Filho no Ceará. In: ABE (org.). *Um educador brasileiro*: Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1957.

STEPHANOU, Maria. *Tratar e educar*: discursos médicos nas primeiras décadas do século 20. Porto Alegre: Ufrgs, 1999. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

_____. Propaganda e educação sanitária no Rio Grande do Sul nos anos 20 e 30. ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO SUL-RIO-GRANDENSE DE PESQUISADORES EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 8, 2002, Gramado. Anais ... Gramado: Asphe, p. 7-16.

_____. Discursos médicos, educação e ciência: escola e escolares sob exame. *Revista Trabalho, educação e saúde*. Rio de Janeiro: Fiocruz, v. 4, n. 1, p. 33-64, 2006.

TEIXEIRA, Anísio Spinola. *Aspectos americanos da educação*. Salvador: Tipografia São Francisco, 1928.

_____. Por que escola nova? *Revista Escola Nova*. São Paulo: Diretoria Geral de Instrução Pública, 1930, v. 1, out. p. 8-26.

TEIXEIRA, Marieta Cruz Dias. *Um estudo sobre o discurso administrativo de Lourenço Filho*. Goiânia: UFG, 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. Política e administração de pessoal docente: um estudo sobre a Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo. *Estudos e Documentos*, São Paulo, v. 27, 1988.

THOFEHRN, Cecy Cordeiro; SZECHIR, Jandira. *Linguagem e estudos sociais e naturais*: segundo ano primário. São Paulo: Brasil, 1957.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. *A invenção de uma nova ordem para as cartilhas*. Bragança Paulista: Edusf, 2004.

VASCONCELOS, Mário Sérgio. *A difusão das idéias de Piaget no Brasil*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

VEIGA, Cynthia Greive; GOUVEA, Maria Cristina Soares. Celebrar a infância, celebrar qual criança? Festejos comemorativos nas primeiras décadas republicanas. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 26, n. 1, 2000, p. 135-160.

VERÍSSIMO, José. *A educação nacional*. 3. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

VEYNE, Paul. *Como se escreve a história e Foucault revoluciona a história*. 4. ed. Brasília: UNB, 1998.

VICENTINI, Paula Perin. Celebração e visibilidade: o dia do professor e as diferentes imagens da profissão docente no Brasil (1933-1963). *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 8, jul./dez. 2004, p. 9-42.

VIDAL, Diana Gonçalves. *O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente* (Instituto de Educação, 1932-1937). São Paulo: USP/FE, 1995. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo.

_____. Uma biblioteca escolar: práticas de formação docente no Rio de Janeiro, 1927-1935. In: CARVALHO, Marta Maria Chagas de (org.). *Biblioteca e formação docente: percursos de leitura (1902-1935)*. Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo: Centro de Memória da Educação/ Feusp, Finep, 2000, p.11-36.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. O lugar da abordagem qualitativa na pesquisa educacional: retrospectiva e tendências atuais. *Revista Perspectiva*. Florianópolis: UFSC, v. 21, n. 2, 2003, p. 431-466.

VIÑAO FRAGO, Antonio. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata, 2002.

_____. La historia de la educación ante el siglo XXI: tensiones, retos y audiencias. In: *Etnohistoria de la escuela: XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación*, Burgos, Universidad de Burgos y Sociedad Española de Historia de la Educación, 2003, p. 1063-1074 (versão mimeo.).

WEINMANN, Amadeu de Oliveira. O conceito de acontecimento na pesquisa em história da educação. *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre: Ufrgs, v. 28, n. 1, jan./jul. 2003, p. 49-63.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. História das instituições escolares: de que se fala? In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (orgs.). *Fontes, história e historiografia da educação*. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 13-35.

_____. *O nacional e o local: ingerência e permeabilidade na educação brasileira*. Bragança Paulista: Edusf, 2005.

_____. Escolas normais rurais no Sul do Brasil: mobilizando para o mundo rural e valores religiosos. CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6, Uberlândia. Anais ... Uberlândia: UFU, 2006, p. 68.

XAVIER, Maria do Carmo (org.). *Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate*. Rio de Janeiro: FGV/Fumec, 2004.

XAVIER, Libânea Nacif. *O Brasil com laboratório: educação e ciências sociais no projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (1950-1960)*. Rio de Janeiro: PUCRJ, 1999a. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

_____. Regionalização da pesquisa e inovação pedagógica: os centros de pesquisas educacionais do Inep (1950-1960). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília: Inep, v. 80, n. 194, jan./abr. 1999b, p. 81-92.

_____. Visões sobre a escola elementar brasileira na década de 1950. Disponível em: <<http://www.faced.ufjf.educaçaoemfoco/integraartigo.asp?p=13,3>>. Acesso em: 16 set. 2005.