Instrução Pública e Configuração do Mundo Urbano

Flávia Obino Corrêa Werle

Resumo

Este trabalho analisa como funcionam e como mudam as estruturas administrativas da instrução pública em seus processos de disciplinamento da infância no limiar da República (final do século XIX) com base em documentos da Diretoria de Instrução Pública da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul. Discute-se a diferenciação de níveis de escolas, a organização do tempo escolar, a diferenciação por idade e a diferenciação por gênero.

Palavras-chave: História da Educação; infância; gênero.

Abstract

This paper analyzes the way how the administrative structures of public instruction work and how they change, in their processes of disciplination of infancy at the atart of the Republic (end of the 19th century), based on documents of the Direction of Public Instruction of the Province of São Pedro do Rio Grande do Sul. We discuss the differentiation of levels of schools, the organization of the scholar time, the differentiation by age and the differentiation by gender.

Key-words: History of education; infancy; gender.

A escola pública é um espaço de formação da infância e de constituição do cidadão. Segurança, produção e civilidade estão a ela associadas.

A extensão da escolarização é importante estratégia para o ordenamento de populações urbanas e para aumentar as rendas, o trabalho e a produção, diminuir os crimes e estimular o patriotismo. Criar escolas públicas elementares significa especialmente moralizar a infância, equalizando hábitos e atitudes, socializando as massas a padrões civilizados para o que é fundamental ensinar-lhes a ler, escrever e contar. Há um processo de diferenciação do sistema educativo que se produz e amplia com o aumento da urbanização. A interdependência entre as atividades nas cidades exige pontualidade, precisão e disciplina, para o que a escolarização muito contribui. Assim, a urbanização está associada à ampliação do número de escolas as quais deverão ter uma organização e funcionamento peculiar e diferenciado das mantidas por grupos étnicos específicos e das demais de zona rural. O disciplinamento que a escola produz está associado a hierarquização das escolas e à diferenciação dos alunos atendidos.

Há uma rede de relações entre a escola e sua ambiência, envolvendo atores – alunos e professores – e medidas administrativas, impregnando a forma como os processos de urbanidade e civilidade são produzidos.

Este texto propõe uma discussão sobre como funcionam e como mudam as estruturas administrativas da instrução pública em seus processos de disciplinamento da infância no limiar da República (final do século XIX) com base em documentos da Diretoria de Instrução Pública da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, Brasil.

Apenas três abordagens serão discutidas: a diferenciação de níveis de escolas, a diferenciação por idade e a diferenciação por gênero.

Diferenciação de escolas

O Rio Grande do Sul[1] recebeu, a partir de 1824, imigrantes alemães que trouxeram uma cultura de valorização da escola. Eles

[1] O Rio Grande do Sul, no ano de 1814, contava com 70.656 habitantes e, em 1822, ano da independência, com 106.196 habitantes. Em 1824, começam as imigrações de alemães para o estado até então habitado por portugueses vindos das ilhas dos Açores e índios. A criação de gado era, até então, a predominante atividade da região e, a partir da década de 1850, começam as atividades de exportação da zona colonial por meio da cidade de Porto Alegre. Esta cidade começa a desenvolver-se como centro urbano e comercial, a partir de 1870, especialmente pela exportação de gêneros da zona da colônia, entrando, a partir de 1890, em fase de franca industrialização. Assim, em 1907 a produção industrial de São Paulo e do Rio Grande do Sul se equivaliam. Considerada a população residente em 2000, São Paulo em muito ultrapassou o Rio Grande do Sul o qual conta com 10.179.801 habitantes enquanto São Paulo, com 36.966.521 habitantes.

fundavam e mantinham escolas as quais eram instituições importantes na preservação de sua cultura, língua e costumes. O aumento do número de escolas de instrução pública foi uma forma de enfrentar a multiplicação destes estabelecimentos particulares mantidos nestes núcleos de colonização alemã. Foi uma reação a um só tempo ativa e comprometida com questões de nacionalização da população, atenta à manutenção da ordem pública, legitimação democrática e ampliação da cobertura escolar. Estes processos de reação a iniciativas locais que tinham uma marca étnica exigiam medidas administrativas que se traduziram em diferenciação[2] interna do sistema de ensino público mediante a graduação de escolas.

As escolas eram hierarquizadas de modo a diferenciá-las em níveis, graus ou entrâncias associadas a currículos diferentes, professores remunerados de forma diversa frente a sua localização em relação aos núcleos urbanos.

A criação de níveis ou entrâncias para as escolas estava associada a novas relações sociais e econômicas e a um ambiente de urbanização que se instalava na província e que modificava as articulações estabelecidas com os alunos, os professores e referentes à administração escolar. As escolas ensinavam respeito a hierarquias e disciplina na medida em que exigiam dos alunos que se matriculassem em níveis superiores apenas mediante aprovação em exame de aptidão no nível inferior. A diferenciação de escolas em níveis permitia também a hierarquização entre os professores: aqueles que atendessem classes de nível inferior receberiam um valor menor por seu trabalho do que os que lecionassem em classes de nível mais alto. Esta diferenciação salarial possibilitava uma economia de recursos por parte do governo mesmo com ampliação do número de escolas.

A formação se segmentava, a criança era submetida a exames para que a expansão da escolarização fosse viável e menos dispendiosa. A imposição da nacionalização junto a imigrantes europeus, a urbanização crescente, a moderação dos gastos públicos e o disciplinamento da infância aos padrões de civilização da época eram fatores importantes na política de escolas graduadas.

Organização do tempo escolar

Com a urbanização crescente as escolas tinham que atender a um grande número de alunos.

[2] Sobre processos de diferenciação característicos dos sistemas educativos ver Archer, 1979. e Chapoulie & Briand, 1994.

O grande número de alunos atendidos a um só tempo justificava a pedagogia da imobilidade e o tratamento rígido e autoritário.

Assim uma dimensão do disciplinamento era o longo período de imobilidade a que as crianças eram submetidas na escola. Para que elas conseguissem maior aproveitamento propunha-se que as cinco horas seguidas de atividades escolares fossem divididas em dois blocos um em cada turno.

Para que fosse possível o ensino simultâneo[3] uma alternativa inovadora era a diferenciação de horário conforme a idade dos alunos. Uma tabela pedagógica[4] tal como a que funcionava em escolas da Suiça[5] e da França definindo o tempo de trabalho escolar por idades era proposta para o Rio Grande do Sul.

Não havia na proposta uma revisão da estratégia de disciplinamento, dos espaços ou da metodologia de instrução adotada, apenas uma diferenciação com base na idade cronológica dos alunos o que resultava num cadenceamento diferente do trabalho escolar.

Diferenciação de gênero

O disciplinamento exigido pela urbanização crescente tem uma dimensão de gênero a qual, na história da instrução pública, orientou diversos processos: distribuição de escolas em distritos rurais, vilas, cidades, articulada a medidas administrativas (divisão de tipos de escolas masculinas, femininas e mistas); regulamentação quanto a que classes

[3] Ensino simultâneo designa que em uma mesma sala, e no mesmo turno tem-se diferentes adiantamentos. Hoje se numa mesma sala são atendidos alunos de diferentes adiantamentos chamamos escolas unidocentes com referência nítida ao profissional que ali leciona e a decorrente indiferenciação do trabalho em seu interior. A designação ensino simultâneo, contrariamente, remete a ênfase para a metodologia de ensino utilizada. Na época não se falava em séries; a graduação em níveis de conhecimentos era indicada pelos livros usados - 1º, 2º, e 3º livros referiam diferentes adiantamentos todos atendidos em um mesmo espaço de formação.

[4] Meninos de 5 e 7 anos, 2 1/2 a 3 horas diárias, com intervalo de recreio de uma a outra lição, meninos de 8 a 10 anos, 3 horas a 3 1/2 diárias; meninos de 10 a 12 anos 4 horas diárias, maiores de 12 anos, 6 horas de trabalho letivo

[5] Trabalho anterior analisamos o quanto as políticas educativas do final de 1800 no Rio Grande do Sul se orientavam por experiências de outros países e o quanto os trabalhos de C. Hippeau influíram no sentido da orientação internacional da educação no RGS. WERLE, Flávia Obino Corrêa. Instrução pública no século XIX no RGS: importância das experiências internacionais. Trabalho apresentado no Painel: A Escola Elementar e a Instrução Pública no século XIX. V Encontro de Pesquisadores em História da Educação. Universidade de Passo Fundo, 18 e 19 de novembro de 1999.

deveriam ser assumidas por quais professores (mulheres para aulas mistas e femininas, homens para aulas masculinas) e o estabelecimento da base material da instrução pública - aluguel de salas, higiene do espaço escolar, distribuição do espaço. Medidas administrativas, apoiados em conhecimentos científicos, em relatos de práticas em países desenvolvidos e em preceitos morais, acolhiam e mediatizavam as distinções de gênero e as propostas de disciplinamento.

A base material de gestão da instrução pública no período no século XIX era reduzida e ligada à iniciativa e colaboração dos cidadãos e dos governos provinciais (Werle, 1996, a). A criação de escolas públicas muitas vezes se fazia devido a representação dos cidadãos ou a disponibilização de espaços residenciais para o funcionamento de aulas. A instância local arrecadava fundos, organizava comissões, remetia fornecimentos para aulas públicas e colaborava com a instância estadual mediando ativamente a organização da instrução pública. As aulas públicas eram casas de escolas, apenas salas em residências particulares de forma que a moradia do professor era ambiguamente um espaço público e privado. As questões de asseio e aluguel da escola constituíam itens integrados aos vencimentos dos professores, não sendo portanto uma questão estritamente privada a escolha do local de moradia e a sua manutenção e higiene.

A base material indiferenciando público e privado apontava a centralidade do professor produzida também pela prática da liberdade de ensino preservada frente ao poder temporal.

Esta situação que caracterizava a base material da educação na época estava condicionada a localização de edifícios disponíveis para instalar escolas e que estivessem em condições de ser alugados. Em lugares mais populosos a disputa por espaços residenciais era maior o que tornava mais altos os aluguéis das casas em que funcionavam as escolas. Por outro lado havia a definição administrativa do montante que poderia ser gasto com aluguéis o que funcionava como uma restrição à necessidade de formação, ampliação de escolas e disciplinamento da população.

Os prédios escolares deveriam ademais ter uma imponência e uma diferenciação das demais moradias. Placas deviam identificar as escolas e bandeiras tremular na fachada em dias de festividade nacional. Era importante que o prédio da escola não fosse confundido nem passasse despercebido dentre as demais construções, *"... os templos da instrução por alguma coisa devem distinguir-se dos edifícios particulares, e que os nossos jovens compatriotas devem habituar-se na escola a solenizar as grandes datas da Pátria!"* (Relatório de 16/12/1897).

Foi lento e prolongado o processo de diferenciação dos espaços de instrução pública. Não foi contínua nem homogênea a sua diferenciação

e especialização material: casas, casas identificadas por placas e bandeiras até prédios especiais.

Data de 1883 a proposta de construção de um prédio especial para funcionamento da instrução pública elementar.

O Dr. Adriano Nunes Ribeiro, engenheiro e Diretor de Instrução Pública argumentava que a província possuía muitas escolas - 403 - mas não dispunha de casas adequadas para escolas. Isto porque estabelecia-se um professor em uma casa, depois de muitas dificuldades para encontrá-la, tendo os procedimentos de formação e disciplinamento que adaptarem-se ao mesmo. Afirmava o referido diretor:

> ..."Tenho observado que este sistema de funcionarem as escolas públicas em casas alugadas - e que não foram construídas para esse fim especial - é essencialmente sul-americano. Não só no Brasil como em quase todos os Estados da América do Sul, é esse o sistema seguido. No entanto é doutrina corrente em todos os países que possuem um verdadeiro sistema de educação pública que, para dar-se uma educação sólida, o que em primeiro lugar se necessita é ter-se "bem construídas e mobiliadas casas para escolas". Já não falo nos Estados Unidos, que tem um capital enorme convertido em casas destinadas à educação pública. Na Dinamarca, em muito pouco tempo, construiram-se cerca de 500 casas para escolas e na Suécia as comunas, à porfia, fazem enormes sacrifícios nesse sentido, ... Em todos os países, os parlamentos votam grandes somas para a construção de casas para escolas públicas. Só entre nós pretende-se resolver esse... problema, alugando-se ruins vivendas para nelas darem aulas os professores públicos!" (Relatório de 1883)

Propunha por isso a construção de um edifício especial para funcionar uma escola. O modelo do edifício era o Regulamento de Instrução Pública da França, datado de 7 de junho de 1880.

Em cada edifício duas escolas

O prédio deveria comportar duas escolas uma para meninos e outra para meninas. Não era uma escola mista, pois havia espaços diferenciados: sala de aula e pátio de meninos e sala de aula e pátio de meninas.

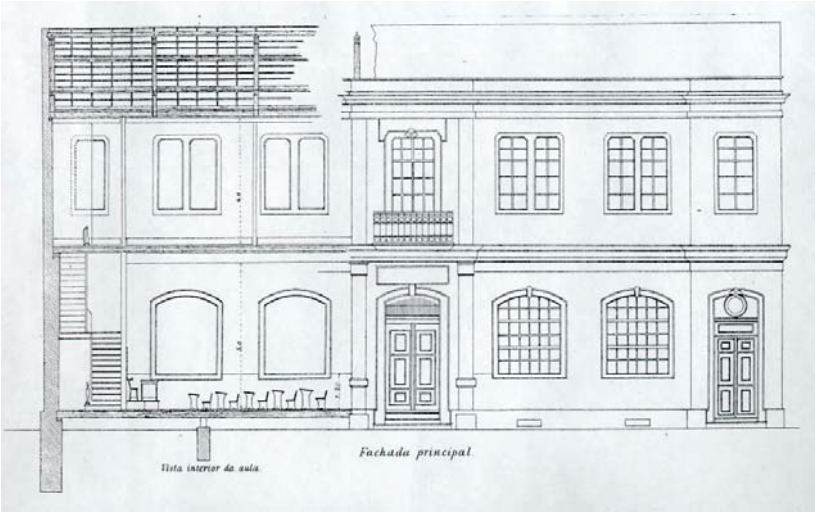
Tal como a base material, a docência seguia uma forte marca de gênero. O prédio possuía uma escola para meninas e residência para a professora, bem como escola separada para meninos e uma residência para o professor.

Era um prédio com 24 metros de frente e dois pisos. A fachada principal tinha três portas e quatro janelas. A porta central era a de entrada

na escola, dando acesso conjuntamente para a aula dos meninos, à esquerda e para a aula das meninas, à direita.

As salas de aula abriam-se para o exterior por quatro amplas e altas janelas, duas voltadas para o pátio interno e duas na fachada exterior para a rua. Cada aula comportava 20 alunos que seriam acomodados em carteiras individuais enfileiradas voltadas para o quadro e para a mesa do professor que ficava sobre um estrado, num plano mais alto.

O pátio media 23 metros de comprimento e em toda a extensão era dividido por um muro que separava os espaços para meninas e para meninos. Rente ao muro dos fundos da escola estavam as latrinas havendo igual número delas no lado de meninos como no lado de meninas.



FACHADA EM CORTE DO PROJETO DE UM EDIFÍCIO PARA SERVIR DE TIPO DE ESCOLA PARA 40 ALUNOS DE CADA SEXO
FEVEREIRO DE 1883

Havia no pátio, em ambos os lados, tanto no masculino como no feminino, uma pequena área coberta com apetrechos de ginástica.

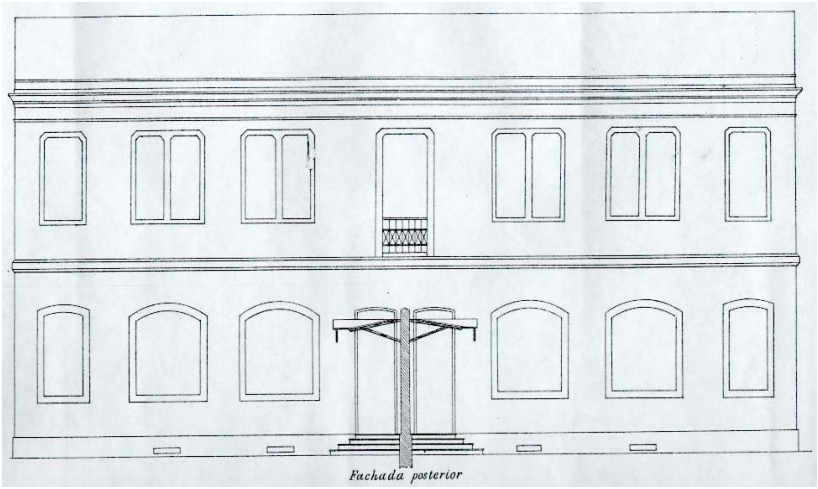
No piso superior situava-se a moradia do professor, à esquerda, e da professora, à direita. Eram residências com igual número e distribuição de peças mas sem comunicação entre si. O acesso para a moradia do professor e da professora se fazia por escadas de exclusivo uso de cada uma.

Duas portas laterais, mais estreitas que a central situadas em extremos opostos da fachada, davam acesso à residência do professor e da professora.

A residência do professor e a da professora tinham uma cozinha, um WC, dois quartos, um gabinete, uma sala e uma varanda.

Era um prédio segmentado por gênero, feminino do lado direito, aula feminina e residência da professora, e masculino à esquerda, aula masculina e residência do professor. A professora para passar de sua residência para a escola não precisava sair à rua pois havia comunicação interna entre a escola e a entrada de sua casa. Da mesma forma o professor tinha acesso direto à escola masculina sem sair do prédio.

Este projeto de prédio escolar mostra o imbricamento de espaços públicos com a casa do professor. Não era uma escola mista, mas um prédio que acolhia duas escolas, uma masculina e outra feminina. A proposta de edifício escolar ainda amalgamava o espaço público e o espaço privado, mas segmentava por gênero.



FACHADA INTERNA DO PROJETO DE UM EDIFÍCIO DE ESCOLA - 1883

Antes do Diretor de Instrução Pública, em 1883, apresentar o projeto para servir de tipo de escola, as aulas públicas já traziam uma diferenciação por gênero, sendo criadas como masculinas, femininas ou mistas.

Aulas mistas

A diferenciação de aulas para o sexo masculino e aulas para o sexo feminino era entretanto, uma prática dispendiosa, frente ao que estrutura-se uma proposta de disseminação de aulas mistas. Novamente a autoridade das experiências européias eram a base legitimadora e estruturadora da argumentação.

> "Distinguem-se completamente as escolas mistas das unisexuais pelo real aproveitamento que dão ao ensino público.
> A reunião dos dois sexos estabelece entre os alunos um feliz estímulo, do qual resulta vantagem ao ponto de vista da educação e do ensino, que não apresentam as destinadas a um só sexo.
> Este fato foi criteriosamente observado pelo eminente pedagogo francês Hippeau, que inteiramente convencido das vantagens das escolas mistas, aconselhou seu estabelecimento, como medida de alto alcance, ao governo de sua pátria.
> Alguns espíritos têm prevenção com as escolas mistas, porque dizem eles, o contato diário, íntimo mesmo, de jovens de dois sexos, dá lugar à transmissão de termos obscenos, que todo o menino de certa idade conhece, às meninas que, a seu turno, tornam-se depravadas na linguagem.
> Se isso pode suceder nas cidades, onde facilmente o menino assenhora-se ao dicionário pornográfico, o mesmo não se dá nas paróquias rurais, onde a simplicidade da vida, a unidade do meio e o trabalho contribuem para a conservação dos bons preceitos de moral, que, felizmente para nós, é conservada com acrisolado amor. Uma palavra menos conveniente pronunciada pelo menino da roça,... seguramente não será repetida porque o delinquente receberá como castigo à falta, o desprezo dos companheiros.
> O preconceito pois, existente nas cidades contra as aulas mistas, não prevalece no meio rural, onde os pais sem nenhum receio enviam as filhas à escola... Nas escolas se qualquer aluno pronunciar uma palavra incorreta, maliciosa, ou ofensiva, levantará contra si os próprios colegas e, repreendido pelo mestre, envergonhado pela presença de meninas, não repetirá a falta ou não mais regressará a aula.
> O estímulo é então incessante e enorme! O menino não quer de modo algum ficar aquém da menina, enrubece se não dá a lição sabida, porta-se com correção nos atos e procura manter-se limpo nas vestes. A menina, a seu turno, vendo diante de si o representante do sexo oposto, também, nos seus naturais caprichos, não deixa lugar as censuras, evitando cuidadosamente um motivo que importe em repreensão. E destes dois fatos resultam não só menor trabalho ao mestre, como maior proveito ao Estado, pelo progresso dos alunos nestas escolas.
> Além destes proveitos certos, outro não menor ainda se nota. As escolas mistas são dirigidas por senhoras, as quais confiou a natureza, como um dom, o segredo da educação e ensinou, possuindo todas, mesmo as de pouco preparo mental, um método

> natural, baseado no amor, conseguindo da infância, que lhe é confiada, resultados que os homens não conquistam: elas baseiam-se na lhaneza e na paciência, ao passo que estes, na maioria dos casos, baseiam-se na rispidez intolerante, pretendendo dominá-lo pelo terror eles procuram mais infundir o medo, em vez do respeito e amor, que elas incutem no espírito infantil com suas habilidades.
> A mulher tem o dom de penetrar o coração da criança, descobre-lhe a indole e as inclinações, encaminha-a ou desvia-a com o jeito que só ela tem, ao passo que o homem, só muito excepcionalmente pode fazê-lo.
> Por todos estes princípios, e ainda pelo de economia, afim de que o Estado possa aumentar o número de escolas, sou de opinião que toda a escola rural deve ser mista, mesmo as que são dirigidas por homens.
> Não vejo inconveniente se o Governo deliberar essa conversão, quando é certo que em todas as escolas do sexo masculino, na zona colonial, os professores recebem, extra-matrícula, grande número de meninas.
> Ali os pais confiam as filhas aos mestres masculinos, alguns moços e solteiros, sem que um só fato imoral se haja dado para condenar-se a prática. Resultaria dessa conversão ou autorização, ficar o sexo frágil, com meios de educar-se em quase todos os locais. (Relatório 10/12/1897)

As vantagens de educar meninos e meninas conjuntamente eram traçadas relacionalmente e abrangiam dimensões formativas de ordem cognitivas, atitudinais, morais e higiênicas, mantido o caráter das distinções consensuadas socialmente.

De fato entretanto, a restrição econômica definia a diferenciação e justificava o fato de cadeiras do sexo masculino situadas nos distritos rurais serem transformadas em mistas conservando a especialização de cadeiras do sexo masculino e feminino apenas em cidades, vilas e povoados.

Era como se a formação em aulas mistas fosse de segunda categoria frente ao padrão de separação: aulas masculinas e aulas femininas. Nas vilas e cidades, espaços mais modernos e urbanizados, era necessário manter o padrão que, em zonas rurais poderia ser flexibilizado.

Instalar aulas mistas trazia uma variável nova para a administração da educação e para os processos de formação e disciplinamento da infância.

Se homens eram os professores de meninos e mulheres de meninas, quem deveria lecionar em escolas mistas?

Interditar homens ou mulheres para a docência seja de meninos (as professoras), seja de meninas (os professores) implicava em maiores gastos por exigir a abertura lado a lado, de aula masculina e aula feminina.

Os responsáveis pela instrução pública logo justificaram: professores e professoras poderiam bem atender a meninas e meninos. A distinção por gênero, entretanto, estava na base da argumentação tendo em vista o pressuposto de que professores e professoras desenvolviam processos de formação diferentes. As professoras[6] disciplinavam pela brandura e pelo amor, e os professores pela rispidez e pelo medo. O mito do homem portador de um comportamento constantemente autoritário e da mulher permanentemente afetuosa orientava e era reforçado pela administração da instrução pública. De fato, os motivos financeiros e a necessidade de extensão da escolaridade decorrente da urbanização eram as justificativas mais fortes para que mulheres e homens atendessem classes mistas.

A preferência por escolas só para meninos e escolas só para meninas permanecia e, frente a ela, é que a argumentação contrária se construía. Este padrão decorria da cultura e organização social da época e encontrava acolhida e expressão na base material e nos processos de gestão da instrução pública.

Aceitava-se que os professores recebessem meninos em sua casa que era uma "casa de escola"; meninas, não. A estas era permitido freqüentar a "casa de escola" de professoras.

Se professores, sensibilizados pela inexistência de escola feminina na localidade, resolvessem receber meninas como alunas nas escolas masculinas, não deveriam registrá-las na matrícula da escola.

A moralidade do professor (deveriam ser casados, adultos e idôneos e o atendimento decorria do pedido dos pais) era forte argumento para que atendesse classes mistas e não apenas masculinas. Havia encoberta a necessidade de evitar que a relação de instrução pudesse ensejar abuso da menina. É possível também que a não recomendação de acesso de meninas à casa do professor e de meninos à casa da professora estivesse relacionada às condições de higiene dos locais.

Elementos conclusivos

O disciplinamento da infância se faz mediante a extensão da escolarização e as exigências da urbanização que se acelera no Rio Grande do Sul no final do século XIX e início do século XX. As políticas públicas que propõem respostas a estas questões constituem-se frente a um complexo de elementos culturais e econômicos.

[6] Sobre a atuação das mulheres na instrução pública rio-grandense ver Werle, 1996 (b)

As práticas e crenças sociais como presença constante nas instituições de instrução pública demonstram o quanto a administração dos sistemas educativos as incorpora e frente a elas reage.

Os disciplinamentos a que a sociedade submete a infância são incorporados, mediados e reapresentados sob formas novas pelos sistemas educativos. O parcelamento do tempo escolar, a distribuição de prédios e a diferenciação de espaços da escola bem como a sua segmentação em níveis são exemplos neste sentido.

A administração dos sistemas educativos elabora e diferencia políticas que trazem uma proposta de disciplinamento nesta rede de relações e condicionamentos. É um disciplinamento associado a hierarquização dos dispositivos pedagógicos, das escolas, dos professores e aos processos de crescente urbanização que se acentuam no século XX. A institucionalização de práticas escolares transformando-as, formalizando-as e organizando-as ocorreu simultaneamente aos processos de urbanização no Rio Grande do Sul.

Referências

ARCHER, Margaret Scotford. *Social Origins of Educational Systema*. London: Sage Publications, 1979.

CHAPOULIE, Jean-Michel & BRIAND, Jean-Pierre. A instituição escolar e a escolarização: uma visão de conjunto. *Educação & Sociedade.* São Paulo, ano XV, n. 47, p.11 - 60, abr. 1994.

DANDURAND, Pierre & OLLIVIER, Émile. Centralidade dos saberes e educação: em direção a novas problemáticas. *Educação & Sociedade*. São Paulo, ano XIV, p. 380 - 407, dez. 1993.

DESAULNIERS, Julieta Beatriz Ramos. Instituição e evolução da escolarização. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n.6, p. 97 - 104, 1992.

GIST, Noe P., HALBERT, L. A. *A cidade e o homem*: a sociedade urbana. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1959.

OLIVEN, Ruben George. *Urbanização e mudança social no Brasil*. Petrópoilis/RJ: Vozes, 1984.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. *Bairros Rurais paulistas*. São Paulo: Duas Cidades, 1979.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v.20, n.2, p.71 - 100, jul./dez. 1995.

VENTURIN, Teresinha. *A formação em escolas de ofício católicas de Porto Alegre – 1860/1940*: as Instituições Fundadas pelo Pe. Cacique. Porto Alegre: PUCRS, 1994. Relatório de Pesquisa.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Educação rio-grandense no início do período republicano: do apoio ao privado à sua publicização. *Educação e Sociedade*. São Paulo, ano XVII, p. 70 - 89, abr. 1996. (a)

_____. Feminização do magistério como estratégia de expansão da instrução pública. *Revista de Educação Pública*. Cuiabá, EdEFMT, v.5, n.7, p. 187 - 200, jan./jun. 1996. (b)

_____. Obrigatoriedade e gratuidade da instrução elementar: articulações entre público e privado. *Revista de Administração Educacional*. Pernambuco, UFPe, v.1, n.1, p. 1 – 82, jul./dez. 1997.

_____. Instrução pública no século XIX no RGS: importância das experiências internacionais. Trabalho apresentado no Painel A Escola Elementar e a Instrução Pública no século XIX. *V Encontro de Pesquisadores em História da Educação*. Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação. Passo Fundo:Universidade de Passo Fundo, 18 e 19 de novembro de 1999.

Relatórios de Presidente da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul a Assembléia. Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul.

Flávia Obino Corrêa Werle é professora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), pesquisadora em História da Educação e autora de vários trabalhos sobre instituições escolares.

Recebido em: 05/05/2005
Aceito em: 28/07/2005