

ANAIS  
DE  
**RESUMOS**

XII CONGRESSO  
LUSO-BRASILEIRO DE  
**HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

ISSN 2358-3959

**COLUBHE2020**



ANAIS  
DE  
**RESUMOS**

XII CONGRESSO  
LUSO-BRASILEIRO DE  
**HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

ISSN 2358-3959

**COLUBHE 2020**

**Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)**

23 a 26 de fevereiro de 2021

# COLUBHE2020

XII CONGRESSO  
LUSO-BRASILEIRO DE  
**HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

## ANAIS DE **RESUMOS**

### **Organizadoras**

Elizabeth Figueiredo de Sá  
Marijâne Silveira da Silva  
Thalita Pavani de Castro

**Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)**

23 a 26 de fevereiro de 2021

ISSN 2358-3959

**FICHA CATALOGRÁFICA**

Dados Internacionais para Catalogação na Publicação (CIP)  
Bibliotecária: Elizabete Luciano/CRB1-2103

C749a Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação (12.:2021: Cuiabá-MT)

Anais de Resumos do XII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação (COLUBHE) [recurso eletrônico]. Organizadoras: Elizabeth Figueiredo de Sá, Marijâne Silveira da Silva e Thalita Pavani de Castro. – Dados eletrônicos. Cuiabá-MT: Laercio Miranda Comunicação, 2021.

Modo de acesso: <https://gem.ufmt.br/xii-colubhe/anais.html>  
909p.

ISSN: 2358-3959

1.História da Educação – congresso. 2.Cuiabá- congresso. 3.Resumo das Comunicações Coordenadas. 4.Resumo das Comunicações Individuais. I.Sá, Elizabeth Figueiredo de. II.Silva, Marijâne Silveira da. III.Castro, Thalita Pavani de. IV.Título.

CDU 37(063)

## Promoção

Grupo de História da Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (GEM/UFMT)  
ANPED  
HISTEDUP

## Organização

Universidade Federal de Mato Grosso

## Coordenação Portugal

Joaquim Pintassilgo (IEULisboa)

## Coordenação Brasil

César Augusto de Castro (UFMA)

## Coordenação Local

Elizabeth Figueiredo de Sá (UFMT)

## Comissão organizadora Portugal

Cláudia Pinto Ribeiro (FL/UPorto/CITCEM/HISTEDUP)  
José António Afonso (IE/CIEEd/UMinho)  
Raquel Pereira Henriques (FCSH/UNL/IHC)  
Luís Mota (IPC/ESE)

## Comissão organizadora Brasil

Adriana Maria Paulo da Silva (UFPE)  
Claudia Alves (UFF)  
Maria Helena Câmara Bastos (UNISINOS)  
Sílvia Helena Brito (UFMS/SBHE)

## Comissão organizadora Local

Renilson Rosa Ribeiro (UFMT)  
Marijâne Silveira da Silva (UNIR)  
Magda Sarat (UFGD)  
Rômulo Pinheiro de Amorim (Seduc/MT)

## Comissão Técnica-Organizadora

Dálete Cristiane S. H. Albuquerque (PPGE/UFMT)  
Francine Suelen Assis Leite (PPGE/UFMT)  
Josiana Antônia Proença Amaral de Moraes (PPGE/UFMT)  
Luis Renato dos Santos Dias (PPGE/UFMT)  
Roberto Costa Silva (PPGE/UFMT)  
Thalita Pavani Vargas de Castro (PPGE/UFMT)

## Comissão Científica - Brasil

Alessandra Cristina Furtado (UFGD)  
Alessandra Frota Martinez de Schueler (UFF)  
Ana Maria Galvão (UFMG)  
André Luiz Paulilo (UNICAMP)  
Gisele de Souza (UFPR)  
Irma Rizzini (UFRJ)  
José Edinar de Souza (UNISINOS/UCS)  
Maria Angela Salvadori (USP)  
Maria Zeneide C. M. Almeida (PUC-GO)  
Marcos Levy Bencostta (UFPR)  
Marta de Araújo (UFRN)  
Olivia Moraes de Medeiros Neta (UFRN)  
Rachel Discini de Campos (UFU)  
Regina Helena Silva Simões (UFES)  
Samuel Luis Velazquez Castellanos (UFMA)  
Sonia Maria de Araújo (UFPA)  
Surya Aaronovich Pombo de Barros (UFPB)  
Zuleide Fernandes de Queiroz (URCA)

## Comissão Científica - Portugal

Ana Isabel Madeira (IEULisboa)  
Ana Maria Pessoa (ESSE/IPS)  
Ana Paz (IEULisboa)  
António Gomes Ferreira (FPCEUC)  
Áurea Adão (IEULisboa)  
Carla Vilhena (Ualg)  
Carlos Manique da Silva (IEULisboa)  
Ernesto Candeias Martins (ESSE/IPCB)  
José Eduardo Franco (Uab)  
José V. Brás (ULHT)  
Justino Magalhães (IEULisboa)  
Luís Alberto Marques Alves (FLUP)  
Luís Grosso Correia (FLUP)  
Margarida Felgueiras (FPCEUP)  
Maria João Mogarro (IEULisboa)  
Maria Romeiras Amado (IEULisboa)  
Maria Teresa Santos (Uévora)  
Nuno Martins Ferreira (ESELx)

## Editoração eletrônica

Laércio Miranda Comunicação

## Projeto visual

Fernando Barros

APOIO:



REALIZAÇÃO:



## SUMÁRIO

<b>RESUMOS DAS COMUNICAÇÕES COORDENADAS</b> .....	6
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, CURRÍCULO E PENSAMENTO EDUCACIONAL: ENTRE BRASIL E PORTUGAL .....	7
A BIBLIOTECA DO POVO E DAS ESCOLAS, DE DAVID CORAZZI: ESTRATÉGIAS DE COMERCIALIZAÇÃO E DE CIRCULAÇÃO INTERNACIONAL DE ARTEFATOS ESCOLARES .	20
INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS DE PORTUGAL E BRASIL: MEMÓRIAS, PRÁTICAS E CULTURA ESCOLAR ENTRE AS DÉCADAS DE 1940 E 1970 .....	29
FORMAÇÃO DOCENTE EM PERSPECTIVA HISTÓRICA NO BRASIL E EM PORTUGAL: IMPrensa PEDAGÓGICA, ESCOLAS NORMAIS E O CURSO DE PEDAGOGIA .....	42
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E DOS COSTUMES: CIVILIDADE E ESCOLARIZAÇÃO.....	52
<b>RESUMOS DAS COMUNICAÇÕES INDIVIDUAIS</b> .....	64
CULTURA MATERIAL ESCOLAR .....	64
ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO .....	107
HISTORIOGRAFIA, FONTES E INSTITUIÇÕES DE GUARDA .....	125
IDEIAS PEDAGÓGICAS, CURRÍCULO, PRÁTICAS EDUCATIVAS .....	269
INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS .....	439
POLÍTICAS EDUCATIVAS .....	611
PROFISSÃO DOCENTE .....	707
RELAÇÕES DE GÊNERO, GERAÇÃO, ETNIA, CLASSE SOCIAL .....	827
SUJEITOS E PROCESSOS ESCOLARES E NÃO ESCOLARES .....	909

RESUMOS DAS  
**COMUNICAÇÕES**  
**COORDENADAS**

XII CONGRESSO  
LUSO-BRASILEIRO DE  
**HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

**COLUBHE2020**





## PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, CURRÍCULO E PENSAMENTO EDUCACIONAL: ENTRE BRASIL E PORTUGAL

Coordenadora: Carlota Boto

Eixo Temático: Historiografia, fontes e instituições de guarda

### Ementa

Em tempos de mundialização das referências culturais, os estudos comparados inevitavelmente avançam. Cada vez mais, verifica-se a existência de redes internacionais de pesquisas coletivas, de modo que o uso da rede mundial de computadores possibilite o intercâmbio, a partilha e o confronto de referências teóricas e mesmo fontes documentais. Os trabalhos a serem aqui apresentados inscrevem-se nessa tendência de transdisciplinaridade, por um lado; e de transnacionalização, por outro. São temáticas concernentes, quer ao estudo da situação portuguesa, quer à investigação da realidade brasileira, mediante a clivagem da história e também através do filtro da pedagogia. Por ser assim, os temas aqui investigados, expressos em documentações variadas – compostas por relatórios de Presidentes de Província, por manuais escolares e livros sobre a política da educação, pelo relato de experiências de formação docente e pelo escrutínio do pensamento pedagógico -, têm como finalidade o estabelecimento de fronteiras e interações entre os dois países, seja pelo reconhecimento de similitudes, seja pela demarcação das diferenças. Nesse sentido, são práticas, são ideias, são culturas, são matérias, são currículos que se imbricam e se distendem, tendo por resultado o estabelecimento tanto de confluências quanto de deslocamentos. Relatórios de Presidentes de Província, versando sobre a temática da instrução pública no Maranhão do século XIX; o projeto pedagógico de Castilho para o ensino da leitura e da escrita, também no XIX, a partir das representações que, acerca do tema, estavam colocadas em Portugal e no Brasil; o estudo comparado da Escola Nova no Brasil e em Portugal, no princípio do século XX, por meio do diálogo entre a produção de Lourenço Filho e de Faria de Vasconcelos; a formação de educadoras da infância em Portugal a partir das memórias das alunas de um instituto de formação do magistério – esses são os objetos de estudo das diferentes comunicações que integram essa proposta de mesa de comunicações coordenadas. Ao lado dos resultados dos trabalhos, os integrantes da mesa procurarão vistoriar as perspectivas mediante as quais cada uma das pesquisas ora apresentadas dialogou com a realidade do Brasil e com a realidade de Portugal. Buscou-se e buscar-se-á utilizar o momento da apresentação, não apenas como a consolidação de um projeto já concluído, mas, sobretudo, como o desenvolvimento de um trabalho em curso, a ser ainda aprofundado, mediante o fortalecimento dos vértices do intercâmbio e da partilha cultural. Além disso, cabe reconhecer que, se a disposição de um sistema de ensino codifica normas de agir para a estrutura da rede escolar, há aspectos, no domínio da escola, que extrapolam as prescrições normativas dos programas oficiais e das diretrizes que contam como ou o quê se deverá ensinar. É possível dizer que nem tudo que a escola faz estava previsto que ela fizesse. A escola não poderá ser avaliada sem que se mergulhe na lógica inscrita em sua vida cotidiana. Em certa medida, é isso que todas as comunicações aqui propostas pretendem fazer: mergulhar na vida cotidiana de projetos escolares.





## “POR TERRA, POR ARES, POR BOSQUES E POR ONDAS”: A SAGA DE CASTILHO NA INSTRUÇÃO E AGRICULTURA EM PORTUGAL E NO BRASIL NO SÉCULO XIX

Suzana Lopes de Albuquerque

A presente comunicação abordará sobre as práticas escolares, currículo e pensamento educacional em um contexto de internacionalização das ideias pedagógicas entre Brasil e Portugal, no século XIX, a partir das idas e vindas do poeta português António Feliciano de Castilho (1800-1875) no campo da instrução engendrado ao seu projeto de agricultura para a formação das crianças portuguesas e brasileiras.

Na tentativa de compreender a trajetória do poeta português por “por terra, por ares, por bosques e por ondas” (CASTILHO, 1897, v.44, p. 426), essa comunicação abordará para além dos escritos de Castilho destinados ao ensino da leitura e escrita das primeiras letras, as suas noções para ensino dos rudimentos da agricultura.

As escolas de primeiras letras nas diferentes províncias brasileiras ao longo do século XIX tinham seus fazeres influenciados por métodos de ensino internacionalmente postos no território das ideias pedagógicas da Modernidade. Uma ação pontual foi a vinda do poeta e educador português António Feliciano de Castilho (1800-1875), licenciado em Direito pela Universidade de Coimbra, para apresentar seu Método de Leitura Repentina na Corte brasileira.

O propósito deste trabalho é apresentar o apelo de António Castilho para a formação da infância a partir de seu método de ensino de leitura, caracterizado por ele como rápido e aprazível e realizar a interlocução com sua busca da *Felicidade pela Agricultura* (1854), buscando os motivos que o levaram a ingressar nesses campos. O objetivo desse escrito é investigar as relações entre ensino de leitura para a infância, instrução e agricultura engendradas na literatura de Castilho.

O projeto da escola moderna de António Castilho vinculava a prática da agricultura a um projeto de instrução pública sob a ótica de um projeto civilizador, vislumbrando assim tanto o ensino dos rudimentos da leitura e escrita quanto o ofício, a arte do fazer. Castilho, que considerava a agricultura o “manancial de toda a civilização humana” e a fonte onde os portugueses deveriam se “regenerar” (CASTILHO, 1895, v.42, p. 161), destinou seus anos de estada em São Miguel para construir e difundir conhecimentos teóricos para os pobres rústicos da ilha desenvolverem as práticas agrícolas, bem como para criar seu *Método Castilho para o ensino rápido e aprazível do ler impresso, manuscrito, e numeração e do escrever*.

A metodologia utilizada parte do levantamento e análise de fontes como impressos não-oficiais, relatórios oficiais, imprensa periódica no Brasil e em Portugal e ainda dos estudos biográficos de Castilho. As fontes analisadas para esse escrito apresentam uma busca incessante do poeta português pela adoção de seu método de Leitura Repentina em Portugal e no Brasil. A presença de Castilho no campo pedagógico oitocentista brasileiro resultou em lutas de representação e de mentalidades em um contexto nacional e global, marcado por conflitos, tensões, acordos e discriminações, conforme registrado no artigo de Boto & Albuquerque (2018).

Este trabalho fundamenta-se em escritos como de Boto & Albuquerque (2018), Julio de Castilho (1881), além das obras do próprio poeta português: *Método Castilho para o ensino rápido e aprazível do ler impresso, manuscrito, e numeração e do escrever* (1853) e *Felicidade pela Agricultura* (1854) e de impressos que circularam em Brasil e Portugal no século XIX.





Com a criação desse método de ensino da leitura e com obras como *Felicidade pela instrução*, Castilho buscou romper com um ensino por ele denominado velho e criou uma escola metódica, na qual, em sua fala, a imobilidade, a punição, o enfado, cansaço, espera e demora não lograriam espaço.

A reforma proposta por Castilho evocava um princípio de felicidade pela via da instrução e de ofícios como a agricultura e ia além de uma reforma pacífica. Ao vislumbrar uma sociedade mais unida e civilizada, agregou ao ideal de razão e entendimento, advindo da Modernidade, seus projetos para a instrução e agricultura. O projeto de felicidade pela liberdade em Castilho passava pelas reformas pacíficas, criando mais ao final da sua vida o ideal de razão e entendimento pelo caminho da instrução e agricultura sendo, para ele, o caminho para uma mudança social.

Sua proposta de liberdade e felicidade esboçava-se em um projeto de sociedade e de escola regulada; a felicidade estaria em adequar-se aos ritmos que as palmas e os cantos de seu método de ensino de leitura impetravam no espaço escolar e aos ritmos das máquinas a vapor que a modernização da indústria e agricultura esboçava.

Na trajetória pedagógica e política de Castilho é possível analisar as disposições discursivas propostas em seu projeto reformista, assim como observar o conjunto de estratégias de disputa de poder ali presentes diante da mobilização das noções do novo e do tradicional. Ao vislumbrar uma mudança social e política de forma pacífica, sem revolta e sem violência, o poeta português defendia o liberalismo em sua face mais conservadora.

O projeto de instrução popular de Castilho característico dos homens das luzes do século XIX tinha a consciência de difundir com o processo de alfabetização, os “germes de uma piedade esclarecida” (CHARTIER & HÉBRARD, 1995, p.117) e perpassava um empenho laborioso e incessante de aperfeiçoar a instrução através das tentativas de oficializar seu método de ensino de leitura, sendo tais atividades imprescindíveis, em sua visão, para o desenvolvimento da cruzada da civilização.

António Feliciano de Castilho vislumbrava pela via da eleição do agricultor e do suposto investimento financeiro no campo da agricultura instruir e formar novos cidadãos hábeis tanto na leitura, escrita e no ofício permeado pelo saber científico a ser compartilhado nos novos espaços instrucionais que necessitavam ser construídos. Sua utopia de regeneração social pela modernização da agricultura e da instrução angariou para si inúmeros adeptos e não menos opositores.

Dessa forma, a saga do poeta português António Feliciano de Castilho foi ressoando em espaços para além do raio de sua ação na ilha de São Miguel, alcançando todo Portugal e, em um contexto de internacionalização dos debates pedagógicos, adentrando em solo brasileiro.

Boto e Albuquerque (2018) registraram uma ação pontual da vinda do poeta e educador português António Feliciano de Castilho (1800-1875) para apresentação de seu método na Corte brasileira. O curso dado por Castilho passou por momentos de rejeição explícita, implicando inclusive o cancelamento do mesmo curso; o que suscitou inúmeras discussões.

O método de ensino desenvolvido por Castilho no momento de sua permanência na Ilha de S. Miguel assumiu um caráter transnacional e, dentre vários outros que circularam nas províncias brasileiras em meados do século XIX, apresentava-se como uma proposta de escola moderna, caracterizada por sua função modeladora, racionalizadora, normativa e reguladora da cultura letrada. Seu método de ensino foi enunciado no prólogo da obra *Método Castilho para o ensino rápido e aprasível do ler impresso, manuscrito, e numeração e do escrever* (1853) como patrimônio geral e não privilégio, não sendo, portanto, tido “nem como virtude nem mercê, e sim como justiça e pagamento da dívida. Subtrair, sonegar, aos espíritos o seu sol, dificultá-lo, encobri-lo e mesmo vendê-lo é falsear a lei divina; é profanar a obra prima do Criador” (CASTILHO, 1853, n.p).

A saga do português António Feliciano de Castilho no campo da instrução pública brasileira engendrou sua proposta de ensino de leitura e escrita à do ensino do ofício da agricultura. Dessa forma, a partir do estudo da vida e obra de António Feliciano de Castilho, serão apresentados inúmeros sujeitos, ideais e impressos que circularam no campo da instrução pública primária tanto em Portugal quanto no Império brasileiro, demarcando inúmeras presenças e posicionamentos. Essa comunicação possibilitará compreender um campo repleto de articulações, estudos, matrizes, ideias, impressos, debates, rupturas, apropriações, resistências, em um olhar historiográfico para além das carências e silenciamentos.



## Referências

BOTO C.; ALBUQUERQUE S. L. (2018). *Entre idas e vindas: vicissitudes do método Castilho no Brasil do século XIX*. Revista de História da Educação, v. 22, p. 16-37.

CASTILHO, A. F. (1853) *Método Castilho para o ensino rapido e aprasivel do ler impresso, manuscrito, e numeração e do escrever*. Consultado em Dezembro, 2012, em: <[http://sigarra.up.pt/up/web\\_base.gera\\_pagina?p\\_pagina=1001565](http://sigarra.up.pt/up/web_base.gera_pagina?p_pagina=1001565)>.

\_\_\_\_\_. *Felicidade pela instrução*. Lisboa: Tipografia da Academia Real das Ciências, 1854.

CASTILHO, Julio de. *Memórias de Castilho*. O Instituto: jornal científico e literário. Coimbra: Imprensa da Universidade, Vol. 40, 1892/1893.

CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, Jean. *Discursos sobre a leitura (1880-1980)*. SP: Editora Ática, 1995.

## A FORMAÇÃO DE EDUCADORAS DE INFÂNCIA EM PORTUGAL (1954-1977): UM OLHAR A PARTIR DAS MEMÓRIAS DE ALUNAS DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

António Gomes Ferreira – FPCEUC/GRUPOEDE/CEIS20/UC

Carla Vilhena – FCHS/Ualg/GRUPOEDE/CEIS20/UC

Luís Mota – IPC/ESE/GRUPOEDE/CEIS20/UC

**Palavras-chave:** Formação de educadoras de infância. Instituto de Educação Infantil. Práticas pedagógicas.

Apesar de se ter assistido, nas últimas décadas, a um interesse crescente pela história da educação de infância, os estudos acerca desta temática têm-se centrado na análise do processo de desenvolvimento e expansão deste nível educativo (e.g. Gomes, 1977), nas transformações nas políticas de educação de infância (e.g. Cardona, 1997; Vilarinho, 2000) ou na emergência e desenvolvimento do grupo profissional dos educadores de infância (e.g. Cardona, 2008) ou ainda na história de instituições ou modelos pedagógicos específicos. Pouca atenção tem sido dada, em Portugal, à história da formação de educadoras de infância, tema sobre o qual incide este trabalho. Mais concretamente, é nosso objetivo contribuir para um maior conhecimento da história da formação de educadoras de infância, em Portugal, no período compreendido entre 1954 e 1977.

A opção pelo ano de 1954 como limite temporal inferior deve-se ao facto corresponder ao ano em que são criadas as duas primeiras escolas destinadas exclusivamente à formação de educadoras de infância no nosso país - a Escola de Educadoras de Infância, criada por Maria Ulrich e o Instituto de Educação Infantil, fundado por Maria Teresa Andrade dos Santos - localizadas em Lisboa. A tal não será alheio o facto de esta ser também a década em que se começa a assistir a um aumento na procura deste nível de ensino, fruto, em parte, da transformação na forma como a educação de infância é encarada - entre os anos letivos 1950-51 e 1959-60, o número de instituições quase que duplica (passa de 94, em 1950-51, para 177, em 1959-60), assistindo-se a um aumento ainda mais surpreendente no número de crianças que as frequentam, que passa de 1954 para 6126 (Gomes, 1977).

Uma visão predominantemente assistencialista da educação de infância, concebida para o acolhimento de crianças de classes sociais mais desfavorecidas durante o período de trabalho das mães, e que predominou durante as primeiras décadas do Estado Novo, é progressivamente substituída pela sua conceção como instituições destinadas à educação das crianças, e cuja frequência, por se tratar de uma educação coletiva, assegurada por profissionais especializadas, conscientes das necessidades educativas desta faixa etária, seria vantajosa para o desenvolvimento social e intelectual das crianças, designadamente na sua preparação para as exigências próprias da entrada no nível educativo seguinte, a escola primária. O público-alvo deixa de se restringir às crianças oriundas das classes mais desfavorecidas, e assiste-se, gradualmente, à defesa da sua universalização.



A ênfase crescente na função educativa das instituições de educação de infância está intimamente relacionada com as novas exigências que se colocam relativamente à formação das profissionais responsáveis pela educação das crianças mais pequenas. Se até aqui o que predominava era a ênfase nas qualidades pessoais, tais como a paciência e o carinho, a partir dos anos 50, a necessidade de uma formação especializada, a aquisição de conhecimentos ao nível da psicologia e da pedagogia, começa a ser cada vez mais invocada por aqueles que defendem o desenvolvimento deste nível educativo.

Não é, portanto, surpreendente, por todas as razões anteriormente evocadas, que surjam na década de 50, as primeiras instituições dedicadas exclusivamente à formação de educadoras de infância em Portugal. Contudo, pouco se sabe sobre a forma como decorria essa formação, quer ao nível dos métodos pedagógicos, quer das práticas pedagógicas, constituindo, num certo sentido, uma caixa negra cujo conteúdo, neste trabalho, se pretende, começar a desocultar.

Assim sendo, elegemos como nosso objeto de estudo uma das instituições de formação de educadoras de infância anteriormente referidas, o Instituto de Educação Infantil. Criado por Maria Teresa Andrade de Santos, uma assistente social com formação e experiência na área da educação de infância adquirida não só em Portugal, mas também em França e nos EUA, para onde se deslocou com uma bolsa do Instituto de Alta Cultura, esta instituição funcionou até 1977, tendo nela sido formadas várias gerações de educadoras de infância portuguesas.

Uma vez que o que pretendíamos era aceder ao processo de formação de educadoras de infância no Instituto de Educação de Infantil, ou mais concretamente, aos modelos e às práticas pedagógicas adotadas no seio desta escola, optámos pela realização de entrevistas semiestruturadas a ex-alunas, que frequentaram o Instituto em períodos diferentes da sua história, desde a sua fundação até ao seu encerramento. Foram assim entrevistadas 10 educadoras de infância, a maioria aposentadas (apenas uma continuava ainda a desempenhar funções nesta área), tendo as entrevistas incidido sobre a trajetória biográfica, familiar e pessoal; a experiência enquanto alunas do Instituto de Educação Infantil e o seu percurso profissional. Este último bloco de questões permitiu-nos aceder à experiência enquanto docentes do Instituto de quatro das entrevistadas, o que nos permitiu ter acesso às narrativas acerca da formação num período mais longo, a partir da mesma voz, e a partir de diferentes perspetivas, a de aluna e de docente.

No processo de análise dos dados obtidos através da realização das entrevistas recorreu-se à análise de conteúdo qualitativa. Procedemos, assim, numa primeira fase, à identificação de um conjunto de categorias e subcategorias, realizando, posteriormente, uma análise comparativa inter e intra-categorias dos segmentos de textos colocados em cada uma delas. Assumimos, na nossa análise, que a memória é por natureza seletiva e subjetiva e, por esse motivo, temos consciência que a narrativa produzida pelas educadoras corresponderá não a um retrato do real, mas a uma rememoração do passado (Ricoeur, 2000). A imagem transmitida e a sua inteligibilidade foi marcada pelos percursos de vida e pela intensidade da vivência das ações relatadas por parte das participantes, assim como pelas representações atuais da criança e da educação de infância, aspetos que foram tidos em conta na análise das narrativas. Pensamos que, apesar de ter na origem processos de memorização e a rememoração, as narrativas das ex-alunas nos permitirão vislumbrar os modelos e as práticas pedagógicas utilizadas, no Instituto de Educação Infantil, possuindo ainda a vantagem de permitir aceder a detalhes do quotidiano que raramente são objeto de registo escrito.

A análise realizada permitiu-nos compreender as continuidades e descontinuidades no processo de formação ao longo do tempo de existência da escola. Relativamente às descontinuidades, estas resultam de desenvolvimento nas ciências da infância, designadamente da psicologia infantil e do desenvolvimento, mas também da presença menos constante da fundadora da escola, por se encontrar doente, e dos tempos conturbados da transição para o regime democrático, a partir de abril de 1974, fatores que conduzem a uma transformação nalgumas práticas pedagógicas (e.g. introdução de um trabalho de cariz etnográfico no 1º ano do curso) e nos modelos pedagógicos veiculados (de um modelo inspirado nos pedagogos da Educação Nova, sobretudo Claparède e Montessori, passa-se, nos anos 70, a uma abordagem oriunda do Movimento da Escola Moderna). Relativamente às continuidades são de salientar:



a ênfase na importância dos aspetos éticos e estéticos; o carácter inovador dos métodos e das práticas pedagógicas utilizadas na formação das educadoras de infância, salientado por todas as entrevistas, designadamente a utilização de métodos mais interativos, que apelavam para o desenvolvimento da sua capacidade crítica, aspeto essencial na construção de uma profissional reflexiva, que se interrogasse constantemente sobre a adequação das suas práticas; a preocupação constante não só com a formação e o desenvolvimento profissional, mas também com o desenvolvimento pessoal das futuras educadoras de infância.

## Referências

CARDONA, Maria João. **Para a história da educação de infância em Portugal: O discurso oficial (1834-1990)**. Porto: Porto Editora, 1997.

CARDONA, Maria João. Contributos para a história dos profissionais de educação de infância em Portugal. **Interações**, n. 4, v. 9, pp. 4-31, 2008.

GOMES, Joaquim Ferreira. **A educação infantil em Portugal**. Coimbra: Almedina, 1977.  
RICOEUR, Paul. **La mémoire, l'histoire, l'oubli**. Paris: Éditions du Seuil, 2000.

VILARINHO, Emília. **Políticas de educação pré-escolar em Portugal (1977-1997)**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.



## PENSAMENTO EDUCACIONAL NO IMPÉRIO: O DIREITO À INSTRUÇÃO PÚBLICA NAS FALAS DOS PRESIDENTES DE PROVÍNCIA DO MARANHÃO

Joseilma Lima Coelho Castelo Branco

**Palavras-chave:** Instrução Pública. Império. Maranhão.

As ideias que nortearam a institucionalização de escolas para a classe popular no Brasil são as expressões dos novos rumos que foram sendo tomados e que perpassaram pela construção ideológica de um novo ideal de homem e sociedade. Acerca disso, as mudanças ocorridas no século XVIII, principalmente na Europa, alteraram os rumos da educação no Brasil no século seguinte. Novos projetos sociais, políticos e econômicos foram elaborados em decorrência de tais mudanças e o advento do Império brasileiro se configurou como momento primordial e privilegiado, como um verdadeiro laboratório em que se pode observar a ligação entre as ideias que fundamentaram a institucionalização de escolas primárias públicas e os fundamentos da sociedade pois, a educação passa a ser encarada, a partir de então, como um dos elementos-chave na modelagem de uma nova sociedade, a ponto de a instrução da população ser vista por alguns como uma espécie de panaceia para quase todos os males de que a sociedade padecia. Por isso, nosso objetivo é compreender como se chegou ao “direito” à escolarização da massa popular no Brasil, evidenciando como historicamente adquirimos o direito à instrução pública, visto que a modernização que a sociedade desse século sofreu colocou na educação a crença de que esta seria a chave para todos os problemas fundamentais do país. Essa modernização da sociedade brasileira era uma exigência de fato, fruto do estágio atingido no processo de mudança da base da sociedade exportadora brasileira, que de rural-agrícola passa para urbano comercial. É interessante ressaltar que tanto os grupos internos (parte da camada dominante e média) como externos (burguesia, que evoluiu de mercantil para concorrencial) estão interessados nela. Foi uma adaptação necessária entre regiões hegemônicas e periféricas que integram o sistema capitalista na fase industrial e concorrencial à época. A delimitação temporal dessa investigação vai do momento em que o Marques de Pombal expulsa a Companhia de Jesus das terras brasileiras (1759), perpassando pelo momento da Independência do Brasil (1822) até 1850, marco cronológico do fim da primeira metade do século XIX. Partimos da afirmação de que a pesquisa histórica é sustentada pelo tripé: as teorias da história, as fontes e a interpretação, portanto, privilegiamos os estudos de Carlota Boto (2017); Clarice Nunes (1989); Carlos Monarcha (2016); César Augusto Castro (2009, 2011) e Peter Burke (2010) que são pesquisadores da história e História da Educação para sustentar as análises. E, recorreremos à pesquisa documental, detendo-nos na análise e na seleção dos relatórios de governo dos presidentes da província do Maranhão. Estes relatórios são documentos que compreendem textos descritivos sobre a atuação e ideias dos presidentes nas diversas áreas da administração pública, atendendo a uma determinação constitucional. Cabe ressaltar que apesar dessas fontes serem peças políticas são reveladoras do fazer da política educacional no interior das províncias do Brasil ao longo do século XIX, principalmente por realizarem um balanço administrativo anualmente por parte do respectivo presidente e, ainda, suscitar o debate e a tomada de posição acerca das realizações e das proposições do executivo provincial. Quanto a metodologia aplicada, elegemos os pressupostos da Nova História para o desenvolvimento desse trabalho, pois graças à contribuição dos historiadores dos *Annales*, tanto o conteúdo como a concepção de documentos e de objetos de pesquisa se ampliaram e se





enriqueceram, nos permitindo olhar para o passado e trazer para o tempo presente o que antes não era visto e não fora escrito oficialmente. A nova história nos propiciou investigar os acontecimentos históricos da experiência humana e evidenciar os fatos educacionais ainda não analisados, o que nos faz inferir que o debate acerca da ‘nova história’ situa-se, pois, como uma necessária interlocução metodológica; diálogo este cujo objeto remete-se ao repertório da escrita historiográfica e às estratégias de sua produção” (BOTO, 1994). É relevante frisar que esta pesquisa toma como proposta de investigação a leitura, a interpretação e a análise dos relatórios de governo no movimento que forma um tripé: teoria, fontes e interpretação (Nunes, 1989), consideradas mais significativas para a escola primária com fins de serem compreendidas em sua complexidade, levando em conta as forças políticas, educativas e sociais que as compõem. Essa complexidade exige muita atenção às fontes eleitas, aos modos de interpretações, aos procedimentos metodológicos e à escrita que assinala relações diferentes. Assim, com base nesta perspectiva, a pesquisa documental aproxima-se da pesquisa bibliográfica. O elemento diferenciador está na natureza das fontes: a pesquisa bibliográfica comparada remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, citados anteriormente, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias. Nossas análises apontam que a educação escolar é abordada no início do século XIX baseada em discursos ideológicos fundamentados pelo liberalismo econômico “instruir o povo” era a ordem, já que se precisava de mão de obra preparada, escolarizada – uma vez que no Brasil acontecia a passagem de uma sociedade exportadora-rural-agrícola para uma exportadora-urbana-comercial que precisava atingir as exigências dos interesses externos. A instituição do Império se concebe como momento crucial e privilegiado, pois a conquista da autonomia política, ou seja, o surgimento da nação brasileira, impunha exigências à organização educacional e percebemos que a sociedade brasileira, de base escravocrata, trabalhou a oferta e ampliação ou “popularização” da escola elementar. Quando pensamos na construção da escola pública no Brasil, frequentemente nos reportamos às ações dos republicanos, todavia sabemos que, na história da educação brasileira, o ensino público foi engendrado em meados do século XVIII, por meio da ação do marquês de Pombal, muito antes do advento da República. Tratou-se, portanto, de uma política de Estado que veio pelo alto e que prescindiu de qualquer revolução social para se instituir. Alto de um déspota esclarecido e, com a instituição das aulas régias, vinha também uma nova concepção de nacionalidade. No entanto, é comum, nesse sentido, vincularmos, por vezes, as razões da criação da escola de Estado ao imaginário do republicanismo. Entretanto, desde o século XVII, vinham-se operando na Europa várias modificações no campo religioso, político e filosófico, o que posteriormente mudaria o curso da educação no Brasil. Essas modificações atingiram seu apogeu no século XVIII, sob a influência da Revolução Científica do século anterior. Carlota Boto (2017) caracteriza o século XVIII como intérprete da ciência, da infância e da escola e, neste ponto, a autora ratifica a existência das influências desse pensamento sobre a instrução pública em Portugal e posteriormente no Brasil, revelando que a nova concepção de ciência que o século XVIII traz a lume já estava posta em Portugal desde meados do século. Verifica-se também que tal definição de conhecimento estabelece confluência com o lugar diferenciado a ser ocupado pela ação estatal. Era necessário para os iluministas portugueses, rediscutir o lugar público do Estado na conformação do Reino. Chegadas essas transformações em Portugal e conseqüentemente no Brasil, tão necessárias para o grande território dominado pela Coroa portuguesa, elas se intensificaram, principalmente a partir de 1750, por meio das iniciativas do primeiro ministro do rei D. José I, o marquês de Pombal, o qual, influenciado pelo pensamento iluminista de seu tempo, percebeu, a respeito da educação que Um Estado que não controla a licença para ensinar ou que não é capaz de averiguar a legitimidade dos que agem em nome da medicina é um estado fadado ao fracasso, do ponto de vista das políticas públicas. Os iluministas portugueses perceberam isso; e essa talvez tenha sido a grande marca da presença Pombalina em todo território Luso. É com a expulsão dos jesuítas que se inicia o projeto de modernização português pelo marquês de Pombal. Com a expulsão dos jesuítas das terras pertencentes à Coroa portuguesa, o novo sistema que se inaugurou no Brasil foi o que se denominou de aulas régias, pagas pelos cofres da Coroa.



## Referências

BOTO, Carlota. **Instrução pública e projeto civilizador: o século XVII como interprete da ciência, da infância e da escola.** São Paulo: Editora Unesp, 2017.

BURKE, Peter. **A escola dos annales 1929 – 1989: a revolução francesa da historiografia.** Tradução: Nilo Odalia. – 2. Ed. – São Paulo: Editora da Unesp, 2010.

CASTRO, César Augusto. **A ação da inspetoria geral de instrução pública no Maranhão Império: 1841 -1889.** In. VI Congresso Brasileiro de História da Educação, Vitória-ES, 2011.

MONARCHA, Carlos. **A instrução pública nas vozes dos portadores de futuros (Brasil – séculos XIX e XX),** Uberlândia: EDUFU, 2016.

NUNES, Clarice. Pesquisa histórica: um desafio. **Caderno ANPED.** Rio de Janeiro, nº 2, 1989.

## A ESCOLA NOVA E A EDUCAÇÃO REPUBLICANA EM PORTUGAL E NO BRASIL: FARIA DE VASCONCELOS E LOURENÇO FILHO

Carlota Boto

**Palavras-chave:** Faria de Vasconcelos. Lourenço Filho. Escola Nova.

A presente comunicação tem por objetivo analisar comparativamente a produção teórica de dois expoentes do movimento da Escola Nova, um português e um brasileiro, respectivamente António de Sena Faria de Vasconcelos e Manuel Bergström Lourenço Filho, com a finalidade que verificar o projeto de escola republicana que cada um deles perfilhava. Do ponto de vista teórico-conceitual, a perspectiva analítica ancora-se no paradigma da História das Mentalidades, a partir da hipótese segundo a qual as ideias defendidas por ambos os autores expressavam convicções partilhadas pelos teóricos da época acerca do fenómeno educativo. Metodologicamente, a pesquisa deverá proceder mediante a recolha e classificação de livros e artigos dos dois educadores, fontes que serão vistoriadas e analisadas em consonância com as hipóteses teórico-conceituais que norteiam a investigação. A construção do trabalho pretende efetuar uma revisão do estado da arte sobre ambos os autores, mas propõe-se a acrescentar algo em relação àquilo que já foi escrito, por buscar percorrer a internalidade das obras em correlação com o espírito de seu tempo e com o debate que existia internacionalmente sobre a produção e circulação das ideias pedagógicas. Por fim, pretende-se mapear a maneira pela qual foram estabelecidas fronteiras culturais e imbricamentos de propostas, que aproximavam, mais do que afastavam, os modos de compreender o fenómeno educativo.

Pensar a História da Educação no século XX, em Portugal como no Brasil, requer que se atente para o tema da Educação Nova ou da Escola Ativa. Como a escola moderna fez uma autocrítica e passou a meditar sobre sua própria transformação? Esse é o eixo do problema, quando se busca verificar o que se passava nas escolas e quais eram suas possibilidades de mudança. O primeiro elemento a ser considerado foi o avanço ocorrido em áreas correlatas, sobretudo os progressos no campo da Biologia, da Antropologia, da Sociologia e da Psicologia. A questão colocada naquele princípio do século XX era a seguinte: por que as crianças que vão para a escola lá não aprendem? Era necessário mudar a escola; era necessário repensar os métodos de ensino. Passa-se a recusar, desde então, o que passará a ser qualificado como modelo de ensino tradicional. Era como se os educadores do período tivessem duas tarefas: a de contribuir para a irradiação das oportunidades escolares e a de fazer a crítica aos modelos e métodos então adotados pela escola tradicional. O desafio, para que se compreenda o movimento da Escola Nova em países como Portugal e Brasil, é o seguinte: como projetar uma escolarização pautada pela liberdade e pelo interesse da criança, sendo, ao mesmo tempo, necessário dotá-la de instrumentais teóricos e conceituais imprescindíveis para o domínio da norma culta da língua e do acervo cultural de conhecimentos acumulados? Ou seja: como conciliar conteúdos e matérias sólidas de ensino com métodos atraentes, que respeitem o desenvolvimento biopsicológico do educando?

Ambos os autores – Faria de Vasconcelos em Portugal e Lourenço Filho no Brasil – dialogam implicitamente com as concepções possíveis de democratização do ensino. Essa expressão pode ser compreendida, em uma primeira acepção, como a disponibilização da escola para todos, ou seja,





como a extensão das oportunidades escolares, o que permitiria a configuração de uma sociedade mais bem distribuída, mais democrática. Por outro lado, democratização de ensino é também a criação do artefato da democracia na engrenagem pedagógica. Isso supõe colocar a democracia na sala de aula, transformar a aula em exercício de democracia, de maneira a que, ao vivenciar a liberdade, as crianças possam aprender a viver e a conviver em liberdade. Tanto em uma perspectiva como na outra, Faria de Vasconcelos e Lourenço Filho dialogaram com o ideário democrático na educação. É necessário estudar seus trabalhos e suas intervenções públicas, com o objetivo de verificar até onde se estendia, em cada um, o compromisso democrático; quais eram as fronteiras e linhas de passagem que estavam dadas nas respectivas concepções de escola democrática.

António de Sena Faria de Vasconcelos (1880-1939) é um educador português que tem sido caracterizado pela literatura pedagógica como um líder do movimento da Escola Nova em Portugal e internacionalmente. Ele destacou-se por sua atuação junto à cadeira de Psicologia e Pedagogia da Universidade Nova de Bruxelas e também porque criou uma escola experimental em Bierges-les-Wavre. Sua atuação nessa escola seria descrita no livro *Uma escola nova na Bélgica*, publicado em 1915. Depois da Primeira Grande Guerra, Faria de Vasconcelos se dirigirá para Genebra, passando a integrar a equipe que compunha, na época, o Instituto Jean-Jacques Rousseau. Ali, ele travaria contato com Claparède, Ferrière e Bovet. Foi um dos fundadores, em Portugal, do grupo *Seara Nova*. Em Lisboa, não apenas dará aulas na Faculdade de Letras, como funda o Instituto de Orientação Profissional, voltado para aplicação de práticas psico-pedagógicas no âmbito da orientação escolar. Faria de Vasconcelos defende a tese do *self-government*, pelo qual as próprias crianças elegeriam seus líderes, e onde a escola efetivamente se tornaria uma miniatura de sociedade pautada pela democracia direta.

Manuel Bergström Lourenço Filho (1897-1970) nasceu em 10 de março de 1897, na vila de Porto Ferreira no Estado de São Paulo. Fez os estudos primários em Santa Rita do Passa Quatro, cursou o ginásio de Campinas, mas não terminou o curso. Em 1912, matriculou-se na Escola Normal Primária de Pirassununga. Em 1914, recebeu o diploma de normalista. Em 1915, trabalhou como professor primário em Porto Ferreira, mas já em 1916, muda-se para São Paulo, com o intuito de cursar a Escola Normal da Praça da República. Lourenço Filho conclui seus estudos no curso normal em 1917 e em 1918 matricula-se na Faculdade de Medicina de São Paulo, curso que ele interromperia algum tempo depois. Nessa época, Lourenço Filho escrevia no *Jornal do Commercio* e na *Revista do Brasil*, onde trabalharia com Monteiro Lobato. Em 1919, passou a escrever também no jornal *O Estado de S. Paulo*. Desde 1917 ele integraria o núcleo da recém-fundada Liga Nacionalista de São Paulo, da qual participa também o diretor do mesmo jornal, Julio de Mesquita Filho. Em 1921, Lourenço Filho passou a lecionar Psicologia e Pedagogia na Escola Normal de Piracicaba. Em 1922, Lourenço Filho seria nomeado Diretor-Geral da Instrução Pública do Ceará, com a finalidade de reformar o ensino naquele estado. Esteve em Fortaleza até 1923, encarregando-se da administração do sistema de ensino, mas também ensinando na Escola Normal de Fortaleza. Sua reforma do ensino no Ceará foi bastante importante na época. Em 1924, ele reassumiria suas aulas na Escola Normal de Piracicaba. Lourenço Filho integra a geração de educadores do Brasil que compôs o grupo dos chamados Pioneiros da Escola Nova. Nesse sentido, defendeu uma escola pública, gratuita, laica, obrigatória, única e universal, para ambos os sexos. Lourenço Filho é um intelectual que procurou superar a tradição ensaística que marcava os escritos sobre educação no Brasil daquele período, adotando um padrão científico e acadêmico de redação da matéria educativa. Pretendia dispor a pedagogia a partir de critérios de cientificidade; e, para tanto, atrelava seus estudos tanto ao repertório da sociologia quanto da psicologia.

A finalidade da pesquisa aqui empreendida é o reconhecimento dos paralelos que aproximam e distanciam o ideário pedagógico produzido pelo conjunto da obra de Faria de Vasconcelos, em relação àquele que produzirá Lourenço Filho. Sendo assim, supomos uma intersecção e uma fronteira entre as ideias – pontos em que elas se tangenciam e também pontos nos quais elas se distanciam. Acreditamos que, por meio do estudo desses dois intelectuais exemplares do que de melhor o movimento da Escola Nova produziu em Portugal e no Brasil, será possível compreender as maneiras pelas quais as ideias pedagógicas foram produzidas, apropriadas, reproduzidas e se faziam circular naquele específico período histórico. Colocar, nesse sentido, em articulação as ideias da Escola Nova elaboradas nos dois países de língua portuguesa



daquela época é apreender os usos da linguagem e da retórica educativa existentes no período em termos internacionais. A investigação aqui desenvolvida teve, portanto, por objetivo traçar um paralelo entre as ideias de Faria de Vasconcelos e Lourenço Filho, buscando entretecer as práticas educacionais vivenciadas pelos dois autores com a produção teórica que ambos desenvolveram. Compreende-se que houve similitudes no percurso dos dois intelectuais, que não se conheceram pessoalmente. Ambos teriam se destacado no cenário de seus respectivos países e ambos teriam se apropriado de um conjunto internacional de ideias sobre educação que circulava na época.

## Referências

CATROGA, Fernando. *O republicanismo em Portugal: da formação ao 5 de outubro de 1910*. Coimbra: Faculdade de Letras, 1991.

FARIA DE VASCONCELOS. *Obras completas (1900-1909)*. Tomo I. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.

FARIA DE VASCONCELOS. *Obras completas (1915-1920)*. Tomo II. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

LOURENÇO FILHO, M. B. *Introdução ao Estudo da Escola Nova*. 7ªed. São Paulo: Melhoramentos, s/d (b).

LOURENÇO FILHO. *Testes ABC: para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita*. 11ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1969.



## A BIBLIOTECA DO POVO E DAS ESCOLAS, DE DAVID CORAZZI: ESTRATÉGIAS DE COMERCIALIZAÇÃO E DE CIRCULAÇÃO INTERNACIONAL DE ARTEFATOS ESCOLARES

Coordenadora: Diana Gonçalves Vidal

Eixo temático: Instituições Educativas

### Ementa

A Comunicação Coordenada apresenta como desafio penar a circulação de artefatos escolares entre Brasil e Portugal da segunda metade do século XIX às primeiras décadas do XX. Para tanto, elege três artefatos: as sebatas acadêmicas, anotações estudantis de sala de aula produzidas no âmbito do ensino superior-universitário; os livros da Biblioteca do Povo e das Escolas, publicados por David Corazzi; e materiais para uso nas aulas, para secretaria e para o funcionamento geral da Escola Normal Caetano de Campos fornecidos pela Casa Lebre, Mello & Comp. A primeira comunicação é de autoria de Margarida Felgueiras e Marcia Cruz e problematiza práticas de estudo no âmbito do ensino superior-universitário e a produção de artefatos delas decorrentes. É parte de uma pesquisa mais ampla que questiona: o que de fato sabemos sobre como os estudantes estudam? Que mecanismos e estratégias foram historicamente utilizados? Quais as mutações sofridas nas práticas das anotações de sala de aula no interior da universidade? A segunda comunicação, de autoria de Diana Vidal, pretende explorar as estratégias de comercialização mobilizadas entre 1881 e 1889 para impressos e, em particular, aqueles dedicados à escola e às classes populares, bem como a circulação destes artefatos culturais entre Brasil e Portugal. Para tanto, toma a editora David Corazzi como mote. Ao escopo da análise se associa ainda uma apresentação de exemplares da coleção *Biblioteca do Povo e das Escolas*, de modo a caracterizar estes impressos, compreendendo os aspectos materiais como parte integrante do empreendimento comercial. Já a terceira e última comunicação, da lavra de Wíara Alcântara, objetiva discutir, sob uma perspectiva histórica, as relações entre escola e mercado no processo de institucionalização da escola pública paulista. Usando as lentes da História da Educação, da História Econômica e da Cultura material, o interesse reside em pensar como a escola também movimentou o mercado local. Parte do caso da comercialização de artefatos escolares de uma casa comercial portuguesa, a Casa Lebre, Mello & Comp. para a Escola Normal Caetano de Campos, ambas em São Paulo, entre 1893 e 1895.

## A CIRCULAÇÃO DA PRÁTICA DAS SEBENTAS ACADÉMICAS. APROXIMAÇÕES ENTRE A FACULDADE DE DIREITO DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA E A FACULDADE LIVRE DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E SOCIAES DO RIO DE JANEIRO (1900 a 1920)

Margarida Louro Felgueiras – FPCEUP<sup>1</sup>

Marcia Terezinha J. O. Cruz – FPCEUP<sup>2</sup>

**Palavras-chave:** Sebenta. Formação Jurídica. Cultura Acadêmica. Cultura material Escolar. Práticas de escrita ordinária.

Esta investigação problematiza práticas de estudo no âmbito do ensino superior-universitário e a produção de artefatos delas decorrentes. É parte de uma pesquisa mais ampla que questiona: o que de fato sabemos sobre como os estudantes estudam? Que mecanismos e estratégias foram historicamente utilizados? Quais as mutações sofridas nas práticas das anotações de sala de aula no interior da universidade? Nessa direção este estudo, de modo particular, trata das anotações estudantis de sala de aula produzidas no âmbito do ensino superior-universitário, denominadas em Portugal de “sebenta” para a qual optamos por adotar a terminologia “sebenta académica”. O ato de anotar sempre fez parte da experiência humana. Do registro rupestre de festividades, ao registro da passagem do tempo ou os realizados por viajantes, navegadores, intelectuais, cientistas, dentre outros. No tocante ao ensino superior, o ato de anotar as lições é tão antigo quanto a própria universidade. Registros referentes a essa prática são encontrados na iconografia relativa à universidade medieval, de modo especial na que retrata por meio de afrescos e entalhes a atuação dos mestres na Universidade de Bolonha, sendo referido que as anotações eram realizadas em tabuinhas de madeira. O advento da imprensa e do livro não alteraram a prática da produção de sebatas, no caso específico de Portugal, levando em conta não apenas o elevado preço do livro, como também, a organização dos estudos na universidade e a necessidade de tradução de muitas obras para a língua portuguesa. As anotações realizadas pelos estudantes passaram a receber ao longo do tempo diversas denominações, dentre elas apostila, apostilha, apanhado de lição oral. Contudo, a sua produção persistiu ao longo do tempo e não se cingia apenas aos cursos de Direito (Civil e Canônico até a primeira metade do século XIX e Faculdade de Direito a partir de então), mas a todas as outras faculdades, não se sabendo ao certo a data de início do uso do nome “sebenta”, que ocorreu supostamente ao longo do século XIX. As anotações também se apresentaram em diversos suportes: folhas avulsas, folhetos, cadernetas, cadernos, livros...). A atribuição do termo “sebenta” pode ter como raiz a sua própria prática de elaboração, mediante a utilização da pena e depois do aparo metálico e do tinteiro para sua composição, ocorrendo muitas vezes excessivas manchas e borrões (até meados do século XIX) ou mesmo pelo processo de impressão. Entre o final do século XIX e décadas iniciais do século XX, a impressão litográfica empregava uma substância gordurosa em pedra calcária para a reprodução das lições manuscritas e a sua rápida distribuição aos estudantes, fazia com que estas

1 margafel@fpce.up.pt ou redef.proj@gmail.com

2 marciacruz@fpce.up.pt ou marciacruz.refuf.murcapt@gmail.com





ficassem com borrões gordurosos, que concediam uma aparência visualmente inadequada. O nome sebenta também é associado às características de usos do artefato, uma vez que estas, na maioria dos casos, apresentavam-se com uma aparência de sujidade, com o papel muito encardido, devido à utilização contínua, por grande período de tempo, pelos diversos estudantes que se sucediam ano a ano. Nesse sentido este estudo busca realizar aproximações da prática das anotações em sala de aula em Portugal, com aquelas existentes no Brasil. Para tanto, estabelece como centralidade o estudo da formação jurídica e, para a realização do exercício de aproximação elege em Portugal, a Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra, por ter sido a primeira de sua natureza a ser fundada em Portugal, em 1210, por D. Dinis. O Studium Generali, assim se designava a Universidade, obteve autorização de funcionamento por meio da Bula Papal “Scientiae thesaurus mirabilis”. A Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra, ao longo de sua história e práticas de formação jurídica incorporou e consolidou a produção e o uso de sebentas. No Brasil, a opção investigativa recaiu sobre a Faculdade Livre de Ciências Jurídicas e Sociais do Rio de Janeiro, fundada em 1891 que, juntamente com a Faculdade Livre de Direito do Rio de Janeiro deu origem, em 1920, a hoje denominada Faculdade Nacional de Direito da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Quanto à primeira instituição jurídica mencionada cabe ressaltar a significativa publicação de anotações de sala de aula, com a mesma finalidade atribuída pelos estudantes em Portugal sem contudo se apresentar como a mesma denominação ou seguir o mesmo processo editorial. Além disso a Faculdade Livre de Ciências Jurídicas e Sociais do Rio de Janeiro só foi fundada após mais de meio século da instituição dos Cursos Jurídicos brasileiros, ocorrida em 1827 em São Paulo e em Olinda – Pernambuco, instituições pelas quais circularam muitos estudantes brasileiros e portugueses que estudaram na Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra. O objetivo deste trabalho é apresentar e descrever a prática das anotações de sala de aula nessas duas instituições e nelas os agentes envolvidos, a materialidade dos artefatos e a rede de sociabilidades constituída. Do ponto de vista teórico partimos do pressuposto de que a prática e os artefatos no âmbito das instituições sob estudo integram a denominada “Cultura Acadêmica” (CRUZ, 2014), composta por “ritos, símbolos e práticas” específicas do ensino superior-universitário, na perspectiva simbólica e material, marcada pela pluralidade que, na presente investigação, guarda ligação com aspectos da cultura escolar (VIDAL, 2009) assim como, com as práticas ordinárias de escrita (LAHIRE, 2002) que a partir da perspectiva da cultura material escolar, consubstancia-se em forma de objetos e artefatos “que possuem um pouco da nossa alma, pois estruturam a nossas vidas e estão impregnados de significações e afectos, que nos constituem como pessoas” (FELGUEIRAS, 2010, p. 31). Desse modo interessou-nos entender inicialmente como essa prática circulou entre Portugal e o Brasil e, em um segundo momento, como era vivenciada na Faculdade Livre de Ciências Jurídicas e Sociais do Rio de Janeiro. Com vistas a proceder à investigação proposta, nossa opção, do ponto de vista metodológico, foi a utilização do Paradigma Indiciário (Ginszburg, 1989), considerando que a historiografia tradicional relegou a um segundo plano os estudos que tratam das atividades estudantis, principalmente quando dizem respeito a aspectos folclorizados das tradições acadêmicas, como é o caso das sebentas, que ocupam um estatuto de menor dignidade acadêmica. Nesse sentido, Ginzburg assim se expressa “[...] Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la. [...]”, tornando-se necessário, assim, “[...] examinar os pormenores mais negligenciáveis [...]” (GINZBURG, 1989, p. 177). O Paradigma Indiciário foi aplicado a um diversificado conjunto de fontes: bibliográficas (livros e relatos memorialísticos), documentais (regulamentos do Curso de Direito), periódicas (jornais e revistas), iconográficas (imagens). Também utilizamos a história oral, por meio de entrevistas a ex-estudantes da década de 1950 e 1960 em Portugal, que, apesar de estar fora da datação do estudo envidado, permitiu que tivéssemos uma dimensão da relação dos estudantes com a prática e com o artefato e seu uso. Realizamos o cotejamento entre essas diversas fontes. O marco temporal definido para o estudo, as duas primeiras décadas do século XX, sinaliza que o recorte contempla períodos comuns de vivência do republicanismo no Brasil e em Portugal. O processo editorial das sebentas atuou como um divisor temporal, pois contemplou, nos dois países, o uso da mesma tecnologia: a litografia e a tipografia. Por fim, foi verificado quanto à prática, quais os agentes envolvidos e a materialidade dos artefatos, que continham as referidas anotações. Os resultados obtidos a partir da aproximação realizada permitem afirmar a necessidade do historiador da Educação procurar alternativas investigativas nas práticas do cotidiano do ensino superior e dos objetos que lhes são afetos, identificando e resignificando tais práticas, inclusive para que possam ser explicadas e compreendidas. Sinalizamos que as anotações estudantis de sala de aula são um tema fértil a merecer maior e mais aprofundada atenção dos historiadores da Educação, em face das diversas conexões que a prática possibilita, a exemplo da cultura acadêmica, da cultura material acadêmica, dentre outras. A



migração da prática das anotações de sala de aula para outros níveis de ensino como o secundário ou os cursos técnicos e artísticos, tem dificultado a percepção de sua importância como objeto de estudo e patrimônio educativo.

## Referências

CRUZ, Marcia Terezinha J. O. *Ritos, Símbolos e Práticas Formativas: a Faculdade de Direito de Sergipe e sua cultura acadêmica*. São Cristóvão-Sergipe: UFS, 2014 (Tese de Doutorado em Educação).

FELGUEIRAS, Margarida Louro. *Cultura Escolar: da Migração do Conceito à sua Objectivação Histórica*. In: FELGUEIRAS, M. L.; VIEIRA, C. E. (Eds.). *Cultura Escolar, Migrações e Cidadania*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2010. p. 17-32.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Tradução Federico Carotti. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

LAHIRE, Bermnard. *Homem Plural. Os determinantes da ação*. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

VIDAL, Diana Gonçalves. *No interior da sala de aula: ensaio sobre culturas e práticas escolares*. In: *Curriculo sem fronteiras*. V. 9, nº 1, pp 25-11, JAN/JUN 2009.

## UMA CASA DE COMÉRCIO E UMA CASA DO SABER: RELAÇÕES ENTRE ESCOLA E MERCADO NO PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA PAULISTA (SÃO PAULO, 1893-1895)

Wiara Rosa Rios Alcântara

Este trabalho objetiva discutir, sob uma perspectiva histórica, as relações entre escola e mercado no processo de institucionalização da escola pública paulista. Há trabalhos significativos na área da História da Educação que já se debruçaram sobre a emergência de um comércio internacional de objetos escolares, a partir da segunda metade do século XIX (Vidal, 2007; Alcântara, 2014; 2018; Meda, 2017). Aqui, usando as lentes da História da Educação, da História Econômica e da Cultura material, o interesse reside em pensar como a escola também movimentava o mercado local. Para tanto, será tomado o caso da comercialização de artefatos escolares de uma casa comercial portuguesa, a Casa Lebre, Mello & Comp. para a Escola Normal Caetano de Campos, ambas em São Paulo. Entre 1893 e 1895, a Casa Lebre é uma importante fornecedora, não apenas de materiais para uso nas aulas, mas também artigos para festas, para secretaria e para o funcionamento geral daquela instituição. São usadas como fontes oficiais produzidos pela Secretaria da Escola Normal de São Paulo ou pelo Tesouro do Estado de São Paulo, notas de compra fornecidas pela Casa Lebre, anúncios e propagandas de jornais sobre as atividades comerciais da Casa Lebre. O procedimento metodológico consiste em confrontar tais fontes buscando compreender o comércio de artefatos entre uma casa comercial portuguesa e uma escola de formação de professores, na cidade de São Paulo. A Casa Lebre foi fundada em 1858, como uma loja de ferragens, pelos irmãos João Lopes Lebre e Joaquim Lopes Lebre. Este último, além de um importante comerciante português, foi um dos fundadores da Sociedade Portuguesa de Beneficência de São Paulo, recebeu o título de barão e depois conde de São Joaquim e deu nome a duas ruas na cidade de São Paulo, a rua Conde de São Joaquim e a rua São Joaquim. Inicialmente, a empresa chamou-se Casa Lebre & Irmão, mas, segundo Barbuy (2006), em 1880 foi associada aos Mello. A loja estava situada, na Esquina da Rua Direita com a Rua XV de Novembro, em uma região de modernos comércios no centro da cidade de São Paulo, conhecida como Triângulo. De acordo com Barbuy (2006), o estabelecimento experimentou uma notável prosperidade, ampliação, modernização e refinamento das mercadorias, passando a vender artigos variados e a ter marcas próprias de ferragens. As lojas de ferragens foram “um ramo que tendeu a manter-se nas mãos de luso-brasileiros [...] em 1857, eram dezessete casas desse gênero, todas em mãos de portugueses ou brasileiros, espalhadas no Triângulo” (Barbuy, 2006, p.153). A autora ainda ressalta que a Casa Lebre desenvolveu o comércio de drogaria, perfumaria e brinquedos importados, dos principais fabricantes da Europa e móveis austríacos Thonet. Tais informações, levantadas por Barbuy (2006), a partir de anúncios de jornais, podem ser vistas também nas notas de compra fornecidas pela empresa. Nas notas de compra fornecidas pela loja à escola constam informações sobre o ramo do comércio e as mercadorias fornecidas. Destaca-se como uma loja de ferragens, mas vende também “miudezas de armarinho, drogas, tintas, kerozene, chá, ceras e couro, completo e variadíssimo sortimento de perfumarias finas e artigos de ferro batido” (APESP, Série Manuscritos. Secretaria do Interior. Escola Normal. Ano 1892. Caixa 530). No ofício de n. 111, da Secretaria da Escola Normal de São Paulo, o diretor informa ao Secretario de Estado dos Negócios do Interior a realização de uma despesa extraordinária, feita com a exposição escolar, no valor de 708\$200 contos de réis. A quantia deveria ser paga a Lebre, Mello e Comp. pelo fornecimento de um





conjunto variado de artigos como fitas de cor, fechadura com campainha, toalhas papel de seda, metros de tecidos diversos, grama, arame, dentre outros. Esse ofício chama a atenção porque, de um lado, faz menção a uma possível exposição escolar realizada pela Escola Normal, no ano de 1895. De outro, evidencia como a escola passou a depender cada vez mais do comércio local, não apenas para o fornecimento de materiais didáticos, mas de um conjunto de outros artefatos necessários ao seu funcionamento. No ano de 1895, no ofício número 94 da Secretaria da Escola Normal de São Paulo, o diretor da instituição solicita ao Tesouro do Estado o pagamento de 682\$220 contos de réis em favor de Lebre, Mello & Comp. pela aquisição de material de ensino para as aulas de trabalhos manuais e de economia doméstica, na seção feminina. A relação das mercadorias vendidas, constante na nota de compra, permite saber mais sobre os materiais usadas nessas aulas de trabalhos manuais e economia doméstica, na seção feminina da Escola Normal. Em 31 de agosto de 1895 foram fornecidos, dentre outras mercadorias, 6,25m de casimira; 12 papéis de agulha; 2,72m de linho branco; 1,20m de cambraia de linho; 1 mão papel de seda; 1,5m de algodão em rama; 70cm de veludo; 95cm de cetim; 1m de cetim; 10m de froco; 9m de froco; 3m de fita; 30,65m de cordão de seda; 1 carretel de arame liso. Essas notas de compra fornecidas pelas empresas são fontes férteis para a compreensão dos processos econômicos, sociais e culturais que envolveram a institucionalização e a expansão da escola pública. Elas dão ciência de uma materialidade muito variada exigida para o funcionamento desta nova escola, que é a escola moderna. Sinalizam, também, dilemas da relação entre o público e o privado que vão emergir juntamente com a escola de massa e obrigatória. Apontam a relevância de investirmos mais na constituição de uma História Econômica da escola e da escolarização, entendida no cruzamento e no confronto de uma diversidade de fontes, mas também de diferentes áreas do conhecimento, como defende Kula Witold (1977). Para este autor, na análise do objeto, o historiador econômico pode se valer das contribuições de outras disciplinas históricas, como a história política, a história da cultura material, do direito e dos movimentos sociais. Assim, falar de uma história econômica da escola significa dar destaque aos aspectos econômicos que impõem limites e possibilidades à expansão da Instrução Pública, sem dissociá-los das questões legais, sociais, culturais e políticas. Isso porque, de acordo com Witold (1977), não existe o fato econômico apartado de outros fatores. “Os fatos econômicos frequentemente acham-se imbricados com fatos políticos, sociais, culturais, institucionais, ou mesmo ligados às mentalidades” (Witold, 1977, p.26). Desse ponto de vista, há uma questão social e cultural que permite compreender a forte imigração para São Paulo, no século XIX. No caso, um novo tipo de imigração de portugueses para o Brasil. Há questões e interesses comerciais, econômicas e também educacionais na relação entre escola e mercado. Sem dúvidas, tais questões são separadas para fins didáticos e de recorte de investigação, mas todas encontram-se devidamente imbricadas na tessitura do social e na própria escola. A Casa Lebre é uma casa de comércio; a Escola Normal, uma casa do saber. A relação comercial entre estes dois estabelecimentos é apenas uma, dentre várias, que evidenciam um comércio intenso da escola não apenas com as grandes empresas que dominavam o mercado internacional de mobiliário e materiais escolares, mas de grandes e pequenas empresas locais capazes de fornecer itens mais básicos, como tecidos, fechaduras, arames, agulhas, papel, tinta, dentre outros. Essa discussão contribui, também, para ampliar a noção do que significa afirmar que a escola é um fenômeno urbano. Se de um lado, o crescimento das cidades e da população urbana vai demandar a expansão da rede de escolas, a ampliação da oferta de vagas; de outro, a escola é também um fenômeno urbano porque, para o seu funcionamento, vai demandar um conjunto de serviços tipicamente urbanos, como meios de transporte para locomoção de alunos, professores e funcionários, serviços de água, esgoto e luz elétrica, e um comércio local com condições de suprir suas necessidades mais imediatas e corriqueiras, como aqui se pode perceber.



## A BIBLIOTECA DO POVO E DAS ESCOLAS, DE DAVID CORAZZI: ESTRATÉGIAS DE COMERCIALIZAÇÃO E DE CIRCULAÇÃO INTERNACIONAL DE ARTEFATOS ESCOLARES<sup>3</sup>.

Diana Gonçalves Vidal

Entre 29 de julho e 30 de setembro de 1883, realizava-se no Rio de Janeiro a Primeira Exposição Pedagógica brasileira. Organizada em 13 salas, acolheu como expositores: colégios brasileiros e fabricantes e distribuidores nacionais ou estrangeiros de móveis e materiais didáticos. Carteiras, livros, mapas, objetos de laboratório de física, química e história natural, quadros de história, globos, material de ginástica, além de relatórios e documentos de várias nações, como Bélgica, França, Estados Unidos, Holanda, Portugal e Argentina distribuíam-se pelos ambientes. O *Guia para os visitantes da Exposição Pedagógica*, publicado pela Imprensa Oficial em 1883, compendia este grande conjunto em 293 páginas (COLLICHIO, 2001).

O único representante português a participar do certame foi o editor David Corazzi. Na oportunidade, a *Biblioteca do Povo e das Escolas*, por ele publicada, foi premiada com a Medalha de Ouro. Tratava-se, de acordo com Jorge Carvalho do Nascimento (2001, p. 13) de volumes “publicados quinzenalmente, nos dias 10 e 25 de cada mês, cada um com rigorosas 64 páginas, em formato de 15,5 X 10 centímetros<sup>11</sup>, de composição cheia”.

A coleção circulou entre Brasil e Portugal ao longo de 42 anos, com 29 séries encadernadas e 237 livros, editados entre 1881 e 1913. Portanto, à época da participação na Exposição Pedagógica, a *Biblioteca* estava em seus primórdios e não se podia anteciper o enorme sucesso que viria a ter tanto em termos de longevidade quanto em número de exemplares editados. Segundo Nascimento (Idem, p. 14),

A edição dos dois primeiros volumes foi de 6 mil exemplares cada. A partir do terceiro volume começaram a ser impressos 12 mil exemplares de cada vez. A tiragem subiu para 15 mil exemplares a partir do volume 10. A cada seis volumes, os livros recebiam uma única encadernação de capa dura, constituindo uma série.

Além da *Biblioteca do Povo*, Corazzi também editava desde 1881 os *Dicionários do Povo*, e respondia pela distribuição de periódicos, como *Os dois mundos*. Para tanto, havia se instalado no Rio de Janeiro, à rua da Quitanda, nr. 40, como afiança Tania de Luca (2018). Em razão de problemas de saúde, Corazzi, que viria a falecer em 1896, vendeu sua editora em 1888 para “A Editora”, mais tarde, em 1913, absorvida pela Livraria Francisco Alves (NASCIMENTO, 2001, p. 15; HALLEWELL, 2005, p. 289).

A *Biblioteca do Povo e das Escolas* obedecia ao modelo de coleção de divulgação científica, conforme afirma Giselle Martins Venâncio (2005, p. 6), que considera esta a primeira experiência portuguesa de livro “popular de massas”. Não apenas vendia os exemplares a preços módicos, 50 réis, como valia-se de um formato editorial com capas padronizadas e papel barato. Seguia a tendência da época de nomear coleções como Bibliotecas. O aspecto físico da publicação muito lembra a *Bibliothèque Bleue* e a

3 Esta comunicação faz parte das pesquisas realizadas pelo Projeto Temático “Saberes e práticas em fronteiras: por uma história transnacional da educação (1810-...), processo FAPESP nr. 2018/26699-4, e no âmbito da Bolsa Produtividade em Pesquisa, concedida pelo CNPq.





literatura de colportage, estudada por Roger Chartier (2002, p. 165 e seg.), para a França no século XVII. De modo similar a esta, destinava-se ao consumo das classes populares, o que implicava na escolha de textos, autores, bem como de estratégias de distribuição e venda.

De fato, sua circulação no território nacional foi intensa. Giselle Venâncio (Idem, p. 5), ao estudar a trajetória do livreiro cearense Gualter Rodrigues da Silva, informa que em 1892, em seu inventário, constavam “38 títulos da coleção *Biblioteca do Povo e das Escolas*, num total de 1415 exemplares presentes na livraria cearense”. Uma breve busca na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional localiza menções à *Biblioteca* em jornais do Rio de Janeiro, São Paulo, Pernambuco, Bahia, Maranhão, Santa Catarina e Paraíba. São notícias de distribuição de volumes, como remessas aos diretores do Club Literário e Recreativo pelo diário *O norte*, da Paraíba, em 1882; doações a escolas, como a realizada por Anastácio Silveira de Souza para o Lyceu de Artes e Offícios, pel’ *O despertador*, de Santa Catarina, em 1883; ou anúncios de livrarias, como a Ramos d’Almeida e Cia, pelo *Diário do Maranhão*, em 1884.

As datas das edições dos diários indiciam, ainda, a rapidez com que os exemplares da *Biblioteca* foram dispersados geograficamente. Confirmam o diagnóstico de inovação e ousadia empresarial no planejamento e produção de suas edições atribuído a David Corazzi por Telmo Verdelho e João Paulo Silvestre (2011, p. 43). Dentre as estratégias mobilizadas pelo editor, estavam “técnicas publicitárias” pioneiras, como destacam Irene Vaquinhas e Isabel Nobre Vargues (p. 72), ao referirem-se ao sistema que implementou de brindes e prêmios sorteados por meio de loterias para cativar seus leitores.

A extensa rede de distribuição de livros não se restringia ao Brasil. De acordo com Manoela Domingos (1985, p. 66), a editora possuía 217 correspondentes, abrangendo a China e países da Europa e África. A esses correspondentes, considerados como “(...) todas as pessoas que se responsabilizem por um certo número de assinaturas de cuja distribuição se encarreguem e dêem a esta Casa garantia de sua boa vontade, honradez e zelo” (Catálogo de 1884 Apud DOMINGOS, Idem, ibidem), a editora oferecia uma comissão de vendas de 15%.

No *Almanak Administrativa, Mercantil e Industrial do Rio de Janeiro*, a partir de 1884, a remissão a David Corazzi é substituída por José de Mello que, mantendo o endereço comercial da rua da Quitanda, nr 40, apresentava-se como gerente no Brasil da antiga casa editora David Corazzi (Empresa Horas Românticas de Lisboa). No ano seguinte, acrescentou a informação de que era agente exclusivo da Companhia das Águas Gazozas e Mediciniais das pedras salgadas de Villa Pouca de Aguiar, Portugal. Ainda na edição de 9 de janeiro de 1889 do *Diário do Commercio* (RJ), José de Mello aparecia como gerente da editora David Corazzi, ofertando prêmios ao curso noturno gratuito para o sexo feminino, anexo ao Collégio Pedro II, entregues ao professor Cony.

Portanto, entre 1882, quando Corazzi se instalou no Rio de Janeiro e 1888, quando vendeu a editora, o empreendimento comercial passou por alterações. Inicialmente, José de Mello assumiu as tarefas antes realizadas por David Corazzi. Na sequência, Mello acumulou mais uma representação, seguindo o caminho dos muitos agentes comerciais de empresas estrangeiras radicados no Rio de Janeiro, como, dentre outros, Louis Conseil, Etienne Collet e Charles Vautelet (ALCANTARA, 2018). Conseil, por exemplo, além de representar casas francesas dedicadas ao comércio escolar como a Maison Deyrolle, era fornecedor de vinhos provenientes de Bordeaux.

O expediente evidencia que os ramos do comércio ainda não estavam especializados. Analisando os inventários de dois livreiros de Fortaleza, Alexandrina de Oliveira – esposa de Joaquim José de Oliveira – e Gualter Silva, datados respectivamente de 1870 e 1892, Giselle Venâncio (2005, p. 3) encontrou na lista de produtos postos à venda em suas livrarias, mercadorias como “Água Balsâmica para dentes de montonac”, “Água de toilette phenicado do Dr. Lamaire”, “Ácido carbosótico”, “Pílulas de Santa Maria”, “Pomada Rondesicus”, “Sabão de Alcatrão”, “Pomada Mágica” e “Pós Dentifrícios”.

Explorar as estratégias de comercialização mobilizadas no período para impressos e, em particular, aqueles dedicados à escola e às classes populares, bem como a circulação destes artefatos culturais entre Brasil e Portugal, são os objetivos da presente comunicação. Para tanto, tomaremos a editora David Corazzi como mote. Ao escopo da análise se associa ainda uma apresentação de exemplares da coleção *Biblioteca do Povo e das Escolas*, de modo a caracterizar estes impressos, compreendendo os aspectos materiais como parte integrante do empreendimento comercial.

Nesse tocante, não se pode elidir do estudo que a publicação visava a vulgarização dos “conhecimentos humanos”, destinando-se a prover de instrução aos “que não sabem por lhes falarem recursos com que aprendam”, como clamava Xavier da Cunha, diretor da coleção entre



1881 e 1894, no prólogo editado em 1883 (CUNHA, 1883). Tal pretensão, por certo, incidia também na definição do formato dos exemplares e dos meios utilizados para distribuição e propaganda.

## Referências

ALCANTARA, Wiara. Cultura material e história do ensino de ciências em São Paulo: uma perspectiva econômico administrativa. *Rivista di storia dell'educazione*, 1/2018, pp. 343-361.

CHARTIER, Roger. A história cultural: entre práticas e representações. Lisboa: DIFEL/ Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2002.

COLLICHIO, Terezinha Alves. Primeira Exposição Pedagógica realizada no Rio de Janeiro em 1883 e um importante Congresso da Instrução cancelado. Resultados de uma pesquisa. *Cadernos de História & Filosofia da Educação*, vol. 4, nr. 6, 2001, p. 149-194.

CUNHA, Xavier da. Quatro páginas de prólogo, in *Biblioteca do Povo e das Escolas, Sexta série*. Lisboa: David Corazzi editor, Empreza Horas Românticas, 1883.

DE LUCA, Tania. *A Ilustração (1884-1892): circulação de textos e imagens entre Paris, Lisboa e Rio de Janeiro*. São Paulo: Ed. Unesp Digital, 2018.

DOMINGOS, Manuela. *Estudos de Sociologia da Cultura. Livros e leitores no século XI*. Lisboa: Instituto Português de Ensino a Distância, 1985.

HALLEWELL, Laurence. O livro no Brasil (sua história). São Paulo: EDUSP, 2005.

NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. Nota prévia sobre a palavra impressa no Brasil do século XIX: a biblioteca do povo e das escolas. In: *Revista Horizontes*. Bragança Paulista: USF, 2001, p. 11-28.

VAQUINHAS, Irene & VARGUES, Isabel. A imprensa da Universidade no Liberalismo e na I República, in FONSECA, Fernando et al. *Imprensa da Universidade de Coimbra: uma história dentro da história*. Coimbra: Imprensa da Universidade, 2001, p. 69-92.

VENANCIO, Giselle Martins. Os caminhos da coleção Biblioteca do Povo e das Escolas traçados por David Corazzi, Francisco Alves e Gualter Rodrigues. *Cultura: revista de história e teoria das ideias*, vol. 21, 2005, p. 1-17.

VERDELHO, Telmo & SILVESTRE, João Paulo. Lexicografia bilingue: *A tradição dicionarística português-línguas modernas*. Lisboa: Centro de Linguística da Universidade de Lisboa, 2011.

## INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS DE PORTUGAL E BRASIL: MEMÓRIAS, PRÁTICAS E CULTURA ESCOLAR ENTRE AS DÉCADAS DE 1940 E 1970

Coordenador: Jose Edimar De Souza

Eixo temático: Instituições Educativas

### Ementa

A Comunicação Coordenada que ora apresentamos tem como objetivo analisar a história de instituições educativas de Portugal e Brasil em diferentes níveis do ensino, entre as décadas de 1940 e 1970. Além disso, os estudos convergem no perscruto das memórias, das práticas e culturas escolares valendo-se da perspectiva teórica da história cultural e do uso metodológico da análise documental histórica e da história oral. Com o intuito de aprofundar a discussão teórico-metodológica sobre as instituições educativas, nos propomos a analisar as potencialidades da compreensão do espaço e tempo em que as práticas de escolarização se desenvolvem nos diferentes contextos e o modo como se engendram aos moldes de organização da escola moderna, sobretudo aquela instituída no final do século XIX. Desse modo, a abordagem à existência e percurso da Escola do Magistério Primário de Coimbra, entre 1942 e 1974, contempla os espaços, o diretor, os professores e as professoras, o corpo discente, o currículo e as práticas educativas, os rituais escolares e as publicações, periódica e pedagógico-didáticas; análise do processo histórico de constituição da história de instituições escolares, os processos e práticas de escolarização do ensino primário desenvolvidos em um município do Vale do Rio dos Sinos, Campo Bom, na primeira metade do século XX; análise de como as políticas públicas em educação influenciavam nas práticas que se desenvolviam no âmbito escolar de uma instituição polivalente de Osório/RS, na década de 1970, bem como da forma como compreendiam a formação técnica em nível de 1.º grau e sua relação com as disciplinas da base comum; análise de como as relações políticas regionais interferiram nas questões administrativas da UEMT/UFMS desde a criação da Faculdade de Farmácia e Odontologia em 1962 até efetiva federalização em 1979. Investigar a história de uma instituição educativa representa conhecer e significar os sentidos, os ritos e as normas que os diferentes sujeitos estabelecem nas mais distintas relações que estabelecem, bem como, que a instituição constrói na realidade em que está inserida. Nesse sentido, a mesa analisa a história de uma instituição formadora de professores primários em Portugal; o processo de constituição de três grupos escolares de ensino primário elementar; a institucionalização de uma escola polivalente e de uma instituição de ensino superior sob viés da pesquisa histórica documental com aportes teóricos em Chartier (1990), Escolano Benito e Viñao Frago (2001), bem como Bourdieu (1989) reforçando o caráter cultural e social destacado em cada investigação. Embora a pesquisa em história das instituições educacionais constitui-se em campo muito abrangente da História da Educação a história das instituições escolares se apresenta como um campo em projeção de múltiplas possibilidades de estudos considerando suas formas organizativas e pedagógicas, tanto em espaços urbanos quanto rurais.



## OS GRUPOS ESCOLARES EM CAMPO BOM/RS: CONSTITUIÇÃO DE UM MODO DE ORGANIZAR O ENSINO PRIMÁRIO NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX

José Edimar de Souza

**Palavras-chave:** Ensino Primário. Instituições escolares. Grupo Escolar.

A história se ocupa de fenômenos que ocorrem em determinado espaço e tempo. Ao recortar e organizar fatos do tempo e do espaço constrói infinitas possibilidades para sua compreensão. Ao empregar uma teoria e desenvolver uma metodologia produz e atribui sentido ao passado. É pela narrativa que o passado adquire um sentido prático, pelo qual conseguimos acessar representações significadas nas ações empreendidas no tempo. É desse modo que conhecemos um pouco do passado vivido, da tomada de decisões e das escolhas da vida cotidiana, sobre os diferentes processos e práticas.

[...] tanto Heller quanto Rüsen advogam que o pensar historicamente é um fenômeno, antes de qualquer coisa, cotidiano e inerente à condição humana. Com isso pode-se inferir que o pensamento histórico vinculado a uma prática disciplinar no âmbito do conhecimento acadêmico não é uma forma qualitativamente diferente de focar a humanidade no tempo, mas sim uma perspectiva mais complexa e especializada de uma atitude que, na origem, é cotidiana e inseparavelmente ligada ao fato de estar no mundo. (FERRI, 2011, p. 29).

Esta pesquisa compreende um estudo histórico de cunho analítico documental situado no campo da história da educação. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é analisar o processo histórico de constituição da história de instituições escolares, os processos e práticas de escolarização do ensino primário desenvolvidos em um município do Vale do Rio dos Sinos, Campo Bom, na primeira metade do século XX. Além disso, este estudo compreende um projeto mais amplo que investiga a escolarização primária em grupos escolares de duas regiões do Estado do Rio Grande do Sul – Vale do Rio dos Sinos e Serra Gaúcha, valendo-se de documentos acessados em acervos de diferentes arquivos.

A história das instituições escolares se apresenta como um campo em projeção de múltiplas possibilidades de pesquisas considerando suas dimensões constitutivas, organizativas e pedagógicas. Embora muitos trabalhos consagrem o campo investigativo com significativos estudos, nas últimas décadas cresce uma tendência em reunir e agregar estudos que evidenciem o mapeamento de oferta dos diferentes tipos de estruturas de atendimentos aos estudantes ao longo do tempo, tanto em espaços urbanos quanto rurais.

No Rio Grande do Sul (RS), foco da nossa pesquisa, alguns resultados deste esforço se traduzem em obras como: a coleção organizada por Tambara e Corsetti (2008), sobre instituições formadoras de professores; o trabalho sobre instituições escolares primárias no século XIX e XX de Grazziotin e Almeida (2016), entre outros tantos estudos regionalizados que poderiam ser aqui elencados, como exemplo o de Araújo, Souza e Pinto (2012). Portanto, o contexto em que se insere nosso estudo consiste em uma pesquisa mais ampla que pretende analisar os modos de organização do ensino primário no Rio Grande do Sul nas primeiras décadas do século XX. Nesse sentido, busca compreender a partir da análise documental como se constituíram e desenvolveram os processos de escolarização na primeira metade do século XX, especialmente, enfatizando como se organizou





o ensino graduado, ou seja, os grupos escolares públicos estaduais de Campo Bom, a saber: Escola Ildefonso Pinto, Escola 4 Colônias e Escola João Blos, inicialmente identificada como João Pessoa.

Campo Bom é um município da região metropolitana, distante cerca de 50 quilômetros de Porto Alegre (capital do Estado). É uma cidade que se destaca pelas ciclovias, suas festas populares e pelo pioneirismo na exportação de calçado, sendo a principal fonte econômica da região. Além disso, emancipou-se em 31 de janeiro de 1959. E em 1960, realizou-se a 1ª. Feira de Amostras de Produtos Industrializados do Vale dos Sinos, que originou a FENAC (Feira Nacional do Calçado). Em uma tentativa de reativar os primórdios desta 1ª. Feira, em 2006 surge a Festa do Sapato que se encontra na sua 7ª. edição em 2018.

A perspectiva teórica é a da história cultural, por considerar na análise dos processos de escolarização aspectos da cultura, os sentidos e significados evidenciados em documentos. A história cultural é nossa perspectiva teórico-metodológica de trabalho, considerando que ao investigar os processos e práticas de escolarização por este viés amplia-se a leitura dos signos, dos sentidos, das tradições e convenções estabelecidas pelos grupos sociais na tessitura de suas identidades de pertencimento.

O estudo vale-se de acervos públicos e privados, acessando em arquivos: ofícios, cartas, mensagens, livros atas, legislações, fotografias, entre outros. A institucionalização do ensino primário por meio do ensino graduado implica compreender os impactos da implantação deste tipo de instituição como processo de contribuição para formação de saberes, práticas que contextualizados possibilitam inferir sobre as permanências e (des)continuidades da escola moderna na contemporaneidade.

Trata-se de um estudo com análise documental. Portanto, o entendimento é de que o que torna um documento relevante é a análise que se faz dele, não o documento em si. São as perguntas que o pesquisador elabora e as lentes que utiliza para analisar teórico e epistemologicamente que possibilitam recompor cenários vividos a partir de vestígios e dos instrumentos escolhidos pelo investigador. Nesse sentido, como argumenta Ragazzini (2001), o corpus documental implica reconhecer, atribuir, distinguir, selecionar e interpretar o que se escolhe analisar.

A escolarização é aqui entendida a partir de Faria Filho (2011), como um fenômeno educativo, que possibilita refletir sobre as políticas estabelecidas, os modos de constituição e organização dos saberes e práticas escolares desenvolvidos em um determinado espaço e tempo. Como referido anteriormente, a investigação orienta-se pelos pressupostos da História Cultural, portanto os procedimentos teóricos e metodológicos estão fundamentados ainda em Vinão Frago e Escolano Benito (2001), Chartier (1990), entre outros, auxiliam na articulação entre história, práticas e contexto sócio histórico.

No Rio Grande do Sul, a colonização europeia desde o século XIX – alemães e italianos –, bem como a presença castelhana colaborou para que a dificuldade de compreensão da língua portuguesa se disseminasse nas vilas e no interior das comunidades. Em Campo Bom os imigrantes alemães instituíram as escolas comunitárias em diferentes localidades e, além do ensino doméstico, realizado pelos familiares.

Há documentos que evidenciam a presença de aulas públicas em Campo Bom desde 1853, como o documento, do professor “Frederico Michaelsen”, Brummer, que exerceu o magistério público em Campo Bom, no período de oito meses no final de 1853. Em 1895, a cadeira de Campo Bom foi transformada em Aula mista, pela reorganização número 147, de 14 de março de 1898, e passou a ser a 16ª escola pública de 1ª entrância mista do município de São Leopoldo. Entre o final do século XIX e primeiras décadas do século XX identificamos em ofícios e relatórios da intendência municipal os professores: Júlio Wortmann, Olimpia Guedes F. Menezes e Anna Francisca de Carvalho Kunnech, foram os primeiros professores e em Sapiranga a professora Amália Gomes Pereira, Henrique Kietzmann, Ottília Christmann, Amália Ada Diefenthaler, Maria Lydia dos Santos, Glória Velho Weiss, Analia de Oliveira e Silva, Antonio Anschau, Gustavo Foerster, Carmen Rocca Beltrão e Eliza F. da Silva, Luiza Knieling, irmã da professora Ida Gulhermina Knieling de Souza, que será a primeira diretora do primeiro Grupo Escolar de Campo Bom.

Cabe considerar que o modelo dos Grupos escolares influenciou concomitantemente na concepção arquitetônica da escola, bem como na composição material da escola, adotando outro tipo de mobília escolar e vasto material didático. Mesmo que de modo ainda indiciário, identifica-se que as condições físicas nem sempre eram critérios para uso da nomenclatura dos grupos, que por vezes, se assemelharam nesta região, as aulas reunidas e/ou mantinham organização de ensino ainda próxima das escolas multisseriadas.





## Referências

ARAUJO, José Carlos S.; SOUZA, Rosa Fátima de; PINTO, Rubia-Mar Nunes (Orgs.). **Escola primária na Primeira República (1889-1930):** subsídios para uma história comparada. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012, p. 100-150.

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações.** Lisboa: Difel, 1990.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Processo de escolarização no Brasil: algumas considerações e perspectivas de pesquisa. In: Menezes, Maria Cristina. **Educação, memória, história:** possibilidades, leituras. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 541-544.

FERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica.** Implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos; ALMEIDA, Dóris Bittencourt (Org.). **Colégios Elementares e Grupos Escolares no Rio Grande do Sul:** Memórias e cultura escolar – Séculos XIX e XX. São Leopoldo: Oikos, 2016.

RAGAZZINI, Dario. Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação? **Educar**, 18(2), dez. 2001, p. 13-28.

TAMBARA, Elomar; CORSETTI, Berenice (Org.). **Instituições Formadoras de Professores no Rio Grande do Sul.** Pelotas: UFPel, 2008.

VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Augustín. **Currículo, espaço e subjetividade:** arquitetura como programa. 2. ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2001.



## DA FACULDADE DE FARMÁCIA À UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (1962-1979)

Dilza Porto Gonçalves

**Palavras-chave:** Instituições de Ensino Superior. Políticas Educacionais. Análise Documental.

Este trabalho é resultado de uma pesquisa sobre a história da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, federalizada em 1979, e a sócio gênese de sua criação ainda como Universidade Estadual de Mato Grosso em 1969. No entanto, precisa-se voltar mais um pouco nos arquivos da Instituição até 1962, quando foi criada a Faculdade de Farmácia e Odontologia em Campo Grande, a partir da qual se originou a Universidade Estadual de Mato Grosso. Além dessa faculdade é preciso considerar a criação, em 1967, do Instituto Superior de Pedagogia, em Corumbá e do Instituto de Ciências Humanas e Letras, em Três Lagoas, que podem ser considerados o embrião da Universidade Estadual de Mato Grosso e, posteriormente, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Efetivamente, foi criada a Universidade Estadual de Mato Grosso pela Lei Estadual nº 2.947, em 16 de setembro de 1969, com a sede em Campo Grande, incorporando também o Instituto Superior Pedagógico de Corumbá e o Centro de Ciências Humanas e Letras de Três Lagoas. No início da década de 1970, o governo de Mato Grosso ampliou a educação superior no Sul do estado criando os Centros Pedagógicos de Aquidauana e Dourados. E, posteriormente, criou, em 1976, o Centro Pedagógico de Rondonópolis. Todos esses Centros constituíram a Universidade Estadual de Mato Grosso. Com a divisão do Estado de Mato Grosso, foi concretizada a federalização da instituição, pela Lei Federal nº 6.674, de 5 de julho de 1979, que “autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em obediência ao disposto no art. 39 da Lei Complementar nº 31, de 11 de outubro de 1977”. Com a federalização, o Campus de Rondonópolis passou a incorporar a Universidade Federal de Mato Grosso, que tinha sede em Cuiabá.

Para compreender como foi sendo constituída a história da UFMS analisa-se como as relações políticas regionais interferiram nas questões administrativas da UEMT/UFMS desde a criação da Faculdade de Farmácia e Odontologia em 1962 até efetiva federalização em 1979. Nesse contexto, é importante analisar os processos de escolhas de gestores da UEMT/UFMS e suas relações político-partidárias com governadores, deputados, senadores de Mato Grosso/Mato Grosso do Sul e, inclusive do presidente da República. É imprescindível conectar a história da UFMS com a história política de Mato Grosso e de Mato Grosso do Sul porque nem sempre se pode considerar a vinculação da instituição com a política local como algo positivo, pois em alguns momentos essas relações políticas entravaram o desenvolvimento da universidade em alguns municípios e priorizaram-na em outros devido à influência de políticos da região. Essa proximidade da Universidade Estadual de Mato Grosso com o governo Estadual e com os políticos locais influenciou até mesmo a contratação de técnicos e professores em decorrência das relações de parentesco e/ou político-partidárias. Somente depois da federalização se iniciaram os concursos públicos, no entanto essas relações ainda eram muito fortes, e nem sempre o concurso garantiu a escolha da pessoa mais qualificada para o cargo. A federalização trouxe ganhos para os funcionários, que foram sendo inseridos na carreira federal. Porém, em tempos de ditadura civil-militar, também houve perseguições políticas dentro da universidade, inclusive com a demissão de professores vinculados a partidos de oposição





ao governo federal. O que se aponta aqui é que as relações político-partidárias e ideológicas interferiram consideravelmente no processo de construção e gestão da maior universidade de Mato Grosso do Sul. No entanto conhece essa história e dar conta de um enredo bastante complexo.

Hoje, as relações político-partidárias ainda são presentes dentro da universidade, mas interferência externa tem novas configurações, os concursos são realizados com regras bem mais claras, as relações pessoais e afetivas que outrora interferiram tanto na administração, hoje dão lugar a uma maior profissionalização da administração, tanto quanto do ensino, da pesquisa e da extensão. A UFMS não tem a mesma configuração política da UEMT, no entanto esta faz parte da gênese daquela, por isso, é importante estudá-la.

A pesquisa é resultado de um olhar atento sobre as imagens e os arquivos que constituem o acervo da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. É perceptível que história da UEMT/UFMS foi sendo construída a partir de lutas, desejos e frustrações de professores, estudantes, técnicos, políticos e a sociedade civil ao mesmo tempo em que se constituía o estado de Mato Grosso do Sul, criado em 1977. Como a história da UFMS foi e é constituída por muitas memórias e visões diferentes, dependendo do olhar que se ocupa na instituição e no status quo da comunidade analisada, existe a necessidade de se analisar os mais diversos tipos de fontes. O arquivo da Universidade está constituído por uma diversidade de documentos oficiais que fazem parte do cotidiano da instituição, porém também está se constituindo um acervo com doações de documentos não oficiais, tais como materiais de ex-professores e técnicos, bem como fotografias de eventos e comemorações. A partir de uma campanha realizada pela Arquivista, chefe de seção, estão sendo realizadas doações e empréstimos para digitalização de arquivos pessoais, por parte de membros da comunidade acadêmica para constituição de um acervo digital sobre a História da UEMT/UFMS.

Como se tem a disposição um arcabouço de fontes bem diferentes entre si, porque a universidade produz uma variedade de documentos escritos oficiais e não oficiais, não quer dizer que esses documentos possam ser usados como fontes para a pesquisa histórica, devido ao estado de conservação e/ou até mesmo representatividade dessa documentação. Quem determina se um acervo é pertinente ao trabalho historiográfico é o próprio pesquisador, pois é ele que tem a estrutura da pesquisa e seus objetivos que devem estar bem claros. A natureza dos questionamentos é que determinada a validade ou não de um acervo para determinada pesquisa. A UFMS hoje tem um Arquivo onde se encontra toda a documentação oficial que precisa ser guardada e preservada.

Desta maneira, tem-se em mente que toda documentação produzida na UEMT/UFMS deve ser contextualizada no contexto político regional e nacional, já que é uma instituição pública, inicialmente vinculada ao estado de Mato Grosso, entrelaçada aos interesses da elite política regional. Mesmo depois de federalizada, não se pode desconsiderar que as questões político-partidárias interferiam em assuntos internos da Universidade, portanto, a produção dessa documentação deve ser contextualizada na história política regional e nacional. É vital lembrar que “documentos do passado não foram elaborados para o historiador, mas sim para atender a necessidades específicas do momento” (BACELLAR, 2011, p.69).

Este é um trabalho do campo da História da Educação, tendo como suporte teórico a História Cultural, principalmente aos escritos de Roger Chartier, Michel de Certeau, entre outros. Desta forma, o conceito de Cultura Escolar, elaborado por Dominique Julia, é importante para se compreender além do contexto político regional, pois como instituição educativa, a Universidade também produz uma cultura própria desse tipo de instituição. Na História da Educação Brasileira, tem-se como suporte os referenciais de Luciano Mendes de Faria Filho, Maria Helena Camara Bastos, Diana Vidal, entre outros. Como a pesquisa tem viés na História Política de Mato Grosso de Sul, serão abordados conceitos elaborados por Pierre Bourdieu e Rene Rémond, bem como referenciais da História Política de Mato Grosso do Sul. Neste sentido, a história política – e esta não é a menor das contribuições que ela extraiu da convivência com outras disciplinas – aprende que, se o político tem características próprias que tornam inoperante toda análise reducionista, ele também tem relações com outros domínios: liga-se por mil vínculos, por toda espécie de laços, a todos os outros aspectos da vida coletiva. O político não constitui um setor separado: é uma modalidade da prática social (REMOND, 2003, p.35-36). Por esse ângulo, é pertinente considerar que as questões políticas também interferiram na construção das memórias e representações elaboradas pelos sujeitos sobre a UFMS.



## Referências

BACELLAR, Carlos. Fontes **documentais**: Uso e mau uso dos arquivos. PINSKY, Carla Bassanezi (org.). Fontes históricas. São Paulo: Contexto, 2005.

BASTOS, Maria Helena Camara. **Espelho de papel**: a imprensa e a história da educação. In: ARAUJO, J. C. S.; GATTI JUNIOR, D.. Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa. Campinas, SP: Autores

BOURDIEU, Pierre. **O poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

CERTEAU, Michel: **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**. Entre práticas e representações. Lisboa: Difusão Editorial, 1988.

JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico**. Revista Brasileira de História da Educação. SBHE. Campinas: Editora Autores Associados. Jan./jun. 2001, n.1

OLIVEIRA, J., & FARIA FILHO, L. (2019). **Educação e modernização**: a UFMG na trajetória de um projeto modernizante (1968-1974). Revista Contemporânea de Educação, 14(29), 193-207.

REMOND, René (org). **Por uma história política**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003. VIDAL, Diana; ABDALA, Raquel. **A fotografia como fonte para História da Educação**: questões teórico-metodológicas para pesquisa. IN: Revista do Centro de Educação. UFSM. Vol. 30, n.2, 2005.

## ESCOLA POLIVALENTE DE OSÓRIO-RS: POLÍTICAS EDUCACIONAIS E TRABALHO A PARTIR DA HISTÓRIA ORAL

Maria Augusta Martiarena de Oliveira  
Valesca Brasil Costa

**Palavras-chave:** Educação e trabalho. História Oral. Escolas Polivalentes.

A pesquisa em história das instituições educacionais constitui-se em campo muito abrangente da História da Educação. Este estudo refere-se à Escola Maria Teresa Vilanova Castilhos - Escola Polivalente, de Osório, Rio Grande do Sul, cuja fundação ocorreu em 1974, no bojo dos acordos MEC-USAID. Essa agência contratou quatro especialistas, os quais atuaram como consultores por dois anos, em conjunto com quatro educadores brasileiros. Esse grupo constituiu a equipe responsável por implementar as ações previstas pelo convênio, estruturando-se a EPEM (Equipe de Planejamento do Ensino Médio) nacional, constituída de oito membros. O acordo inicialmente previa uma duração de dois anos (31/03/65 a 30/07/67), entretanto foi renovado e vigorou até 1976, atendendo principalmente os estados do Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Espírito Santo, Bahia e Pernambuco. A Escola Polivalente de Osório foi inaugurada no dia 14 de novembro de 1974 e vinculava-se à proposta educacional proveniente das relações entre o MEC e a USAID, notadamente no que tange às aptidões e a preparação para o trabalho. Assim como as outras escolas da rede, a sua implantação contou com grandes recursos, os quais envolviam as esferas nacional, estadual e municipal. Destaca-se que as Escolas Polivalentes diferenciavam-se pela oferta das disciplinas técnicas em conjunto com disciplinas da base comum. Eram oferecidas: técnicas industriais, técnicas agrícolas, técnicas comerciais e técnicas domésticas. Em 1975, a escola contava com 640 alunos. Ao integrar uma rede, deve-se ter em conta que a instituição atendia e reproduzia uma série de valores, concepções e intencionalidades. Entretanto, a implantação em diferentes regiões do país, inevitavelmente levou a uma apropriação diferenciada conforme o local em que a escola era instalada. Desta forma, este trabalho objetiva analisar como as políticas públicas em educação influenciavam nas práticas que se desenvolviam no âmbito escolar, bem como da forma como compreendiam a formação técnica em nível de 1.º grau e sua relação com as disciplinas da base comum.

Quanto à metodologia, o presente estudo desenvolve-se a partir da História Oral, o que durante muito tempo foi contestado por parte dos pesquisadores quanto ao uso da História Oral nas pesquisas. Assim, apesar desta contestação, destaca-se que a História Oral ganhou espaço nas pesquisas visibilizando a voz especialmente daqueles sujeitos que durante muito tempo ficaram à margem dos estudos históricos, como mulheres, crianças, idosos, por exemplo. Dessa maneira, possibilita que, através de suas falas, seja possível revisitar importantes momentos da história, mas que, pelo espaço de não protagonismo destes sujeitos, ficaram durante muito tempo silenciados. Ainda quanto à História Oral, esta pesquisa está amparada em autores que nos permitem ter como base o uso de entrevistas com sujeitos que participaram deste momento à que o recorte temporal deste trabalho se dedica. Cabe ainda considerar que foram entrevistados um total de 4 pessoas, tendo como mote principal, ao aplicar as entrevistas, os questionamentos de quais as influências das políticas públicas em educação nas práticas pedagógicas e na identidade institucional local. Ainda quanto à metodologia, é fundamental





destacar que as entrevistas foram realizadas a partir da aplicação de questionário, pois se trata de uma entrevista semiestruturada, a qual conta com determinadas perguntas previamente organizadas, mas abre espaço para acréscimos de elementos que os sujeitos julgarem relevantes abordar. As mesmas foram gravadas para, na sequência, serem degravadas e/ou transcritas. Posteriormente serão analisadas as falas dos 4 sujeitos estudados e destacando o que fora mencionado e que se refere ao contexto estudado neste trabalho.

Cabe destacar que, como mencionado anteriormente, antes da realização das entrevistas, fora definido um breve roteiro de perguntas, buscando antes das entrevistas traçar um contexto lógico das questões que serão aplicadas aos sujeitos selecionados, buscando mapear os fatos históricos contextualizados naquele momento e relacionar com a fala dos sujeitos. Quanto ao questionário, este tem o objetivo melhor proporcionar o estudo do conteúdo das falas captadas nas entrevistas, proporcionando que melhor se mapeie o conteúdo à que esta pesquisa se propõe. Além disso, procura-se perceber como educação e trabalho eram entendidos pelo corpo docente, notadamente a partir da concepção de formação profissional em nível de 1.º grau. É preciso que se destaque que para esta pesquisa em especial, que se registre que para selecionar os sujeitos que seriam posteriormente estudados, os sujeitos entrevistados foram identificados e localizados a partir de um periódico pedagógico produzido por docentes da instituição, denominada Revista Polivisão. A partir da análise e organização dos textos publicados, promoveu-se a identificação dos autores, bem como o traçado de relação dos mesmos com a escola e com a docência. Quanto à seleção dos sujeitos entrevistados é preciso que se destaque que tal periódico constitui-se em relevante documento para o estudo da história da educação osoriense. Ainda que não seja o objeto deste estudo, foi base importante para a definição dos entrevistados. Entre os mesmos, encontram-se pessoas que atuaram tanto na docência das disciplinas técnicas, como na gestão e na supervisão escolar. Tendo em vista a intrínseca relação entre a referida rede e o Regime Militar, pretende-se, ainda, compreender se a forma como as práticas educacionais ocorriam eram pautadas pelas diretrizes educacionais ou se havia a confluência de outras teorias pedagógicas. No que se refere à bibliografia usada como base nos estudos, este trabalho se ampara em autores como FERREIRA (1996), ALBERTI (2005) quando abordado sobre História Oral. Ainda na bibliografia, faz uso de autores como SHIROMA (2011), Araújo (2010) e Souza e Lima (2016) no que se refere à Política Pública de Educação e às Escolas Polivalentes.

No caso deste estudo é fundamental destacar que concomitante aos desejos políticos do momento, o país elaborou uma Política Pública de Educação voltada à satisfazer os interesses que corroborassem com o exercício do tratado MEC-USAID. Desta feita é fundamental destacar que corroborando com o tratado MEC-USAID, a política pública de educação deste período, buscava especialmente que o ensino fosse focado especialmente em um conteúdo tecnicista, ou seja, buscava centrar o conhecimento dos alunos em um ensino que privilegiava as disciplinas técnicas, visto que buscava mão de obra técnica para a entrada imediata no mercado de trabalho e não primava pela formação de conhecimentos nas áreas das ciências humanas. É preciso ainda que se destaque, que é através de políticas públicas de educação que o Estado tem sua ação através da elaboração legal e de manejo orçamentário às ações que se referem à educação à população, assim, se percebe que as atividades dentro das escolas estão intimamente direcionadas pelas políticas públicas de educação elaboradas pelo Estado, o que não seria diferente nesta pesquisa em questão, em que através de convenio com outro país buscava oferecer a parte da população brasileira uma educação tecnicista. Entretanto, as práticas que se levaram a cabo no âmbito da instituição estudada, nem sempre estiveram em consonância com os anseios do regime vigente. Essa investigação viabiliza entender como os pequenos (por desconhecidos, mas grandes pelo seu papel de ação transformadora no cotidiano escolar) refletem, ressignificam e levam ao dia a dia da escola em uma pequena cidade do litoral norte gaúcho, as concepções de ensino integrado e de formação humana integral. É mister destacar, que após transcritas as entrevistas e feitas a respectivas análises dos material, emergem nas falas dos sujeitos entrevistados conteúdos que mostravam justamente um movimento que apesar das orientações das políticas públicas de educação do momento à que se propõe este recorte temporal, se opõe à estas imposições vinda de cima para baixo resultado do tratado MEC-USAID, ou seja, percebe-se que a circulação de determinado pensamento educacional, através da formação pedagógica a partir de autores como Paulo Freire, atuou no sentido de transformar as práticas de



tais docentes e de pensar e instituição educacional como um espaço de mudança social. Aliado ao acesso a determinados teóricos, cujo os conteúdos de suas obras contribuíram diretamente para a conscientização da atual condição de trabalho e o papel social não só dos professores, mas também para os movimentos sociais, notadamente a organização dos professores enquanto profissionais da educação que detém direitos, e que tem um papel fundamental na formação e construção de uma sociedade mais democrática, culminando com as greves do magistério, as quais corroboraram para a compreensão do magistério como classe.

## Referências

ALBERTI, Verena. Manual de História Oral. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

ARAÚJO, José Alfredo de. A USAID, o regime militar e a implantação das escolas polivalentes no Brasil. Revista de Epistemologia y Ciencias Humanas, Rosário - Argentina, n. 2, 11p., 2010.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína; (Org.). Usos e abusos da História oral. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1998.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. Política Educacional. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SOUZA, S., & LIMA, G. Escolas Polivalentes na Ditadura Civil-Militar: Marco no Modelo de Ensino Profissionalizante ou Instrumentos de Propaganda do Regime? O Processo de Implantação do Polivalente de Ituiutaba- Mg (1974-1985). Educação & Formação, 1(2), 2016, p. 72-88. doi: <http://dx.doi.org/10.25053/edufor.v1i2.1892>.

## A ESCOLA DO MAGISTÉRIO PRIMÁRIO DE COIMBRA (1942-1974). UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PORTUGAL

Luís Mota

António Gomes Ferreira

Carla Vilhena

**Palavras-chave:** Escola do Magistério Primário de Coimbra. Ensino normal. Estado Novo.

Pretende-se concretizar uma síntese, de cariz histórico, de uma instituição educativa portuguesa, de âmbito regional – Coimbra –, criada com o propósito de realizar a formação de professores do ensino primário, numa análise centrada num período específico do seu funcionamento, cerca de três décadas, durante a vigência do Estado Novo. A preocupação monográfica encaminhou-nos para uma definição prévia de categorias, a contemplar no plano analítico, contanto que os vestígios, ou se se preferir, as fontes disponíveis, assim o permitissem. Neste sentido, a abordagem à existência e percurso da Escola do Magistério Primário de Coimbra, entre 1942 e 1974, contempla os espaços, o diretor, os professores e as professoras, o corpo discente, o currículo e as práticas educativas, os rituais escolares e as publicações, periódica e pedagógico-didáticas. O presente texto constitui um recorte de um estudo mais vasto dedicado às instituições de ensino normal primário público, em Coimbra (Mota e Ferreira, 2012).

A existência de instituições de ensino normal que articulam a transmissão de conhecimentos, de técnicas, de normas e de valores específicos da profissão com a produção desse mesmo corpo autónomo de saberes pedagógicos, radica na conjugação de fatores ao longo do processo histórico, como a questão do problema do método no campo da didática, em pleno século XVII, com a emergência e afirmação das preocupações estatais, em finais de setecentos e na centúria seguinte, com os problemas do ensino, a par, em dado momento, da afirmação profissional e social dos mestres de ler, escrever e contar, num contexto de crescente procura social da educação caucionada pelas transformações socioeconómicas.

Os primeiros esforços de institucionalização do ensino normal, em Portugal, remontam a meados da segunda década de oitocentos e surgiram associados à tentativa de difusão do método de ensino mútuo, contudo foi na produção legislativa de Rodrigo da Fonseca Magalhães, em 1835, que se tentou criar uma rede escolar de ensino normal primário, tendo sido prevista a existência de uma escola normal de instrução primária para o sexo masculino, em cada capital de distrito. Apesar desta e de outras iniciativas, só em 1862, quase trinta anos depois, seria instalada, no palácio dos marqueses de Abrantes, em Marvila, a primeira escola normal para o sexo masculino. Coimbra, a par de outras localidades, nomeadamente, por força da instabilidade política, das dificuldades orçamentais e da falta de recursos humanos capacitados, viu a criação de uma escola normal primária ser adiada até ao século XX. Novo século e novo diploma legal (Decreto n.º 8, 1901) corporizam a instalação, na Lusa Atenas, de uma escola normal destinada ao sexo masculino, bem como outra para o sexo feminino. Não obstante, os quarenta anos seguintes trouxeram hesitações, vicissitudes e controvérsias ao desenvolvimento do ensino normal em Portugal, das quais a escola de Coimbra não só não se eximiu, como esteve no epicentro dos acontecimentos que, em 1936, conduziram o







Estado Novo a suspender as matrículas do 1º ano, nas escolas do magistério que entretanto tinham sido criadas pelo governo de Ditadura Nacional para substituir as republicanas escolas normais primárias. Foi tão só em 1942 que o Estado Novo inscreveu, definitivamente, o modelo escolar como o mais conveniente para a formação de professores do ensino primário. A reabertura, naquela data, das *novéis* escolas do magistério primário, de entre elas, a de Coimbra, consagra-as como estabelecimentos de ensino oficial, confiando-lhes a tarefa de ministrar, aos alunos, “a cultura e a prática pedagógica” (Portugal, 1942, p. 1140) e conferindo-lhes a preparação necessária para o desempenho da função de professor do ensino primário, tarefa que a Escola do Magistério Primário de Coimbra desempenharia, apesar das transformações políticas que modificaram a fâcies do país, especialmente entre 1974 e 1977, até 1989, ano da sua extinção, cedendo o espaço à Escola Superior de Educação que atualmente integra o Instituto Politécnico da conhecida cidade dos estudantes.

O devir histórico, aqui enunciado em síntese – e.g., inquérito à escola e suspensão das matrículas do 1º ano (1935 e 1936) ou o ano da sua extinção (1989) –, e as suas motivações, resultam, em larga medida, de idiosincrasias da Escola que, a par das motivações, a singularizam entre as demais. A diferenciação em relação a outras instituições educativas portuguesas tem por base, desde logo, os seus destinatários, seja pela idade cronológica – só podiam ser admitidos portugueses entre os dezasseis e os vinte oito anos de idade –, pelo sexo ou pelas origens, geográficas ou socioeconómicas. Indicadores que encerravam, só por si, um elevado grau de variação na composição do corpo discente, conferindo um potencial de diferenciação face às restantes escolas do magistério primário. O esforço inicial de homogeneização, patente na exigência do diploma do 2º ciclo liceal (ou equivalente) e nos exames de admissão – escritos e orais – a português, matemática e geografia-história, não obliterou a presença de culturas e valores distintos que, independentemente da maior ou menor proximidade em relação à cultura escolar oficial, contribuíram para uma adequação do projeto pedagógico de cada escola, em geral, e da Escola do Magistério Primário de Coimbra, em particular.

Do já enunciado destaque-se o reconhecimento da diversidade existente entre as instituições educativas (Sanfelice, 2006), mais ou menos percuciente, nomeadamente, também entre as escolas do magistério primário, instituições de formação que transmitem a cultura escolar, mas produzem, de igual modo, culturas, dimensão que lhes confere uma “identidade histórica” (Magalhães, 2004, p. 125). A Escola do Magistério Primário de Coimbra, enquanto instituição educativa, constitui uma realidade dentro de outra realidade, enquadrada à escala nacional e internacional, por uma norma política e por uma estrutura educativa, fazendo com que o seu espaço de atualização identitária (Magalhães, 2004) emergja na relação dialética entre a agência (liberdade e autonomia dos atores) e a estrutura (traduzida num certo normativismo burocrático), espaço para “infidelidades normativas” (Lima, 1998, p. 176), caldeada pelas mudanças de contexto – e.g., económico, político, social – que conduzem a alterações, mais ou menos de circunstância, oferecendo um conjunto de oportunidades que, por si só, constituíram campo para o desenvolvimento de particularidades resultantes das vicissitudes históricas experienciadas pela Escola.

Interpretação que concilia uma aproximação às relações que a Escola estabeleceu com o contexto geográfico e sociocultural em que se encontra inserida, bem com a interpelação da sua realidade interna, enquanto “instituição, organização e comunidade” (Magalhães, 2004, p. 123) marcada pelas suas próprias condições materiais e simbólicas de existência – e.g., racionalidade pedagógica, autossuficiência de recursos. Nesta perspetiva analisam-se os espaços e os edifícios, as áreas de organização, a estrutura sociocultural, bem como as identidades cultural e educacional. Convocamos e resgatamos todas as fontes (disponíveis), seja no domínio do arquivo, da memória ou da museologia (Magalhães, 2004). A partir da triangulação de dados delineamos o modelo pedagógico da EMPC e salientamos dimensões de mudança e permanência, bem como de rutura (e conformidade) entre a norma e as práticas sociais.

Em termos de sintomia, a leitura resultante da análise da evolução dos espaços e edifícios, e de cada um per si, ilustraram quanto as condições materiais de existência subordinam a nossa perspetiva da educação, bem como toda e qualquer experiência educativa. Padronizada pelo sistema de ensino em que se encontrava enquadrada, inscrita num tempo com condições materiais e simbólicas dadas – e.g., políticas, culturais ou socioeconómicas –, nem por isso deixaram de medrar, resultantes da gestão e vivência de uma experenciação de um destino traçado, singularidades identitárias. Em contraponto a uma norma tantas vezes tomada como cerceadora da ação, a sua ausência esteve longe de promover e potenciar a intervenção, nomeadamente, dos professores – e.g., a alteração dos planos de estudo e a ausência de publicação de novos programas, em 1960. O



clima de escola emergiu pintado de “familismo”, “camaradagem” e “amizade”, ilustrando a eficácia dos discursos conservadores dominantes, não dando espaço a uma complexificação da leitura das relações entre alunos-mestres e entre estes e os professores. Em linha com esta conclusão, o quadro de festas celebradas na Escola, apresenta uma conformidade intrínseca com o quadro de valores de ruralidade e tradição católica promovido pelo Estado Novo, no contexto de uma ordem social e política, na aparência, (que se desejava) estática. Apesar disso, não deixaram de se identificar certas linhas evolutivas – e.g., o cedeísmo. Concluindo, o estudo comprova, ainda, a incapacidade de, através da ação legislativa, modificar o sentido evolutivo das sociedades, em geral, e da educação, em particular – e.g., a feminização do corpo docente.

## Referências

SANFELICE, José Luís. História, instituições escolares e gestores educacionais. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 20-27, ago. 2006.

MOTA, Luís; FERREIRA, António Gomes. Instituições de ensino normal primário público em Coimbra (1901-1989). In: PINTASSILGO, Joaquim (Coord.). **Escolas de formação de professores em Portugal**. Lisboa: Edições Colibri, 2012. P. 149-204.

MAGALHÃES, Justino. **Tecendo nexos: História das instituições educativas**. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

LIMA, Licínio. **A escola como organização e a participação escolar: Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)**. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia/Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho, 1998.

## FORMAÇÃO DOCENTE EM PERSPECTIVA HISTÓRICA NO BRASIL E EM PORTUGAL: IMPrensa PEDAGÓGICA, ESCOLAS NORMAIS E O CURSO DE PEDAGOGIA

Coordenadora: Betânia De Oliveira Laterza Ribeiro

Eixo Temático: Políticas Educativas

### Ementa

Esta proposta propõe-se a compartilhar estudos e pesquisas sobre a formação e a profissão docente em perspectiva histórico-educacional, estando compreendidos a Revista do Ensino, um periódico mineiro, os cursos de Pedagogia no Brasil, as instituições escolares destinadas ao magistério primário em Portugal e as escolas normais no Brasil. A presente proposta situa-se no âmbito do eixo, Formação Docente, e tem como problematização central a seguinte indagação: é possível situar a formação do professor como um continuum sem enveredar pela concepção de que sua história seja repetitiva? Tais preocupações têm como fontes primárias a imprensa pedagógica, mensagens dos presidentes de estado (Brasil), legislação educacional, poemas, discursos pedagógicos, testemunhos orais (entrevistas), dados estatísticos etc. Em termos de periodização, e em ordem cronológica, as quatro propostas envolvem pouco mais de um século e meio: a formação do professor no Brasil inicia-se em 1835, pela modalidade denominada por escola normal, e se extingue em 1971; em 1925, em Minas Gerais, cria-se a Revista do Ensino – uma estratégia para a formação de professores primários – um órgão da Diretoria do Ensino daquele estado, cuja proposta tem por objeto a ética docente expressa pela mesma entre 1925 e 1940; ao final dos anos de 1930, criam-se no Brasil cursos de Pedagogia, cujo objeto abarca sua trajetória entre 1939 e 1990; cronologicamente, a última proposta tem por objeto a formação de professores do ensino primário em Portugal durante a crise revolucionária entre 1974 e 1976. Quanto ao método, sumariamente as propostas se baseiam em pesquisa documental e bibliográfica, e visam concorrer para a construção historiográfica da educação brasileira e portuguesa, ao abranger diferentes tempos históricos e diferentes espaços geográficos, o que possibilita um caráter comparatista dos mesmos. Embora a periodização seja disforme, mas abrangente, as temáticas estarão atentas à dimensão universal que o objeto permite, sem suprimir suas singularidades nacionais, posto que envolvem Portugal e Brasil, bem como suas singularidades no que dizem respeito à abrangência da periodização contemplada. Em termos de resultados, pode-se propor que a formação do professor seja um clamor que não cessa, desde as primeiras centelhas no âmbito da modernidade, em particular desde o século XVI. Tal clamor não tem um caráter repetitivo porque os contextos e as respostas aos mesmos são diferenciados.





## Referências

ALMEIDA, M. Z. C. M. de. Curso de Pedagogia: um protagonista em busca da sua identidade. Cadernos da Educação, Goiânia, GO, nº 03, 1995.

ARAUJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antônio de Pádua de (orgs.). As Escolas Normais no Brasil: do Império à República. Campinas: Editora Alínea, 2008, p. 321-340.

BICCAS, Maurilane de Souza. O impresso como estratégia de formação: Revista do Ensino de Minas Gerais (1925-1940). Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2008.

SANTOS, Boaventura Souza. O Estado e a Sociedade em Portugal (1974-1988). Porto: Edições Afrontamento, 1998.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação. 2009, vol.14, n.40, pp.143-155.

## A ÉTICA DOCENTE NA REVISTA DO ENSINO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM MINAS GERAIS (1925-1940)

Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro

Elizabeth Farias da Silva

Monalisa Lopes dos Santos Coelho

**Palavras-chave:** Formação de professores. Educação luso-brasileira. Imprensa pedagógica.

Em um país cuja população analfabeta chegava a mais de 80%, encontrar professores era tarefa árdua. Assim, as províncias tenderam a criar escolas normais a fim de formar docentes, isto é, adotaram a estratégia de nações da Europa. A formação normalista se iniciou no país em 1835, mas só se estabilizou, em parte, após 1870, para permanecer como alternativa de formação docente; não sem contestações do governo da província do Rio de Janeiro, que mandou fechar a Escola Normal de Niterói, em 1849. A criação de escolas normais seguiu um ritmo de urgência, advindo talvez do fracasso das tentativas pioneiras de formar professores para o nível elementar. Como método, adotaram o mútuo — prescrição da lei de 1827 (artigo 4º). Uma vez criadas as escolas normais, outro problema se impôs: a insuficiência. Insuficiência de escolas, de candidatos à preparação para docência em escolas primárias, de programa de estudo, de preparo na prática. Assim, foi preciso reformar a escola Normal, de modo que a reforma feita em São Paulo, em 1890, definiu um padrão de organização e funcionamento; isto é, definiu uma escola Normal-modelo para cidades paulistas e de outros estados (destes partiram, rumo a Paulo, muitos educadores a fim conhecer o modelo). A reforma teve duas vertentes: ampliar conteúdos curriculares e focar na prática. Até 1900, a tendência a reformas se arrefeceria para que se iniciasse a era dos institutos de educação como espaços de cultivo da formação docente. Biccás (2002; 2008) tem argumentado que o impresso pedagógico em Minas Gerais foi atribuído como estratégia de formação docente no período 1925–40. Não por acaso, a Revista do Ensino, fundada e interrompida em 1892, voltou a circular no estado a partir de 1925. Por causa da Segunda Guerra Mundial, a publicação cessou em 1940, para voltar irregularmente de 1946 a 1971, quando foi extinta de vez, após 239 edições. Com efeito, este estudo parte das constatações de Biccás para propor um aprofundamento de seus postulados sobre prescrições morais e disciplinares para professoras primárias com uma análise das leituras sugeridas e prescrições de comportamento social e conduta em sala de aula. Assim, o estudo especula sobre a ação da Revista de Ensino como formadora tendo em vista as formas, os conteúdos e as intenções dos textos tidos como formadores no referido período, que marca a retomada de sua publicação e de uma nova paralisação. O estudo parte deste questionamento: nas “boas” intenções dos articulistas que escreviam para a Revista do Ensino, como seriam a ética profissional da professora e sua missão educacional como docente primária segundo a publicação? Tentar delinear respostas a essa indagação exigiu compreender analiticamente discursos presentes em textos voltados especificamente a professoras do Primário, pois aí se expuseram estratégias de formação das docentes. A fonte de pesquisa foi a própria revista, ou seja, foram textos de conteúdo pedagógico, mensagens sobre instrução pública e sua importância, poemas, letras de música, leis e outros gêneros textuais de onde se derivam normas a professoras do Primário. As fontes foram





analisadas à luz de um referencial histórico e teórico-conceitual dialético que permite articular os contextos local, estadual e nacional com a inter-relação de preceitos estabelecidos por autores e editores para a formação de professores; sobretudo a representação que se fazia da professora, pois foi tomada como agente da concretização de diretrizes e propostas emanadas da diretoria de Instrução Pública, depois da Inspeção Geral da Instrução, enfim da Secretaria da Educação. Foi no rastro de um misto de preocupação e ação em favor da formação de professores que a Revista do Ensino se projetou como estratégia formadora. Esse rastro remonta ao alvará de novembro de 1772, segundo o qual os professores do ensino elementar em Portugal e domínios deviam fazer exames regulamentados; ou então remonta à lei de 15 de outubro de 1827, relativa às escolas de primeiras letras, que se preocupou em criar tais escolas em cidades mais populosas, o que demandaria a contratação de docentes. Nesse contexto de consolidação gradual da formação de normalistas, entra em cena uma imprensa subsidiada pelo Estado para tratar de matérias pertinentes à instrução pública, inclusive da formação docente. Em Minas Gerais, esse papel coube à Revista do Ensino, que circulou em todo o estado e pode ser vista como um tipo de avanço no processo de formação de professoras para o Primário. Conforme Biccás (2008), a publicação teve fins propagandísticos (projetar o governo como benfeitor da instrução pública) e pseudopedagógicos como veículo de ideias pertinentes à formação docente. A essa veiculação se associam a construção e a projeção de uma imagem social da professora para o magistério primário. Uma perspectiva nesse sentido é a de João Massena: articulista da revista que escreveu em torno de uma nova orientação para o ensino normal. Em um de seus textos, ele expôs o que via como justificativas para que a mulher se ocupasse do magistério: a providência e as supostas limitações intelectuais dela (na mulher a emoção se superporia à razão), a maternidade inata... tudo fazia da professora o ser ideal para escolarizar crianças em idade tenra. A revista naturalizava a condição da mulher como mãe, professora e esposa e só. Inversamente, um professor de primeiras letras o articulista via como absurdo. Em uma crônica-elogio a uma professora de 62 anos de idade e solteira, o cronista Aimoré Dutra revela pressupostos da sociedade quando se ouvia falar de uma pessoa com tal perfil biográfico: vida rotineira, humor irritadiço, saudosismo, aparência grave (roupa preta, toucado sobre cabelo trançado, óculos, a blusa do tipo *matinê* — de uso caseiro e que tem aspecto de uso religioso), criação de gatos e cães, idas excessivas à igreja, ódio e inveja de mulheres que cumpriram o protocolo social: casar-se, tornar-se mãe, cuidar e criar os filhos. Quando tal expectativa era frustrada, ou seja, quando a pessoa, ainda que solteira, era o inverso do que se supunha, vinha a suposição de que tinha problemas de saúde mental. Conclui-se que de 1925 a 1940 a Revista do Ensino foi uma publicação que o Estado criou para estabelecer um canal de comunicação com o professorado mineiro. Como tal, almejou lhe oferecer elementos de formação docente, entendimentos de seu papel docente e de sua missão na escola: exercer seu ofício como sacerdócio (coerente com o contexto histórico), mas com um fazer pedagógico alinhado em preceitos da escola nova (coerentes com a ideia de docência com profissão, apesar do contexto). Tal oferta vinha em um pacote de textos com intenções de dizer aos professores do ensino primário como conceber seu trabalho, como executá-lo e como se comportar ao fazê-lo; ou seja, com intenções de controlar e disciplinar o ato e a atitude dos professores em seu trabalho pedagógico-docente como medidas não só de formação, mas também de reforma que a Revista do Ensino materializava em textos de preparação do professorado para as mudanças.

## FORMAR UM PROFESSOR PEDAGOGO SOCIAL. A FORMAÇÃO (INICIAL) DE PROFESSORES DO ENSINO PRIMÁRIO DURANTE A CRISE REVOLUCIONÁRIA (1974-1976)

Luís Mota

António Gomes Ferreira

Carla Vilhena

**Palavras-chave:** Formação inicial. Professores do ensino primário. Portugal.

Portugal, abril de 1974. Na madrugada do dia 25 eclodia um movimento militar, liderado por oficiais subalternos (capitães), autónomo e equidistante de quaisquer correntes políticas e sociais, com o objetivo de democratizar o Estado e a sociedade portuguesas. Aparentemente, num primeiro momento, parecia ser consensual a preocupação, para todos – e.g., membros do I governo provisório, militares, certos setores da sociedade civil –, a célere institucionalização de um regime democrático. Permaneceu a ambiguidade do entendimento sobre o conceito de democracia (ou regime democrático) e a verdade é que até 25 de novembro de 1975, durante mais de ano e meio, a sociedade portuguesa experimentou um tempo de transição onde a questão do regime esteve em aberto, o então designado Processo Revolucionário em Curso (PREC). O Estado constituiu, durante esse período, uma plataforma de lutas sociais e políticas que determinaram a sua paralisia administrativa. Com os acontecimentos de 11 de março de 1975, acelerou-se o processo revolucionário e assistiu-se à progressiva estatização da economia com a nacionalização da banca, dos seguros e das principais empresas industriais, de transportes e de comunicações. No período subsequente, até novembro, consagraram-se as chamadas conquistas da revolução tendo, paralelamente às nacionalizações, ocorrido a reforma agrária e o controlo operário nas empresas. Contudo, a neutralização do poder capitalista não se traduziu, ainda assim, na afirmação do poder popular, assistindo-se, ao invés, a uma dualidade de impotências e à génese de um “Estado dual” (Santos, 1998), por via da estratégia mobilizada para articular o Estado com o movimento social popular. Apesar dos esforços e tentativas de hegemonização por parte dos partidos políticos, o movimento social conseguiu, ainda assim, conservar espaços de autonomia e não se confundiu (ou fundiu) com as forças políticas.





## CURSO DE PEDAGOGIA: HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ESTADOS DO CENTRO-OESTE DO BRASIL (1939-1990)

Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida

Celeida Maria Costa de Souza e Silva

Alessandra Cristina Furtado

**Palavras-chave:** Curso de pedagogia. História da formação de professores. Estados do Centro-oeste do Brasil.

A comunicação aqui apresentada tem como objeto de estudo o Curso de Pedagogia no Brasil. Para tanto, este trabalho busca analisar a partir dos projetos de formação de professores no período de 1939 a 1990, o Curso de Pedagogia. Nesta perspectiva, o trabalho aqui proposto pautou-se pelos objetivos: compartilhar estudos e pesquisas sobre a formação de professores-docentes, suas políticas, práticas educativas e memórias que abordam os percursos de formação e profissionalização docente; contribuir para a construção da história e historiografia da educação brasileira e do Centro-Oeste do Brasil. O recorte temporal aponta para a data de criação do curso de Pedagogia pelo Decreto Lei no. 1.190, de 04.04.1939. A década de 1990 contempla o período em que o Curso de Pedagogia passa pelas reformulações mais recentes cuja centralidade tem lhe conferido a identidade como professor-docente da educação básica além de outras funções pedagógicas na escola e fora dela. Recorreu-se ao referencial teórico-metodológico da História Cultural, em estudos e análises de documentos, entrevistas e a literatura historiográfica sobre o tema, buscando articulação dialética entre as fontes, a produção teórica e o contexto histórico. Os resultados apontaram que, com a criação da Associação Brasileira de Educação, (1924) a formação de professores configurava-se em dois movimentos que ora se contrapunham, ora se identificavam: de um lado, as “tentativas de instalação das chamadas escolas normais superiores, nos moldes da instituição francesa ou dos teacher’s college norte-americanos” e de outro, a defesa das verdadeiras universidades no País voltadas para a pesquisa e “os estudos desinteressados” em oposição ao caráter profissionalizante que marcou a tendência dos cursos superiores no Brasil. A questão da identidade dos cursos de formação de professores, principalmente o de Pedagogia, bem como o papel das faculdades de educação têm polarizado as discussões entre os educadores brasileiros há mais de meio século. O documento intitulado “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”, publicado em 1932, expressa essa preocupação ao enfatizar a necessidade de formação universitária para todos os professores dos diferentes graus de ensino: “A tradição das hierarquias docentes (...) (mestre, professor e catedrático) é inteiramente contrária ao princípio da unidade da função educacional”, sugerindo inclusive a “incorporação dos estudos do magistério às universidades”. Foi essa polarização que permeou os debates em torno dos projetos da Universidade de São Paulo (USP) e da Universidade do Distrito Federal (UDF), na década de 1930, no bojo das quais foram criadas as Faculdades de Filosofia, Ciências Humanas e Letras, que incorporaram à estrutura dessas universidades o Instituto de Educação, na cidade de São Paulo e a Escola de Educação, na cidade do Rio de Janeiro (então Distrito Federal), respectivamente. Embora ambos os projetos tivessem à sua





frente dois dos ilustres escolanovistas: Fernando de Azevedo (USP) e Anísio Teixeira (UDF) evidenciam-se diferenças significativas na concepção educacional entre ambos os projetos, conforme assinala Fávero: “A função do Instituto (...) é apenas de fornecer o curso de formação pedagógica para os candidatos ao magistério secundário (USP). (...) Já no caso da UDF, a Escola de Educação tem como objetivos não só prover a formação do magistério (...) como também concorrer como centro de documentação e pesquisa para a formação de uma Cultura Pedagógica Nacional”. Em que pese as divergências, havia também pontos comuns entre ambos os projetos, entre eles, era o de “formar na Universidade as elites que com base na autoridade do saber que iriam orientar a Nação” proposta ou intencionalidade desencadeou, segundo as análises da mesma autora, reações contrárias que contribuíram para que o governo do Presidente Getúlio Vargas, num contexto de ditadura e repressão ideológica tomasse para si as rédeas desses projetos políticos da formação dessas elites e impusessem (MENDONÇA, 1994, p.37-40). Essa e sua tutela e intervenção sobre a Universidade. Assim é que em 1939, “na voragem do Estado Novo, a UDF foi extinta sumariamente” e incorporada à recém-criada Universidade do Brasil e Faculdade Nacional de Filosofia. Como orientação político-pedagógica instituiu por meio de normativas do Conselho Federal de Educação, o chamado “padrão federal” que definia o currículo básico para todos os demais cursos de Licenciatura do País. O Curso de Pedagogia sofrerá então a sua primeira das três regulamentações, pelas quais passou a nível nacional em 1939, 1962 e 1969. Assim, pelo “padrão federal” os cursos de formação de professores ou das licenciaturas, entre eles, o de Pedagogia, passaram a ter duração de quatro anos, ou seja, três anos de bacharelado “ao qual acrescentava mais um ano do chamado “curso de Didática”, cujo currículo por sua vez era composto de seis disciplinas (Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação), obrigatórias a todos os cursos de Licenciatura em qualquer área, inclusive no de pedagógica, constituindo-se, então, o que passou a denominar-se de “esquema 3 + 1”. Esse modelo será mantido por mais de 20 anos. A Reforma Universitária de 1968 (RU-68, Lei 5.540/68) trouxe alterações significativas para o sistema de ensino superior brasileiro. Uma delas foi o surgimento das faculdades de educação (FE) e dos institutos básicos, em substituição às faculdades de Filosofia, Ciências Humanas e Letras, que respondiam pela formação do bacharel -licenciado por meio do conhecido “esquema três mais um”(CHAVES, 1981, p 47- 50). O curso de Pedagogia, vinculado à FE, passará a formar os “especialistas em educação”(administrador escolar, orientador educacional , dentre outras). Contudo, na década de 1970, no bojo das reformas institucionais que ocorreram orientadas pelos paradigmas norte-americanos (acordos MEC/USAID), o sistema educacional brasileiro passa por uma reestruturação completa em todos os níveis e graus de ensino. Em relação às universidades, foram extintas as Faculdades de Filosofia e criados os institutos básicos, responsáveis pelos cursos de bacharelado e as Faculdades de Educação, pela formação pedagógica. Foi também introduzido o regime de créditos de periodicidade semestral em substituição ao regime seriado/anual, entre outras modificações estruturais. Em Goiás, a FE/UFG em 1984 estimulada pelos debates nacionais ocorridos na década de 1980 redefiniu o eixo curricular do Curso de Pedagogia, que passa a formar o professor para escola básica ao invés dos especialistas. Ex-alunos (hoje, professores na FE), desse currículo revelaram que “a maioria dos professores concorda que o eixo fundamental do curso, ou seja, a formação de professores para a escola básica, deve ser mantido, como também a concepção da docência ampliada”. No caso de Mato Grosso do Sul, ainda que os cursos de Pedagogia oferecidos pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em seus diferentes campi, em Corumbá, Três Lagoas, Dourados tivessem adotado um currículo mínimo estabelecido pela Resolução 002/1969 do Conselho Federal de Educação, cada curso possuía uma estrutura própria, com diferentes habilitações e cargas horárias, foi possível observar que foi apenas o Curso de Pedagogia, oferecido em Campo Grande que já iniciou com as habilitações de licenciatura para o Magistério da Pré-escola e séries iniciais do 1º grau, no período de 7 semestres, assim o curso visava à formação do professor para a escola básica. Mesmo assim, oferecia aos alunos que frequentassem e concluíssem o 8 semestre, a habilitação em Supervisor Escolar, conforme assinala Vargas (2007). Entretanto, esse Curso de Pedagogia começou e permaneceu com a mesma estrutura até o ano de 1983, quando é autorizado seu funcionamento pelo Parecer MEC de nº 375/1983, com isso, o plano de curso aprovado, retirou a habilitação em Supervisão Escolar que havia sido prevista anteriormente. Assim, no ano de 1984 entrou em



vigor uma nova estrutura curricular aprovada pela Resolução UFMS de nº 57/1983, que revogava as anteriores e fazia a integralização das habilitações, que passava a denominar-se Magistério da Pré-escola á 4 ° Série do 1º Grau. Essa estrutura curricular aprovada permaneceu em funcionamento até o ano de 1990, quando foi revogada pela Resolução UFMS de nº 045/1990. Em linhas gerais, pode-se concluir que a historiografia da educação brasileira aponta que a questão de formação de professores para as séries iniciais da escola básica a nível superior, é, não só urgente, mas de grande relevância social em países em que a infância e a juventude estão totalmente excluídas dos benefícios educacionais, seja pela ineficiência dos sistemas de ensino, seja pela negligência dos governos, seja pelas próprias condições materiais e culturais desses segmentos sociais.

## ESCOLAS NORMAIS NO BRASIL: SUA GENEALOGIA, DISSEMINAÇÃO E EXTINÇÃO (1835-1972)

José Carlos Souza Araujo

**Palavras-chave:** Formação docente. Escolas Normais no Brasil. Genealogia, disseminação e extinção.

E é desse período que o Brasil é tributário: a formação do professor inicia-se em Niterói em 1835. A título de estruturar uma periodização, propõe-se que o movimento das escolas normais no Brasil possa ser compreendido por intermédio de três etapas: 1º. – 1835 a 1920; 2º. – 1921 a 1945; e 3º. – 1946 a 1971. Em relação ao primeiro período (1835-1920), encontra-se o da emergência das várias escolas normais do país, até a disseminação dos grupos escolares no Brasil, desde o final do século XIX. Conforme Oliveira (2003), em 1874 haviam 10 escolas normais, mas dentre elas não se contavam duas do período de 1847 (ARAUJO; FREITAS; LOPES, 2008). “A falta de escolas normais em 10 províncias pode atribuir-se numa à exiguidade dos seus recursos, noutras à incúria dos seus legisladores: em nenhuma a defeito da ideia, pois nunca a experimentaram” (OLIVEIRA, 2003, p. 213). Conclusivamente à sua argumentação, sustentava: “Se as escolas [normais] se destinavam a ensinar, deviam primeiro aprender. Ora, se não aprenderam, se se fundaram e dirigiram a esmo, era natural que não pudessem arcar com os defeitos da organização [...]. Fundemos, pois escolas normais como elas devem ser [...]” (OLIVEIRA, 2003, p. 214). O Brasil foi republicanizado ao final do século XIX, em 15/11/1889, porém o Manifesto Republicano de 03/12/1870 é lacônico a respeito da educação e do ensino, nem mesmo em termos de projeto. Todavia, com a República brasileira, adviria a política educacional preocupada com a escola primária graduada e seriada, através dos grupos escolares e das escolas-modelo, capitaneada inicialmente por São Paulo em 1893, mas disseminada em todos os estados por volta de 1920. Ao desdobramento desse movimento a favor da escola primária graduada, e contra as altas taxas de analfabetismo (em 1920, 65% da população com mais de 15 anos), encontra-se o segundo período, cuja demarcação ficaria entre 1921 e 1945, adstrito ao movimento de expansão quantitativa e de interiorização dos grupos escolares, quando e em correlação com estes a ampliação do número de escolas normais torna-se muito significativa. Saliente-se particularmente que o número de grupos escolares instalados nos estados de São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Rio Grande do Norte em 1922 somavam 76,5% em relação ao restante do país. Em termos estatísticos, em 1920, São Paulo tinha 11 escolas normais públicas, sendo 03 na capital e 08 no interior. Em 1925, registra a Mensagem do Presidente de Estado que 1.705 é o número de candidatos ao magistério nas dez escolas normais públicas, e os concluintes são em número de 239. Por outro lado, 194 era o número de grupos escolares em 1922. No mesmo ano, em Minas Gerais, 171 eram os grupos escolares. As escolas normais mineiras em 1920 somavam 38, sendo duas oficiais, e 36 equiparadas. Além disso, em 1926, havia, entre oficiais e equiparadas, 55 escolas normais, e em 1930, 66. O número de alunos normalistas, em 1926, atingia 2.197, porém em 1930 ascendia a 10.177 alunos. Embora as informações sejam de natureza diversificada, é possível através das Mensagens dos respectivos Presidentes de Estado do ano de 1930, ou mesmo anteriormente, reunir alguns registros estatísticos parciais com relação aos grupos escolares e ao número de escolas normais: Mato Grosso (11 são os grupos escolares instalados, e conta com 2 escolas normais públicas); Paraná (51 grupos escolares com 4 escolas normais públicas); Rio de Janeiro (65 grupos escolares e 2 escolas-modelos, e com uma escola normal pública e 5 equiparadas); Rio Grande do





Norte (21 grupos escolares com 2 escolas normais públicas); Santa Catarina (25 grupos escolares com 3 escolas normais públicas); no Maranhão (3 escolas normais públicas em 1929); e em Pernambuco, 8 escolas normais públicas em 1928 (cf. [www.crl.edu/brazil/provincial](http://www.crl.edu/brazil/provincial) a propósito das referidas mensagens de tais estados). No interior do terceiro período, desde o ano de 1946 - ano da Lei Orgânica do Ensino Normal - a 1971 - ano de extinção das escolas normais - têm-se alguns fenômenos correlatos desde os anos de 1940: êxodo rural associado ao processo a favor da concentração urbana, ampliação quantitativa e paulatina dos grupos escolares e, por consequência, o crescimento do ensino secundário desde 1945. Além disso, institucionalizam-se os cursos de licenciatura desde os anos de 1930, o que significou sua expansão e interiorização entre os anos de 1940 de 1960, através das faculdades de filosofia, ciências e letras, o que promoveu contribuições à profissionalização do professor, mas a conviver com a significação da escola normal, uma vez que o crescimento de grupos escolares esteve associado ao crescimento demográfico urbano (em 1920, 84% da população brasileira habitavam a zona rural; em 1940, a população rural era de 68,8% em relação à urbana; a população brasileira rural em 1960 somava 55%). Desde então, a vida urbana começa a corroer o tecido rural, ganhando centralidade. Em relação à qualificação para o magistério primário em 1940, segundo Werebe (1970), 60% eram normalistas; porém, em 1957, dezessete anos depois, 53%. As escolas normais somavam 540 em todo o território nacional em 1949 (ROMANELLI, 1978, p. 163). Entretanto, também em 1957, as regiões sul e sudeste detinham 87,57% dentre as normalistas de todo o país, e o número de não-normalistas atingia a casa dos 46,8% (ibidem, p. 162). A reforma de 1971, por intermédio da Lei 5.692, estabelece que o exercício do magistério seja pautado em termos de formação em grau superior (Art. 30, letras b e c; cf. também os 29 e 77), o que implicava na criação das Habilitações Específicas para o Exercício do Magistério. O Parecer do CFE nº 346/72 registra tal movimento: o planejar a formação do magistério no Brasil foi a uma guerra em curso, associando seu treinamento à prática mesma no ensino, um treinamento em serviço ou mesmo em batalha. Apontava, em relação aos cursos normais, que “[...] formavam professores para o ensino primário, [e] não levavam suficientemente em conta que, além de concorrerem para a cultura geral e a formação do professorado, deveriam ter caráter profissionalizante” (MEC, 1972). As finalidades sociais das escolas normais foram diversas conforme a periodização aqui sugerida. E em relação ao movimento histórico nacional, foram amoldadas por este: vinculadas inicialmente às escolas de primeiras letras (a denominação republicana as trata como isoladas), associaram-nas em seguida à escola graduada e seriada, assistiram e compartilharam da expansão da concentração urbana, e vieram a se modificar paulatinamente com a profissionalização docente em nível superior desde a segunda metade dos anos de 1930. A democratização do acesso a cursos de licenciatura estabeleceu as escolas normais num patamar diferenciado até a reforma pela Lei 5.692/71, quando uma inflexão, em vista dos processos sócio-escolares, urbanos e capitalistas, re-situam as instituições escolares de um modo geral, pela extinção dos grupos escolares e da escola secundária, além da extinção das escolas normais. Entre a profissão de normalista que se teve e se exerceu no decorrer dos séculos XIX e XX, a profissionalização docente manifestou diferentes formas em relação à sociedade a que serviu, bem como a diferentes finalidades sociais; enfrentou conjunturas diversas em relação ao modo de produzir a existência, eminentemente rural antes, porém paulatinamente urbana posteriormente. O ensino normal se prestou à notabilidade, à distinção, à insígnia. Certamente, o prestígio, a admiração, o respeito, a distinção e o valor sócio-cultural da normalista não podem ser compreendidos, em particular, sem a disseminação da escola primária pelas vias da expansão e da interiorização. Se a normalista já gozou de alto prestígio, ele esteve associado ao papel social da mulher para além da vida doméstica no decorrer de um período de transição que viu feminizar o magistério desde o final do século XIX. O samba-canção gravado por Nelson Gonçalves, intitulado Normalista, de 1949, inspirado em caso real, merece destaque de parte de sua letra: inicia-se a primeira estrofe por vestida de azul e branco, afirma a normalista como um brotinho em flor, na segunda estrofe; e na terceira - Mas a normalista linda/Não pode se casar ainda/Só depois de se formar. Para além da metáfora, expressa pelo brotinho em flor, atente-se para a referência ao uniforme e à passagem pela escola normal como uma transição para o casamento.

## HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E DOS COSTUMES: CIVILIDADE E ESCOLARIZAÇÃO

Coordenador: Tony Honorato

Eixo temático: Sujeitos e processos escolares e não escolares

### Ementa

A história da educação no Brasil e em Portugal tem investigado as mudanças nos costumes dos grupos sociais e os processos de escolarização formaram e indicaram modelos esperados e impostos aos indivíduos no intuito de uma formação civilizada para os contextos públicos e privados. Destacamos uma história da educação entre os séculos XVI e XX, como lugar da constituição de um novo indivíduo para atender o ideário civilizatório pautados em códigos de etiqueta específicos e que difundiam ideais de progresso, de valores religiosos e de infância enfatizando o predomínio da racionalidade, a difusão da escola e a propagação da ciência como preceito. Esta comunicação coordenada é um esforço de investigação buscando os processos em realidades brasileira (São Paulo, Paraná e Mato Grosso do Sul) e em realidade portuguesa, assim como os modos de concretização do ideário civilizador de escolarização na formação do cidadão/homem civilizado. Pretende-se discutir a história da escolarização e a história dos costumes considerando os aportes teóricos de Norbert Elias e interlocutores. As fontes que compõem as pesquisas consideram manuais de civilidade (século XVI), imprensa do século XIX, regimentos escolares, livros de imposição de penas, impressos pedagógicos, dispositivos legais e entrevistas produzidas a partir da História Oral. O primeiro trabalho discute “O catecismo romano de 1566: educação cristã e manual religioso de civilidade”, analisando como o catecismo e seus manuais de civilidade, no contexto do Concílio de Trento, foram usados em instituições da ordem católica frente aos novos desafios dos movimentos reformadores. O segundo trabalho “Educação protestante: olhares sobre experiências brasileira e portuguesa na transição do século XIX”, discute dois modelos educacionais protestantes transplantados de outras matrizes culturais, dando destaque para seus propósitos republicanos e civilizatórios ou mais amplamente de um modelo societal, mas que em função das singularidades regionais (no caso do Brasil) ou nacionais (no caso de Portugal) foram configurando estratégias de criação e disseminação de um modelo que se pode conotar como de educação popular, em que as estratégias de alfabetização, escolarização e de democratização cultural se fizeram presentes em diferentes setores sociais. O terceiro trabalho “Educação dos costumes: formando professores, disseminando civilidades”, aborda uma história dos costumes escolares praticados na formação de professores no Estado de São Paulo em nome do dito bom comportamento no final do século XIX e início do XX. E o último trabalho “Educação e etiqueta de civilidade na formação das crianças da escola SEI/Serviço de Educação integral”, parte da premissa eliasiana de que a criança como ente funcional necessita se relacionar cada vez mais com um maior número de pessoas e grupos para além da família, para então compreender o SEI como um lugar de ‘agendas civilizatórias’. Assim no avançar na interpretação do processo civilizador permitirá compreender normas, costumes e a formação de indivíduos escolares, interpretando os códigos de civilidade, a escola de períodos históricos e informando um conjunto de práticas e valores que compõe a imagem do indivíduo em civilização no tensionamento com específicas instituições.



## EDUCAÇÃO PROTESTANTE: OLHARES SOBRE EXPERIÊNCIAS BRASILEIRA E PORTUGUESA NA TRANSIÇÃO DO SÉCULO XIX

Cesar Romero Amaral Vieira - BRASIL

José António Martin Moreno Afonso - PORTUGAL

**Palavras-Chave:** Instituição-escola. Educação Protestante. Colégio Piracicabano. Modelo de educação popular. Associativismo.

Pesquisas realizadas no campo da história do protestantismo, tanto no Brasil como em Portugal dão conta de que a introdução do protestantismo, nestes territórios, obteve considerável êxito na formação de indivíduos alcançados tanto por suas igrejas como por seus colégios na formação de uma parcela significativa das elites republicana e demoliberal. O campo educacional, em particular, visto a partir da instalação das sociedades protestantes, tem sido cada vez mais investigado no âmbito da historiografia da educação a partir da contribuição de seus colégios e demais instituições educativas. Nos dois países irmãos, a influência do modelo educacional propostos pelos educadores e missionários protestantes representou efetiva possibilidade de elevar estas nações à patamares mais civilizados pela mudança de costumes e comportamentos dos sujeitos educados, de acordo com o discurso de parcela dos setores liberais republicanos contrários à manutenção das forças conservadoras engendradas pela ortodoxia católica. Embora não se trate de uma discussão nova, a visibilidade desta temática ainda é difusa em alguns contextos e períodos históricos. Em geral, os estudos sobre a inserção de sociedades protestantes, em diversos países latino americanos, africanos, bem como em algumas nações europeias de longa tradição católica, procuram compreender como esta presença estabeleceu vínculos intrínsecos com setores liberais a ponto de pôr em movimento um projeto de civilidade a muito reclamado e por eles compartilhados. Neste trabalho nos limitaremos a lançar fechos de luzes sobre dois modelos educacionais protestantes transplantados de outras matrizes culturais, dando especial destaque para seus propósitos “republicanos” e “civilizatórios”, ou mais amplamente de um modelo societal que em função das singularidades regionais (no caso do Brasil) ou nacionais (no caso de Portugal) foram configurando estratégias de criação e disseminação de um modelo que se pode conotar como de educação popular. As estratégias de alfabetização, escolarização e de democratização cultural foram centradas em diferentes sectores sociais, mas também podem ser percebidas nas classes populares. Partimos do pressuposto de que as instituições educativas são transmissoras de um tipo de comportamento que buscam alterar condutas e modos de pensar dos indivíduos a elas alcançados, configura hábitos, reordena os espaços e constrói práticas e representações nos sujeitos afetados (Cf. MAGALHÃES, 2018). Para pensar a centralidade da escola nestes contextos, partimos da noção de escola como instituição social que controla e determina o comportamento dos indivíduos (OLSON, 2003), como diz Dubet, “em termos de educação, socialização e assuntos sociais, a escola faz indivíduos” (DUBET Apud MAGALHÃES, 2018, p. 47). Portanto, compreendemos a escola como formadora de costumes e hábitos em função das exigências de um processo de civilidade que regula as relações entre os indivíduos. No estudo sobre o caso brasileiro o recorte incidirá sobre o Colégio Piracicabano de origem protestante, fundado por missionários metodistas em 1881, visto a partir das representações construídas,







dentre outras fontes, nas páginas do jornal local *Gazeta de Piracicaba*, nas duas últimas décadas do século XIX e a primeira década do XX. A intenção é observar e descrever os sinais e as marcas distintivas e características do comportamento social das educandas do Piracicabano, que circulam nas páginas do jornal, ao mesmo tempo que promovem a difusão de uma nova cultura escolar. No caso português tentaremos ensaiar uma visão de conjunto sobre o modelo de educação popular, tendo como princípio reitor que a proposta educacional dos protestantes portugueses foi essencialmente estruturante de uma cultura protestante capaz de potenciar uma ética e uma identidade diferentes daquelas que a matriz política e cultural católica inculcava. Porventura, esta singularidade portuguesa possa ser captada justamente pelas potencialidades que os dispositivos criados pelos protestantes originaram em termos de reconfiguração das dinâmicas (e trajetórias) sociais. O modelo de educação popular pressupõe cinco dimensões indelevelmente conectadas, a saber: i) *dimensão educativa* (científica, religiosa, cultural e social); ii) *dimensão associativa* (com propósitos também de educação de adultos, formação profissional e educação religiosa); iii) *dimensão de formação teológica*; iv) *dimensão assistencial e filantrópica*; e v) *dimensão de temperança/regeneração*. Situa-se a consolidação do modelo, iniciado em meados do século XIX, nos anos 20 do século XX, através das suas múltiplas materializações – quer sejam as escolas primárias ou as dominicais ou o escotismo; quer pela formação de Uniãoes Cristãs da Mocidade, de Ligas de Esforço Cristão, ou iniciativas de carácter cultural; quer pela criação de Seminários; quer por iniciativas de indelével projeção filantrópica (Grupos, Sociedades ou Dispensários de Beneficência, Orfanatos e Asilos-Berço); quer (e para finalizar) pela disseminação de Ligas (Dominical, Antitabagista e Antialcoólica, Cruz Branca) ou a indiscutível participação na Cruz Vermelha, na Sociedade Protectora dos Animais), na Liga da Bondade, na Sociedade Anti Esclavagista, entre outras – com expressão nos periódicos, em folhetos e numa literatura (ficcional e moralizante), que em simultâneo circulava, e que constituem o nosso suporte documental. A escola (entendida como lugar de alfabetização e de escolarização, mas também como lugar de sociabilidade) foi primaz na disseminação do modelo societal almejado pelos protestantes portugueses. É neste contexto de concepções liberais e pragmáticas vivenciadas nos dois países que se pode perceber mudanças sociais e educacionais, a partir de um processo civilizador, que se estabelece por meio da educação dos modos e do controle dos comportamentos individuais pela instituição-escola. Nos aproximaremos nesta análise a partir dos conceitos de psicogênese e sociogênese desenvolvidos por Norbert Elias em sua relação com a educação. Conceitos estes compreendidos em sua dinâmica no interior dos processos históricos com as transformações percebidas tanto na estrutura da personalidade dos indivíduos como no interior das estruturas das sociedades. Embora para Elias este processo é mais facilmente observado em uma escala de longa duração, acreditamos que em menor escala, também seja possível perceber mudanças no comportamento imposto e esperado socialmente e que aos poucos vão sendo internalizados pelos indivíduos a partir de sua relação com novos valores oriundos de outras sociedades vistas como modelos a serem seguidos. As mudanças sociais ao serem internalizadas e absorvidas na psique dos indivíduos se transformam em comportamentos sociais aceitáveis permitindo a inserção dos indivíduos e grupos sociais. Associaremos ainda, como um potencial denominador comum, que a capacidade manifesta de materialização de projetos societários, como recursos importantes para a ação e a interação social, construiu uma tripla história: a do agente, a do mundo e a das categorias da reflexividade, logo da transformação social (SCAFF, 2011, SEWELL JR., 2005). Mas é também a história de um modelo de organização que vai respondendo às realidades políticas, sociais e culturais, evidenciando um paradigma de cultura cívica – ancorado num *habitus* (ou capital social) – como matriz da inovação social (SEWELL JR, 2005, p. 139), em que os atores sociais se vão assumindo como agentes de mudança. Em linhas gerais, a proposta do presente pesquisa é a de investigar como as normas e valores do discurso educacional das sociedades protestantes geraram condutas que foram aos poucos internalizadas, aprimoradas e ampliadas à medida em que os processos relacionais foram se transformando ao longo do processo histórico, estabelecendo novas redes de interdependências construídas nos diferentes campos de relação, permitindo assim observar o modo como as novas configurações do campo social flexionam as rígidas bases das fronteiras entre o indivíduo e a sociedade. As distintas temporalidades e as particularidades espaciais – como ainda o estado em que se encontram os estudos sobre o protestantismo em ambos os países – ditam uma certa prudência, para o caso português, em termos de conclusões, ou seja de uma visão mais global, sobre a



questão educativa, mas pode autorizar, desde já, que apesar de estudos de caso (monografias, instituições ou biografias), que uma outra história emergiu no campo de uma historiografia pautada por hegemônicas e canônicas problemáticas, que supriam outras possibilidades de fazer história, capaz, em suma, de construir o tempo (glosando uma expressão de Pierre Bourdieu).

## Referências

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993. 2v.

MAGALHÃES, Justino. A instituição educativa na modernização do local. Perspectiva histórico-pedagógica. In: **Rivista di storia dell'educazione**, 1/2018, CIRSE: Pisa, Itália, p. 41-55.

OLSON, David R.. **L'école entre institution et pédagogie: repenser la reforme**. Paris: Retz, 2003.

SCAFF, Lawrence A.. **Max Weber in America**. Princeton: Princeton University Press, 2011.

SEWELL JR., W. H.. **Logics of History, Social Theory and Social Transformation**. Chicago: The University of Chicago Press, 2005.

## O CATECISMO ROMANO DE 1566: EDUCAÇÃO CRISTÃ E MANUAL RELIGIOSO DE CIVILIDADE

Célio Juvenal Costa – Universidade Estadual de Maringá

**Palavras-chave:** Catecismo Romano. Concílio de Trento. Manuais de civilidade.

Durante os anos de 1545 a 1563 ocorreu, no seio da Igreja Romana, o chamado Concílio de Trento, reuniões dos seus líderes com objetivo de avaliar a sua conduta institucional e implementar mudanças. Desde o século anterior, em várias partes da Europa, havia denúncias de mal comportamento do clero e das igrejas locais e, no início do século XVI, especialmente a partir das denúncias de Martinho Lutero, pessoas da alta cúpula romana, dentre elas o papa Paulo III, decidiram por realizar um concílio que, fundamentalmente, trouxesse a unidade perdida com os movimentos reformadores. Durante três períodos (1545-1548, 1551-1552 e 1562-1563) cardeais, bispos e teólogos discutiram e elaboraram um documento final contendo as decisões de um dos mais importantes concílios da história da Igreja. Dentre as várias deliberações, uma foi a publicação de um livro onde estivesse a doutrina católica explicada de forma clara e breve: o *CATECHISMVS, Ex Decreto Concilii Tridentini, ad Parochos Pii Quinti Pont. Max. Iussu editus ad, editionem Romae A. D. MDLXVI publici iuris factam accuratissime expressus*, que aqui vai ser referenciado como *Catecismo Romano*. O *Catecismo* é analisado por nós como um manual de civilidade para os católicos, à medida em que, dentre outras finalidades, se queria resgatar um tipo de comportamento que fosse condizente com os princípios cristãos. A teoria que embasa tal pesquisa é a dos processos civilizadores produzida por Norbert Elias. O objetivo desta comunicação, que é parte de uma pesquisa mais ampla, é mostrar que o *Catecismo* foi pensado para, também, fomentar um tipo de comportamento mais adequado do cristão frente aos novos desafios a partir dos movimentos reformadores. A metodologia consiste na análise documental tanto do *Catecismo Romano* quanto das decisões do próprio Concílio de Trento como um todo. A fonte principal utilizada é um *fac-símile* da edição portuguesa de 1590. Originalmente o *Catecismo* foi redigido em 1566 a mando do papa Pio V. A periodização da pesquisa é de 1545, quando se deu o início do Concílio de Trento, e 1590, quando se deu a publicação da edição portuguesa. Esta comunicação trata mais especificamente de apresentar a análise do documento em si, mas a pesquisa objetiva verificar qual o alcance, no século XVI, do *Catecismo* em terras da América Portuguesa. É importante que se avalie a condução da Igreja no período pela atuação dos seus mandantes no que se refere às causas e consequências do Concílio de Trento, pois aquelas reuniões se configuraram, acima de tudo, em um Concílio dos bispos, como afirma Mullett (1985). A reforma da Igreja deveria começar pelas dioceses, ou seja, pelos bispos, na medida em que muitas causas do estado de lassidão e corrupção moral em que se encontrava a Igreja localizavam-se na esfera da ação dos preladados, fossem nas paróquias, na atuação dos padres etc., e muitas das resoluções tinham seu âmbito de aplicação prática igualmente na esfera administrativa das dioceses, como, por exemplo, a criação de seminários para preparar melhor os futuros padres. Ressalte-se, ainda, que no Código de Direito Canônico, mesmo hoje em dia, não há qualquer instância de ação pastoral e decisão no sentido jurídico entre a Cúria Romana e as dioceses, por isso a importância das dioceses e, conseqüentemente, dos bispos, os quais, na hierarquia católica, só estão abaixo do Papa

Nesse sentido, Mullett afirma que os “bispos foram agentes indispensáveis da Contra-Reforma” (1985, p. 17). O “coração pulsante” do Concílio de Trento foi, continua Mullett, a reforma sistemática dos bispados, paróquia por paróquia, implicando a inspeção dos padres, o estabelecimento de escolas



e seminários e a pregação e administração dos sacramentos. Como se tratou de um Concílio que objetivava, desde o seu início, a avaliação e a reforma da Igreja, dificilmente se poderia imaginar que as suas resoluções não apontassem, em sua grande maioria, para uma ação diferente nas dioceses e seus chefes, até porque a diocese é o espaço que reúne as paróquias, os padres seculares e regulares, os mosteiros e, enfim, o povo católico. No período pós-conciliar a prioridade de muitos prelados e papas foi dar substância real ao espírito reformista, seja concretizando as resoluções tridentinas, seja estabelecendo novas formas de atuação da Igreja. Nesse campo destacou-se o Papa S. Pio V (1566-1572). Bastante austero, ele procurou, por meio do que Daniel-Rops chama de verdadeira política pontifícia, depurar os maus costumes dentro do clero e especialmente no Vaticano. Nesse sentido, uma de suas obras mais construtivas foi a publicação de quatro livros fundamentais para Igreja: o *Catecismo*, o *Breviário*, o *Missal* e a *Suma Teológica* de S. Tomás de Aquino. O intuito dessa publicação oficial foi o de dar unidade na forma e no conteúdo de toda Igreja, unidade essa cimentada pelo uso obrigatório do latim. São três os traços mais importantes da Igreja pós-Trento, avalia Daniel-Rops, que representam a evolução da tradição: os dogmas, perfeitamente formulados, parecem mais sólidos e intangíveis; o sentido agudo da unidade; e o revigoramento da disciplina. As edições do *Catecismo Romano* que serão utilizadas são a primeira tradução feita para o português e a edição organizada e traduzida por Frei Leopoldo Pires Martins, publicado pelo Serviço de Animação Eucarística Mariana, em Anápolis-GO, sem data apresentada. A edição organizada por Martins é grafada como a *Nova versão portuguesa baseada na edição autêntica de 1566*. A primeira parte do *Catecismo* é o detalhamento e a explicação teológica e bíblica da oração do Credo cristão católico, distribuído em doze artigos. A segunda parte discorre sobre os Sacramentos. O primeiro capítulo apresenta uma reflexão sobre os sacramentos em geral e os outros sete capítulos correspondem aos sete sacramentos da Igreja Católica (Batismo, Confirmação, Eucaristia, Confissão, Unção dos Enfermos, Ordem e Matrimônio). A terceira parte é dedicada, em dez capítulos, à reflexões e explicações sobre os dez Mandamentos que, segundo o Antigo Testamento, foi entregue por Deus a seu povo por intermédio de Moisés. A quarta e última parte do *Catecismo* é dedicada, ao longo de dezessete capítulos, ao estímulo, explicações e reflexões sobre as orações dos cristãos, especialmente à oração do Pai-Nosso, a qual tem onze capítulos. A principal teoria que se utilizará na execução da pesquisa é a proposta por Elias, especialmente no primeiro volume de *O Processo Civilizador*, no qual ele apresenta o que conceitua como a *psicogênese* da Sociedade de Corte. Elias se utiliza, como material empírico de sua pesquisa sobre a formação da moderna sociedade, dos manuais de boas maneiras escritos ao longo da Idade Média e Moderna, especialmente do *Civilidade Pueril* de Erasmo de Roterdã. Os manuais servem, para Elias, para mostrar como foi a mudança no comportamento do homem medieval para o moderno, comportamento que passou, paulatinamente, de guerreiro para cortesão. As mudanças são substanciais porque não eram apenas estéticas ou superficiais, mas aos poucos tais mudanças foram sendo introjetadas na psique do indivíduo que, num espaço público, teve que adquirir um comportamento diferente do comportamento tipicamente medieval. Os manuais de comportamento expressam as mudanças que a sociedade passou a exigir no comportamento dos indivíduos, tanto à mesa, nas conversas, nos encontros sociais, nos encontros religiosos, enfim, em todas as esferas da vida em que o contato público fosse necessário. A corte do Antigo Regime foi o primeiro espaço público em que a nobreza passou a existir e viver de forma contínua e, com isto, um indivíduo observador, orador, dissimulado, político, era mais importante que as habilidades guerreiras. Os manuais expressam (e imprimem) o que a sociedade passou a considerar como comportamentos repulsivos, que causavam asco e, portanto, causadores de vergonha tanto por parte de quem fazia como por quem presenciava algo digno de condenação. O embaraço e a vergonha foram agentes importantes na introjeção de um novo comportamento típico da vida pública. Nesta pesquisa temos como hipótese a ser comprovada que o *Catecismo Romano* pode ser considerado um manual de civilidade, um manual que apontava a necessidade de um comportamento diferenciado do cristão católico frente às exigências dos novos tempos, especialmente de tempos reformadores em que o indivíduo católico deveria ser exemplo de comportamento perante os demais. Ao (re) ensinar as principais orações católicas, ao (re) ensinar sobre os sacramentos e mandamentos, julgamos que se ensinava para a vida e, especialmente, com o objetivo de mudança no comportamento. Um bom católico deveria agir como tal e, neste sentido, o *Catecismo* se propunha a ser o instrumento prático e cotidiano de tal mudança. Os resultados que serão apresentados são: o *Catecismo Romano* foi uma decisão de apresentar de forma resumida e clara a doutrina cristã acrescida das decisões conciliares, especialmente em termos sacramentais e eclesiológicos; o *Catecismo* se constituiu com um meio para



que a Igreja fomentasse uma mudança de comportamento dos católicos tanto no ambiente da igreja como, e especialmente, na família e na sociedade.

### Referências

CATECISMO ROMANO. *Nova Versão Portuguesa Baseada na edição autêntica de 1566*. Por Frei Leopoldo Pires Martins, O. F. M. Serviço de Animação Eucarístico Mariano: Anápolis – Goiás – Brasil.

## ESCOLARIZAÇÃO DOS COSTUMES: FORMANDO PROFESSORES, DISSEMINADO CIVILIDADES

Tony Honorato – Universidade Estadual de Londrina

**Palavras-chave:** História dos costumes. Formação de professores. Indisciplina.

Parte-se da seguinte pergunta geral: como os estudantes se tornariam educados para viver em uma figuração chamada escola que se institucionaliza para formar, a partir de saberes e práticas sistematizados, homens educados para viverem em sociedade? A pesquisa trata-se de uma história da escolarização dos costumes em nome do dito bom comportamento do estudante desejado para viver em sociedade. O desenvolvimento dos modos de costumes implicou, segundo Norbert Elias (1994), na instituição de específicos controle e autocontrole dos sentimentos emocionais, para isso houve um preço social qualificador de uma ideia de homem moderado. Assim busca-se nesta comunicação apresentar e analisar comportamentos considerados (in)disciplinado do estudante em civilização escolar no final do século XIX e início do XX. O problema histórico colocado é o de que o indivíduo em fase escolar nem sempre se comportou da maneira que o processo de institucionalização escolar desejou como um sinal de civilidade. Por conseguinte, tensionamentos entre estudantes e professores, estudantes e pessoal do administrativo escolar, passam a ser frequentes exigindo, por um lado, medidas de controle dos comportamentos e, por outro lado, a sóciodinâmica também demandou práticas de extravasamento de emoções promotoras de sentimentos de satisfação e liberdade em contraposição aos clausuramentos. Para Veiga (2011), pode se falar de um processo escolarizador que implicou nas mudanças tanto das estruturas psíquicas quanto das estruturas sociais, mudanças que foram sendo produzidas de forma (inter)geracional em uma perspectiva de longo prazo. Assim como os estudantes careceram adquirir diferentes comportamentos, a figuração escolar também careceu, interdependentemente com os estudantes e outros, mudar os sentidos de sua estrutura social. As nossas análises voltam-se para as experiências de escolares denominadas de indisciplinas vivenciadas entre o final do século XIX e a primeira década do século XX, considerando a escolarização dos costumes no estado de São Paulo, particularmente na cidade de Piracicaba, numa escola de formação de professores: Escola Complementar de Piracicaba (1897-1911). Isto é, a indisciplina daqueles em formação de professores que gerenciariam a indisciplina dos futuros alunos. Como corpus documental têm-se regimentos escolares e livros de imposição de penas (famoso “livro negro”). Adotar esta fonte é também reconhecer a existência de um limite em sua natureza. O livro é composto por registros manuscritos de controle da administração escolar. Desse modo, torna-se relevante ressaltar que os registros de imposição de penas se apresentam de acordo a escrituração realizada pelas pessoas responsáveis pela manutenção da ordem e da organização do cotidiano escolar, particularmente, pelo diretor. Essa escola foi instituída, dentre tantas razões e interesses, com o objetivo de formar professores para assegurar o desenvolvimento do ensino primário, que com a instauração da Primeira República foi considerado um caminho eficiente para sanar a ignorância do povo para culminar na ordem e no progresso da nação. Considera a Escola Complementar de Piracicaba uma ação no contexto do projeto do governo republicano paulista do final do século XIX e início do XX, porque ela nasceu sob o signo das políticas da Reforma de Instrução conhecida como “Caetano de Campos” 1892/1893. Os constructos de Norbert Elias







(1993; 1994) colaboram como matrizes interpretativas. Assim, para pensar essa história da escolarização dos costumes também faz-se mister analisar os comportamentos denominados como 'ilegais', 'desordeiros' e 'inconvenientes' no cotidiano escolar. Está a falar da indisciplina do aluno! Como resultado de pesquisa, apresentaremos a seguir comportamentos considerados indisciplinados na formação de professores. Na Escola Complementar de Piracicaba/SP houve uma representação de que o futuro professor deveria ser disciplinador dos valores vigentes, já que seria um exemplo de disciplina para seus alunos no futuro. Esperava-se a incorporação de um *comportamento* professoral, entendido como a formação de um padrão de autocontrole altamente regulado e diferenciado no que diz respeito ao próprio comportamento. Este tipo de autolimitação seria lentamente condicionado e incorporado nos/pelos futuros professores. No primeiro ano de funcionamento da Escola Complementar encontram-se dezenove (19) registros de indisciplina no livro de imposição de penas, em uma configuração constituída por sessenta (60) alunos. O volume de registros aponta para comportamentos nos quais os alunos feriram o poder da organização administrativa e pedagógica da instituição. Perscrutando o livro 'negro' identifica-se como comportamento julgado indisciplinado: *lutas corporais, desrespeito ao professor, imoralidade higiênica e mobilização contra a organização pedagógica e administrativa da escola*. O desrespeito, a ofensa e a desobediência aos professores eram os comportamentos indisciplinados com maior número de registros no livro. O desrespeito ao professor sugere uma espécie de recusa por parte dos alunos ao novo sujeito educado e futuro educador. Desobedecer ao professor representava agredir a 'alma' de um dos personagens, ou conforme Souza (1998), de um dos apóstolos da civilização, incumbido em consolidar os ideais, os costumes e as representações da 'boa' sociedade brasileira do final do século XIX. Na Primeira República, o professor recebeu o papel central de responsável pela educação escolarizada dos filhos da sociedade republicana, de reformador do ensino público e de detentor de uma nobre missão cívica e patriótica. Era pelo professor que se conseguiria transmitir e construir comportamentos disciplinados dos cidadãos em idade escolar. O professor como autoridade e como representante social, não poderia ser ofendido, desobedecido e desrespeitado, muito menos em um curso de formação profissional de docentes que buscava a instituição do comportamento professoral. O poder da organização administrativa e pedagógica também era afrontado pelos alunos. Estimular previamente os colegas para não realizarem um exercício solicitado pelo professor, faltar coletivamente, ocupar-se durante a aula com trabalhos diversos da lição explicada, vaiar o professor por não concordar com a nota atribuída no seu boletim e não declarar ao diretor arrependimento de suas condutas, foram comportamentos avaliados como indisciplina pelos administradores dos costumes escolares. Um outro comportamento denominado de indisciplina emerge na preocupação da escola em coibir os vícios imorais em nome da saúde do corpo social. Usar qualquer espécie de fumo no interior da escola era um ato de indisciplina passível de pena. Houve por parte da instituição escolar investimento sobre o 'corpo sadio'. Esta orientação recebeu influência dos valores e hábitos fortemente veiculados pela ciência médica do final do século XIX. As concepções de saúde propagadas pelo movimento médico higienista também colaboraram com a construção e ordenação da racionalidade escolar, intrinsecamente amparada pela racionalidade republicana brasileira. Para os republicanos, a escola, como representante legal do estado, detinha o poder de proliferar a moralidade higiênica, aliás, esse foi um dos discursos incorporados por pedagogos e estadistas brasileiros no final do século XIX e início do XX, tais como Rui Barbosa e Fernando de Azevedo. No cotidiano da Escola Complementar as lutas corporais entre os alunos também eram intituladas como indisciplinas. O livro de imposição de penas não apresenta os motivos dos confrontos/conflitos, apenas menciona o nome dos envolvidos e os lugares (recreio, fila e proximidades da escola) nos quais ocorriam as agressões corpóreas deixando marcas físicas e simbólicas dos costumes escolares. Fica evidenciado que a escola também compõe um lugar no qual as relações de interdependências entre os indivíduos podem gerar confrontos/disputas, agressões e possibilidades de extravasamento das tensões emocionais repudiadas na sociedade moderna, a violência física. Por fim, considera-se que ao analisar os registros de indisciplina no livro 'negro' da Escola Complementar de Piracicaba/SP, o desafio passou a ser como compreender os açoitamentos da 'alma/consciência' do aluno. As transformações dos costumes escolares podem ser uma forma de se estudar o novo modo de vida do final do século XIX e início do XX. Entende-se que num estágio do processo escolarizador, típico da transição do século XIX para o XX na realidade brasileira, houve um crescente movimento





de formalização dos costumes, para tanto os indivíduos escolares empreenderam esforços na direção de um conjunto de práticas e valores que exigia o refinamento de sentimentos de vergonha, embaraço, medo e civismo para produção da imagem do escolar civilizado para viver em sociedade.

## Referências

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: formação do estado e civilização**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

LIVRO DE IMPOSIÇÃO DE PENAS, 1897-1911 – Escola Complementar de Piracicaba/SP/Brasil. (Arquivo da Escola Estadual Sud Mennucci).

SOUZA, Rosa de Fátima. **Templos de civilização: implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1998.

VEIGA, Cynthia Greive. Cuestiones teóricas y conceptuales para la investigación de la psicogénesis y sociogénesis de los procesos escolarizadores. **Universitas Humanistica**, v. 71, p. 85-100, 2011.

## EDUCAÇÃO E ETIQUETA DE CIVILIDADE NA FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS DA ESCOLA SEI/ SERVIÇO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Magda Sarat – UFGD/PNPD/CAPES/UFMT

**Palavras-chave:** Infância. Civilidade. Educação Infantil.

As crianças no período da infância são concebidas como as perspectivas da formação e continuidade geracional em todos os grupos humanos, pois nesse período como bem aponta Norbert Elias: “as crianças têm no espaço de alguns anos que atingir o nível avançado de vergonha e nojo que demorou séculos para se desenvolver”. Portanto, todos os grupos humanos necessitam formar suas gerações posteriores e começam, a ensinar desde cedo pois “a vida instintiva delas tem que ser rapidamente submetida ao controle rigoroso e modelagem específica que dão à nossa sociedade seu caráter e que se formou na lentidão dos séculos”. Tal formação será responsabilidade social de diversos grupos aos quais as crianças fazem parte, mas Norbert Elias continua dizendo que para conseguir esse objetivo “os pais são apenas os instrumentos, amiúde inadequados, os agentes primários de condicionamento. Através deles e de milhares de outros instrumentos, é sempre a sociedade como um todo, todo o conjunto de seres humanos, que exerce pressão sobre a nova geração, levando-os mais perfeitamente, ou menos, para seus fins”. (ELIAS, 1994, p 45). Portanto, partindo dessa premissa apontada por Norbert Elias em um longo processo social estabelecido lentamente, a criança aprendeu conhecimentos sociais fundamentais em pouco mais de uma década. Tais aprendizados sociais não seriam possíveis somente com os pais e a família, mas sim a partir da necessidade de outros grupos, considerando que as crianças necessitam conviver com o maior número de experiências possíveis nesse período da formação, para que ele se torne um indivíduo funcional como aponta Norbert Elias em suas obras. Neste contexto, a despeito das inúmeras pedagogias e formas de ensinar ao longo da história, nos permite apontar que todo o aprendizado ocorre a partir de uma relação de interdependência e poder entre os indivíduos, ou seja, aqueles que ensinam e, as crianças que aprendem, numa perspectiva geracional inexorável para ambos os grupos, em consonância com seus interesses na continuidade social. Portanto, a organização social moderna criou os espaços de socialização externa para aprendizagens de conteúdos que ultrapassavam o ambiente das aprendizagens domésticas. Tais espaços institucionais tornaram-se recorrentes na sociedade moderna ocidental a partir do século XIX com a instituição do chamado Kindergarten ou Jardim da Infância criado por Froebel em 1841 (anteriormente a Froebel algumas iniciativas funcionavam somente como espaços de guarda). A criação dessa instituição significou em muitos aspectos uma libertação para as mulheres que tinham na maternidade, e no cuidado com as crianças, uma responsabilidade do qual ela não poderia se eximir, pois sendo nobre ela poderia enviar as crianças às amas ou criadeiras, sendo pobre ela deveria criá-los a despeito das altas taxas de mortalidade infantil. Assim, na origem das instituições para as crianças estão diversos motivos, mas fundamentalmente, os de ordem assistencial, caritativa filantrópica e econômica, no sentido de liberar as mulheres para os serviços das fábricas, desde o final do século XVII e início do XIX período de inserção das mulheres como mão de obra de trabalho. Tal perspectiva, de instituição de cuidado para com as crianças avançou pelos séculos e se estabeleceu como uma necessidade de formação para todos os indivíduos de diferentes grupos sociais. Sem incorrer em generalizações, pois sabemos que determinados grupos ficam com seus rebentos até determinada idade sendo definido por cada cultura, no entanto, falamos da cultura ocidental que tem na Modernidade o advento da escola, da escolarização





e da proliferação das instituições educativas desde a infância. Neste trabalho, vamos tratar de uma instituição educativa que foi criada para atender especialmente crianças de 2 a 6 anos se configurando inicialmente como uma escola de Pré-escola, no período de sua criação 1980, atualmente a nomenclatura é Educação infantil. Na sua fundação os objetivos explícitos eram a formação da criança pequena no município de Dourados, sul de Mato Grosso do Sul. Entretanto, a referida escola hoje atende crianças até o final do Ensino Fundamental (14 anos) formando uma geração de indivíduos há aproximadamente quatro décadas, tornou-se uma referência na escolarização geracional desta localidade. Nosso foco será a Educação Infantil na Escola Serviço de Educação Integral/SEI abrangendo uma periodização desde sua criação qual seja 1980-2019, considerando que este fragmento faz parte de uma pesquisa mais ampliada que trata a instituição a partir de quatro décadas de atuação. Nosso objetivo nessa pesquisa sobre a escola é tratar de modo eliasiano quais as concepções de educação, civilidade e formação destinada à indivíduos entre dois e quatro anos, expressas entre as diversas atividades e práticas pedagógicas, ou as chamadas “agendas civilizatórias” (BOTO, 2016) que acontecem na escola desde festas, corais, bandas, teatro, dança, viagens, celebrações de datas comemorativas, feiras pedagógicas etc. Neste trabalho destacaremos em especial uma atividade destinada as crianças maternas de dois e três anos que seria um curso chamado FBM Fiscal das Boas Maneiras, no qual as crianças exercitam e aprendem modos de civilidade, etiqueta social e comportamentos esperados pelo grupo. Trabalharemos com uma metodologia que se utiliza do cruzamento de fontes e registros provenientes dos acervos escolares, e produção de documento a partir da metodologia da História Oral, com entrevistas a docentes e membros da comunidade escolar. Temos uma documentação da escola disponibilizada nos arquivos escolares como: Ata de criação da instituição, regulamentos, o programa do curso, certificados emitidos aos futuros fiscais das boas maneiras, planejamento de professores, no qual consideramos a riqueza e a disponibilidade dos acervos escolares que temos acesso. Além desta, estamos produzindo uma documentação, para este trabalho contaremos com uma entrevista de uma professora do maternal, que lecionou durante toda a sua carreira (vinte e cinco anos) com as crianças pequenas e acompanhou esse curso FBM. Importante destacar que esta atividade é parte de uma proposta lúdica da Escola Serviço de Educação Integral, mas com intencionalidade pedagógica e prevê ensinar e exercitar modos, comportamentos sociais da boa convivência e normas de etiqueta como a utilização de cumprimentos, as palavras amenas, os pedidos de desculpa, levando as crianças a se expressarem com palavras como: “com licença, obrigada, me desculpa, por favor”, entre outras. Buscamos na experiência desse curso de FBM perceber a educação da civilidade social nestes contextos de escolarização institucional, no qual os modos da boa civilidade são valorizados, abordando comportamentos específicos para o convívio entre as crianças do maternal e os adultos da escola (os/as docentes). Nossa ênfase recai na análise das normas e prescrições que regulam e os conceitos trabalhados nesta prática, e de que modo, elas também se constituem em instrumentos de controle e autocontrole da educação destes meninos e meninas da escola. Analisaremos a partir do processo civilizador de Norbert Elias como as etiquetas, regras e padrões de civilidade ainda são preservados e ou ensinados às crianças. Considerando a programação em uma instituição educacional, nos questionamos se tais conhecimentos não deveriam ser destinados ao espaço doméstico ou adquiridos no âmbito familiar, no qual as pessoas comumente se referem a tais modos e etiquetas como se uma “boa educação viesse do berço” referindo-se à educação familiar. Tentaremos compreender no âmbito dessa instituição as motivações para seguir com uma atividade que a princípio não seria de responsabilidade institucional, percebendo assim como a escola, a comunidade e as próprias crianças lidam com essa prática ou esse curso, ou se para elas ele só representaria mais uma brincadeira. Concluindo conjecturamos que a escola e as experiências vividas com /o professor/a da nossa infância posteriormente poderá ser lembrada pelos modos como atribuímos sentido e significado. Tais experiências compõem a história da nossa educação na infância determinada pelas relações sociais específicas que estabelecemos. Portanto, se todos os seres humanos trazem consigo, pelo modo como se constituem individual e coletivamente, as marcas da educação recebida na infância, é possível pensar com Elias (2001) que tais experiências estão intrínsecas a própria constituição do indivíduo e ao longo da vida tais marcas reverberam as origens da formação recebida nos primeiros anos, assim aprender modos e boas maneiras de civilidade social podem ser marcas para estas crianças no período de convivência no espaço da escola, e possivelmente elas vão carregar para a vida lembrando que, embora a etiqueta seja algo de difícil aprendizado, só a partir dela conseguimos nos relacionar e conviver socialmente com nossos pares e nos grupos que fazemos parte.

RESUMOS DAS  
**COMUNICAÇÕES**  
**INDIVIDUAIS**

XII CONGRESSO  
LUSO-BRASILEIRO DE  
**HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

EIXO  
**CULTURA MATERIAL**  
**ESCOLAR**

**COLUBHE2020**



## A DIMENSÃO ESTÉTICA DAS ESCOLAS DO IMPERADOR NA POLÍTICA DE MELHORAMENTOS DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO NO ÚLTIMO QUARTEL DO SÉCULO XIX

Luciana De Almeida Silveira

**Palavras-chave:** História da Educação. Cultura Material Escolar. Estética do lugar.

Investigar sobre as possíveis interlocuções presentes no ato de projetar o espaço da urbe e da escola no último quartel do século XIX, por meio das Escolas do Imperador na cidade do Rio de Janeiro, constitui o objetivo deste trabalho. Este estudo visa sinalizar alguns papéis exercidos pelas Escolas do Imperador frente ao processo de construção de uma tradição de urbanidade na cidade imperial. Buscando refletir sobre as culturas urbanas em construção, as tradições escolares inventadas, a cultura material escolar e as representações de modernidade pedagógica, as Escolas do Imperador são compreendidas como um projeto de construção de um lugar específico para a escolarização, dialogando aqui com Vincent, Lahire e Thin (2001).

Conhecidas como “palácios escolares”, as escolas foram erguidas por determinação do Imperador D. Pedro II a partir de 1870, no final da Guerra do Paraguai, que doou os recursos arrecadados pelo povo para a construção de uma estátua equestre em bronze em sua homenagem para a construção dos prédios escolares (GUIA DAS ESCOLAS DO IMPERADOR, 2005). As Escolas do Imperador constituem exemplares arquitetônicos expressivos do estilo neoclássico, cuja adoção nos prédios públicos era vista como sinal de modernização, ao mesmo tempo em que se buscava atender às novas exigências das posturas municipais que, por exemplo, proibiam o lançamento das águas pluviais dos telhados diretamente nas ruas. Havia uma preocupação com a localização de destaque na paisagem urbana, ao mesmo tempo em que parecia reforçar as desigualdades sociais devido à distribuição desigual dos prédios escolares (SCHUELER, 2008).

Considera-se que as Escolas do Imperador representaram uma tentativa quanto à construção da primeira rede pública de ensino na cidade. Ocupando prédios monumentais dotados de critérios higiênico-sanitários e práticas disciplinadoras, debate respaldado em Foucault (2017), as Escolas do Imperador pareciam apontar para uma preocupação com a arquitetura escolar vinculada a uma educação estética necessária ao processo civilizatório em curso. Competia à escola a função de contribuir para a construção de uma nação moderna no sentido de “civilizar” a sociedade por meio de reformas sanitárias, pedagógicas e arquitetônicas. Recorrendo a Viñao Frago e Escolano (2001), acredita-se que a arquitetura escolar funcionava como um canal de mediação pedagógica baseada num programa de alto potencial educador.

Em termos metodológicos, buscando rastrear pistas sobre a cartografia de novos cenários urbanos a partir das Escolas do Imperador, adotou-se uma pesquisa bibliográfica e documental acerca do processo de implantação dos prédios escolares na cidade, composto por fotografias, registros iconográficos da cidade, projetos arquitetônicos, o Plano de Melhoramento da Cidade de 1874 e os Relatórios de Instrução Pública e do Ministro dos Negócios do Império de 1870 a 1874. Observou-se que a monumentalidade dos prédios escolares parecia dialogar bem com a estética urbana da cidade. Recorrendo a Hernández Díaz (2002), afirma-se que a cultura material deve considerar a história das instituições escolares a partir tanto da sua materialidade quanto da estética





do lugar onde estão situadas, destacando-se na análise as dimensões analíticas - a materialidade, a tecnologia e a intencionalidade na perspectiva de Abreu Júnior (2005).

Na busca pela renovação no campo da arquitetura escolar, os prédios escolares projetados se contrastavam aos prédios coloniais à base de cal, por sua suntuosidade; cores fortes, a exemplo da Escola da Freguesia da Nossa Senhora da Glória; e elementos decorativos, como a presença de vasos, quatro estátuas - a Ciência, a Agricultura, a Arte e a Indústria de autoria de Mathurin Moreau e medalhão em metal, adquiridas das *Fonderies du Val d'Osne* na França. Refletindo em termos estéticos sobre a materialidade, inúmeros são os sinais e indícios acerca da simbologia marcada pela presença das estátuas da Agricultura, Ciência, Indústria e Arte, que representavam a defesa de valores em busca do progresso ligados à modernidade, ao cientificismo, ao trabalho, ao crescimento industrial e à produção artística em escala.

Pensar nas culturas urbanas e escolares requer considerar novas estéticas do olhar a cidade em construção a partir da tríade medicina, educação e engenharia. Remetendo a Ginzburg (1989), no exercício indiciário sobre as Escolas do Imperador, acredita-se que a cultura material marcada pela monumentalidade da arquitetura escolar parece fazer emergir uma estética do olhar a cidade que, em alusão a Veiga (2003), reordenava o espaço social com base nos preceitos da harmonia, da ordem, da beleza, do equilíbrio e da política higienista. A modernização da cidade procurava romper com a ordem tradicional advinda das relações escravistas considerada como foco de doenças. As obras de melhoramento, com aterro das áreas pantanosas e redes de infraestrutura de abastecimento de água e de esgoto sanitário, indiciavam um processo de “medicalização” dos espaços urbanos. Recorrendo ao conceito de “medicina urbana” de Foucault (2017), era preciso superar o “medo da cidade”, eliminar as epidemias e controlar a circulação do ar, das coisas e das pessoas.

Respalhada na “teoria dos miasmas”, a intervenção urbanística na cidade visava propor ações de salubridade pública, acessibilidade e embelezamento estético a partir de uma crescente absorção da mão-de-obra livre e assalariada. A Lei do Ventre Livre de 1871 impõe elementos importantes para se pensar a cidade, em termos sociais, políticos e espaciais, desencadeando um processo de modernização das estruturas urbanas em atendimento à nova configuração social. Segundo Gondra (2003), o projeto higienista da cidade define um modelo de organização escolar que impõe dispositivos arquitetônicos e de localização da escola; tempo escolar; e conhecimentos, valores e novos hábitos.

A década de 1870 é marcada pela institucionalização da “forma escolar moderna”, quando se desponta a preocupação com a arquitetura escolar vinculada a uma educação estética necessária ao processo civilizatório. Sob a perspectiva de Vincent, Lahire e Thin (2001), entende-se a forma escolar como lugar institucionalizado e legítimo de educação na sociedade brasileira, representando a fundação de um novo modo de socialização escolar que se impõe a outros modos de socialização. A forma escolar implica na difusão dos saberes em um espaço e tempo normatizados bem como nas relações pedagógicas entre mestre e aluno, mas não pode ser entendida dentro dos limites da instituição escolar. Adota-se como premissa as potencialidades de uma pedagogização da cidade a partir do extravasamento da forma escolar (VIDAL, 2005; FARIA FILHO, GONÇALVES, VIDAL e PAULILO, 2004; JULIA, 2001).

Esse processo reflexivo considerou que as escolas se localizavam nas principais freguesias da cidade, onde se destacavam o Plano de Melhoramento de 1874 ou obras de infraestrutura, acessibilidade e embelezamento estético. O primeiro plano de urbanização foi criado pela Comissão de Melhoramentos da Cidade do Rio de Janeiro em 1874, composta pelos engenheiros Jerônimo R.M. Jardim, Marcelino Ramos da Silva e Francisco Pereira Passos, que visava sanar os problemas de saúde pública a partir de um olhar estético da engenharia voltado para uma nova materialidade da urbe (ANDREATTA, 2006). O Plano de Melhoramentos de 1874 tencionava atribuir à cidade imperial novos contornos urbanísticos, estéticos e sociais vinculados aos novos padrões de higiene pública e de salubridade dos espaços.

Acredita-se que os parâmetros urbanísticos e construtivos adotados nos planos de reordenação social da cidade influenciaram o processo de constituição da forma escolar no século XIX, ao mesmo tempo em que o processo de expansão da rede escolar condicionou o processo de urbanização. O que possibilitou relacionar o caráter civilizador das culturas escolares com as culturas urbanas, resultando no indiciamento da dimensão estética das Escolas do Imperador como instrumento de disseminar práticas educativas formadoras de subjetividades necessárias ao projeto de construção



de uma nação moderna. Portanto, é preciso pensar o processo de remodelação urbana atrelado a uma remodelação social da cidade.

Em outras palavras, o projeto de expansão da escolarização, com destaque para as Escolas do Imperador, estaria diretamente relacionado ao projeto de urbanização da cidade do Rio de Janeiro. Perscrutando o processo de escolarização do social, por meio de um conjunto de dispositivos de poder-saber de natureza educacional, científica e assistencialista, sob a perspectiva de Foucault (2017), foi possível indiciar a articulação entre as pretensas melhorias na qualidade do espaço urbano e as necessidades de organizar, harmonizar e disciplinar os espaços e tempos citadinos no último quartel do século XIX, com destaque para as Escolas do Imperador. Enfim, entrelaçando as culturas escolares e urbanas no período, foi lançado um convite ao leitor para reflexão acerca da emergência de um olhar estético civilizatório a partir das Escolas do Imperador no último quartel do século XIX.

## Referências

ABREU JUNIOR, L. de M. Apontamentos para uma metodologia em cultura material escolar. **Proposições** - Revista quadrimestral da Faculdade de Educação da UNICAMP, vol. 16, n.1. (46) jan./abr., 2005, p.145-166.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 5. ed., 2017.

VEIGA, C. G. Educação estética para o povo. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 3ª ed., 2003, p.135-150.

VIÑAO FRAGO, Antonio e ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade – a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

VINCENT, G.; LAHIRE, B. e THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**. Belo Horizonte: UFMG, n.33, jun. 2001, p.7-47.



## A DISCIPLINA DE DESENHO NO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ: RELAÇÕES ENTRE MATERIALIDADE E CURRÍCULO (1943 A 1949)

Ceres Luehring Medeiros

**Palavras-chave:** História das disciplinas escolares. Ensino de Desenho. Colégio Estadual do Paraná.

Este trabalho propõe a análise da disciplina de Desenho no Colégio Estadual do Paraná, Brasil, entre 1943 e 1949. Esta instituição de ensino secundário foi criada com o nome de Liceu de Curitiba, em 1846, passando a se chamar Ginásio Paranaense em 1892 e depois, Colégio Estadual do Paraná em 1943. Durante muitos anos, e pode-se dizer de certa forma que ainda hoje, foi a instituição representativa do ensino secundário público no Paraná. Localizado, desde 1950, em importante edifício na região do Alto da Glória em Curitiba, ocupou durante 45 anos outro prédio imponente na região central da capital paranaense. A pesquisa insere-se no campo da história das disciplinas escolares, e está vinculada à linha de pesquisa História e Historiografia da Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. O recorte temporal inicial se refere à alteração do nome deste Colégio na conjuntura da Reforma Capanema, ocasionando também mudanças no currículo e nos programas educacionais do Desenho no ensino secundário e o recorte final à mudança para um novo prédio escolar em 1950. O trabalho analisa a oficialização do ensino de Desenho no currículo brasileiro do ensino secundário por meio dos programas e instruções pedagógicas da Reforma de Gustavo Capanema em um contexto de padronização, de centralização das ações educacionais e de sua inserção na instituição escolar, especialmente no Colégio Estadual do Paraná. Sendo assim, a disciplina de Desenho aparece delineada com conteúdos mínimos a serem aplicados e forma de avaliação estabelecida. Percebe-se que as definições de Desenho são múltiplas: pensamento, comunicação, percepção, prática, linguagem. Entende-se assim por Desenho não apenas a técnica ou o produto final, mas tudo que envolve seu fazer, como instrumentos, suportes, a forma de ensinar, o simbólico, o imagético, a linguagem, interagindo com sujeitos que o realizam, apreciam ou criticam. A história da disciplina de Desenho traz a busca sistemática da prática de desenhar, tendo como premissa a rigidez do traço e a imitação das formas. Assim, por meio de linhas, traços e formas é possível ver o mundo. O diálogo e as reflexões estabelecidas neste trabalho foram realizados com base em fontes de diversas tipologias, provenientes de diversos arquivos da capital paranaense. São documentos originários do poder público (programas da disciplina, discursos ministeriais, leis, decretos, instruções), documentos administrativos e pedagógicos escolares (planos de estudos, livros de faltas, grades curriculares, relatórios dos inspetores, atas da Congregação, relatórios de finanças e patrimônio, pontos de prova, regimentos internos), jornais, jornal dos estudantes do Colégio Estadual do Paraná e fotografias. No que se refere ao ensino do Desenho, é necessário pesquisar o currículo e a estrutura da disciplina; suas finalidades, os conteúdos, os métodos de ensino-aprendizagem; o sistema de avaliação; os planejamentos; o material didático utilizado; as produções de material e os recursos didáticos; os programas; os exercícios; os pontos de provas; a formação dos professores; os objetos escolares (sólidos geométricos, esquadros, transferidor, pranchetas, cabeças de gesso, modelos, relevos, bustos); os desenhos e as pinturas; e os livros didáticos utilizados. É essencial valorizar as fontes provenientes do cotidiano escolar e não apenas as da legislação educacional e dos programas de ensino. Como também será feita uma análise de fotografias e imagens, pode-se refletir que elas são parte da





compreensão da cultura escolar. Todo o tratamento ou cuidado que o historiador deve ter ao analisar um documento escrito deve ser dado, da mesma forma, às fontes imagéticas. Fotografias e desenhos podem trazer elementos de como os objetos da cultura material escolar foram introduzidos nas escolas e indicar como os sujeitos se apropriaram deles no cotidiano escolar. Porém, é preciso advertir que as imagens podem produzir representações oficiais dos sujeitos, dos espaços e das práticas escolares. Entre os acervos consultados está o Centro de Memória e o Arquivo Geral do Colégio Estadual do Paraná e o Arquivo Público do Estado do Paraná. O referido Colégio, atualmente, é tombado pelo patrimônio histórico, e é um local privilegiado para a investigação sobre a História da Educação. Primeiro, por sua trajetória histórica desde a sua criação. Segundo, porque seu espaço físico e seu percurso histórico permitiram a guarda e preservação de significativo acervo documental, que possibilita pesquisas em História da Educação. Tais documentos registram e constituem a cultura material escolar, específica da instituição, profundamente relacionada, de forma dialética, com a sociedade e a cultura com as quais se relaciona de forma mais ampla. Ou seja, são testemunhos da vida institucional, da sua cultura e memória, com as particularidades da escola que os produziu. Sendo assim, o trabalho trata da cultura material escolar, ou seja, o conjunto de objetos que circulam no ambiente escolar, mediados pela relação pedagógica e pelas relações sociais, portanto a cultura material envolve os seres humanos, as matérias-primas, as técnicas, e o consumo. Pode-se pensar, então, nas relações entre professores, alunos e a comunidade escolar com a cultura material escolar, da qual fazem parte os objetos escolares de Desenho. No contexto estudado, qualidade de ensino significava, também, aquisição de artefatos escolares. Ao travar contato com os objetos escolares, estabelece-se uma relação entre o pedagógico e o material, especificamente numa disciplina que está inserida nesse Colégio modelo do secundário no Paraná. Como referenciais teóricos, a pesquisa dialoga com autores como Julia e Chervel, que tratam da história das disciplinas escolares. Como defende Chervel, a escola produz uma cultura específica, singular, que emerge do próprio funcionamento escolar, e cujos efeitos se estendem sobre a sociedade. As disciplinas escolares se formam no interior de uma cultura escolar. Desta forma, busca-se investigar a cultura escolar que envolve o ensino de Desenho no contexto de um Colégio secundário modelar como o Colégio Estadual do Paraná. Também, toma-se como referenciais teóricos Forquin, Viñao Frago e Escolano Benito, que discutem questões acerca do currículo, dos saberes escolares e da cultura escolar, além de autores que tratam da cultura material escolar. O ensino do Desenho foi prescrito em programas definidos por Leis e Portarias, transposto para o meio escolar, no caso o Colégio Estadual do Paraná, por meio de programas e projetos fiscalizados e inspecionados e pelos materiais e livros didáticos, que constituem a materialidade da disciplina. Chama-se atenção para o estudo dos livros didáticos de Desenho, objetos da cultura material escolar e fontes importantes nesta investigação para que se saiba como os programas oficiais foram interpretados e materializados. Eles auxiliam também no sentido de saber como cada autor de livro concebeu e didatizou o conhecimento e se posicionou frente às leis, à concepção de escola e ao espaço educacional. Também os instrumentos de desenho e modelos para desenhar são importante material a ser analisado, pois é possível pensar na didática do ensino de desenho com base neles. Na história da disciplina de Desenho, percebe-se que ela tem suas próprias normas, ao mesmo tempo em que serviu para disciplinar a mão e o corpo, aspecto que vem ao encontro das ideias de Chervel quando trata da construção dos saberes escolares. Pensar a história do ensino de Desenho é mais que pensar sobre as práticas, as técnicas ou os procedimentos artísticos do desenho em si. É pensar como ele se insere no espaço escolar como disciplina, oficializada pelas leis, com programas e conteúdos específicos, e como isso se relaciona com a transmissão dos saberes ou com sua assimilação por meio de procedimentos, conteúdos, normas e materiais. Estabelece-se, assim, relações com os conteúdos do Desenho no âmbito de um Colégio modelo do ensino secundário do Paraná em diálogo com o campo educacional em outros locais e contextos. Na análise da disciplina de Desenho no Colégio Estadual do Paraná compreende-se o quanto era importante documentar o patrimônio material desta instituição de ensino, como espaços arquitetônicos, mobiliário, laboratórios, equipamentos e objetos. Era por meio do patrimônio material que o Colégio demonstrava sua qualidade de ensino, sua adequação ao currículo e aos programas educacionais federais, em específico da disciplina de Desenho. Assim, os espaços e os artefatos materiais da disciplina de Desenho no Colégio Estadual do Paraná estão vinculados a concepções pedagógicas, a saberes e práticas, ao ofício docente e a toda uma relação simbólica com estes objetos no contexto de uma organização escolar.



## Referências

CASTRO, C. A. (org.) **Cultura material escolar: a escola e seus artefatos (MA, SP, PR, SC e RS, 1870-1925)**. São Luís: EDUFMA: Café & Lápis, 2011.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

PESEZ, Jean-Marie. **A história da cultura material**. Coimbra: Almedina, 1978.

TABORDA, M.A.O.; RANZI, S.M.F. **História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate**. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2003.

VIÑAO FRAGO, A. e ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: A arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

## “AOS LEITORES”: O PREFÁCIO DO LIVRO ESCOLAR DE MÚSICA DE ANTONIO RAYOL

Kathia Salomão

Cesar Augusto Castro

**Palavras-chave:** Ensino de música. Livros escolares. Prefácios autorais.

Os livros escolares de música são amplamente divulgados e utilizados no ensino dessa arte no Brasil, tendo predominado, do período colonial até o início da República, e principalmente no Império, a literatura europeia, em especial a portuguesa e a francesa. No entanto, os músicos brasileiros já divulgavam seus trabalhos, e juntamente com as publicações dos estrangeiros compunham o cenário do ensino musical no país. Nesse contexto, foi produzido em 1902 um compêndio intitulado *Noções de música: extrahidas dos melhores auctores*, por Antonio dos Reis Rayol, renomado músico do Maranhão que exercia atividades educacionais tanto em aulas particulares quanto em escolas de São Luís. Nascido nessa capital na década de 1860, tornou-se um cantor lírico, compositor, regente e violinista. Rayol atuou como docente nas seguintes instituições maranhenses: Casa dos Educandos e Artífices, Liceu e Escola Normal. Ainda ocupou o cargo de diretor da Aula Noturna de Música e da Escola de Música. Em outros estados foi professor da Escola de Música da Bahia e da Academia Livre de Música no Rio de Janeiro. Seu livro foi elaborado com o objetivo de atender às necessidades dos seus alunos da Escola Normal e da Escola de Música no Maranhão, abordando em seus conteúdos temas teóricos, como a grafia tradicional, que auxiliavam na execução e interpretação musical. Exemplares desse livro encontram-se no Acervo de Obras Raras da Biblioteca Pública Benedito Leite e no Acervo da Academia Maranhense de Letras. Os impressos em geral são formados de texto e paratexto, sendo esse último composto por vários elementos, como a capa, o prefácio, as notas de rodapé, o apêndice, trazendo diversas informações a respeito da obra e do contexto em que ela se insere. No caso de livros escolares esses elementos podem informar a maneira como os mesmos deveriam ser utilizados em sala de aula, os conteúdos, as concepções filosóficas e pedagógicas do autor e do meio ao qual faz parte. Quando constrói os paratextos, em especial o prefácio, o escritor tem a oportunidade de ter um espaço só seu, defendendo suas ideias que foram desenvolvidas dentro de um processo histórico. Assim, aprofundar os estudos a respeito dos elementos paratextuais em busca de entender esse “mundo periférico” e ao mesmo tempo imerso no texto, tornou-se relevante. Dessa forma, esta pesquisa visa analisar o prefácio de *Noções de música* compreendendo-o como um espaço em que a imagem de Rayol e as suas concepções a respeito da música e seu ensino são evidenciadas. Utilizamos neste trabalho a pesquisa bibliográfica, com embasamento teórico em autores, como Genette (2018) para entender a análise de paratextos, Fonterrada (2005) e Andrade (2013) para discorrer sobre o contexto musical e social do período, e Chartier (1990, 2014) para o estudo da história do objeto na sua materialidade, das práticas dos sujeitos e das múltiplas relações existentes, e a pesquisa documental, cujas fontes são os relatórios das Mensagens dos Governadores e a imprensa periódica. A escolha desse livro em especial como fonte e objeto de estudo, delimitando ele próprio o tempo (décadas iniciais da Primeira República) e o espaço dessa pesquisa, e de seu





autor como sujeito da investigação, deve-se a relevância de Rayol na história musical e educacional maranhense. Essa obra situa-se como rara nesse contexto, com ainda poucos estudos a seu respeito. É possível encontrarmos um número significativo de pesquisas no Brasil a respeito dos paratextos, principalmente no campo da literatura. Entretanto, encontramos trabalhos em número bem menor quanto ao prefácio, esse elemento paratextual que possibilita uma análise mais rica devido ao seu conteúdo mais denso. Em relação à pesquisa desse tema em livros escolares de música, o número é praticamente inexistente, considerando o material a que se teve acesso. Portanto, há um vasto campo ainda para ser explorado nesse sentido, e é o que propomos neste trabalho. Um prefácio pode ser autoral, quando escrito pelo próprio autor, ou alógrafo, quando feito por outra pessoa ou pela editora. No caso de *Noções de música*, o prefácio é autoral e intitulado de “Aos Leitores”. Rayol, fazendo uso de uma linguagem erudita com discurso romântico e ao mesmo tempo civilizatório, elaborou um texto prefacial em dez parágrafos onde dividiu com o leitor algumas de suas convicções a respeito da música e da relevância do seu ensino para a sociedade. Na parte introdutória desse paratexto ele explanou os motivos que o levaram a escrever a obra, as dificuldades encontradas e as aspirações quanto ao aproveitamento de seus alunos. Em seguida, ocupando um espaço bem maior, tratou da relevância da música, dos efeitos que ela exerce sobre o homem, ressaltando seu poder incondicional de elevação do espírito, despertando a sensibilidade e a fantasia, embora às vezes mais nos “não civilizados”. O autor também utilizou figuras mitológicas ligadas a música, como Orfeu, porque acreditava que o homem civilizado, acostumado a ouvir música, corria o risco de tornar-se indiferente aos efeitos da melodia e da harmonia, surgindo então, como artifício indutivo, alegorias mitológicas engrandecendo o poder dessa arte, bem como sua capacidade divina de despertar sensibilidade até mesmo no “selvagem”. Ainda acrescentou considerações a respeito do poder da música para a organização moral dos homens, da música como linguagem expressiva e da interpretação musical. Na conclusão, ele admitiu haver limitações na obra, como a ausência do uso de notações musicais para exemplificar os conteúdos tratados devido à falta de tipografia musical em São Luís, emitiu seus anseios quanto ao uso de seu livro e citou os autores em quem se embasou, alguns grandes ícones da literatura musical da época como Rousseau, Nicolau Cattaneo, Savard e Raphael Machado, daí afirmar que sua obra era uma “ligeira compilação”, também por não ser muito aprofundada e extensa (56 páginas no total). Rayol se posicionou com modéstia ao afirmar que precisava do apoio de autores renomados para lhe darem suporte teórico e que se conseguisse atingir seus objetivos no ensino da música seria mais pela “aptidão, talento e penetração” dos seus discípulos do que pela sua habilidade. Seria realmente sua intenção assumir ser um autor de pouca habilidade, uma vez que sua vida profissional era reconhecida nacionalmente, ou buscava por meio dessa modéstia o reconhecimento de seu livro? Ele era um romântico que fazia uso frequente no texto prefacial das palavras sentimentos, sensibilidade, sensível, sensações, acreditando que os seres mais adeptos a razão poderiam se encontrar menos sensíveis a arte, e expressava ser essa realidade o que tornava tão penosa a aprendizagem da música e o trabalho do docente, chegando muitas vezes ser impossível de realizá-lo. Nesse comentário podemos visualizar um momento em que, apesar da sua paixão pela música e devoção ao seu ensino, o autor depara-se com um entrave que pode desanimá-lo de certa forma. A partir desse desabafo vemos que um entusiasta da música também pode desanimar, revelando certas contradições inerentes ao ser humano, mas muitas vezes invisíveis nos relatos da carreira de um artista. Rayol ressalta também que os mestres se valem do poder da música para uma organização moral em diferentes contextos, considerando seu efeito civilizatório junto às pessoas. Assim, inferimos que esse músico partilhava do ideal republicano do ensino da música enquanto elemento civilizador. Em meio a uma diversidade de assuntos existentes no meio musical, Rayol expôs as suas concepções, e ao selecionar o que lhe agradava defendendo essa escolha, acreditamos que deixou ao mesmo tempo uma imagem de si. A relevância de Rayol no cenário musical, principalmente no maranhense, percebida na memória resguardada desse artista e professor por meio de suas composições ainda executadas no tempo presente, dos registros de sua vida profissional, social e pessoal na imprensa da sua época, e do seu livro, em especial do prefácio, colaboraram e colaboram até hoje para a construção de sua legitimidade. Dessa forma, uma das contribuições desta pesquisa é ampliar e aprofundar os estudos sobre a história da educação, e nesse caso, notadamente as pesquisas sobre cultura material relacionada à música e seu ensino.



## Referências

Andrade, Clarissa Lapolla Bomfim. **A Gazeta Musical**: positivismo e missão civilizadora nos primeiros anos da República no Brasil. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

Chartier, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. 2. ed. Tradução Maria Manuela Galhardo. Lisboa: DIFEL, 1990.

\_\_\_\_\_. **A mão do autor e a mente do editor**. Tradução George Schlesinger. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

Fonterrada, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

Genette, Gérard. **Paratextos editoriais**. 2. ed. Tradução Álvaro Faleiros. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2018.

## AS CORES DO ABC: HISTÓRIA NATURAL, ILUSTRAÇÃO E LITERATURA EDUCATIVO-RECREATIVA NO SÉCULO XIX

Maria Stephanou

**Palavras-chave:** Abecedários. Impressos educativos e recreativos. História da leitura.

A comunicação desdobra-se a partir dos eixos de atenção abecedários, história natural, impressos ilustrados e literatura educativa e recreativa no século XIX, na França e no Brasil, e apresenta-se como recorte de análise de uma investigação mais ampla que intersecciona história cultural, história da cultura escrita e história da alfabetização. Trata-se de projeto de pesquisa que vimos realizando conjuntamente, desde 2015, e que vem reunindo e examinando abecedários impressos na França e no Brasil, nos séculos XIX a XX, concebidos como artefatos culturais que possuem uma história longa e que atenderam, em diferentes momentos e contextos, a usos sociais variados. Ainda que os abecedários presentemente sejam classificados como livros escolares, segundo Hébrard (2002) não é possível restringi-los somente a esta utilidade, uma vez que, historicamente, tais impressos e a transmissão dos conhecimentos elementares que eles contemplam não estão diretamente relacionados a um processo imediato de aprendizagem escolar. O objetivo de escolarização tem características específicas para cada época e, portanto, os materiais utilizados no ensino das primeiras letras (doméstico, escolar, religioso) também podem ter sido distintos. Entretanto, se tomarmos o decurso do século XIX, crescentemente as crianças pequenas passam a aprender a ler na escola, mesmo quando tenha sido preciso auxiliá-las em casa (EMBS; MELLOTT, 2001). A difusão de edições mais elaboradas de abecedários guarda uma relação com essa necessidade inicial de ordem familiar e escolar. Duvallon (2010) registra que na França, abundantemente difundidos desde o início do século XIX, os abecedários, chamados também de alfabetos ou abc, eram destinados à utilização em casa para a sensibilização das pequenas crianças à aprendizagem do alfabeto, passagem obrigatória para aceder à leitura e à escrita. Outro destaque importante se refere às diferentes designações dadas aos abecedários. O autor comenta que ora como abc, ora como alfabeto, ou ainda como silabário, isso indica que os sentidos variaram conforme o tempo e o lugar, mas guardaram o mesmo conteúdo dos abecedários. A produção dos abecedários parece transitar entre o uso social mais amplo, como o foro doméstico, e o uso escolar, com uma semelhança central: em ambos os espaços eles estão associados ao ensino inicial da leitura e da escrita. Como afirmam Embs e Mellot (2001), seguindo a evolução de outros livros para os iniciantes, os abecedários foram concebidos para encorajar o aprendizado da leitura (EMBS; MELLOTT, 2001,). Tais considerações reforçam a proeminência que os abecedários impressos adquiriram no transcorrer do século XIX, mesmo que seu público tenha sido limitado, embora não possamos precisar o âmbito de difusão e circulação desses impressos. Um acontecimento parece marcar substantivamente o percurso histórico desse artefato: especialmente a partir do século XIX, os abecedários assumem a forma de impressos de educação voltados ao ensino inicial da leitura e da escrita. Seu uso educativo não se restringiu à escola, mas estendeu-se ao espaço da família, que paulatinamente passou a ocupar as crianças com as recreações instrutivas, alçando assim, o abc, a um lugar de significativo destaque junto às crianças. Na França e no Brasil, desde o último terço do século XIX, constatamos a entrada massiva das ilustrações nos abecedários, em associação às letras e palavras evocadoras da associação de uma imagem cujo nome possui a inicial da letra que ilustra na sequência do alfabeto. A ordem do alfabeto é constante nos abecedários e com raras exceções são omitidas uma ou duas letras







cujas temáticas centrais não contemplam uma palavra a ser associada. Os abecedários ilustrados contemplaram uma variedade de temáticas foram versáteis para articular palavras a letras iniciais. Além dos abecedários de preceitos cristãos, ou de virtudes e boas condutas, ou alfabetos de figuras históricas ou de geografia, além daqueles que foram impressos como abecedários enciclopédicos, cujas imagens alternam-se de objetos a profissões, de soldados a embarcações, de virtudes do bom aluno ou da criança bem educada a instrumentos musicais, de brinquedos a utensílios de cozinha etc.,. Destacam-se, ainda, aqueles que contemplam imagens e palavras associadas à história natural, com predomínio de animais, em sua variedade ou exclusivamente de pássaros ou peixes, além daqueles que elegem as plantas, flores, árvores, representantes da diversidade da flora. Uma pedagogia da imagem progressivamente passa a caracterizar o gênero impresso abc, em duas direções: a) da sequência das letras do alfabeto e suas diferentes formas de grafia até aqueles que b) da impressão em preto e branco adquirem a impressão em cores vivazes, ritmo e movimento, cenários contrastantes, novas técnicas de *mise en paged* as letras, sílabas e palavras, em associações por vezes engraçadas ou insólitas com as ilustrações. A nova invenção visual inundou as páginas dos abecedários de ilustrações e os editores intentavam nutrir o imaginário infantil, além de assegurar o aprendizado da leitura. Como afirma Marie-Pierre Litaudon - Bonnardot (2014), os abecedários não se limitaram a transmitir um saber linguístico, mas passaram a produzir, e ao mesmo tempo a exprimir, uma cultura da infância. Nesta comunicação apresentamos um inventário de abcs do século XIX, bem como sua caracterização quanto às edições-editores, quanto aos dispositivos tipográficos, quanto às temáticas ilustradoras e geradoras de palavras, a presença ou não de letras adornadas, de sílabas, de frases, de textos de leitura, entre outros aspectos contrastivos. Por exemplo, a sequência do alfabeto, rigorosamente observada, nem sempre significa a repartição em páginas segundo cada letra, podendo aparecer agrupadas em conjuntos ou distribuídas segundo quantidades eleitas pelo autor ou pelo editor: duas a duas, três a três, quatro a quatro, seis a seis. Isso ocorre igualmente com as imagens: uma somente por página acompanhando a letra, a sílaba e a palavra, as vezes uma frase, ou um conjunto de imagens reunidas após diversas letras, suas sílabas e palavras. Ou seja, por vezes, as letras, sílabas, palavras e frases aludem a imagens que não eram impressas na mesma página, mas conforme os recursos tipográficos eram apresentados em pranchas, agrupadas, em páginas ao lado dos textos ou em páginas ao final. Em alguns abecedários, a página inteira parece ter sido elaborada e decorada a partir de um universo representacional associado à letra, com diversas ilustrações cujos nomes/letras iniciais são evocadoras do seu uso da letra, ricamente compostas e caprichosamente desenhadas, apesar de algumas contorções árduas e sugestivas a que o artista ou o autor, talvez o editor, obrigavam as crianças a compreender ou memorizar. Discutimos o quanto observamos a existência de indícios da circulação de imagens e modelos editoriais, pistas quanto a adaptações, reinvenções e adequações às especificidades de cada idioma. Embora as imagens e suas narrativas se façam cada vez mais presentes nesses impressos do século XIX, sobretudo na passagem para o século XX e neste crescentemente, longe de um a ruptura com sua história e forma secular, apontamos a persistência de atributos e composições que caracterizam uma certa identidade do gênero abc, cada vez mais ligado à instituição escolar e ao uso pelas famílias que intentavam assegurar o progresso escolar dos filhos. Outro movimento de caracterização do conjunto de abecedários examinados volta-se à associação dos abecedários aos métodos de ensino da leitura e da escrita: método sintético, soletração, silabação, método analítico, etc.

Em outros estudos (SOUZA e STEPHANOU, 2016, 2015, 2013) apresentamos uma espécie de circuito variado da presença dos abecedários, ora como apoio ou instrumento de ensino, ora como modo de organização segundo a sequência alfabética para a disposição de um conjunto variado de conteúdos. Em outro recorte em que analisamos parte distinta do corpus de abecedários que vimos reunindo (STEPHANOU E SOUZA, 2018) também em relação aos impressos abc do século XIX que nesta comunicação elegemos para uma análise mais imersiva, não podemos afirmar que tenha havido uma importação integral de modelos e conteúdos impressos da França traduzidos para o Brasil, reproduzindo uma perspectiva eurocêntrica, ou uma transferência direta, o que seria um reducionismo ingênuo. Podemos presumir que os abecedários examinados, seja por suas temáticas, seja pelas palavras escolhidas, ou ainda, pelos atributos gráficos e suas visualidades, tenham sido objeto de apropriações, adaptações, ora das imagens com textos inteiramente recriados, ora das capas reinventadas, ou de imagens transpostas para outras letras, atendendo às especificidades das palavras evocadoras em cada idioma.

## AS ESCOLAS DO QUILOMBO DE MATA CAVALO: LEGITIMAÇÃO HISTÓRICA E RESISTÊNCIA CULTURAL

Cristiane Carolina De Almeida Soares

**Palavras-chave:** Quilombo de Mata Cavallo. Escola. Resistência.

### Objetivos

Compreender as escolas do quilombo de Mata Cavallo enquanto espaços de legitimação histórica e resistência cultural da comunidade de Mata Cavallo.

### Periodização

O presente trabalho trata-se de algumas das dimensões retiradas de uma pesquisa de mestrado, iniciada em março do ano de 2016, que possibilitou a elaboração de uma dissertação defendida em março de 2018. Na ocasião, a comunidade quilombola de Mata Cavallo foi pesquisada, desenhada, mapeada (SILVA, 2011) e interpretada por meio da arte-educação-ambiental (QUADROS, 2011), em busca de fortalecer a relação entre a cultura e a natureza de um povo que produz suas táticas de resistência frente a um processo excludente, que permanece desde os tempos da escravidão até os dias atuais, nos quais as políticas públicas e os interesses individualistas dos fazendeiros da região, acabam por cercear os direitos dos moradores originais deste território (SOARES, 2018).

### Fontes

Para consubstanciar a presente pesquisa, utilizamos livros, artigos científicos, cartilhas e um Laudo Antropológico da Comunidade Quilombola de Mata Cavallo, onde consta o processo histórico de constituição deste território, inserido nas proximidades do município de Nossa Senhora do Livramento, no estado de Mato Grosso.

Nossa principal fonte de informações foi a referida dissertação de mestrado, da qual retiramos um recorte temático para a presente pesquisa. Outras dissertações e teses foram utilizadas, sendo muitas delas, resultantes de pesquisas em Mata Cavallo e outros quilombos. Neste sentido, as narrativas dos moradores da comunidade, legitimados pela metodologia utilizada, acerca dos espaços escolarizados, são nossas maiores fontes para a elaboração dos mapas sociais da cultura quilombola e, mais especificamente, a demarcação, identificação e reconhecimento das escolas quilombolas como importantes marcos de legitimação histórica e resistência cultural. Frente a este processo excludente sofrido pelos quilombolas de Mata Cavallo, buscamos perspectivas de estudos que se consubstanciam na educação ambiental, percebendo que os prejuízos socioambientais atingem, com maior prejuízo, pessoas em situação de vulnerabilidade socioambiental (SILVA, 2011).

### Metodologia

Em conformidade com as fontes de pesquisa supracitadas, constituímos-nos de um arcabouço metodológico que proporcionou, inicialmente, uma pesquisa bibliográfica pertinente à temática escolhida. Para orientar os passos investigativos, privilegamos o Mapa Social (SILVA, 2011) sendo





a metodologia que nos permitiu o mapeamento de quatro dimensões que entrelaçam a cultura e a natureza de Mata Cavallo: os marcos históricos, as expressões artísticas, as comidas típicas e as festas. Estes grandes mapeamentos nos possibilitaram o reconhecimento de uma infinidade de aspectos culturais e prejuízos socioambientais que interferem diretamente nos modos de vida da comunidade (SOARES, 2017), bem como a demarcação e identificação das escolas por áreas quilombolas, que são o foco do presente estudo.

Optamos pela elaboração dos mapas pictóricos (FIORI; ALMEIDA, 2005), que dispensaram o rigor cartográfico, para proporcionar o entendimento da comunidade, independente de faixa etária ou nível de escolaridade. O processo de criação, por meio de desenhos, utilizou imagens pictóricas sugeridas pelos quilombolas. A oficina de mapeamento social aconteceu no único espaço escolarizado: a Escola Estadual Quilombola Tereza Conceição de Arruda, e contou com a presença de quase 80 pessoas da comunidade, sendo conduzida por membros do grupo pesquisador, no qual fazem parte a autora desta pesquisa, e suas respectivas orientadoras de mestrado. Foram também realizadas entrevistas na escola e nas residências dos quilombolas, e sob o lume da inspiração Sociopoética (PETIT, 2002), as pesquisadoras puderam promover a valorização das particularidades e saberes quilombolas, sensibilizando, por meio dos diálogos e vivências, a igualdade dos saberes populares e científicos, utilizando a arte e a cultura como sensibilizadoras do processo de aprendizagem, tanto da comunidade, quanto do grupo pesquisador.

Ao sistematizar os marcos históricos e culturais mapeados na pesquisa, pudemos também identificar os espaços escolarizados que foram se constituindo e resistindo ao longo do tempo, em Mata Cavallo, elaborando gráficos e ilustrações, possibilitando a valorização dos aspectos culturais e ambientais da comunidade.

## Resultados alcançados

Por meio dos estudos, diálogos e vivências em Mata Cavallo, foi possível perceber os espaços de resistência da comunidade com uma grande importância na organização e articulação política, onde outras também educações foram constituídas (SENRA, 2029). Desta forma, dirigimos um olhar diferenciado a algumas das escolas que foram construídas ao longo dos mais de 140 anos de constituição desta comunidade quilombola, enquanto legitimadoras do direito à educação, mas que em muitos momentos, também sofreram com o racismo, que deixou sua herança até os dias atuais, pois ainda permanece impregnado na cultura da região (SOARES, 2018).

Conforme os relatos dos membros da comunidade, a primeira escola foi fundada em 1944, para atender a solicitações de uma das lideranças locais, em busca de ensino escolarizado para seus filhos. Em meio a tantos obstáculos para a construção deste espaço, houve ainda muitos embates e impedimento do acesso à educação para as crianças negras e quilombolas. A discriminação racial fazia parte do cotidiano dos estudantes, que em muitos momentos eram impedidos de acessar a escola, por conta de sua origem negra.

Já em 1893, relata-se a construção da Escola Afonso de Campos Maciel, que recebeu o nome de um fazendeiro da região. Contava com precária infraestrutura, e a maioria das professoras vinham de Nossa Senhora do Livramento. Na falta de funcionários, elas acumulavam múltiplas funções, e em muitos momentos, organizavam a limpeza, o material e o lanche escolar para as crianças, com seus recursos financeiros.

No ano de 1996, foi fundada a Escola Estadual São Benedito, no mesmo período em que ocorreu a diáspora de muitos quilombolas que haviam sido expulsos por fazendeiros, de seu território de origem. Neste espaço de estrutura simples, com telhado coberto de palha, foi também o local de importantes articulações políticas (SENRA, 2009), se constituído como um dos mais importantes espaços de resistência de Mata Cavallo, fortalecendo também o ensino escolarizado quilombola (SILVA, 2011).

Já em 2002, a Escola Rosa Domingas deu continuidade à resistência do ensino escolarizado: foi denominada em homenagem a uma importante liderança quilombola, que, junto a seus familiares e comunidade, resistiu a violentas e inúmeros ataques e ameaças de fazendeiros, que queria tomar suas terras (SENRA, 2009). Neste espaço, apesar da mudança da escola para outro endereço, ainda prevaleceu a resistência cultural, por meio da reunião da associação dos moradores e dos artesãos, para a troca de conhecimentos, resistindo com estas práticas até os dias atuais.



Atualmente, a Escola Estadual Tereza Conceição de Arruda é o único espaço de ensino escolarizado, onde as mais importantes articulações políticas e sociais acontecem. É local de festas, de reuniões da associação de moradores, de feiras culturais e eventos escolares e acadêmicos. Fundada no ano de 2012, recebeu o nome em homenagem a uma das mais importantes lideranças no contexto do ensino escolarizado da comunidade. Tereza foi uma das primeiras professoras quilombolas a atuarem nas escolas locais, tendo iniciado suas atividades ainda muito jovem, dando aulas no quintal de sua casa, a princípio sem nenhuma remuneração. Conforme afirma Manfrinate (2001), ela foi fundamental na luta pela afirmação de gênero, identidade, conquista da territorialidade e valorização da cultura quilombola. Infelizmente, faleceu antes da inauguração da escola, mas deixou seu legado, onde seus familiares estudaram e trabalharam no passado, e permanecem resistindo.

Em meio às dimensões da educação ambiental, temos percebido como inevitáveis as perdas culturais, intrinsecamente ligadas à degradação local, com a contaminação de mercúrio nos rios, proveniente dos garimpos, o desmatamento causado pelo crescimento do agronegócio, a extinção espécies vegetais e animais, fundamentais para o equilíbrio ecossistêmico da região, e dentre outros prejuízos socioambientais, Mata Cavalo ainda enfrenta o processo excludente das políticas públicas, que tenta negar direitos para evitar a permanência dos quilombolas em seu território ancestral (MOREIRA, 2017).

Contudo, por onde as escolas de Mata Cavalo se constituíram, pudemos perceber a resistência da comunidade em legitimar seus aspectos culturais por meio da utilização de elementos da natureza na constituição material das imagens tradicionais quilombolas pintadas nos pátios e nas salas de aula, na presença do artesanato tradicional, e sobretudo, nos hábitos deste povo, que insiste em lutar pela permanência em seu território ancestral, se reunindo para resistir com suas reivindicações políticas, suas festas, danças, saberes e sabores.

## Referências

- BARROS, Edir Pina de. **Laudo Pericial Histórico-antropológico**. Mato Grosso: Justiça Federal, 2007.
- SATO, Michèle. **Projeto Redes de Pesquisa em Mato Grosso – 2016**, da Rede de Educação Ambiental e Justiça Climática (REAJA). UFMT-PPGE, GPEA.
- SENRA, Ronaldo Eustáquio Feitoza. **Por uma Contrapedagogia Libertadora no Ambiente do Quilombo Mata Cavalo**. 2009. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá: 2009.
- SILVA, Regina. **Do invisível ao visível: o mapeamento dos grupos sociais do estado de Mato Grosso – Brasil**. 2011. 221 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Programa de Pós-graduação em Ecologia e Recursos Naturais, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: 2011.
- SOARES, Cristiane Carolina de Almeida. **Educação ambiental na comunidade quilombola de Mata Cavalo: diálogos da arte, cultura e natureza**. 2018. 193f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2018.

## COLEÇÃO “O MUNDO DA CRIANÇA”: MATERIALIDADE E CIRCULAÇÃO

Juliana Calixto Bartsch

Gizele De Souza

**Palavras-chave:** Coleção O Mundo da Criança. Materialidade. Circulação.

O presente estudo, em andamento, se propõe a examinar dimensões acerca da materialidade e circulação da Coleção *O Mundo da Criança*, publicada em 1931 na cidade de Chicago, com o título de *Childcraft - The Child's Treasury*. A publicação norte-americana contava com quinze volumes voltados para crianças, pais e professores. Conforme Joyce de Fátima Morais (2019), a respeito de prescrições para os bons modos do infante nesta coleção, a edição norte americana foi publicada até o ano de 2014 e a versão brasileira, foi traduzida e adaptada em 1959, pela Editora Delta, no Rio de Janeiro, fruto da edição norte-americana de 1954, também seguindo o modelo de 15 volumes. Esta coleção ganha destaque no Brasil a partir da década de 1960. A publicação brasileira tem estrutura semelhante a original, é impressa em capa dura vermelha, com ilustrações coloridas impressas sobre o couro vermelho na capa. O papel e tamanho dos livros também se assemelham às edições norte-americanas, porém o conteúdo sofreu adaptações e traduções em relação ao original. Possuindo temáticas diferentes, os três primeiros livros são compostos por poemas curtos, contos e cantigas. Os outros volumes abordam temas e linguagens específicas, como: História, Geografia, Ciências, Arte, Música e Literatura. Os últimos livros, destinados aos pais e professores, trazem orientações e informações sobre o desenvolvimento das crianças de acordo com suas faixas-etárias. Os assuntos abordados nos quinze livros são variados, porém algumas temáticas se repetem, como brincadeiras, natureza, fantasia, família, desenvolvimento, religião, histórias sobre o Brasil e sociedade. A coleção é uma obra ilustrada, na qual as imagens variam entre coloridas e monocromáticas. Tendo presença já nas primeiras páginas do livro, como também na contracapa e folha de guarda, os desenhos ocupam toda a folha e são ricos em detalhes. No decorrer dos volumes as ilustrações têm presença significativa, sendo realizadas por mais de um ilustrador. A partir do volume sete da coleção, são encontradas também fotografias, coloridas e monocromáticas, que dialogam com o texto. Assim como as ilustrações, tanto fotografias, como os textos, são realizados por mais de um escritor e fotógrafo em toda a obra. Segundo as fontes consultadas até o momento, a referida Coleção teve sua primeira edição internacional no ano de 1949, sendo impressa, além do inglês, em diferentes línguas como o português, espanhol e italiano. Diante do exposto, a proposta aqui firmada é de trabalhar a Coleção *O Mundo da Criança* como fonte e objeto, realizar em um primeiro momento uma breve análise partindo da materialidade da forma e conteúdo dos livros, a fim de identificar marcas referentes ao padrão de diagramação, publicação e ilustração, bem como acerca da perspectiva de circulação da obra no território brasileiro. No tocante a circulação, em 1966, a editora Delta, responsável pelas edições dos livros da coleção norte-americana no Brasil, publica na revista *Realidade*, de São Paulo, uma propaganda de divulgação dos quinze volumes, usando a seguinte afirmação: *O gosto pela leitura começa muito antes da criança aprender a ler. A você que acha importante despertar no seu filho o gosto pelos bons livros, vamos falar sobre O Mundo da Criança* (Realidade, São Paulo, 1966, p.09). O conteúdo da publicidade diz respeito à uma possível potencialidade a ser trazida pelos livros, e para isso a mensagem da revista também dedica tempo para uma breve descrição da coleção. A revista *Alterosa*, de Minas Gerais, no ano de 1961, também





faz uma breve divulgação. De acordo com o anúncio, os livros contavam com histórias próprias da infância, passadas de geração em geração, bem como curiosidades e músicas infantis. A publicação ainda enfatiza a atenção da editora ao publicar um volume com sugestões e conselhos para pais. Dentre as publicações encontradas nos jornais e revistas da década de 1960, foram os anúncios no jornal *O Dia*, em abril de 1961, que divulgavam a coleção por meio de exposições e sorteios realizados, no Clube Curitibano, situado na cidade de Curitiba, Paraná. De acordo com o texto do jornal os sócios e familiares do clube estavam convidados a participar de uma exposição de livros que aconteceria no hall de entrada, na qual seriam disponibilizadas informações sobre o concurso *Congracamento Inter Clubes*, cujo prêmio para vencedores seria a *Coleção O Mundo da Criança*. Em 1960, na sessão de crimes do jornal *Correio do Paraná*, é noticiado um roubo que aconteceu na cidade de Curitiba, por meio da manchete: *O mundo da criança desapareceu: acusado funcionário do expresso*. O incidente teria contado com o roubo da coleção, que de acordo com o dono dos livros, foi comprada por um agente da estação rodoviária, custando Cr\$ 250,00. Por meio dessas fontes é possível obter indícios acerca dos valores cobrados pelo conjunto de livros *O mundo da Criança*, bem como a forma em que a circulação e aquisição poderiam ser feitas à época. Em função dos objetivos indicados anteriormente, este trabalho tem como fontes empíricas os próprios volumes da *Coleção O Mundo da Criança* a fim de discutir aspectos acerca da sua materialidade, bem como algumas matérias e anúncios de jornais no intuito de localizar e analisar dimensões e estratégias de publicação e circulação da coleção. Como aporte teórico, o conceito de representação de Roger Chartier (1988) é de extrema relevância para a análise das proposições acerca da infância e de sua materialidade. O autor entende as representações como percepções sociais produzidas por grupos de indivíduos, com determinado posicionamento político, social ou escolar, e nesta direção esta reflexão nos auxilia na investigação e compreensão acerca da atuação de determinados grupos e sujeitos envolvidos no processo de tradução, publicação e comercialização da *Coleção o Mundo da Criança* no Brasil. Como este estudo é de natureza historiográfica, o trabalho com as fontes faz-se fundamental. Ragazzini (2001) aborda o conceito de fonte como vestígios e testemunhos do passado, que permitem uma verificação dos acontecimentos, por meio de perguntas realizadas pelo pesquisador. Nesse sentido, elas são tratadas pelo autor, como “layers” ou camadas, que ao serem analisadas vão estabelecendo relações com o contexto, com os acontecimentos, com a sua conservação e a relação leitor-intérprete. O trabalho também se apoia nas contribuições de Michel de Certeau sobre o ofício da história e da escrita do historiador. Neste sentido, a perspectiva teórica de ‘lugar’ também nos auxilia na compreensão do *lócus* no qual a coleção é publicada e as condições desta publicação em termos de táticas e estratégias. Outras referências também se fazem presentes, algumas delas acerca da produção sobre cultura material e sobre impressos.

## Referências

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes, revisão de Arno Vogel. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

CHARTIER. Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Trad. Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difusão Editorial, 1988

MORAIS. Joyce de Fátima. **O Mundo da Criança: prescrições para os bons modos do infante (1954 - 1959)**. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2019.

RAGAZZINI, Dario. Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação? **Educar em Revista**. Dossiê História da Educação: instituições, intelectuais e cultura escolar. Curitiba, Editora da UFPR, nr.18, 2001, p.13-28. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602001000200003&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602001000200003&script=sci_abstract&lng=pt)

LUCA, Tania Regina de. **Leitura, Projetos e Revistas do Brasil 1916-1944**. São Paulo: Editora UNESP, 2011.





## Fontes

CAVANAHA. F., MOORE. N. E., WEIB. R.C. **O mundo da Criança**. Rio de Janeiro: Delta, 1949. 15 v.

Clube Curitibano. **O Dia**. Curitiba, ed.11725, 30 de abril de 1961.

Mundo da criança desapareceu acusado funcionário do expresso. **Correio do Paraná**, ed.00386, 01 de setembro de 1960, p.12

O gosto pela leitura começa muito antes de a criança aprender a ler. A você, que acha importante despertar no seu filho o gosto pelos bons livros, vamos falar sobre “O Mundo da Criança”, **Realidade**, ed. 0006, setembro de 1966, p. 9

O mundo da Criança. **Alterosa**. Minas Gerais, ed. 00347, novembro de 1961. p. 66.



## CULTURA MATERIAL E PATRIMÔNIO ESCOLAR DOMINICANO-ANASTASIANO NO TOCANTINS: TEMPOS, ESPAÇOS E OBJETOS DE UMA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

Cesar Evangelista Fernandes Bressanin

Maria Zeneide Carneiro Magalhães De Almeida

**Palavras-chave:** Cultura Material. Educação Dominicana-Anastasiana. Patrimônio.

Esta comunicação propõe apresentar uma análise do patrimônio e da cultura material escolar produzidos pelo Colégio Sagrado Coração de Jesus, das Irmãs Dominicanas de Monteils, em Porto Nacional. A presença da educação dominicana-anastasiana, de origem francesa, marcou de maneira significativa esta cidade e toda a região do antigo norte de Goiás, atualmente estado do Tocantins.

A Congregação das Irmãs Dominicanas de Nossa Senhora do Rosário de Monteils, fundada por Madre Anastasie em 1850, na pequenina cidade de Bor, sul da França, com objetivos de trabalhar em prol das crianças, dos jovens e dos idosos dedicando-se à educação e à saúde, abrindo escolas e mantendo asilos e hospitais, expandiu seu trabalho para além do Atlântico, ainda no final do século XIX.

No Brasil, em comunhão com os projetos reformadores dos bispos da diocese de Goiás, em especial Dom Claudio José Gonçalves Ponce de Leão, as religiosas dominicanas francesas constituíram entre os anos de 1883 e 1910 uma rede de educação confessional católica em lugares distantes dos grandes centros. No intuito de implantar colégios, especialmente para atender as meninas das elites locais e regionais, mas também para preencher a lacuna deixada pelo poder público no quesito educacional e para fortalecer a missão religiosa evangelizadora-catequética da congregação, as Irmãs Dominicanas de Monteil chegaram ao Brasil em 1883 e fundaram neste mesmo ano, em Uberaba-MG, o Colégio Nossa Senhora das Dores, em 1885, na cidade de Goiás-GO, o Colégio Sant'Ana; em 1902, na nascente Conceição do Araguaia-PA instalaram o Colégio Santa Rosa de Lima; em 1904, na cidade ribeirinha de Porto Nacional-GO/TO edificaram o Colégio Sagrado Coração de Jesus e em 1910, na cidade de Formosa-GO criaram o Colégio São José.

Ao longo do século XX, as Dominicanas-Anastasianas fundaram outras instituições escolares em diversos estados brasileiros como São Paulo, Rio de Janeiro, Paraná, Brasília e Rio Grande do Sul. Num movimento de expansão e contração, algumas destas instituições se consolidaram e outras arrefeceram, por questões diversas, encerrando suas atividades educativas.

Entre os colégios da rede dominicana-anastasiana no Brasil, o Colégio Sagrado Coração de Jesus de Porto Nacional resistiu às intempéries, crises e dilemas de sua trajetória. Desta forma, a relevância deste trabalho se estabelece ao considerar o legado da Educação Dominicana-Anastasiana como “uma complexidade espaço-temporal, pedagógica, organizacional, em que se relacionam elementos materiais e humanos” (MAGALHÃES, 1999, p.21) para a sociedade portuense e do Tocantins.

Justifica-se este trabalho tendo em vista às questões do valioso patrimônio educativo enfatizando a conjuntura arquitetônica do Colégio Sagrado Coração de Jesus e a cultura material escolar (SOUZA, 2007) produzida pela educação confessional católica dominicana-anastasiana em tempos e espaços diferentes.

Estes tempos e espaços configuram a problematização central da proposta desta comunicação. Eles referem-se às duas sedes que ocupou o Colégio Sagrado Coração de Jesus em Porto Nacional





e que continuam edificadas. A primeira casa onde iniciou a instituição escolar, em 1904, cedida por um coronel portuense da época, foi demolida. De tal modo, entre 1906 a 1954, o colégio funcionou em seu primeiro prédio próprio, construído pelos frades dominicanos - exímios construtores -, pelas religiosas e pela população local, contando com as tecnologias do início do século XX. Este espaço comportou a educação interna de meninas, o curso normal - único em toda região - e o início do externato para rapazes até a década de 1954. Este prédio foi edificado próximo à Igreja Matriz e ao Convento dos Padres Dominicanos, em meio às residências das famílias mais abastadas da cidade. Atualmente, o prédio pertence a COMSAÚDE, organização não-governamental que tem atividades vinculadas a educação, saúde e promoção humana. Ele compõe o centro histórico de Porto Nacional e foi tombado em 2008 como patrimônio histórico pelo Instituto do Patrimônio Histórico Artístico Nacional (IPHAN).

O segundo e atual prédio do Colégio Sagrado Coração de Jesus foi edificado no início da década de 1950 e inaugurado em 1954. Em funcionamento até os dias atuais, conta com uma arquitetura moderna, ousada e imponente. “A obra das irmãs dominicanas está fortemente presente na memória coletiva portuense” (BARROS, 2008, p. 73) e revela referências identitárias da comunidade local e do carisma educacional dominicano-anastasiano.

Com o aporte teórico das proposições das pesquisas em cultura escolar, como categoria de análise, embasados nas produções de JULIA (2001), CIAVATTA (2009), FORQUIM (1993) e outros, no campo de investigação da História da Educação, o trabalho aqui proposto insere-se nos projetos de pesquisa do Diretório/Grupo de Pesquisa “Educação, História, Memória e Culturas em diferentes espaços sociais/HISTEDBR” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás e no projeto de pesquisa de doutorado em desenvolvimento intitulado “Educação Dominicana-Anastasiana no antigo norte de Goiás: o Instituto Nossa Senhora de Lourdes de Arraias-TO”.

Os caminhos para a elaboração deste trabalho, que resulta de uma pesquisa histórica, com enfoque qualitativo, tem como procedimento metodológico um *corpus* escrito, fruto de revisão bibliográfica sobre as temáticas de cultura material escolar e patrimônio escolar e um *corpus* documental que resultará das fontes encontradas nos diversos arquivos em que a pesquisa acontecerá. Na perspectiva dos subsídios teóricos e metodológicos da História Cultural, que alargou as possibilidades de pesquisa em História da Educação (CARDOSO, 2011), tendo em vista a pluralidade das possibilidades de investigação e de fontes de pesquisa, na busca de “decifrar o passado” (PESAVENTO, 2008), a partir dos olhares múltiplos sobre os aspectos da cultura escolar, é que esta comunicação se fundamenta e analisa os elementos da cultura material e do patrimônio escolar dominicano-anastasiano.

Desta forma, além da apresentação e análise do patrimônio expresso nos monumentos elencados, o trabalho relacionará alguns objetos escolares catalogados como expressões da cultura material escolar do Colégio Sagrado Coração de Jesus, como o primeiro piano adquirido pela instituição, vindo da França nos anos de 1920 e que possibilitou o ensino de música pelas religiosas francesas às alunas da instituição.

Quanto as fontes, além dos livros de registros e documentos diversos como relatórios, notas e/ou recibos de compras e fotografias do acervo do Colégio Sagrado Coração de Jesus e dos documentos encontrados no arquivo da Congregação de Monteils no Brasil, diversos objetos escolares disponíveis no memorial das Irmãs Dominicanas em Uberaba-MG, nos depósitos do Colégio, no museu histórico de Porto Nacional e nos acervos particulares de ex-professores e ex-alunos da instituição dominicana-anastasiana contribuirão para que sejam arrolados elementos desta cultura material escolar, tendo em vista que os objetos escolares são artifícios tecnológicos produzidos socialmente e que carregam marcas do seu tempo.

Como artefatos que compõe a escola, a percepção destes objetos podem auxiliar a identificação de projetos educativos desenvolvidos pela instituição ao longo do tempo. De acordo com Escolano Benito (2012) a noção de cultura material escolar tem sido uma ferramenta essencial por permitir avançar na problematização dos múltiplos significados que os objetos podem possuir no cotidiano escolar, seus diferentes usos e desusos e as diversas relações estabelecidas desde sua idealização, fabricação, comercialização e uso nas atividades escolares.



Na visão de Souza (2007, p.180), estudar historicamente os materiais e os objetos escolares ajudam a decifrar a escola e sua cultura, pois é “da articulação entre saberes, práticas e materiais escolares que se concretiza o fazer pedagógico que está no cerne da compreensão do funcionamento interno da escola e de sua função no tempo e espaço sócio histórico”.

Os resultados da pesquisa, ainda em andamento, começam a delinear a diversidade e a riqueza de elementos que correspondem ao significativo patrimônio e aos artefatos escolares, abrangendo edifícios, mobiliário, objetos de usos de alunos e professores nas diversas aulas, os materiais de expediente utilizados, entre outros e que refletem em parte, uma grande influência da cultura francesa, introduzidas pelas Irmãs Dominicanas com um novo modelo de instrução que, apesar de atender uma pequena parcela da população da população de Porto Nacional e região, elevou a pequena cidade interiorana do Alto e Médio Tocantins, a categoria de um centro de formação e capital cultural do antigo norte de Goiás.

## Referências

ESCOLANO BENITO, Agustín. Las materialidades de la escuela (a modo de prefacio). In: GASPAR da SILVA, Vera Lucia; PETRY, Marília Gabriela (Orgs.) *Objetos da Escola: espaços e lugares de constituição de uma cultura material escolar* (Santa Catarina – Séculos XIX e XX). Florianópolis: Insular, 2012. p. 11-18.

SOUZA, Rosa Fátima de. História da cultura material escolar: um balanço inicial. In: BENCOSTA, Marcus Levy (Org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007.

MAGALHÃES J.P. de. Breve apontamento para a história das instituições educativas. In: J.L. SANFELICE; D.SAVIANI e J.C. LOMBARDI (orgs.), *História da Educação: perspectivas para um intercâmbio internacional*, Campinas, Autores Associados, 1999.

PESAVENTO, Sandra J. *História e História Cultural*. BH: Autêntica, 2008.

## DISCURSOS E SENTIDOS QUE CIRCULAM: DICIONÁRIO UNIVERSAL DE EDUCAÇÃO E ENSINO COMO SUPORTE DE IDEIAS PEDAGÓGICAS (ANOS FINAIS DO SÉCULO XIX)

Ana Paula De Souza Kinchescki

Luiza Pinheiro Ferber

Vera Lucia Gaspar Da Silva

**Palavras-chave:** Dicionário de educação e ensino. Circulação de ideias pedagógicas. Cultura material escolar.

O presente trabalho tem como objetivo principal identificar e analisar como o cenário da educação primária é apresentado no Dicionário Universal de Educação e Ensino, escrito por Émile Mathieu Campagne (França, 1872) e traduzido para o português por Camilo Castelo Branco (Portugal, 1873), destacando argumentos de defesa da escolarização da infância e o provimento material recomendado para a escola ali anunciada. Intenta-se compreender de maneira mais aprofundada elementos relacionados à instrução primária, buscando contribuir com os debates da área e ampliar as possibilidades de se pensar diferentes discursos e sentidos que circulavam em distintos países nos anos finais do século XIX. Compartilhamos como interesse comum no grupo de pesquisa ao qual estamos vinculadas e outros parceiros, o de analisar e explicar processos pelos quais ideias pedagógicas se movimentam e maneiras de percebê-las a partir da materialidade escolar e suas prescrições.

A proposta acompanha reflexões inscritas em trabalhos de António Nóvoa e Jürgen Schriwer, com especial destaque aqui para as registradas no livro *A difusão mundial da escola* (Lisboa: Educa e Autores, 2010). Conforme advogam estes autores, a circulação de ideias pedagógicas está relacionada à difusão mundial de um modelo de escola, que se irradiará de diferentes formas e sofrerá adaptações regionais e locais, atendendo a diversos interesses e projetos sócio-políticos. Entre as formas de difusão está a imprensa pedagógica, com seus livros, revistas, dicionários e outros modos de circulação impressa de ideias pedagógicas e propostas para escolarização da infância. Como inicialmente anunciado, neste trabalho nos dedicamos ao estudo de conteúdos extraídos de um dicionário de educação de grande circulação, entendendo-o como um dispositivo propagador de conteúdos e conceitos pedagógicos.

Entendemos que os Dicionários de educação não podem ser estudados por si só, é preciso levar em consideração o contexto histórico e social em que estão inseridos e os personagens que os utilizaram, para assim, tentar entender o papel deste objeto em determinados espaços, bem como seus usos por diferentes sujeitos. Contudo, nem sempre é possível recompor esta “rota” mas, a presença destes em acervos, bibliotecas pedagógicas e em bibliotecas de educadores atestam certa participação na construção de discursos e projetos de escolarização.

Para este estudo optamos por adotar como fonte o “*Dicionário Universal de Educação e Ensino: útil à mocidade de ambos os sexos, às mães de família, aos professores, aos directores e directoras de collegios e aos alumnos que se preparam para exame*”. Este impresso (por nós compreendido como documento) teve sua primeira edição publicada na França, sob a responsabilidade de Émile Mathieu





Campagne no ano de 1872. No ano seguinte, passa a circular em Portugal uma tradução e versão estendida feita por Camilo Castelo Branco e seus colaboradores, organizada em dois volumes. A promulgação da Carta de Lei da Direcção Geral de Instrução Pública, datada de 2 de maio de 1878, que traz entre seus objetivos normatizar o ensino obrigatório, as matrículas e a frequência no ensino primário, foi entendida por Castelo Branco como uma necessidade para a elaboração e lançamento de nova versão no ano de 1886, estendida e ilustrada, desta vez, organizada em três volumes (CASTELO BRANCO, 1886).

Ao confrontarmos diferentes edições e versões, foi possível observar que há alterações; da versão francesa de 1872 para a primeira publicada em Portugal sob a responsabilidade de Castelo Branco há inclusão de assuntos específicos do cenário português e subtração de alguns conteúdos. As duas versões portuguesas – a primeira publicada em 1873 e a segunda em 1886 – também são diferentes entre si, e chamou nossa atenção a inclusão de muitos verbetes relacionados à educação após a promulgação da Lei da Direcção Geral de Instrução Pública de 1878, anteriormente citada, por essa razão, nossos olhares estarão concentrados principalmente nessas duas versões. Uma de nossas hipóteses é que tais mudanças acompanhem, além das prescrições estabelecidas em Lei, discursos pedagógicos em circulação, o que coloca dicionários deste tipo como importantes instrumentos de circulação de princípios de renovação pedagógica.

Entendemos, com base em tese intitulada *Representações e apropriações docentes do método intuitivo na educação paulista da primeira república (1890-1920)*, escrita por Oscar Teixeira Junior (2011), que os dicionários pedagógicos tinham como objetivo tornar comum e possibilitar o acesso de conceitos científicos a todos os letrados. Trata-se de obras normalmente produzidas a partir da reunião de especialistas de diversas áreas, proporcionando assim, a construção de um caráter considerado eclético em seus escritos. Deste modo, tanto a reunião de sujeitos – em geral ocupantes de lugares de poder e capacidade de difusão – quanto o fato de ser publicado em um dicionário atribui a este tipo de publicação uma força modelar significativa, no sentido de se fazer presente em discursos, publicações e projetos de escolarização.

Considerando essas características, a metodologia de pesquisa utilizada consistiu, primeiramente, na identificação de dicionários pedagógicos com “participação” na composição de discursos que apoiam os projetos de escolarização nos anos finais de século XIX e anos iniciais do século XX, bem como, a localização de diferentes edições. Inicialmente esse movimento foi realizado em bases de dados online de Bibliotecas e, posteriormente, em incursões em sebos para localizar os documentos em sua versão impressa. Deste rastreamento foram localizados em formato digital: a versão em francês e os volumes 1 e 2 da edição do ano de 1873, de Portugal. Os três volumes do ano de 1886 foram encontrados e adquiridos em versão impressa, fazendo parte do acervo pessoal das autoras.

Essa etapa do trabalho, somada a leitura de bibliografias que auxiliem na compreensão sobre esse formato de fonte, confirmaram a circulação desses impressos pela presença em acervos de Bibliotecas de diferentes países, como França, Canadá, Portugal e Brasil. Thabatha Aline Trevisan e Bárbara Cortella Pereira (2013), no trabalho intitulado *Leituras recomendadas para as Escolas Normais no Brasil e na França (século XIX): transferências culturais e de modelos pedagógicos*, relatam sobre a recomendação deste Dicionário, inclusive, como leitura necessária aos professores em formação pela Escola Normal de São Paulo no século XIX.

Após a localização dos impressos, iniciou-se um contato mais direto com o conteúdo destas fontes com o intuito de nos familiarizarmos com os termos ali tratados. Em seguida, ordenamos os documentos e selecionamos os verbetes que avaliamos estarem articulados a projetos de escolarização, destacando aqueles que auxiliam no aprofundamento de questões como: argumentos de defesa da escolarização da infância e sua obrigatoriedade e o provimento material recomendado para a escola ali anunciada, destacando os artefatos relacionados a leitura e escrita. Neste percurso foram destacados verbetes que tratam de escola, educação, instrução primária, método de ensino, mobília escolar, entre outros. Para as análises, foram estabelecidas categorias com o objetivo de facilitar as buscas, a sistematização dos dados e permitir reflexões mais aprofundadas sobre os verbetes selecionados.

Para a construção das reflexões aqui presentes, somadas às categorias, foi importante aprofundar a compreensão sobre alguns aspectos no tocante a fonte principal como, por exemplo, o que representou o Dicionário de Educação e Ensino no período em que foi publicado? Qual a credibilidade que este dicionário possuía? Quais eram as posições sociais e cargos ocupados por aqueles que assinavam como seus autores e tradutores?



Em suas primeiras páginas, o Volume 1 da edição portuguesa de 1886, apresenta uma nota dos editores explicando o objetivo deste dicionário, caracterizado como um livro de extrema importância seja para a formação de professores, seja como auxiliar na prática docente. Com elementos deste tipo, busca-se construir uma ideia de que é um livro essencial para a melhoria do ensino e para o estímulo da prática de pesquisa e construção de saberes, tanto por parte dos professores quanto dos estudantes. Em suas palavras, os autores entendem que o dicionário,

[...] além da utilidade geral que tem para todos os que quizerem instruir-se, por constituir uma verdadeira encyclopedia, onde são expostos, com a maior clareza, todos os ramos do saber humano, vem sobretudo prestar um valioso auxilio aos paes e professores, na importantissima obra da educação das novas gerações, e tem, por isso, já o seu lugar marcado nas bibliothecas escolares, cuja importancia deve ter sido justamente apreciada pelas illustradas juntas de parochia<sup>[1]</sup> (EDITORES, Lisboa, 1886, p. VI).

Ao observar que os autores atribuíam ao Dicionário significativa importância para o cenário educacional da época, foi possível notar, nas versões de língua portuguesa mudanças significativas em dois verbetes específicos que tratam sobre a educação. Na primeira edição, de 1873, não há desdobramentos nos termos *instrução* e *escola*, os quais são abordados em apenas um verbebo, de forma mais geral. Já na edição do ano de 1886 percebe-se que há especificações para os dois vocábulos como, por exemplo, *instrução*, que aparece de forma mais detalhada como *instrução primária* e *instrução pública*. No caso da palavra *escola*, que antes aparecia somente no plural, nesta outra versão é subdividida em: *escóla*, *escólas*, *escolas abecedarias*, *escólas primarias*, entre outras. Essas questões, são alguns dos indícios que corroboram com nossa hipótese de que a Lei de 2 de maio de 1878 e a circulação de ideias pedagógicas tenham influenciado nas alterações e prescrições do Dicionário.

[1] Optou-se por manter a grafia como registrada no original.



## IMPRESSOS DAS ASSOCIAÇÕES DE PROFESSORES POLONESES PARA AS ESCOLAS ÉTNICAS NO BRASIL: INVENTÁRIO E CARACTERIZAÇÃO

Cláudia Severo

Amanda Backes Kauer

**Palavras-chave:** Escolas Étnicas Polonesas. Associações de Professores. Inventário de Educação.

A Sociedade Polônia, localizada no quarto distrito do município de Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul, possui um acervo histórico, bibliográfico e arquivístico, abrangendo o período do século XIX ao XXI, com potencial para pesquisas nos mais variados campos de saber, principalmente se relacionadas às temáticas da imigração polonesa no sul do Brasil. Compreendendo a potencialidade dos vestígios de história e memória localizados neste espaço, desde 2017 são empreendidos esforços de pesquisadoras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) para a identificação, arrolamento, elaboração de quadros descritivos e conservação preventiva do acervo inexplorado e guardado por esta sociedade civil. Objetivando a criação e implementação de um Centro de Memória da imigração polonesa no Brasil, em junho de 2018 foi oficializado um Termo de Cooperação Científico-Cultural entre UFRGS e Sociedade Polônia, evidenciando a importância das ações desenvolvidas para a comunidade acadêmica e externa, para que a lacuna acerca da imigração polonesa no Brasil possa ser preenchida através de estudos minuciosos realizados com os diversos documentos existentes na Sociedade Polônia. Estimamos que, atualmente, integram o acervo cerca de 8000 obras em suporte papel sobre distintas temáticas: história da polônia, economia, política, filosofia, educação, história contemporânea, literatura, arte, dentre outras. É interessante destacar que esse expressivo conjunto de impressos foi reunido a partir de doações de diversas instituições, havendo também aquelas de acervos pessoais, e este movimento permanece ocorrendo e permite enriquecer e incentivar o trabalho realizado nesta instituição. Ao iniciarmos as pesquisas com os documentos existentes na Sociedade Polônia, uma das atenções se voltou para a identificação, caracterização e inventário de todos aqueles que contivessem informações sobre as escolas étnicas polonesas ou se referissem ao tema Educação mais amplamente, fosse História da Educação na Polônia ou seus manuais didáticos, ou ainda manuais escolares publicados em língua polonesa ou português. A expressividade das iniciativas escolares dos imigrantes é atestada por dados fornecidos por diversas fontes. Em 1938, quando do Decreto de Nacionalização do Ensino de Getúlio Vargas, conforme indica Malikoski (2018) estavam organizadas 128 escolas étnicas polonesas no sul do Brasil, abrangendo 4560 alunos e 114 professores. Neste sentido, essa pesquisa se inscreve no campo da História da Educação, fundamentada na História Cultural e História da Cultura Escrita, sendo Roger Chartier um dos principais referenciais teóricos. Os movimentos de arrolamento e identificação dos impressos possibilitaram o reconhecimento de expressivo número de impressos atinentes às buscas acerca de Educação e escolas étnicas, apontando para a diversidade de tipologias documentais presentes no acervo. Visando a organização desses impressos através de um léxico de domínio dos pesquisadores do campo da História da Educação, optou-se por adotar a classificação por gêneros utilizada pelo LIVRES, Banco de Dados de Livros Escolares Brasileiros da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Dentre os descritores, compõem: livro do professor, manual didático, cartilha de alfabetização da língua polonesa, livros de consulta, literatura infantil e







juvenil e imprensa pedagógica. Face à variedade de características e conteúdos dos impressos, foi elaborado um inventário em quadro descritivo contendo informações acerca do ano de edição, país de impressão, editora, número de páginas, dimensões, estado de conservação da obra, presença de carimbos de bibliotecas ou acervos, marcas de uso. Até o momento foram repertoriadas mais de 500 obras, que abrangem o período 1882-2010 e que contemplam diferentes temáticas, como o processo de ensino dos imigrantes poloneses no sul do Brasil no início do século XX, suas práticas de leitura e organizações culturais. Salienta-se a presença de cerca de 25 documentos impressos no Brasil em língua polonesa ou bilíngue e, dentre estes, há 10 obras de relevância para a pesquisa sobre as escolas étnicas polono-brasileiras, por tratarem-se de publicações de associações de professores poloneses. Segundo Silva (2019), as associações culturais dos imigrantes poloneses podem ser caracterizadas como uma de suas primeiras formas de sociabilidade no Brasil, sendo estas relacionadas à etnicidade. Eram associações culturais, recreativas e religiosas que, objetivando a solução de questões locais das colônias, organizavam-se a partir da iniciativa dos próprios imigrantes. A educação das crianças polonesas foi um dos aspectos de relevância para essas associações, sendo as Escolas-Sociedades a solução encontrada. Além do catecismo, ensino de aritmética e língua portuguesa, essas escolas realizavam o ensino da língua polonesa – que pode ser compreendida como uma das formas de reafirmação da identidade étnica –, em algumas, havia ainda a produção de suas próprias cartilhas e material escolar. A organização dessas sociedades foi um processo ininterrupto nos séculos XIX e XX, que aglutinou os imigrantes de acordo com suas crenças ideológicas e religiosas, havendo dentre essas as associações de professores poloneses que se voltavam para as formações destes sujeitos durante os períodos de recesso escolar. Com a criação da Polônia independente em 1918 e o estabelecimento de relações diplomáticas em 1920 com o Brasil, consolidou-se o movimento educacional em torno da Aliança central: “Kultura”, associação de escolas não religiosas e, em seguida, da associação de professores “Oswiata”, reunindo as escolas polonesas religiosas. A Kultura, fundada em Curitiba em 1920, representou uma Federação das Associações Educacionais Polonesas. Dentre seus objetivos constava a organização do ensino, centralizando escolas e sociedades para formar uma organização mais ampla; melhorar o processo de ensino étnico através da organização de bibliotecas fixas e itinerantes; o fornecimento de livros didáticos e manuais, a construção de novas escolas e a formação de professores. A Kultura caracterizava-se por um ativismo social, laico e de cunho progressista, não considerando a importância de preceitos religiosos. Gerou desta forma, uma série de divergências ideológicas que culminou na fundação em 1922, pela Congregação dos Padres Vicentinos e outras lideranças religiosas, a União das Escolas Católicas Polonesas, denominada “Oswiata”. Esta, continha os mesmos objetivos da Kultura, mas aliado ao fundamento religioso. Outro indício que podemos apontar são as anotações do Cônsul polonês Kazimierz Głuchowski, de quando esteve no Brasil em 1922, publicadas em 1927, que relatam que a raridade ou inexistência de lugares que não possuíam uma sociedade com finalidades escolares. Essas sociedades estavam filiadas à Kultura ou à Oswiata, fundadas posteriormente à Primeira Guerra Mundial em Curitiba. A maior parte das escolas estava filiada à associação Kultura, com 22 escolas, enquanto a Oswiata possuía apenas 06 escolas filiadas. Cabe também ressaltar que, segundo Luporini (2011), em decorrência da Primeira Guerra Mundial, serenou a rivalidade entre as agremiações em prol de unificar as entidades para a fundação de novas escolas étnicas em locais distantes. O material didático foi aperfeiçoado pelas agremiações, assim como as condições do trabalho docente, proporcionando um desenvolvimento da cultura escolar nas localidades carentes de tais iniciativas. A expressividade desses movimentos se mantém até que em 1938 por força do Decreto de Nacionalização, ocorreu o fechamento de mais de 355 sociedades polonesas e a proibição de publicações que não fossem em língua vernácula. Após 22 anos de funcionamento, somando esforços na condução dos processos de organização étnica, as entidades encerraram suas atividades. Embora houvesse esforços de adequação dessas atividades ao processo político vigente, a falta de interesse dos membros somado a pressão política fez o desfecho. O movimento da Nacionalização pôs fim a maioria dos processos de organização étnica e de imprensa pedagógica em língua estrangeira. Contudo, ainda é possível localizar algumas dessas publicações em acervos no sul do Brasil, no caso do acervo histórico da Sociedade Polônia, foram encontrados os seguintes títulos (traduções livres) publicados por estas associações ao longo das décadas de 1920-1930: *Krótka Gramatyka Polska i Ćwiczenia Językowe* (Pequena Gramática da Língua Polonesa e Exercícios de Linguagem), edições de 1924 e 1936, totalizando 04 exemplares; e *Gramatyka Języka Portugalskiego i Ćwiczeniami dla Szkół i Samokow* (Gramática da Língua Portuguesa com Exercícios



para escola e alunos autodidatas), 02 exemplares de 1931, ambas de autoria do Pe. José Joaquim Góral; e *Klucz do Cwiczen i Zadan* (Exercícios e tarefas da gramática do português), impressa em 1932, todas publicações da Oświata. Quanto às publicações da *Kultura*, foram arrolados 03 exemplares da revista mensal *Kultura*, ano de 1933, edições de março, abril e junho. Os movimentos de caracterização e arrolamento dos documentos impressos que integram o acervo da Sociedade Polônia são fundamentais enquanto documentação de gestão de acervo, mas representam, principalmente, vestígios inéditos que não foram utilizados em pesquisas já empreendidas no Brasil acerca da temática escolas étnicas polonesas.

## Referências

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Trad. Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difusão Editorial, 1988.

GLUCHOWSKI, Kazimierz. **Os poloneses no Brasil**. Porto Alegre: Rodycz & Ordakowski, 2005.

LUPORINI, Teresa Jussara. Educação Polonesa: os fundamentos da educação escolar étnica revisitados. In: LUCHESE, Terciane Ângela; KREUTZ, Lúcio (Org.) **Imigração e Educação no Brasil: histórias, práticas e processos escolares**. 1<sup>a</sup>. ed. Santa Maria, RS: Editora da UFSM, 2011..

MALIKOSKI, Adriano. **Escolas étnicas polonesas no Rio Grande do Sul**. Caxias do Sul: EDUCS, 2018.

## MATERIAIS DE ESCRITURAÇÃO ESCOLAR NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX: UM MUNDO MATERIAL DO FAZER DOCENTE

Franciele Ferreira França

Gizele De Souza

**Palavras-chave:** Cultura Material Escolar. Materiais de Escritação. Saberes e Fazeres Docentes.

Durante a segunda metade do século XIX, no Império brasileiro, exercer o magistério primário implicava, afora ensinar, organizar e administrar o funcionamento de uma escola; isso porque este foi um período em que o ensino primário - a instrução pública - passava por um processo de constituição, além de ser demarcado por uma escola primária que se configurava no espaço de uma sala, em que todos os alunos frequentes, distribuídos e organizados em classes, ocupavam o mesmo ambiente e um único professor era responsável não só por dirigir e organizá-la, como também limpar, equipar e manter. Para cumprir essa tarefa, ao professor, eram necessários distintos materiais, os quais, ora foram diretamente determinados em alguns dos regulamentos publicados, ora, em outros, foram definidas orientações sobre os procedimentos para o cumprimento de tal incumbência. Este trabalho tem o intuito de analisar e evidenciar estes “distintos materiais”, um conjunto material específico da e para a escola que se configurou junto de modos de fazer docente produzidos no período aqui em estudo e conformaram um repertório de saberes dos professores primários - os materiais de escritação. Para tanto, por meio das histórias que contam os professores sobre determinados artefatos, objetiva-se destacar qual o sentido atribuído a estes na prática docente, pois compreende-se que é (também) no manuseio dos objetos que os professores traduzem seus saberes fazendo uso do seu *acervo empírico* (ESCOLANO BENITO, 2017). Diante disso, interpreta-se que a cultura material escolar é, portanto, constitutiva do ofício docente por entender que, neste caso, ela funciona como um veículo de análise e produção de uma cultura escolar por parte dos professores. Logo, opera-se com os conceitos de *cultura escolar* e *cultura material escolar*, para exemplificar algumas experiências que foram vividas pelos professores primários no dialogismo entre a sua prática e a dimensão material da escola e que fazeres e saberes foram produzidos nesta interação. Na busca por indícios de práticas docentes atreladas à materialidade escolar, observa-se um *mundo material da educação primária* e, ao analisar as fontes disponíveis, percebe-se que algumas especificidades caracterizaram relações singulares entre os professores e esse universo material, as quais configuraram tanto um *mundo material específico da escola* (objetos associados à prática de ensino - os materiais “essenciais ao ensino” - cadernos, livros, manuais, lápis, penas, lousas, papel, entre outros), como um *mundo material específico do fazer docente* (concernente à prática docente que se ocupa da organização da escola e do exercício do magistério). Para este estudo a lente se aproxima do conjunto material relacionado à prática docente que se ocupa da organização da escola e do ofício docente - uma categoria distinta de material que foi solicitado, mencionado ou especificado nas comunicações dos sujeitos da escola oitocentista denominados como livros de matrícula, livros de termos de visita, mapas escolares e relatórios, categorizados como materiais de escritação. Materiais inseridos no fazer diário dos professores de primeiras letras, que despontam principalmente como documentos burocráticos, mas que podem ser





considerados como instrumentos de um ordenamento docente que integraram um conjunto de objetos que compuseram a escola primária e que influíram em sua sistematização da administração interna, abarcando utensílios de controle do tempo, de disciplinamento dos alunos, de estruturação e coordenação da escola e de ordenação dos professores. Vale salientar que, considera-se “escrituração” tanto como uma categoria de determinado conjunto material, como também uma prática docente relacionada à escrita (prática escriturística), ou seja, é tanto o que reúne de material quanto o que é relativo a este. Deste modo, compreende-se que os materiais de escrituração são instrumentos de informação sobre as escolas e registros impressos de uma administração escolar que oferecem pistas sobre o funcionamento da escola no que tange aos alunos, aos conteúdos do ensino, às práticas, aos tempos e espaços e aos dados quantitativos que a constitui, além disso são documentos ricos em detalhes que oferecem incontáveis possibilidades de pesquisa e abordagem. Cynthia Greive Veiga (2005) trata toda essa documentação, que se destina à instrução ou que provém das escolas, como “instrumentos escriturísticos” sob a perspectiva de Michel de Certeau, no que tange às finalidades da escrituração. Segundo a autora, “na perspectiva desse autor os instrumentos são os operadores da escritura” e, no caso específico do qual trata, como “produção de dados quantitativos e qualitativos, esses se apresentam como a produção da realidade” (VEIGA, 2005, p. 92). Salienta-se, portanto, que os documentos aqui em análise são componente de três ordens distintas, mas complementares entre si, relacionadas à instrução: organização escolar, escrituração escolar e sujeitos da escola. Na investigação empreendida, valeu-se de um *corpus* documental disponível no acervo do Arquivo Público Paranaense, o qual entre documentos providos da administração pública, estão os denominados como “correspondências de governo”, e, entre aqueles que foram consultados, dispõe-se de relatórios de inspetores escolares, relatórios de professores, termos de visita de inspetores escolares, listas, inventários e pedidos de materiais e móveis por professores e inspetores, ofícios e requerimentos diversos de professores e inspetores, além da Legislação Educacional Paranaense do período determinado. Ao voltar-se para essa documentação com vistas a responder o objetivo proposto, ancora-se nas proposições de Martin Lawn e Ian Grosvenor (2001) que consideram em seus estudos, principalmente, a interação entre professores e a cultura material da escolarização. De acordo com esses autores, esta é uma interação que acontece desde a formação das escolas que por sua vez foram constituídas junto de uma dimensão material. Com base em Lawn e Grosvenor (2001), procura-se compreender que relações os professores estabeleceram com a materialidade que adentrou a sua escola, no seu uso vinculado às normas prescritas e a sua experiência docente. Além disso, com base nas afirmações destes autores, é possível inferir que, acercar-se à dimensão material da escola, significa aproximar-se de práticas docentes, e no movimento de identificação e análise destas é possível perceber características e particularidades do ofício de professor primário. Ao analisar esses documentos de escrituração pela perspectiva dos professores, podemos perceber que esse conjunto materializa e instrumentaliza um ordenamento docente a partir de uma racionalização da escola, tornando visível um modo de administração e organização desta que parte dos deveres docentes, e que se tornam produtos (e deveres) pedagógicos na medida em que constroem e aprimoram o ofício e a prática docente. Portanto, é possível afirmar que este modo característico desses professores se trata, de mesma forma, de uma organização material, pessoal e pedagógica, e que ao manejar esse conjunto material, na realização de uma prática escriturística, os professores conseqüentemente reviam a sua prática, a sua escola, o seu fazer e o ensino, dando sentido ao seu saber (e fazer) e a sua condição como professor em um processo de reflexão e retradução de saberes, práticas e normas. Diante disso, esse conjunto de documentos em específico, que compõem o *mundo material do fazer docente*, partindo do proposto por Veiga (2005), adquire um sentido mais alargado para essa materialidade: mais do que *instrumentos de verificação*, no uso feito pelos professores foram de mesmo modo *instrumentos de reflexão e prospecção, validação e comprovação* sobre e para o ofício docente. Ademais, ressalta-se que pensar a escola e o ofício docente atravessados pela materialidade escolar possibilita considerar que as relações estabelecidas entre sujeitos e objetos descortinam situações reveladoras de modos e práticas dos professores em *fazer com* e em *fazer como*, além de evidenciarem a constituição de um modo de fazer docente forjado na formalização de práticas que aconteceram no uso escolar desses artefatos, no qual se percebe a produção de uma cultura escolar.



## Referências

ESCOLANO BENITO, Agustín. **A escola como cultura: Experiência, memória, arqueologia**. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2017.

LAWN, Martin; GROSVENOR, Ian. When in doubt, preserve: exploring the traces of teaching and material culture in English schools. *In: History of Education*, 30-2, p. 117, 2001.

VEIGA, Cynthia Greive. A produção da infância nas operações escriturísticas da administração da instrução elementar no século XIX. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 9, p. 73-108, jan./jun. 2005.

## “OBJETOS INDISPENSÁVEIS PARA O ENSINO”: MOBILIÁRIO ESCOLAR CATARINENSE E A CIRCULAÇÃO DE IDEIAS PEDAGÓGICAS (1851-1889)

Gustavo Rugoni De Sousa

**Palavras-chave:** Mobiliário Escolar. Circulação de ideias pedagógicas. Cultura material escolar.

Este trabalho possui como objetivo central refletir sobre o mobiliário escolar idealizado e construído para ser utilizado em escolas públicas primárias na Província de Santa Catharina (Brasil) entre as décadas de 1851 a 1889. As reflexões aqui desenvolvidas vinculam-se às pesquisas e análises realizadas para a produção de tese de Doutorado, defendida no ano de 2019. Pautado pela noção de cultura material escolar e a partir de uma perspectiva histórica, os móveis idealizados para escolas públicas primárias são compreendidos como mercadorias (re)inventadas pela modernidade educativa e que estão imbricadas em um processo de circulação de saberes legitimados, principalmente, a partir do século XIX.

Para refletir acerca da circulação de ideias e de relações em torno do mobiliário escolar, as incursões no Arquivo Público do Estado de Santa Catarina e as buscas na Hemeroteca Digital Catarinense foram fundamentais, pois o estudo de fontes como anúncios e notas presentes em jornais publicados em diferentes cidades catarinenses, ofícios expedidos pela Diretoria de Instrução Pública, assim como “fallas” de Presidentes da Província permitiu identificar tempos e modos próprios de constituir a instrução primária em Santa Catharina. A análise desses documentos possibilitou a localização de argumentos em torno da defesa da construção de uma escola pública que deveria estar articulada aos “referenciais” e ideais modernos provenientes de nações consideradas “mais avançadas”.

Por meio do estudo sobre o mobiliário escolar oitocentista pôde-se perceber que adaptações e soluções para os objetos da escola foram consideradas temas caros à escolarização moderna que se desenhava a partir do século XIX, uma vez que foram identificadas reivindicações que versavam acerca da necessidade de adaptar os móveis escolares a preceitos higiênicos. Nesse período, nota-se uma circulação de discursos provenientes de diferentes países (Brasil, Estados Unidos, França e Portugal) que se assemelham ao considerar o mobiliário como peça central para uma vida saudável, deixando de entendê-lo apenas como um item de apoio às práticas escolares, mas alvo de questionamentos e merecedor de maiores investimentos por parte de médicos e educadores.

A leitura do livro organizado por António Nóvoa e Jürgen Schriewer (2000) foi importante para compreender o modelo escolar que ganha força no decorrer do século XIX e que passa a circular e ser apropriado, em distintos países e regiões. Nessa obra, autores como John Meyer, Martin Lawn, Denice Barbara Catani, entre outros, procuram problematizar como uma determinada organização escolar com profundas semelhanças no currículo, na formação docente, na pedagogia e nas políticas prescritas foi difundida e alçada como referência educacional no período. Esses trabalhos estão vinculados a investigadores, universidades e projetos de pesquisa de diferentes países. Os investimentos colaborativos permitiram a identificação de um conjunto de evidências que indiciam sobre uma difusão mundial de um modelo escolar em nível internacional diretamente articulado com a pedagogia moderna, a formação dos sistemas nacionais de ensino, a consolidação dos Estados e um desenvolvimento industrial.





Conforme destacado por Heloisa Helena Pimenta Rocha (2010), as adequações nos espaços escolares, seja com relação à sua arquitetura, seja com relação ao mobiliário, tinham como base uma matriz médica, bastante difundida por meio de congressos, impressos e organizações de inspeções em escolas. Essa difusão, todavia, não ocorreu de forma isolada, mas sincronizada com um conjunto de ideias que vinham ganhando força em nível internacional, sendo identificadas em documentos provenientes de diversos países europeus, da América Latina e dos Estados Unidos da América.

A partir das pesquisas da autora, foi possível perceber que o Brasil também esteve inserido nesse processo e que, além de incorporar ideias, produziu discursos e elaborou estratégias de ações articuladas com a defesa da adaptação de escolas e artefatos aos preceitos médicos:

Os tempos e espaços da escolarização, os métodos e procedimentos de ensino, os materiais escolares, as posições do corpo infantil durante as práticas escolares de leitura e escrita são alguns dos aspectos que ocuparam a atenção dos médicos-higienistas brasileiros, desde a segunda metade do século XIX, compondo a pauta das questões que ganharam visibilidade no processo de institucionalização da escola primária (ROCHA, 2010, p. 159).

Dessa forma, o que se viu foi um conjunto de inserções no ambiente escolar que buscavam criar uma “consciência sanitária” em alunos e professores, com vistas à propagação de hábitos higiênicos preventivos. A educação era entendida como um espaço fundamental e apropriado para a difusão desses saberes, inclusive com recomendações registradas em periódicos<sup>[1]</sup> e documentos oficiais, dentre os quais se podem citar os relatórios dos presidentes da Província de Santa Catharina, as legislações provinciais e os regimentos internos de grupos escolares catarinenses<sup>[2]</sup>, nos quais a higiene aparece como um elemento curricular e uma prática a ser observada. Assim como Heloisa Pimenta Rocha observou em suas pesquisas, os vestígios localizados por esta investigação, indicam que “a confluência entre a Medicina, a Higiene e a educação escolar mostrou-se inevitável” (ROCHA, 2010, p. 160).

Nesse sentido, a obrigatoriedade escolar pode ser compreendida como um dos elementos fundamentais no processo de expansão e institucionalização das escolas com vistas a formar e a proteger a infância e, assim, garantir o desenvolvimento da nação. Articuladas a essa perspectiva, Vera Lucia Gaspar da Silva & Gizele de Souza (2018) indicam que as leis de obrigatoriedade escolar, relacionadas ao desenvolvimento industrial, contribuem para o fortalecimento da escola como um nicho de mercado atraente para a ampliação de relações capitalistas, uma vez que, para a institucionalização da escola moderna, foram elaboradas normas e projetos relativos a um conjunto de tecnologias condizentes com os preceitos higiênicos e sanitaristas defendidos como ideais no período oitocentista.

A partir das investigações realizadas, identifica-se que a Província de Santa Catharina também estava envolvida no processo de circulação internacional de ideias pedagógicas, não apenas se apropriando de modelos considerados referenciais, mas também contribuindo com esse movimento enviando exemplares de suas produções a eventos internacionais e estabelecendo estratégias que visavam o provimento material das escolas da província a partir de preceitos pedagógicos. Apesar de uma realidade material considerada “precária economicamente”, as ideias de escola de Santa Catharina pautavam-se em discursos que entendiam como indispensável a presença de aparatos considerados modernos e higiênicos, os quais poderiam contribuir para a formação dos cidadãos catarinenses.

Diante dos dados foi possível identificar não apenas utensílios e móveis que eram solicitados para a Diretoria de Instrução Pública, mas também perceber tensões existentes entre discursos presentes em ofícios que expressam respostas para as solicitações de compra de artefatos para as escolas, enviadas por diretores e professores. De acordo com o disposto nos documentos analisados, dentre as dificuldades alegadas por parte do Estado estavam as condições financeiras, que impediriam a aquisição de grande parte dos objetos requisitados pelos docentes. Diante da situação, apenas os artefatos considerados indispensáveis para o serviço público da instrução e que fossem produzidos





por pequenas marcenarias e oficinas artesanais poderiam ser adquiridos, pois assim os custos seriam reduzidos.

Com relação à materialidade, apesar da defesa de sua necessidade aparecer em discursos, quando as fontes trazem dados sobre o provimento das instituições descortina-se um cenário que indica uma realidade diferente ao ser comparada ao ideal defendido. No entanto, mesmo em um contexto organizado por uma ideia de “mínimo necessário”, chama a atenção nos discursos de presidentes da província a preocupação em anunciar o desejo de equipar as escolas primárias com materialidades que estivessem próximas a indicações referenciadas pela modernidade educativa em construção no período, localizadas em documentos como catálogos de móveis escolares, manuais pedagógicos e relatórios de Exposições Universais.

Desse modo, localizaram-se pontos em comum que corroboram com as análises em torno da existência de uma circulação internacional de ideias pedagógicas, tais quais a defesa do investimento em formação docente, a definição de um método de ensino, bem como uma infraestrutura e materiais adequados ao processo de ensino e aprendizagem, referenciados pela modernidade educativa oitocentista. Nesse sentido, a pesquisa sobre a (re)invenção do mobiliário escolar, ao estudar o contexto catarinense, pôde identificar que, embora as ideias em torno dos móveis tenham sido apropriadas de diferentes formas, essas mantiveram elementos relativos a aspectos pedagógicos, higienistas e econômicos que circularam internacionalmente.

## Referências

GASPAR DA SILVA Vera Lucia; SOUZA Gizele de. Objetos de utilidade prática para o ensino elementar: museus pedagógicos e escolares em debate. In: \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_; CASTRO, César Augusto (Orgs.). **Cultura material escolar em perspectiva histórica: escritas e possibilidades**. Vitória: EDUFES, 2018. p. 119-142.

NÓVOA, Antonio.; SCHRIEWER, Jürgen. **A difusão mundial da escola: Alunos, Professores, Currículo, Pedagogia**. Lisboa: Educa, 2000.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. Cultura escolar e práticas de higienização da infância na escola primária paulista. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SCHWARTZ, Cleonara Maria (Orgs.). **Histórias das culturas escolares no Brasil**. v. 1, Vitória; EDUFES, 2010. p.157-194.

[1] Anúncios e artigos localizados em jornais catarinenses publicados no período oitocentista, indiciam sobre discursos que abordavam a importância da higiene e da instrução pública para o desenvolvimento da província.

[2] SANTA CATARINA. Regimento Interno para os Grupos Escolares (Decreto n. 588, de 22 de abril de 1911) e SANTA CATARINA. Regimento Interno dos Grupos Escolares do Estado de Santa Catharina. Aprovado e mandado observar pelo Decreto nº 795, de 2 de maio de 1914 (ambos localizados no Arquivo Público do Estado de Santa Catarina).

## O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA ANÁLISE DA COLEÇÃO GIRASSOL: SABERES E FAZERES DO CAMPO (2013)

Wellington Rildo S. Marques

**Palavras-chave:** Educação do campo; Ensino de Língua Portuguesa; Girassol: saberes e fazeres do campo.

Neste texto, apresentam-se resultados parciais de pesquisa de mestrado em Educação. Trata-se de pesquisa circunscrita no campo da História da Educação, com enfoque na história do ensino da língua portuguesa, com o objetivo de contribuir para a compreensão de aspectos relativos à história do ensino da língua portuguesa em escolas do Campo e problematizar sobre quais especificidades e atendendo a que propósitos políticos, sociais e históricos esse ensino se relaciona. Para tanto, focaliza-se a análise da coleção didática *Girassol: saberes e fazeres do campo*, publicada pela Editora FTD em 2012. Essa coleção foi aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Edição para escolas do Campo, datada de 2013. Mediante abordagem histórica, com aporte teórico na História Cultural, especialmente a História do Livro e das Edições Didáticas e História das Disciplinas Escolares, centrada em pesquisa documental e bibliográfica, desenvolvida por meio da utilização dos procedimentos de localização, recuperação, reunião, seleção e ordenação de fontes documentais e leitura de bibliografia especializada sobre o tema, vem-se analisando a configuração textual dos volumes que integram a coleção *Girassol*, a saber: 1º ano: Letramento e Alfabetização e Alfabetização Matemática, 2º ano: Letramento e Alfabetização / Geografia e História, 3º ano: Letramento e Alfabetização / Geografia e História. Além dos volumes que integram a coleção, outros documentos vêm sendo utilizados como fontes auxiliares da pesquisa, como decretos, pareceres, guia do PNLD, entre outros.

A análise da coleção e de documentos correlatos a ela vem propiciando constatar os seguintes aspectos: diversas questões teóricas e práticas têm desafiado o governo e os movimentos sociais a avançar na construção da Educação do Campo, especialmente no campo teórico e metodológico. Em face disso, no bojo das políticas públicas implementadas no Brasil, no início do século XXI, que visam a garantia do conjunto dos direitos sociais e humanos do povo brasileiro que vive no/do campo, foi aprovada em 26 de julho de 2011 a Resolução nº 40, do Conselho Deliberativo do FNDE, que institui o PNLD Campo 2013 (ano referente à distribuição dos livros aprovados a partir desse edital). Esse programa teve por objetivo atender adequadamente as escolas públicas que estivessem situadas ou mantinham turmas em áreas rurais, distribuindo livros didáticos para alunos matriculados nas séries iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano). A Resolução supracitada frisava que os livros didáticos fossem dos estudantes e professores, sem necessidade de devolução ao final do ano (livros consumíveis).

O PNLD campo, constitui-se como programa, dentre outras iniciativas existentes, que se propõe a contribuir para o contexto educacional específico do campo. Dessa forma, o PNLD Campo se edifica como uma política pública de reconhecimento da Educação do Campo e como um objeto que possibilita refletir o contexto do campo, os sujeitos que ali vivem, suas identidades, proporcionando, dessa maneira, a geração de propostas pedagógicas com temáticas e conteúdos condizentes a essa especificidade.





O PNLD Campo destinou-se às escolas públicas rurais com até 100 alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental e visava disponibilizar coleções que foram elaboradas com diferentes e específicas metodologias voltadas para a realidade do campo, com conteúdos curriculares que acolhessem os saberes das comunidades rurais, valorizando a identidade dos alunos que nelas vivem e, principalmente, evitando a estigmatização de estereótipos da comunidade do campo. O PNLD Campo também tinha como propósito considerar as especificidades do campo em relação também ao contexto político, ambiental, econômico, de raça e etnia, levando em conta uma concepção pedagógica própria da educação do campo e a necessidade da elaboração de materiais didáticos que atendessem todas essas demandas.

A partir do edital de convocação de inscrição de obras didáticas para avaliação e da publicação do Guia de Livros Didáticos do PNLD Campo, verificou-se que de um total de 18 coleções inscritas, apenas duas foram aprovadas para serem distribuídas nas escolas a partir de 2013: *Coleção Girassol: Saberes e Fazeres do Campo* e *Coleção Projeto Buriti Multidisciplinar*. A *Coleção Girassol: Saberes e Fazeres do Campo* foi a mais adotada em 2013, por 83,82% dos municípios brasileiros, com uma tiragem de 3.814.664 exemplares. A coleção *Projeto Buriti multidisciplinar* teve tiragem de 735.939 exemplares e foi adotada em cerca de 16% dos municípios com escolas do campo. Esses dados indicam a expressividade da coleção *Girassol* no que compete à uma política didática em escolas do campo, sobretudo considerando que historicamente o livro didático configura-se como principal recurso didático em escolas tipicamente rurais ou do campo.

A coleção *Girassol* foi escrita por Isabella Carpaneda, Angiolina Bragança, José Roberto Bonjorno, Regina Azenha e Tania Gusmão é composta por 9 (nove) volumes, sendo a composição seriada e multidisciplinar por área. Para o 1º ano apresenta um volume e, para os demais, dois volumes, assim distribuídos: 1º ano: Letramento e Alfabetização e Alfabetização Matemática; 2º ano e 3º ano: Letramento e Alfabetização, Geografia e História; Alfabetização Matemática e Ciências; 4º ano e 5º ano: Língua Portuguesa, Geografia e História; Matemática e Ciências.

No que concerne à organização do ensino da língua portuguesa, os volumes da coleção estruturam-se em unidades subdivididas em capítulos, contendo seções que correspondem aos eixos de ensino. São essas seções: “Leitura”, “De olho na escrita”, “Traçando letras”, “Produção”, “Estudo da Língua”, “Hora da História”, “Texto puxa texto” e “Estudo do texto”. A coleção, mesmo organizada por área de conhecimento, busca estabelecer trabalho interdisciplinar mediante articulação entre os conteúdos das diferentes disciplinas escolares.

Na coleção foi adotada a perspectiva do ensino da língua portuguesa centrada na concepção de gêneros textuais como instrumentos para as atividades de leitura e escrita.

Tendo em vista os aspectos apresentados, a análise dos resultados possibilita compreender que, com enfoque nos aspectos do ensino da língua portuguesa, verifiquei que quanto à frequência ocorrida de gêneros textuais no Livro Didático ficou evidenciado o seguinte: cartaz (2), cantigas (7), instruções de jogos (1), trava-línguas (2), parlendas (2), texto informativo (5), fábula (2), contos (2), poemas (5), bilhete (1), receita (1), adivinhas (1), símbolos e placas (1), artigo (1), reportagem (1), convite (1), entrevista (1) e que são por meio desses gêneros que os desdobramentos quanto ao sistema de escrita alfabética, a prática de produção de textos, a prática da oralidade numa perspectiva de viabilizar a alfabetização e o letramento dos educandos. Pude observar que o LD vários gêneros textuais, aparecendo sobretudo as cantigas. Porém, utiliza-se em sua maioria, a mesma maneira para propor as atividades, e com isso deixa evidenciado a incorporação de contribuições que possa auxiliar no ensino de língua portuguesa centrados nas concepções de letramento e de gênero. Quando se propõe atividades relacionadas à oralidade percebe-se que alguns gêneros vêm desprovidos de noções conceituais, além de metodologias que venham amplamente explorar a conversação, o debate, o seminário o que caracterizaria um trabalho efetivo tomando como base a oralidade. Em se tratando do processo de aquisição do sistema de escrita alfabética, é possível observar que as autoras trabalharam, principalmente, com o método sintético. Percebi, por exemplo, que do ponto de vista *da perspectiva da fonética e da fonologia*, em sua maioria, *as atividades* propostas, contemplam a consciência fonológica, no nível de rimas, aliterações e pares mínimos. As autoras não apresentaram uma sequência alfabética ordenada e nem explicaram ao professor, em seus momentos dialógicos, a escolha da ordem de apresentação. Não há menção sobre a distinção entre vogais orais e nasais ou sobre a presença de consoantes nasais em posição de coda silábica. Não encontrei possíveis



pontes para a produção oral, através, por exemplo, de processos fonológicos recorrentes na fala das crianças, que poderiam sugerir a reflexão sobre as diferenças entre a fala e a escrita.

Portanto, vale ressaltar que as atividades propostas no livro se coadunam em parte com o que é requerido nas avaliações nacionais e com as orientações pelos documentos e apenas algumas atividades dão subsídios a um trabalho voltado ao ensino da língua portuguesa levando em consideração a valorização e reconhecimento das especificidades dos povos do campo.

### **Bibliografia e Fontes documentais**

Benjamim, César, CALDART, Roseli S.(Orgs.) Projeto Popular e escolas do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2000

Bittencourt, C. Livros Didáticos: entre textos e imagens. In: O Saber Histórico na Sala de aula. São Paulo: Contexto, 1997.

Carpaneda, I; Bragança, A; Bonjorno, J. R; Azenha, R; Gusmão, T. Girassol: saberes e fazeres do campo. São Paulo: FTD, 2012.

Certeau, M. de. A escrita da História. Rio de Janeiro: Forense, 2011.

Choppin, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. In: Educação e Pesquisa. São Paulo, 2004.

## O LABORATÓRIO DE FÍSICA E QUÍMICA DA ESCOLA NORMAL DE SÃO PAULO NO FINAL DO SÉCULO XIX

Matheus Luiz De Souza Céfalo

**Palavras-chave:** Escola Normal de São Paulo. Cultura material escolar. História do ensino das ciências.

O presente trabalho apresenta um recorte de pesquisa de mestrado que pretende uma discussão sobre a história do ensino das ciências no estado de São Paulo. Durante a década de 1880, a sociedade paulista testemunhou a ascensão de tendências modernizadoras e republicanas. Nesse período, a Escola Normal de São Paulo se tornou o principal centro de ensino paulista, sendo responsável pela formação dos futuros professores do estado. No intuito de se alinhar às tendências da época, a Escola Normal foi, no plano educativo, uma das responsáveis pela institucionalização das ciências no Brasil, sobretudo, pela reforma do ensino prevista pela Lei nº 130, de 25 de abril de 1880, que preconizava uma reorganização curricular na Escola Normal, introduzindo as disciplinas de física e química no currículo por meio da criação da 5ª cadeira de *francez* e de noções de *physica* e *chimica*. O primeiro lente dessa cátedra foi o médico Paulo Bourroul que, em 1882, tornou-se também diretor dessa instituição. De acordo com o jornal *A província de São Paulo*, de 07 de novembro de 1882, esse professor foi incumbido, pelo presidente da província, de “comprar aparelhos necessários ao ensino de *chimica* e *physica* [...]”. Observa-se que a aquisição de materiais para o ensino das disciplinas científicas não partiu apenas do professor em questão, mas, também, do presidente da província, conforme relatado ao jornal *A província de São Paulo*, em 08 de março de 1883: “[...] logo depois da minha nomeação, e na primeira entrevista que tive com s. exc. falando-me das reformas urgentes na Escola, S. exc. Chamou minha atenção sobre a necessidade de o mais breve, organizar o ensino prático dessas matérias”, o que evidencia o alinhamento de interesses entre o poder público e a Escola Normal de São Paulo.

Objetiva-se, portanto, discutir a importância do laboratório de física e química para a constituição e funcionamento da cátedra, apresentando quais eram os tipos de objetos científicos adquiridos para o ensino de física e química, bem como os conteúdos que poderiam ser ensinados por meio das práticas empíricas dadas pelo manuseio desses objetos. No aspecto metodológico, privilegia-se o estudo da cultura material escolar por meio da análise dos instrumentos e aparelhos científicos remanescentes do laboratório da Escola Normal, presentes no Acervo Histórico da Caetano de Campos (antiga Escola Normal de São Paulo), situado no Centro de Referências em Educação Mario Covas, bem como a análise dos objetos destinados ao ensino de física presentes no acervo do Museu Escolar do Colégio Marista Arquidiocesano de São Paulo. Além disso, considera-se as fontes documentais escritas como as notícias do jornal *A província de São Paulo* (1882; 1883), o *relatório do diretor da Escola Normal de São Paulo* (1885) e *os relatos de viagem* do historiador e geógrafo Alfredo Moreira Pinto (1900). Recorre-se a revisão de literatura que trata sobre cultura material escolar e história do ensino das ciências, fazendo referência às obras de Braghini (2019), Meloni e Granato (2014), Viñao Frago (2012), Escolano Benito (2010) e Souza (2007).

Segundo Meloni e Granato (2014, p. 2), “o processo de aquisição de objetos de educação em ciências pelas escolas brasileiras iniciou-se no século XIX [...]”, sobretudo, em um período em que “a educação prática das ciências foi valorizada”, por meio do “método intuitivo na segunda metade do século XIX”. Nesse aspecto, “a renovação pedagógica pressuposta pelo método intuitivo na virada





do Século XX dependia de uma grande lista de materiais, apresentando as expectativas, crenças, interesses em tais modernizações [...]” (SOUZA, 2007, p. 171 apud BRAGHINI, 2019, p. 5476).

Com efeito, considerando a obra de Meloni e Granato (2014, p. 3), o presente trabalho trata os aparelhos e instrumentos científicos do laboratório de física e química da Escola Normal de São Paulo como “objetos de educação em ciências”, haja vista que “além de materiais que podem contribuir para a construção da identidade de uma comunidade, os objetos da educação em ciências podem ser fontes para uma aproximação com as práticas pedagógicas do passado” (MELONI E GRANATO, 2014, p. 9). Contudo, observa-se que “los objetos no hablan por sí solos. Además, su mera descripción o enumeración no nos lleva más allá de las crónicas, cronologías o anales en relación con los acontecimientos.” (VIÑAO FRAGO, 2012, p. 11), ou seja, o estudo de objetos não diz respeito a análises superficiais e meramente descritivas dos mesmos, mas considera que “su interés no deriva de su condición de objetos o relatos, sino de los sentidos, significados, conexiones y relaciones que el historiador establece entre ellos y sus contextos de producción, recepción, apropiación e interpretación” (VIÑAO FRAGO, 2012, p. 11), o que implica em um estudo mais aprofundado sobre a cultura material escolar.

Segundo Braghini (2019, p. 5482), “a ‘cultura material escolar’ engloba os itens produzidos e utilizados em uma instituição escolar, em diferentes suportes informacionais, fragmentos do passado que possibilitam a construção de uma narrativa histórica”. Para Escolano Benito (2010, p. 14), a cultura material escolar é um registro da cultura empírica, que “puede ser valorada como es el exponente visible, y tras su lectura el efecto interpretado, de los signos y de los significados que exhiben los llamados objetos-huella”, tratando os objetos como fontes intuitivas.

Sobre os objetos presentes no laboratório de física e química da Escola Normal de São Paulo, o *relatório de viagem* do historiador e geógrafo Alfredo Moreira Pinto (1900) aponta que “no gabinete de física encontram-se todos os instrumentos necessários aos estudos dessa disciplina, tais como máquinas pneumáticas, máquinas de compressão, hemisfério de Magburgo, balança hidrostática, lentes e espelhos, pilhas elétricas de diferentes autores, motores, locomóvel, locomotivas, etc. No gabinete de química, acham-se todos os reativos destinados a diversas combinações e experiências”. A respeito dos conteúdos ministrados por meio dos objetos adquiridos, o *relatório da Escola Normal de São Paulo de 20 de novembro de 1885* apresenta que “o gabinete de física e química está convenientemente montado e possui instrumentos e aparelhos correspondentes às seguintes seções científicas – barologia, termologia, ótica, acústica e electrologia, e também diversos utensílios e substâncias várias para experiência de Química”.

Dada a análise feita no Acervo Histórico da Caetano de Campos, observou-se a presença de instrumentos de física, como a máquina de Wimshurst, planetário, barômetros, locomotivas, cordões flexíveis, condutores, agulhas magnéticas, bússolas, ímãs, manômetro, espelho plano, espelho côncavo, microfone, aparelho de Haldat, máquina pneumática, dinamômetro de Régnier e esterilizador. Já os instrumentos de química presentes no acervo são vidrarias, como provetas e frascos, espátulas, serpentina de vidro, conectores de vidro, copos, alongas, campânulas, frasco de woff, frasco dessecador, funis, balão de ensaio, funis de decantação, tubos de ensaio, pipetas graduadas, balão de Erlenmeyer, além de peças de cerâmica, como almofariz, cubas de porcelana, bem como instrumentos de precisão, como balanças e caixas de pesos.

Por meio do manuseio dos objetos presentes nos acervos, observa-se que o currículo de física da Escola Normal de São Paulo envolvia noções de mecânica, atração molecular, estudo dos gases, acústica, calorimetria, iluminação, magnetismo, eletricidade, ótica, meteorologia e climatologia. Por sua vez, o currículo de química apresentava noções de química orgânica e química inorgânica, sobretudo, teoria atômica, gases, metais e etc, além da valorização das combinações e experimentações químicas, convergindo com as declarações presentes no relatório do diretor da Escola Normal (1885) e no relatório de viagem de Alfredo Moreira Pinto (1900).

Por fim, constatou-se que os aparelhos e instrumentos científicos se fizeram imprescindíveis para o ensino de física e química na Escola Normal de São Paulo, sobretudo, atendendo aos pressupostos do método intuitivo. Esses instrumentos dizem respeito à cultura material escolar da Escola Normal, uma vez que tratados como objetos de educação em ciências, denotam que a valorização do ensino das ciências, sobretudo a constituição de uma cátedra específica para as disciplinas de física e química e a aquisição de objetos específicos para elas, foi pertinente



ao interesse paulista de modernização presente no final do século XIX, ressaltando o papel da instrução pública no atendimento ao espírito da época.

## Referências

BRAGHINI, Katya M. Z. Conhecimento que passa pelas Mãos. A Trajetória de Trabalho e Pesquisa do Núcleo de Estudos Escolas e seus Objetos (NEO). In: **Anais Eletrônicos do X Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2019, Belém. História da Educação: Democracia e Diversidade Cultural. Belém - PA: Congresso Brasileiro de História da Educação - SBHE, 2019. v. 1. p. 5473-5483.

ESCOLANO BENITO, Agustín. Patrimonio material de la escuela e historia cultural. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 11, n. 02, p. 13-28, jul./dez. 2010. Disponível em:

<http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/2125> Acesso em 28 de novembro de 2019.

MELONI, Reginaldo Alberto, GRANATO, Marcus. Objetos de Educação em Ciências: Um patrimônio a ser preservado. **Revista Pedagogia em Foco**, v.9, nº 2, p. 1-10, 2014

SOUZA, Rosa Fátima. História da Cultura Material Escolar: um balanço inicial. In: BENCOSTTA, Marcus Levy. **Culturas escolares, saberes e práticas educativas. Itinerários Históricos**. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

VIÑAO FRAGO, António. La história material y inmaterial de la escuela: meória, patrim´nio y educaci3n. **Educa33o**. Porto Alegre, vol. 35, nº 1, p. 7-17, 2012.



## PROJETO ARAUCÁRIA: PRÁTICAS E MATERIALIDADES NARRADAS NOS CADERNOS DE PROFESSORAS DA DÉCADA DE 1980

Alessandra Giacomiti

A cultura escolar como possibilidade de investigação na História da Educação, permitiu a inserção de temas, objetos e fontes que por muito tempo foram desconsiderados nos escritos da História. Nesse cenário, o caderno de planejamento dos professores é considerado um objeto da cultura escolar e um vestígio valioso para o historiador se aproximar do cotidiano de professores e crianças e entrar nas instituições por caminhos antes não trilhados, descortinando tensões, resistências e cumplicidades. O presente artigo, investigou a partir de dois cadernos de docentes que lecionavam em turmas de pré-escola na década de 1980, os fazeres e as práticas pensadas e projetadas para as crianças pequenas no período. Utilizar estes materiais como fonte histórica, permitiu o contato com as práticas escolares, com o currículo, com os discursos, com a organização do trabalho pedagógico e as concepções dos professores sobre seus fazeres. São memórias de uma educação idealizada para as crianças, escritos que longe de uma neutralidade passiva, são balizados por desenvolvimento de *táticas* e as *artes do fazer* (Certeau 1984) do cotidiano, onde o professor fabrica modos alternativos de exercer a docência. No entanto, encontrar o registro de um professor sobre as atividades planejadas, só não é mais difícil do que se deparar com o relato da criança sobre o trabalho da escola. Muitas vezes, estes documentos só são descobertos porque um dia foram esquecidos. De acordo com Mignot e Cunha (2003), “são vestígios recantos desativados das escolas e gavetas esquecidas de muitos armários de professores e professoras que guardam registros do cotidiano escolar” (MIGNOT e CUNHA, 2003, p. 9). Materiais que nesta investigação, são destacados como reveladores de potencialidades, dificuldades, práticas e sonhos que denunciam o “espetacular da sala de aula”. Estes cadernos fontes desta pesquisa, organizados com capricho e zelo, foram encontrados em meio ao Acervo de documentos do Projeto Araucária, são vestígios dos registros de duas professoras, que revelam a partir dos seus escritos, atividades e observações que foram desenvolvidas no período em que o Projeto Araucária, em parceria com a Universidade Federal do Paraná (UFPR), Fundação Bernard Van Leer, da Holanda e prefeitura de Curitiba passaram a direcionar ações e propostas para o atendimento ao pré-escolar na capital paranaense. Vale a pena salientar, que este projeto teve duas fases de atuação em parceria ao município de Curitiba, de 1985 a 1988 (construção e implantação de uma proposta pedagógica para o trabalho com crianças de 04 a 06 anos, em duas escolas municipais da Prefeitura de Curitiba e de 1989 a 1992 ( quando direcionou suas ações para o trabalho junto às creches municipais, atuando concomitantemente com o desenvolvimento de cursos de aperfeiçoamento para as diferentes categorias profissionais que trabalhavam com a Educação Infantil em Curitiba). Nesse percurso, as narrativas evidenciadas nos cadernos, permitiram refletir sobre o que era prescrito no Guia Curricular do Projeto Araucária, que direcionavam a organização do cotidiano nas turmas de pré atendidas pelo Projeto e o que desenvolviam as professoras em suas ações com crianças pequenas. Estes cadernos podem ser entendidos como objetos culturais que contribuem para a compreensão das representações dos processos educacionais, com os métodos e apropriações teóricas. Roger Chartier (1990, p. 230) pontua que “os materiais que transmitem as práticas e os pensamentos das pessoas comuns são sempre formas e temas mistos e combinatórios [...]”, em face disso, não interessa apenas identificar o que se escreve e quem escreve, mas entender como se diz, como se representa, e que combinações realiza em suas práticas. Nas capas dos





cadernos, nos deparamos com desenhos das araucárias, árvore símbolo do estado do Paraná, também conhecida como pinheiro-do-paraná. A escolha por essa ilustração, que representa a nomenclatura do projeto e o símbolo do estado onde foi implementado, é reveladora de uma representação do lugar de onde estas professoras falam, conforme sugere Certeau (2002). Por sua capa, os dois cadernos já delimitam que são do Projeto Araucária e se referem a atividades diárias a pré-escola, deste projeto em específico. Além disso, as prescrições dos cadernos destas professoras trazem uma representação do que os adultos projetavam como importante para as crianças em idade pré-escolar. Estes registros não estão descolados de um debate e discussões nacionais, que entendiam esta fase de escolarização como preparatória para aquisições de habilidades consideradas como fundamentais para alfabetização e ingresso no 1º Grau. De acordo com Kramer e Abramovay (1986): Grande parte - senão a maioria - dos professores vincula, basicamente, o início da alfabetização ao treinamento da coordenação motora e da discriminação visual e auditiva. (KRAMER E ABRAMOVAY, 1986, p.172). Tal discussão, que acompanhava o pensamento de teóricos, pesquisadores entre outros são encontrados nas linhas dos cadernos das professoras e são considerados vestígios, sobre a escolarização da criança pequena, ancorados em exercícios de coordenação motora (cópia, recorte, colagem, pintura em figuras prontas), as professoras se articulavam a proposições de um contexto nacional. Tal escolarização pode estar em consonância com o que se esperava do contexto histórico no qual estava implantada, com a preocupação nos 70 e 80 pautadas na prevenção do fracasso escolar ao qual as crianças das camadas sociais mais pobres estariam fadadas. Observa-se, nestes diários, que permaneciam na rotina destas pré-escolas atividades de coordenação motora, o que não fazia parte da proposta do Projeto Araucária, que vinha com uma proposição mais ativa de ensino (atividades estruturadas, pequenos grupos, jogos livres). As professoras não chegam a romper com a proposta do Projeto Araucária, mas usam de táticas para subverter as regras e criar a sua própria rotina em sala de aula, outro indício de que existe um posicionamento das professoras diante das prescrições do Projeto. No entanto, a professora de um dos cadernos, faz uma aproximação, em alguns momentos, do planejamento com a organização da proposta do Guia Curricular do projeto. Outro ponto interessante registrado nestes diários, refere-se as festas escolares. As festas comemoradas e registradas nos diários possibilitam uma aproximação com alguns momentos festivos que as professoras construíram e fizeram parte da prática inserida no calendário escolar. As festas comemoradas e registradas nos diários possibilitam uma aproximação com alguns momentos festivos que as professoras construíram e fizeram parte da prática inserida no calendário escolar. A persistência de atividades pautadas nas festas escolares é encontrada ao longo dos registros nos diários. Assim, a homenagem ao Dia das Mães e a Festa Junina também foram destaque nestes cadernos. De acordo com as análises de Bencosta e Pereira (2006) as comemorações inseridas no calendário escolar, sob a supervisão dos professores, dispunham os alunos a teatralizarem “em diferentes momentos do ano escolar representações festivas de cunho religioso, popular e aqueles sugeridos pela própria escola”. (BENCOSTA, 2006, p. 3858). Nesse caso, a partir dos registros destes cadernos em específico a Páscoa e o Dia do Índio foram pano de fundo para tais dramatizações, sendo que as crianças foram para casa pintadas e caracterizadas de acordo com a festividade. Outro ponto registrado nos diários, e que merece destaque, refere-se ao registro de queixa sobre a falta de material. Com relação a essa questão, embora Kuhlmann Jr. (2007) esteja se referindo à virada do século XIX, início do XX, visualiza-se que a falta de materiais ou propostas baratas de ensino, encontram permanência na pré-escola inserida no Projeto Araucária. A economia de material, a qual a proposta do Projeto Araucária apontava, confundia-se também com a falta dele, denominando o que Kuhlmann Jr. (2007) mencionou acima. São tantos registros e possibilidades de pesquisa estampadas na memória dos cadernos, abre-se um leque de investigações, que até o momento permitiram compreender, que as orientações do Guia Curricular do Projeto Araucária não eram as únicas propostas descritas nos cadernos, o que demonstrava a arte de fazer dos docentes. Dessa maneira, os cadernos aqui pesquisados, foram considerados vestígios que permitiram olhar os fazeres e as práticas cotidianas por dentro da instituição escolar, a partir das lentes e entendimentos dos docentes sobre sua prática. Para ancorar a discussão de cultura escolar, são utilizados os conceitos dos autores Antonio Viñao Frago (1998), Dominique Julia (2001) e André Chervel (1990).

## O CADERNO ESCOLAR E O ENSINO DE HISTÓRIA NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO (1975-1980)

Patricia Coelho Da Costa

**Palavras-chave:** Cadernos escolares. História do ensino de História. Município do Rio de Janeiro.

O tema desta comunicação são os cadernos escolares de História do primeiro segmento do ensino de 1º. Grau no município do Rio de Janeiro, no período entre os anos de 1975 e 1980. Com a análise de cadernos escolares objetiva-se identificar as características do ensino de História, neste segmento da educação após a organização da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, que ocorreu depois do processo de fusão do Estado da Guanabara ao Estado do Rio de Janeiro. A presença da História nos currículos dos anos iniciais possibilita que os discentes desenvolvam uma visão crítica da sociedade em que vivem. Por meio de ações pedagógicas que envolvam as relações entre passado e presente, que promovam a partir da apresentação da diversidade de contextos, os exercícios da narrativa, da análise, da reflexão e da comparação, é possível formar cidadãos que respeitem as diferentes formas de ser e de viver. A História é uma disciplina fundamental para a construção da identidade dos alunos, sendo este um processo que deve ser iniciado nos primeiros anos de escolarização. A trajetória do ensino de História mostra que o seu conteúdo sempre esteve presente nos currículos dos anos iniciais da escolarização. Segundo Prost (2014), na França, a História se tornou obrigatória no século XIX na escola primária, com objetivo de desenvolver o patriotismo e partilhar esses sentimentos. Para tal, utilizava como recurso pedagógico imagens, narrativas, biografia e lendas. Em geral, envolviam conceitos como cidadania, e a conscientização sobre os direitos políticos, com o propósito de estimular sentimentos que contribuíssem para a construção do ideário da nação entre as crianças. Durante o Império ainda que os programas não fossem os mesmos para todas as províncias, já era possível identificar a narração de feitos considerados heróicos, como base dos conteúdos desenvolvidos nas classes escolares. Com o advento da República, houve o aumento da escolarização. Com isso, a História ensinada nas salas de aula passou a ter como objetivos principais o despertar do nacionalismo, a transmissão das tradições nacionais e a homogeneização da cultura histórica. As práticas docentes se baseavam na memorização e no estímulo ao culto dos heróis nacionais. Estes eram os conteúdos que seriam fundamentais para a aprovação dos alunos nos exames de admissão aos cursos ginasiais. Na década de 1950, se fortaleceram na escola primária as propostas curriculares com base no formato dos Estudos Sociais em um formato que integrava os ensinamentos de História e Geografia. Nesta perspectiva, a fundamentação psicológica era essencial, sendo que a abstração das noções temporais deveria ser suplantada, a partir de trabalhos que tivessem como referência realidades mais próximas dos alunos, a saber o bairro, a comunidade ou o município. Eram os estudos do meio. Permaneciam, no entanto, o culto às datas cívicas e aos grandes heróis nacionais. A Lei nº 5692/71 transformou as disciplinas de História e Geografia em Estudos Sociais. Para atender às demandas criadas pela lei, foram elaboradas propostas curriculares que afastavam o ensino de História de sua ciência de referência. Fonseca (2006) ressalta que os programas de ensino de História das quatro séries iniciais formulados na década de 1970 valorizavam o culto aos sujeitos históricos e a glorificação de suas ações. Neste período era muito comum a escola adotar um caderno especial para pesquisa sobre datas cívicas, onde os alunos escreviam textos e faziam ilustrações contemplativas aos heróis nacionais. Enquanto nas séries finais do ensino de 1º. Grau e no 2º. Grau havia a resistência à implantação da disciplina de Estudos Sociais, com a mobilização dos professores





por mudanças, a formação fragilizada dos professores de 1<sup>a</sup>. a 4 série em cursos profissionalizantes colaborava para a imposição de conteúdos e metodologias. Os cadernos são fontes importantes para a pesquisa sobre as práticas. Neste suporte de escrita os alunos registram as atividades: textos, exercícios, pesquisas e ilustrações. O estudo dos cadernos dimensiona características do diálogo estabelecido entre docentes e discentes por meio das correções, anotações, elogios e críticas escritas. A análise de historiografia da educação demonstra que os cadernos escolares já foram utilizados como fonte para o desenvolvimento de pesquisas com diferentes temáticas como a infância, a escola, a família. Foram utilizados para a percepção de formas aculturação escrita; como veículos transmissores de valores e atitudes ou modo de doutrinação ideológica e política, bem como meio para o estudo do currículo e das diferentes disciplinas e atividades escolares, para compreender a distribuição do tempo, os tipos de exercícios, aspectos materiais, sua iconografia, e estudos de dimensão histórica. No que se refere a implantação de reformas e inovações pedagógicas, as pesquisas indicam os cadernos como um recurso importante para a identificação de defasagens ou distâncias existentes entre as propostas teóricas, as leis e as práticas docentes e discentes, além de proporcionar um olhar privilegiado aos processos de hibridação, adaptação, acomodação, rechaço ou aceitação que costumam acompanhar às reformas educativas. O caderno escolar pode nos dar indícios sobre o peso da produção escrita nas práticas docentes, a sequência dos conteúdos, a rotina escolar, e se as atividades foram realizadas dentro ou fora do espaço escolar. O conteúdo desse artefato escolar deve ser problematizado enquanto portador de uma prática discursiva. Assim este pode ser visto como um conjunto de signos que se articulam e entrelaçam de modo particular como práticas discursivas. A prática discursiva escolar possui especificidades com os enunciados que se repetem, com a forma de organização e com o destaque de palavras. Os cadernos têm a função de produzir saber escolar, à medida que sua utilização segue regras próprias determinadas por professores, como por exemplo, a organização das folhas, o espaço entre as linhas, a cor da caneta que se escreve e o uso das margens. Os desenhos, mapas e colagens são aspectos que o distinguem dos usos deste suporte de escrita por outras instituições. A escola produz um discurso próprio. Utilizando como fonte cadernos escolares utilizados entre os anos de 1975 e 1980 organizados em um acervo pessoal, pretende-se analisar o conteúdo dos textos, as ilustrações e os exercícios, com o objetivo de identificar a proposta pedagógica do ensino de história do município do Rio de Janeiro. Ao final dos anos 1970, a mobilização dos professores e o processo de redemocratização do país levaram a mudanças e influenciaram a reformulação de propostas curriculares municipais. Houve o retorno da História e da Geografia como disciplinas autônomas e a elaboração de propostas curriculares que se referenciavam nos novos paradigmas do conhecimento histórico e, nas inovações das ciências da educação. Destaco que neste período a proposta pedagógica carioca estava sendo reformulada, uma vez que o Estado da Guanabara havia sido extinto. Neste sentido, o caderno é representativo, pois é o espaço onde história local pode ser contemplada, por meio da escrita copiada ou mimeografada, ilustrações e pesquisas. Este trabalho pretende contribuir para ampliar, aprofundar e difundir o conhecimento da área sobre a história do ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental carioca de modo a subsidiar os debates sobre o papel da escola na educação histórica entre professores, diretores e pesquisadores.

## Referências

ABUD, Kátia. O ensino de História nos anos iniciais: como se pensa, como se faz. *Antíteses*, v. 5, n. 10, p. 555-565, jul./dez. 2012 BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. 3<sup>a</sup>. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CERRI, Luís Fernando. Uma proposta de mapa do tempo para artesãos do mapa do tempo: História do ensino de História e didática da História. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo Souza (org). *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, FAPERJ, 2007. ESCOLANO, A. e VIÑAO Frago, A. *Currículo, espaço e subjetividade. A arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001 .

VINÃO FRAGO, Antonio. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio (org.). *Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

RESUMOS DAS  
**COMUNICAÇÕES**  
INDIVIDUAIS

XII CONGRESSO  
LUSO-BRASILEIRO DE  
**HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

EIXO

**ENSINO DE HISTÓRIA**  
**DA EDUCAÇÃO**

**COLUBBHE2020**



## A DISCIPLINA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: A CONSTITUIÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DO PARÁ

Suellem Martins Pantoja

Viviane Dourado

Alberto Damasceno

**Palavras-chave:** História da educação. Ensino de História. Formação de professores.

Este trabalho tem como objeto o Ensino e a Pesquisa em História da Educação no Pará e como principal objetivo explicar de que maneira se originou o debate acerca do ensino e da pesquisa em História da Educação no Estado do Pará. Como fonte primária utilizamos o relatório do “I Seminário de História da Educação: Ensino e Pesquisa” realizado no ano de 1996 na Universidade Federal do Pará. O documento contém informações acerca dos objetivos do evento, inquietações que levaram à sua realização, conteúdos que eram abordados na disciplina em diferentes instituições e um resumo dos debates ocorridos. De acordo com o relatório o evento contou com a participação de professores, pesquisadores e alunos de graduação em Pedagogia vinculados à História da Educação.

Cabe ressaltar que não existem registros de eventos anteriores no estado do Pará que buscassem discutir a História da Educação, de tal forma que o seminário se constituiu em uma iniciativa pioneira e como o primeiro espaço de debate que objetivou a construção de uma síntese crítica acerca do ensino e também da pesquisa no campo da História da Educação, bem como visou fomentar discussões a respeito das metodologias adotadas para o ensino da disciplina nos cursos de formação de professores na Universidade Federal do Pará (UFPA), na Universidade do Estado do Pará (UEPA) e na Universidade da Amazônia (UNAMA) e na Secretaria de Estado de Educação (SEDUC).

Para realizarmos a interpretação dos dados coletados utilizamos a técnica da análise de conteúdo que, de acordo com Bardin (2011) se constitui em

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

Como se trata de um estudo situado no campo da história das disciplinas, utilizamos como referencial teórico Andre Chervel, devido a importância que o mesmo atribui aos conteúdos do ensino destacando a necessidade de compreender a amplitude e a noção de disciplina, é preciso reconhecer







que uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação de massa que ela determina, então a história das disciplinas escolares pode desempenhar um papel importante não somente na história da educação mas na história cultural (CHERVEL, 1990, p. 184).

Entendemos que a disciplina História da Educação possui cultura, regras e normas próprias configurando-se como uma “entidade concreta” conforme nos ensina Chervel (1990) e que está inserida em um ordenamento acadêmico sendo, portanto “instituída por meio do desenvolvimento histórico do campo acadêmico-universitário e escolar e pelas ações de seus agentes em sua própria existência e constituição” (RODRIGUES, 2011, p. 146).

Levando em consideração esse aspecto buscamos apresentar ao longo do texto como se deu a constituição histórica desse campo no Brasil até tornar-se disciplina nos cursos de formação de professores e como se apresentara na UFPA, UEPA, UNAMA e no curso de formação para o magistério da SEDUC identificando similitudes e diferenças entre as instituições.

Para elaborar um histórico da disciplina História da Educação no Brasil, de acordo com Vidal e Faria Filho (2003), é necessário considerar três vertentes que a influenciaram como disciplina, quais sejam, a tradição historiográfica do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil (IHGB), as escolas de formação para o magistério e a produção acadêmica entre os anos de 1940 a 1970.

A primeira vertente de Escrita Ligada ao IHGB buscou constituir uma história da educação que valorava os feitos do regime imperial no campo da instrução pública, fazendo uso de documentos oficiais.

A segunda vertente trata do momento em que a disciplina História da Educação foi incorporada ao currículo da Escola Normal do Rio de Janeiro em 1928 e fazia parte das medidas de reorganização do curso de formação do magistério promovidas por Fernando de Azevedo, que buscava introduzir os princípios da escola ativa posteriormente Escola Nova no ensino primário. Júlio Afrânio Peixoto foi um dos primeiros professores da disciplina no Rio de Janeiro e também o autor do primeiro manual didático de História da Educação Brasileira publicado em 1933 denominado “Noções de história da educação”.

Segundo Faria e Vidal (2003) citando Clarice Nunes, o texto de Peixoto inaugurou uma regra de escrita dos manuais de História da Educação que passaram a “deixar de lado a pesquisa em fontes primárias e elegeu a compilação comentada como forma de trabalho” o que atribuía a história da educação a missão de explicar os problemas do presente pelos destaques dos fatos do passado. Estabelecendo uma divisão entre o antes e o depois da Escola Nova que irá se apresentar em diversas obras como a de Fernando de Azevedo. Os autores destacam também que Tito Lívio Ferreira com o manual intitulado “História da Educação Lusobrasileira” era um dos únicos manuais escolares que se filiava à tradição historiográfica do IHGB buscando desvendar o processo e gênese da educação brasileira

A História da Educação surge ligada à filosofia da educação e por vezes integrada em uma única disciplina nas escolas de formação do magistério, integração que foi fortalecida pela reforma de 1932 e pela criação do curso de Pedagogia na Faculdade Nacional de Filosofia em 1939 e principalmente pela Lei Orgânica para o ensino normal de 1946, que determinou a união de História e Filosofia da Educação em uma disciplina única. Essa visão de que as duas eram integradas, segundo de Vidal e Faria Filho (2003, p. 51), acabou promovendo o “afastamento da escrita da história da educação da prática dos arquivos, estimulando as interpretações que pretendiam conferir-lhe uma importância moral” atribuindo-lhe um caráter de disciplina formadora fazendo com que a história permanecesse como repetição e comentário.

De acordo com Almeida Sá (2006) o curso de Pedagogia foi criado no final dos anos 30, sendo regulamentado pelo Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, que estruturou a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil com uma organização curricular que separava o bacharelado da licenciatura, o que, nas palavras de Cury (1996), causava a separação entre conteúdos e métodos e entre teoria e prática, componentes relevantes do processo pedagógico.





O curso surgiu tendo como uma de suas finalidades preparar para o magistério os docentes do ensino secundário e normal, bem como os interessados ao exercício de atividades técnicas. Segundo SILVA (1999)

No início foram criadas quatro seções, secção de filosofia, secção de ciências, secção de letras e secção de pedagogia, entre as quais se distribuíam os cursos regulares de Filosofia, Matemática, Química, Física, História Natural, Geografia, História, Ciências Sociais, Letras, Pedagogia e Didática. (SILVA, 1999, p. 33).

A organização pedagógica do curso, de acordo com Favaro (2011) derivou-se da Escola Normal e apresentava em seu currículo, entre outras disciplinas, a História da Educação. No entanto, segundo Saviani (2007), nesse momento, a disciplina não alcançou o merecido destaque, ficando em segundo plano. Nóvoa (1996) também nos informa que

de forma pontual, a História da Educação fez também parte da formação de outros profissionais da educação (administradores, directores de estabelecimentos de ensino, médicos escolares, etc.), bem como de cursos universitários de graduação ou de pós-graduação na área da Educação. (NÓVOA, 1996, p. 419).

Esse autor ressalta que o estudo histórico visa a analisar os vestígios deixados em um espaço-tempo, em um momento histórico, cabendo à educação atender a determinados objetivos que correspondam a visões de homem e de mundo. Dessa forma, as relações entre os fatos do passado e do presente são “indícios a partir dos quais o historiador interpreta o passado” (ABBUD, 2008, p.6).

A partir dessas reflexões foi possível desenvolver nossa análise e perceber que a concepção positivista e pragmática da História da Educação que considera a mesma como um possibilidade de conhecer o passado para não repeti-lo no presente permaneceu por muito tempo no campo acadêmico, inclusive nos documentos analisados, que ordenavam a disciplina de forma cronológica, abarcando temas desde a antiguidade clássica até os temas mais recentes naquele momento, tratavam de diversas temáticas enfatizando em determinados períodos as ideias pedagógicas e em outros os principais educadores, sendo por vezes demarcadas por um pano de fundo constituído pela história política e legislativa. Desse modo, consideramos que o I Seminário de História da Educação: ensino e pesquisa, cumpriu um papel importante no desenvolvimento do campo no estado do Pará, visto que, a partir de sua realização, surgiram propostas que buscaram mudar os paradigmas vigentes.

## Referências

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, nº 2, p. 77-229, Porto Alegre, 1990.

FARIA FILHO, L.M.; VIDAL, D. História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.23, n.45, p.37-70. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v23n45/16520.pdf>.

NÓVOA, António. História da educação: percursos de uma disciplina. Lisboa/Portugal. Universidade de Lisboa. Texto traduzido em 1996.

PARÁ, **Relatório do I Seminário de História da Educação: ensino e pesquisa**. Pará. 1996.

## A IMPRENSA EDUCACIONAL PARAENSE NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: UMA VISÃO SOB A PERSPECTIVA GRAMSCIANA

Camilla V. C. P. De Oliveira

Cesar Augusto Castro

**Palavras-chave:** História da Educação. Imprensa. Discursos. Terra Imatura.

O texto busca explorar a imprensa periódica paraense na Belém republicana (1938) como objeto/fonte de pesquisa, visto que a República é considerada um período que transmuda e estabelece novos padrões morais e intelectuais na educação brasileira, pois nela instauraram-se novas ideologias no âmbito social, bem como a democratização da educação escolar no Brasil. Nas últimas décadas, pesquisadores da história da educação, discutem a imprensa periódica educacional, como “fonte privilegiada de estudo; jornais, boletins, revistas, magazines; feitas por professores para professores, feita para alunos por seus pares ou professores, feita pelo Estado ou outras instituições como sindicatos, partido, associações e igreja” (BARROS, 2002, P. 173). A revista Terra Imatura (1938) – também conhecida como “Revista do Estudante” é fonte de análise do debate/embate ideológico em busca da pesquisa em história da educação, no intuito de discutir e compreender a educação pública, entre as ações dos atores educativos, e respectivamente as normas e práticas de uma época específica. O referido impresso, foi pensado e organizado por um grupo de intelectuais orgânicos/homogêneos, que se destinaram a orientar o seio social, em especial a mocidade paraense sobre a realidade política vigente e seus reflexos no âmbito educacional paraense. Notou-se um importante diálogo entre o papel do historiador da educação ao utilizar periódicos nas produções científicas educacionais, e os conceitos de Antonio Gramsci (1988) ao evidenciar a imprensa como propagadora do poder hegemônico/ideológico no setor cultural societário, então, esse texto tem por finalidade investigar os discursos da revista Terra Imatura (1938) sob perspectiva gramsciana, as quais revelam diversas vozes culturais capazes de construir mentalidades plurais diante dos homens. Dito isso, crê-se na escrita como produto da cultura, visto que se torna a materialização da prática linguística da fala/ação humana. No periódico, buscou-se: compreender a imprensa periódica educacional como fonte/objeto para história da educação; analisar as vozes dos intelectuais orgânicos no contexto educacional republicano paraense. Ao observar a imprensa como suporte de poder, é necessário perceber que nela se institui um espaço privilegiado das relações sociais e das ações de intelectuais, que por sua vez, destinam suas preocupações na defesa de seus interesses de classe para qual operam, possibilitando conhecer as realidades sobre várias ramificações societárias. A imprensa periódica não é neutra sob os aspectos políticos, econômicos e sociais, como exprime a concepção de Bastos (2002, p. 155-152) ao dizer que são “dispositivos privilegiados para forjar o sujeito/cidadão é a imprensa, portadora e produtora de significações”, assim, Gramsci (2001, p. 67) afirma que “a arte da imprensa revolucionou todo o mundo cultural, dando à memória um subsídio de valor inestimável e permitindo uma extensão inaudita da atividade educacional”. Sabe-se que a imprensa de grande circulação como destaca Gramsci desvela o domínio de verdade fidedigna sob os homens, no sentido de educar e convencer por meio do campo linguístico cultural. Na República, a civilidade, moralidade, o higienismo, patriotismo entre outros padrões de modernidade eram produzidos e aperfeiçoados por meio do discurso e da prática, porém as desigualdades se alocavam em diversos eixos da sociedade, e a problemática tenciona-se a partir das circulações de ideia republicanas,





uma vez que promoviam uma concepção de verdade universal. Logo, a teoria gramsciana conduz a compreensão da imprensa/periódico como meio de comunicação de massa/mecanismo de pressão, que são instrumentos de manipulação de fluxo ideológico, os quais são pensados por intelectuais, e muitas vezes controladas pelo Estado (Aparelho ideológico) Burguês, que mantém a hegemonia a favor da classe dominante no poder. Assim, tudo que é proposto nas entrelinhas dos impressos é pensado por um ideário homogêneo, articulado “pelo modo como são redigidas, pelo tipo de leitor com as finalidades educativas que querem atingir” (GRAMSCI *apud* COUTINHO, 2002, p. 200-201). Foram coletados na Biblioteca Arthur Viana em Belém do Pará dois exemplares n.02 v.1 e n.05 v.1 da revista Terra Imatura (1938), que foram selecionados alguns textos para estudo. Metodologicamente, utilizou-se a polissemia dos discursos e os embates ideológicos, fundamentados às contribuições e conceitos indissolúveis da corrente filosófica de Antonio Gramsci, no sentido de compreender o contexto cultural, educacional, político das lutas de classe e ordem social em seus polos dominantes, bem como a sociedade civil na discussão da *hegemonia*, que se instala na ação política-ideológica entre as classes sociais antagônicas, em relação aos seus projetos sociais e suas ideologias, que para Gramsci (1987, p.16), ideologia é “uma concepção de mundo que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações da vida individual e coletiva”, e no entendimento de Chaves (1996, p. 33) “não existe uma só ideologia, mas ideologias (dominante e dominada), uma vez que a hegemonia garante uma direção, em prol do convencimento aos sujeitos que estabelece o *consenso* perante a sociedade. Gramsci (2002, p.129) descreve que “a imprensa é a parte mais dinâmica dessa estrutura ideológica” da classe dominante em sua frente “teórica ou ideológica”, a qual se vale da materialidade desse suporte e seus discursos para sua manutenção, ou seja, o setor editorial engloba os jornais políticos, revistas de todos os tipos, científicas, literárias, filosóficas entre outros, possuem um programa explícito e implícito que alimentam e apoiam uma determinada corrente ideológica (GRAMSCI, 2002, p. 78). Nesse contexto, pode-se expor como exemplo de suporte ideológico, a revista/fonte, era um mensário independente, dos estudantes do Pará, direcionada ao discurso no debate de Letras, Artes e Ciências, que estava sob direção de Cléo Macambira Braga, nas primeiras páginas da revista é compreensivo ler um protesto em prol do direito de igualdade e mudanças: “é preciso que os estudantes da Amazônia, cerrando fileiras ao nosso lado [...], mostrem que a sua vontade de vitória deve crescer, subir, ir a luz, para tornar-se uma realidade brasileira” (IMATURA, 1938, p. s/n). Chaves (1996, p. 46) cita os pensamentos de Gramsci ao dizer que “o intelectual orgânico revolucionário deve construir um saber que supere o saber dominante. Para isso, deve atuar de diferentes formas: ideológica, política, econômica e cultural, pois estão num mesmo nível e todas têm a mesma importância”. A revista aclara uma sociedade insatisfeita com a invisibilidade social. Então, onde estavam a “Ordem e Progresso” que era o ideário de civilidade que se manifestou na república brasileira? A materialidade do periódico segundo seus enunciados “representava a vontade de lutar; Terra Imatura é a peleja, por um Brasil mais nosso, por uma Amazônia mais ajudada” (IMATURA, 1938, p. 3). Que Amazônia imatura era essa que parecia não existir a si mesma? Filhos de uma terra imatura, imaturos seriam? Na análise, é notório um discurso voltado para um consenso crítico sob a realidade social heterogênea. Ressalta-se que a mocidade unida a eles e ativa para lutar, “todos” formariam um grupo/intelectual homogêneo/orgânico com os mesmos objetivos. Chaves (1996, p. 46) ao citar Gramsci diz que “o intelectual orgânico revolucionário deve construir um saber que supere o saber dominante. Para isso, deve atuar de diferentes formas: ideológica, política, econômica e cultural, pois estão num mesmo nível e todas têm a mesma importância”. Então, era necessário não silenciar e formar argumentos incessantes em relação ao que se desejava. Um discurso organizado para persuadir opiniões/mentalidades acerca das concepções de educação antidemocrática, fadada ao governo excludente, ao qual “refere-se ao autoritarismo do Estado brasileiro e denunciar os crimes das ditaduras do mundo todo”. No campo educacional, havia a luta constante pela legalidade da democracia para erguer um país “O estudante do Pará [não deveria] ficar parado como um fraco, um fraco quiéto como um vencido pelas descrenças do meio o estudante pobre tem duas barreiras contra si: a sua pobreza e a carestia dos livros e das taxas escolares” (IMATURA, 138). Os estudantes e professores pertenciam ao coletivo de intelectuais orgânicos, que para Gramsci “não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o homo faber do homo sapiens”, ou seja, “todo homem, fora da sua profissão desenvolve uma atividade intelectual, podendo ser um filósofo, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção de mundo”



(GRAMSCI, 1988, p 7-8). O intelectual orgânico, está vinculado a uma classe social, no engajamento do ato reflexivo, da construção teórica e Práxis. Portanto, entende-se que a revista foi uma das maneiras que o coletivo de intelectuais paraenses lutaram contra a voz do Estado Burguês, utilizando o discurso como prática militante revolucionária para mudança social.

## Referências

BASTOS, Maria Helena Câmara. Espelho de papel: a imprensa e a história da educação. In: **Novos temas em História da Educação Brasileira: instituições escolares e educação na imprensa**. SOUZA, José Carlos Araújo; GATTI Décio Jr. (Orgs). Campinas /SP: Autores Associados, 2002. P. 91-132.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. **O movimento docente na universidade Federal do Pará: contra-poder frente à razão do Estado?** 1996. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Pará.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção e a organização da Cultura**. 6º Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

\_\_\_\_\_. Cadernos de cárcere. *Vol. 02 – Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo*. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2002. 2º Ed. TERRA Imatura. Belém, v. 1, nº 02, nº 05, 1938.

## AS IDEIAS DE JOHN DEWEY NOS MANUAIS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PUBLICADOS NO BRASIL AO LONGO DO SÉCULO XX

Décio Gatti Júnior

**Palavras-chave:** Ensino de História da Educação. Manuais disciplinares. John Dewey.

Comunicação dos resultados de investigação no âmbito da História da Educação, particularmente na temática da História Disciplinar, na qual buscou-se compreender as concepções de educação, de sociedade e de democracia na obra de John Dewey (1859-1952), bem como as apropriações realizadas e as representações disseminadas na formação de professores, por meio da análise do conteúdo disposto em importantes manuais disciplinares de História da Educação, com autores estrangeiros, traduzidos para o português e publicados no Brasil entre 1939 e 2010. Manuais estes que tiveram ampla circulação em escolas normais e cursos superiores de formação de professores. Para tanto, partiu-se das ideias de Chervel (1990) e Bastos (2006, 2007). As fontes incluíram bibliografia de referência e doze manuais de História da Educação, destacadamente: Monroe (1939); Riboulet (1951); Gal (1954); Luzuriaga (1955); Hubert (1957); Eby (1962); Ponce (1963); Larroyo (1970); Debesse & Mialaret (1974); Manacorda (1989); Cambi (1999); Gauthier & Tardif (2010). A obra e o engajamento de Dewey reverberaram em diversos países, voltando-se para o avanço da nomeada educação progressista. A perspectiva filosófica de Dewey origina-se no âmbito do pragmatismo, sendo que ele foi revisitado pelo filósofo, de modo que o assinala como um instrumentalismo. Um dos pontos centrais da filosofia deweyana refere-se à ideia de experiência. A partir desta, o homem tem condições de exercer a racionalidade, no sentido de correspondência entre o conhecido e a realidade. Em uma tentativa de superar a educação tradicionalista e a visão meramente especulativa da realidade, a proposta de John Dewey pode ser refletida no empoderamento dos indivíduos, por meio do acesso a uma educação que considera o autêntico lugar assumido pelos educandos, sendo passíveis de aprimoramento da liberdade, enquanto situação assumida por indivíduos, tendo em vista o processo de consolidação da democracia. No que se refere ao conteúdo que diz respeito a Dewey nos manuais de História da Educação e/ou Pedagogia analisados, é visível que a grande maioria dos manuais publicados em seus idiomas originais na primeira metade do século XX, ou em sua proximidade, são lacunares sobre o pensamento de Dewey. Na maior parte das vezes, os autores dos manuais apresentam Dewey nas conclusões das obras ou em capítulos relacionados a perspectivas da educação, a saber, respectivamente, conforme autores, ano de publicação no Brasil e ano de publicação original: Monroe (1936/1907); Gal (1954/1948); Luzuriaga (1955/1951); Ponce (1963/1937); Larroyo (1970/1944). Todavia, uma exceção importante pode ser vista em Hubert, originalmente de 1949, com publicação em português em 1957, com obra que dedicou nove páginas às ideias de Dewey. Por sua vez, nas obras publicadas originalmente na segunda metade do século XX, o número de páginas dedicadas à Dewey foi ampliado, destacadamente nos seguintes autores, por ano de publicação no Brasil, com informação sobre o ano da primeira edição no idioma original e número de páginas, a saber: Eby (1962/1952, quinze páginas); Manacorda (1989/1983, oito páginas); Cambi (1999/1995, quatorze páginas); Gauthier & Tardiff (2010/2005, sete páginas). Todavia, o manual organizado por Debesse & Mialaret constitui exceção, pois data originalmente de 1971, com publicação em português entre 1974 e 1977, contando apenas com três páginas em que Dewey aparece. Em termos de conteúdo, é interessante notar que Hubert (1957) e Cambi (1999) apontam as





influências do pensamento de Hegel e do evolucionismo na elaboração das ideias de Dewey, nas quais o meio institucional seria decisivo para o desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos. Em direção próxima, Monroe (1939) e Eby (1962) destacam a relação entre indivíduo e sociedade presente em Dewey, sendo que Manarcorda (1989), ainda neste caminho, destaca Dewey como interessado em desvendar a relação entre a educação e o desenvolvimento da sociedade industrial nos Estados Unidos. Diferentemente, a ênfase recai na questão da proeminência da Psicologia no entendimento das propostas de uma Educação Nova em: Gal (1954); Luzuriaga (1955); Larroyo (1970); Debesse & Mialaret (1974-7); Gauthier & Tardiff (2010). Diante deste quadro resultante da investigação, percebe-se que os significados e os sentidos do ensino da História da Educação e/ou Pedagogia ganham proeminentes contornos em um contexto de gênese, de expansão e de consolidação das ditas “ciências da educação”, na segunda metade do século XIX. Dessa forma, os referidos manuais escolares refletem os desdobramentos de uma presente campanha em torno da identidade epistemológica das ciências humanas (História, Sociologia, Psicologia), em linhas gerais, assim como sua particularização na abordagem do fenômeno educativo. Esse aperfeiçoamento das ciências humanas, aliadas à visão filosófica, se desdobra na elaboração e na implantação de cursos de formação de professores, como uma das iniciativas de profissionalização docente, os quais seriam responsáveis pela condução do ensino primário, a partir das demandas sociais em torno da crescente industrialização em países europeus e nos Estados Unidos. Os resultados da presente pesquisa demonstram que a abordagem de aspectos teóricos e práticos da atuação de John Dewey, por exemplo, reforçam a ideia da necessidade de incorporar junto à formação de professores da primeira metade do século XX, aspectos que lidam com a assimilação da visão radical, de fundamentos, do princípio educativo, como possibilidade de compreensão de suas nuances, ou seja, a formação de professores pressupõe a assimilação de determinadas bases científicas, assim como de fundamentos filosóficos, enquanto possibilidade de uma abordagem mais totalizante. Por isso, entende-se que a partir da conciliação entre a teoria e a prática, alcançamos uma postura emancipada/emancipadora. Neste caso, por meio de uma formação acadêmica fundamentada em princípios filosóficos e científicos, a atuação de professores na sociedade em geral constituiria condição para a autonomia diante dos desafios educacionais em geral, assim como da prática pedagógica no espaço escolar. Outro aspecto a considerar é que geralmente, de acordo com as tendências ideológicas ou religiosas dos autores dos manuais em questão, notamos discursos laudatórios e/ou condenatórios em relação aos diversos pensadores da Pedagogia ao longo da História. De todo modo, pensadores como John Dewey gradativamente se tornam referências para os formandos, seja em termos conceituais, teóricos, ou até mesmo quando da implementação de determinados paradigmas metodológicos de ensino, pois os manuais escolares assumem o papel de instrumentos na circulação de ideias, conceitos, paradigmas, metodologias de ensino etc. Neste caso, por meio dos manuais escolares, John Dewey foi retratado como o principal pensador responsável pelas diretrizes conceituais e práticas do chamado movimento da Escola Nova, incorporando elementos da visão do Idealismo de Hegel (1770-1831), do avanço das ciências, como Biologia, Psicologia e Sociologia. Além disso, Dewey também é citado como o filósofo que incorporou a ideia de que, por meio do desenvolvimento científico e de seu ensino na educação escolar, é possível o desenvolvimento de uma sociedade harmoniosa, fundamentada em princípios colaborativos e democráticos. Logo, como parte da materialização curricular dos conteúdos prescritos pelo desenvolvimento dos saberes científicos e tecnológicos, os manuais escolares são parte destacada das opções escolares em torno da efetivação do ensino no cotidiano escolar, a partir de fins do século XIX e consolidada no decorrer do século XX, contribuindo para a compreensão das nuances históricas em torno do desenvolvimento do ensino, em seus diversos níveis. Enquanto instrumentos didáticos, os manuais escolares podem fornecer elementos indiciários dos conteúdos escolhidos, dos valores difundidos e das práticas estimuladas na condução da educação, em geral, e da formação de professores, em específico. Com isso, é possível o subsídio de dados informacionais para o aperfeiçoamento dos diferentes saberes que hoje compõem a Pedagogia, assim como para o desenvolvimento de políticas públicas para a educação escolar, geral. Em síntese, no que se refere aos manuais de História da Educação, nas narrativas dos autores é possível perceber alinhamentos ideológicos importantes, ao liberalismo, ao catolicismo e ao socialismo, sendo que os resultados alcançados permitem concluir sobre a existência de quatro ênfases nas abordagens sobre Dewey contidas nos manuais de História da Educação e, portanto, em circulação no âmbito das instituições responsáveis pela formação de professores, a saber: herança hegeliana; marcos evolucionistas;





relação indivíduo/sociedade (industrial e democrática); emergência da psicologia experimental. John Dewey pode ser designado como um dos pensadores mais influentes e reconhecidos no século XX, exercendo papel referencial em relação às questões filosóficas e pedagógicas, com destacados desdobramentos na Pedagogia, na Epistemologia, na Política, na Psicologia, na Sociologia etc.

## Referências

BASTOS, M.H.C. Uma biografia dos Manuais de História da Educação Adotados no Brasil (1860-1950). In: **VI CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**. Anais. Uberlândia/MG. EDUFU. p. 334-349. 2006.

CHERVEL, André. História das Disciplinas Escolares. **Teoria e Educação**. Porto Alegre. n.2, p. 177-229. 1990.

DEWEY, J. **Liberalismo, liberdade e cultura**. São Paulo: Editora Nacional; EDUSP, 1970.

NUNES, C. Ensino e Historiografia da Educação: problematização de uma hipótese. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro. n.1, p.67-79. 1996.

WESTBROOK, R.B. **John Dewey**. Coleção Educadores. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.



## A TRAJETÓRIA DA DISCIPLINA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA FAED-UDESC (1963-2013)

Gislene Prim

**Palavras-chave:** História da Educação. Disciplina. Currículo.

O presente trabalho tem como temática a trajetória da disciplina História da Educação no curso de Pedagogia da FAED (Centro de Ciências Humanas e da Educação), na UDESC (Universidade do Estado de Santa Catarina), desde a criação do Curso em 1963 até 2013, quando houve a implantação da última reformulação curricular. O principal objetivo é compreender o papel e o significado da disciplina História da Educação diante das alterações curriculares, as permanências e mudanças desta disciplina neste curso. A pesquisa pretende compreender a trajetória da disciplina História da Educação do curso de Pedagogia da FAED/UDESC para ampliar os conhecimentos sobre a história da educação catarinense e sobre a formação dos professores. Os objetivos específicos são: a) identificar as mudanças e permanências em relação às ementas, aos conteúdos, à metodologia e às referências bibliográficas no ensino da disciplina História da Educação, b) conhecer a relação entre a disciplina História da Educação e a formação de professores no curso de Pedagogia da FAED/UDESC entre 1963 e 2013. A pesquisa realizada com o recorte de um período de 50 anos permite a análise de um maior número de fontes e contextualizações, o que possibilita um melhor entendimento do processo de constituição de uma disciplina. Conhecer a constituição, a organização e as finalidades de uma disciplina e refletir o que, como e para quem ensinar, aspectos essenciais do pensar educativo em diferentes períodos. É imprescindível olhar com atenção os momentos de conflito e de ruptura no percurso da história da educação catarinense e brasileira. É necessária uma reflexão sobre a trajetória da disciplina, olhando para o desenvolvimento do currículo, da disciplina, dos conteúdos estudados. Procuraremos dar visibilidade ao percurso histórico do curso e da disciplina em específico, como forma de destacar sua pertinência, sua valorização no currículo e no processo de formação de professores, visto que ela é um importante elemento curricular. As análises são feitas com base em fontes documentais, as quais foram pesquisadas nos arquivos da FAED e no Conselho Superior da UDESC. As fontes são essencialmente os Planos de Ensino da Disciplina, Matrizes Curriculares do Curso, Processos de Alteração Curricular e também a legislação educacional para formação de professores nos âmbitos nacional, estadual e institucional. Diante das informações coletadas nas fontes documentais, foram identificadas onze alterações curriculares no período (1963-2013), dentre elas propõe-se analisar três. Tal escolha se deve ao fato de terem sido essas as que envolveram mudanças na trajetória da disciplina História da Educação, sendo elas: em **1985**, por meio do Processo 942/85 e da Resolução 016/85 – Consepe; em **2002**, com o Processo 687/02 e a Resolução 021/2003 – Consepe; e **2011**, com o Processo 6561/2009, seguido da Resolução 055/2011 – Consuni. Sendo assim, pretende-se conhecer a trajetória da disciplina História da Educação para compreender aspectos da história da formação de professores no curso de Pedagogia da FAED/UDESC. Na análise da documentação pesquisada, percebe-se que as disciplinas curriculares se filiam ao momento histórico do país e do estado. As inúmeras reformulações curriculares caracterizam o desafio da formação de professores e a necessidade de avanços teóricos e metodológicos na área da educação – no curso de Pedagogia. A disciplina História da Educação é o campo de investigação, desde sua ementa, seus conteúdos, suas referências bibliográficas e sua organização, num processo de reconhecimento de como se deu sua trajetória nos currículos do curso e quais as contribuições/reflexões que promove na formação de professores. Ao analisar a educação





brasileira e catarinense por meio da História da Educação percebemos que ela se constitui e se modifica com as pessoas, com os lugares que elas ocupam como produtoras da história. Metodologicamente, o presente estudo classifica-se de acordo com a abordagem qualitativa, por se tratar de uma metodologia que considera a atividade humana e a educação em seus aspectos subjetivos e interativos, em que há um interesse do pesquisador pela interpretação e descrição da situação pesquisada. Como método de investigação, propõe-se a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental, tendo em vista o uso de documentos como fonte principal para análise. Para, assim, perceber as singularidades próprias dos atores educacionais que contribuíram para esta construção, para reconhecer continuidades e descontinuidades neste processo da trajetória histórica da disciplina História da Educação no curso de Pedagogia. Para tanto, esta pesquisa apoiar-se-á, principalmente, nos estudos de Antônio Nóvoa (1999), Carlos Monarcha (2007), Maria das Dores Daros (1999; 2002; 2005), entre outros que, como estes citados, tratam de aspectos fundamentais da história da educação brasileira e catarinense e da história da profissão docente. Além do suporte teórico de autores que serão fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa, tais como André Chervel (1990), Dominique Juliá (2002), Décio Gatti Junior (2008) e Maria do Carmo Martins (2007, 2014) para as investigações pertinentes à história das disciplinas escolares. As discussões são organizadas em três momentos no texto, no primeiro: “Os primeiros passos para formação de professores: a Escola Normal” em que se iniciam as reflexões e ações sobre a formação de professores, seguidas das reflexões sobre o curso de Pedagogia, com a análise da trajetória da disciplina História da Educação nos currículos. Diante dessa reflexão, propõe-se recompor, ainda que superficialmente, os primeiros passos para formação de professores, desde a Escola Normal ao curso de Pedagogia, mais especificamente a Escola Normal Catharinense e o Curso de Pedagogia da FAED/UDESC, objeto deste estudo. Podemos considerar que a disciplina História da Educação é considerada no currículo como introdutória a outros estudos da área da educação. Caberia a ela fornecer uma base contextual da origem das questões educacionais. Por isso, ela é acompanhada, por exemplo, da Filosofia e da Sociologia da Educação desde os currículos do curso de formação de professores na Escola Normal e no Curso de Pedagogia, compondo a área do conhecimento considerada Fundamentos da Educação. No segundo: “Uma caminhada pela história da educação catarinense: o curso de Pedagogia da FAED/UDESC e a disciplina História da Educação” onde é realizada uma contextualização histórica, social, econômica e educacional do estado de Santa Catarina, com a criação da FAED, e a trajetória da disciplina História da Educação no curso de Pedagogia a partir das alterações curriculares a serem analisadas no período estudado. No terceiro (em construção), “O Ensino de História da Educação: idas e vindas nos ‘modos de operar’ a disciplina” serão destacados os temas, autores e as metodologias no ensino da disciplina História da Educação identificados nos Planos de Ensino do período estudado. Entende-se que este trabalho contribui para as reflexões deste Centro de Ensino e também dialoga com outras instituições de ensino superior de formação de professores. Há que se considerar a importância e o espaço que a disciplina História da Educação ocupa nos currículos dos cursos de formação de professores desde a sua implantação, pois, as discussões propostas em sala de aula têm o objetivo da formação de sujeitos atuantes na sociedade. Não há uma única História da Educação, mas diferentes leituras, experiências educativas, espaços, tempos e atores que construíram e constroem a história diariamente. Para realizar um estudo em História da Educação a partir da reflexão sobre a trajetória da disciplina História da Educação no curso de Pedagogia da UDESC, faz-se necessário remeter-se a algumas contextualizações históricas e educacionais para melhor compreensão da temática. Pensando assim, necessário destacar que a história da formação docente no Brasil é repleta de conflitos entre os envolvidos nesse processo, sendo eles os políticos, os intelectuais da educação e os professores. Pois toda mudança nas formas de pensar e agir na educação estão atreladas ao momento histórico, social e político vivido. Consideramos que a História e conseqüentemente a História da Educação não é linear, progressiva, mas repleta de retrocessos, contradições e descontinuidades. O estudo de uma disciplina curricular contribui para compreender o papel dos contextos sociais, políticos, econômicos e culturais, na forma de definir que conhecimentos devem estar presentes no curso de formação de professores. No decorrer da pesquisa procurar-se-á compreender o significado e a importância dessa disciplina no curso de formação de professores para compreensão dos diferentes contextos em que atua, suas influências e suas interligações com a educação. Percebemos que as disciplinas constituem um grupo de saberes, e o seu lugar no currículo é objeto de questionamentos, disputas e pesquisas na área de História da Educação e do Currículo. Buscar compreender essas questões é um grande desafio.

## ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS NA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE TOLEDO: LIMITES E POSSIBILIDADES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Elisângela Batista

João Carlos Da Silva

**Palavras-chave:** História. Educação. Pedagogia Histórico-crítica.

O presente estudo tem como objetivo discutir o ensino de História no viés da pedagogia histórico-crítica como alternativa necessária para a democratização do ensino e emancipação humana, no município de Toledo. Podemos observar através das reformas e propostas educacionais que o ensino de História fundamentado no materialismo histórico-dialético, não é basilar para o Estado ideologicamente concatenado com o neoliberalismo. Prevalece na escola pública da atualidade uma educação voltada para o trabalho negando acesso a todos os conhecimentos, isto é, o patrimônio cultural e científico da humanidade. Torna-se necessário compreendermos no contexto da história da educação do Brasil, identificando como o ensino de História foi inserido nesse processo de organização social do capitalismo, quais caminhos têm percorrido e qual deveria ser sua verdadeira finalidade. Consideramos a possibilidade de um ensino de história na perspectiva da pedagogia Histórico-Crítica (PHC) no sentido de uma educação emancipadora capaz de romper com a lógica do capital a qual a escola está inserida. Entendemos a PHC não apenas como uma teoria, mas também como um movimento que se expressa na perspectiva da mudança na qual a classe trabalhadora se aproprie do conhecimento científico, patrimônio da humanidade, produzido pelos homens, como superação de uma educação burguesa. A partir de 2006 os fundamentos teóricos norteadores dos conteúdos curriculares, foram direcionados, para o materialismo histórico-dialético, defendendo uma formação crítica e a emancipação humana por meio da aquisição do conhecimento. Iniciado seu desbravamento em 1946, após a indústria madeireira e Colonizadora Rio Paraná S/A- MARIPÁ, juntamente com uma companhia imobiliária inglesa, adquirirem a gleba de terras fazenda Britânia, funda-se em 14 de dezembro de 1951 o município de Toledo. No Oeste do Paraná, com a implantação da Usina Hidrelétrica Itaipu, recursos financeiros foram destinados para a Educação. Organismos internacionais demonstravam interesse no desenvolvimento educacional, para suprir a demanda industrial que ali se estabelecia. A partir deste pressuposto foi criado o projeto Especial Multinacional de Educação Brasil – Uruguai – MEC/OEA, este por sua vez, foi uma proposta da Organização dos Estados Americanos – OEA. O ensino de História norteou-se pelas diretrizes da Lei 5.692/71 consolidando medidas que já vinham sendo adotadas durante os anos de 1960, institucionalizando algumas experiências já realizadas e estabelecendo ações em consonância com o projeto de educação mais amplo do estado brasileiro. (FONSECA, 2009). Desde os anos de 1970, o ensino de História nos anos iniciais do fundamental do município de Toledo, tinha como auxílio didático fundamentos e materiais de apoio que vinham das esferas estaduais. Segundo dados levantados junto aos professores da rede, os conteúdos eram referentes a História nacional, e que havia uma apostila elaborada em 1979, para a 3ª série do primeiro grau a qual foi utilizada até 1984. A partir desta data, membros do





departamento de ensino solicitaram auxílio para o “Projeto História” para a elaboração de um novo material. Integrantes do Projeto História estavam concluindo uma complexa tabulação de pesquisas, mesmo assim, se comprometeram em fazer o possível para colaborar. Este material foi planejada em nível de terceira série e a nível comunitário como documento informativo, e publicado em 1984. A apresentação da Cartilha Toledo, nos confirma que a preocupação que se teve com o ensino de História neste período, foi a transmissão da própria história do município. O problema que encontramos nessa prática é que não se preocupou com a formação crítica do indivíduo, e sim, uma formação cívico-patriótica. Os conteúdos abordados estavam baseados a partir de uma narrativa sobre o município, de maneira não dialética. Trata-se de um material distante da realidade, pois nele não se apresentam as relações de domínio, lutas de classes e desigualdade social. Ao vermos os Grupos Étnicos denominados na Cartilha, verificamos a exclusão da população nativa da região. Em 2003, a AMOP (Associação dos Municípios do Oeste do Paraná) retomou algumas das suas atividades com a criação do Departamento Educacional. No ano de 2005, o Departamento de Educação da AMOP, juntamente com os secretários municipais da Educação e responsáveis pelo departamento de ensino, iniciaram estudos para a elaboração dos referenciais curriculares para as escolas municipais. O materialismo histórico-dialético passa a ser o método utilizado, e muitos desafios para que essa teoria se desvelasse na prática decorreram. Um desses é a formação que foi constituída em cada indivíduo durante a história. Como os professores não estão fora do sistema alienador, nos deparamos com um ensino de História nos anos iniciais como transmissão do que ele próprio assimilou como aluno, e não o que deveria aprender e ensinar como professor. Decorrendo também, o uso excessivo do livro didático de História na sala de aula, o qual causa o efeito de reprodução do sistema. No ano de 2006 o currículo elaborado pela AMOP, apresenta a categoria trabalho, como eixo principal dos conteúdos de História para o ensino fundamental. Essa categoria representa por Marx e Engels, desvela que a vida humana se transformou a partir do trabalho. Porém, a prática docente não condiz com a teoria curricular. O método proposto é incompreendido pela maioria dos professores. As aulas de História são na maioria elaboradas de acordo com o livro didático, que por sua vez, não favorece a proposta curricular. Entre 2006 e 2016, foram poucas as formações de História no município, ficando restrita ao programa “Conhecendo Toledo”, o qual desde sua criação vem registrando e transmitindo a história de Toledo. Esse programa se estende no decorrer dos anos, gerando produções de materiais paradidáticos e formações. Sendo no período de 2006 a 2016, foram oferecidos pela rede municipal de ensino de Toledo encontros instrutivos para professores regentes das turmas que participam do “Roteiro Científico de Estudo Conhecendo Toledo”, o qual participa estudantes do 2º ao 5º ano. Esse roteiro inclui: visita ao Museu Histórico Willy Barth, Parque Ecológico Diva Paim Barth, Parque das Aves, Aquário Dr. Romulo Martinelli, Parque dos Pioneiros, Nascente do Rio Toledo, Aterro Sanitário, Reservas Particular do Patrimônio Natural-RPPN, Prefeitura Municipal (Passo Municipal Alcides Donin), Câmara de Vereadores e Fórum. Consideramos importante o estudo da história municipal, porém, em meio à ênfase a esse projeto, e diante outros desafios que o cotidiano escolar nos anos iniciais das escolas públicas do município de Toledo, torna-se distante a possibilidade de compreender e aplicar a proposta curricular do ensino de História. Seria preciso debruçar-se em cada categoria presente no referido diagrama destacado, Vida, Trabalho, Relações de Poder e História, para superar um ensino voltado somente à memória, sendo esta narrada pela classe dominante, omitindo outra parte da história. Pretendemos com essa pesquisa desvelar quais caminhos foram necessários para oficializar o materialismo histórico-dialético, discutir os motivos que levam a separação da proposta curricular e a prática docente, apontar os caminhos necessários para um ensino de História que possibilite a emancipação humana, sendo para isso, necessário estar interligada a partir da pedagogia Histórico-crítica. Observamos que pesquisadores, profissionais da Educação, e movimentos a favor dos trabalhadores, foram fundamentais para a aderência de uma teoria contra hegemônica. Nesta análise utilizaremos como principais referências Romanelli (1986), abordando a História da Educação do Brasil e a luta de classes; Chauí (2000), na formação do patriotismo durante a inserção do ensino de História no Brasil, analisando a intenção do Estado para com o mesmo; Hobsbawm (2013), o qual contribui com a definição do que é a história e Alves (2015), discutindo acerca dos problemas educacionais decorrentes da organização social vigente, que demandam políticas educacionais as quais desfavorecem o Ensino de História. Utilizaremos o currículo da Região oeste



do Paraná, produções de pesquisadores e elaboradores do mesmo, verificando os limites e as possibilidades de sua implantação na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica.

## Referências

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas: Autores Associados, 2015.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil: Mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

HOBBSAWM, Eric J., **1917-2012 Sobre história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1970)**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1985.

SAVIANI, Demerval. **Educação Do Senso Comum à Consciência Filosófica**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2002.

## HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E O ENSINO DA CRIANÇA DO FINAL DO SÉCULO XV

Conceição Solange Bution Perin

**Palavras-chave:** História da Educação. Ensino da Criança. Erasmo de Roterdã.

O estudo faz uma análise sobre o ensino e a história da educação da criança do final do século XV e início do XVI, que a nosso ver está relacionado com a visão atual sobre o Ensino de História da Educação, no que se refere entendermos o passado como referência para algumas reflexões do presente. O objetivo principal do trabalho é o de compreender a preocupação, tratada por Erasmo de Roterdã (1466-1536), sobre a educação da criança como essencial para a formação do homem do futuro.

Por tratar-se de um estudo do passado e as preocupações com as questões sociais do respectivo período, nos fundamentamos na História Social e no conceito de longa duração. Abordaremos o homem no seu devido tempo e espaço, analisando que sem entendermos algumas das preocupações que foram pertinentes de debates e de reflexões no passado, não conseguiremos tratar das exigências atuais com fundamentos necessários para entendê-las como essenciais para a formação humana.

A relação principal que faremos entre passado e presente é a de analisar a educação social como necessidade de qualquer momento, porém, compreende-la como prioridade criada e estabelecida para atender o seu respectivo tempo. Quando nos referimos a educação e ao ensino da criança entre o final do século XV e começo do XVI, estamos entendendo que Erasmo se refere às necessidades vigentes da sua época, mas que, ao analisarmos alguns pontos tratados por ele, verificamos que as mesmas preocupações perpassam a história, sejam elas: o conhecimento, a honestidade, o bom comportamento, as boas ações, as relações familiares, o bem comum dentre outras.

Pensar o passado como possível estudo para reflexão da nossa época, pode parecer uma forma de anacronismo, entretanto, nos pautamos em Marc Bloch (1886-1944) quando analisa o passado como uma ciência e afirma que “Toda ciência, com efeito, é, a cada uma de suas etapas, constantemente atravessada por tendências divergentes, que não são possíveis de dirimir sem uma espécie de aposta sobre o futuro”. (p.45).

Desse modo, estudar e ensinar sobre a História da Educação nos possibilita compreender as diferentes instâncias que a permeiam, tendo a possibilidade de analisá-las (História e Educação) interligadas e, também, correlacionadas com a re/organização da sociedade.

Erasmo, em sua obra *De Pueris*, fez o que poderíamos chamar hoje de ‘manual pedagógico’. Ele ensina como educar a criança desde o seu nascimento. A obra nos remete a várias reflexões sobre a preocupação do autor com a formação da criança, contudo, favorece o entendimento de que os ensinamentos não eram específicos à criança, mas sim, aos pais para educarem seus filhos. Provavelmente, o autor considerava inadequada a educação que as crianças recebiam, quando pensada para atender as prioridades da sua época.

As mudanças educacionais ficam claras quando Erasmo se remete a ‘educação na fase do aleitamento’. Ele não titubeia em afirmar aos pais que não se deve perder tempo para dar uma boa educação à criança. Não é possível esperar que ela cresça e desfrute de alguns ‘vícios’ familiares







e sociais, haja vista que, ainda na fase da amamentação já é possível iniciar os primeiros passos de instrução.

Segundo ele, o alimento deveria ser para o físico e para a mente. As amas amamentavam e os pedagogos instruíam, de forma simultânea “[...] divididas, por igual, os cuidados entre as amas e o preceptor de sorte que aquelas lhe fortificam o pequeno corpo com o melhor dos sucos enquanto este zela pela mente, subministrando ensinamentos salutares e honestos”. (p.02).

Erasmus ensinava aos pais o dever de trabalhar com o desenvolvimento total do filho, corpo e mente, visto que, a preocupação maior era dar o alimento e criar uma criança saudável e forte fisicamente. Quanto à mente, apesar de historicamente ser uma questão abordada, Erasmo levanta pontos mais específicos. Para ele, o desenvolvimento da mente precisava ser iniciado com a criança ainda no berço, entendendo que o corpo e a mente tinham a mesma necessidade de força (alimento) para sobreviverem.

O autor critica os pais que tratavam os filhos como incapazes de aprendizado, dando a eles: mimos, carícias e cuidados pela fragilidade da idade, considerando que o ensino fosse como um ‘veneno’ para a criança. Por meio desses aspectos observados nas famílias do seu período, Erasmo ressalta que, se as crianças continuassem sendo tratadas da forma como os pais estavam fazendo, a sociedade futura seria repleta de homens incapazes de discernimento e de atitudes indignas do bem comum “A mãe natureza aparelhou, com mais recursos, os animais desprovidos de fala para suas funções genuínas. Não admira, então, ter a divina Providência entregue ao único ser racional, dentre os viventes, a maior parcela de sua natureza à educação?” (cap.10. p.03).

A pauta de discussão da obra é a educação. O autor considera inadmissível o desprezo pela instrução, asseverando que os homens cuidam dos animais e os adestram para a caça desde filhotes, sem remorso de os educarem muito novos. Quanto aos filhos, que foram providos de razão e que deveriam ser desenvolvidos muito cedo, são ‘poupados’ desses cuidados como se fossem castigos para a criança (cap. 12, p.03). Erasmo atrelava a responsabilidade da educação pelas vias da família e pela do preceptor como necessárias para o desenvolvimento intelectual. Para ele o começo de uma boa educação era pelos familiares e pelas pessoas que conviviam com a criança, ensinando os devidos comportamentos condizentes para a boa educação da época.

Sem fazermos comparações entre períodos históricos, mas analisando, conforme já mencionado anteriormente, que algumas questões perpassam historicamente, Alexis Leontiev (1903-1979), séculos depois de Erasmo, revela que as preocupações referentes ao desenvolvimento do psiquismo na criança, independe de época. De acordo com ele, a criança se divide em dois ‘círculos’ “[...] O primeiro compreende os seus íntimos: a mãe, o pai ou aqueles que ocupam o seu lugar junto da criança” (p. 306). Para esse autor, o primeiro círculo é a base da educação da criança e o segundo, que o autor diz ser o ‘círculo mais largo’ “[...] é constituído por todas as outras pessoas; as relações da criança são mediatizadas pelas relações estabelecidas no primeiro círculo, menor, quer a criança seja ou não educada na sua família” (p.306).

Leontiev considera que a criança ao adentrar no segundo círculo ela se modifica, aprende novas coisas e se relaciona com outras pessoas, “Mas psicologicamente, a atividade da criança permanece, nos seus traços principais a mesma que antes” (p.306). Portanto, família e escola têm uma relação de responsabilidade que interagem. São responsabilidades distintas, mas essenciais para a formação íntegra do futuro adulto.

Retomando Erasmo, vemos que algumas questões educacionais, trabalhadas no livro *De Pueris*, transcenderam séculos e, provavelmente, continuarão sendo motivos de grandes debates. Tratar sobre a base educacional da criança e apresentar a família como o alicerce para o início da sua formação humana, é uma forma de compreender as relações inter-relacionadas entre o privado e o social, visto que, a falta da educação moral/ética e do desenvolvimento do conhecimento culminam nas relações econômicas, políticas, religiosas e outras, “Diriam, então, que os filhos de príncipes estão fora das regras do jogo. Ora essa! Que ouço eu!? Por ventura cada um não tem o próprio filho em conta de coisa tão preciosa tal como nascido de rei? (cap.03, p.20), o autor continua sua análise asseverando que a educação é para ricos e para pobres [...] para os apaziguados pela fortuna a filosofia também é uma ajuda valiosa na administração dos próprios bens” (cap. 03, p.20).





Ele entendia que, independente do pobre ou do rico, a necessidade do conhecimento era primordial para todos, haja vista que, a sociedade para estar organizada deveria ter princípios educativos que se reportavam a bons comportamentos e boas ações, de modo geral. Segundo ele, as ações humanas, quando voltadas para o bem comum, estavam embasadas em estruturas criadas no homem desde cedo. Portanto, o desenvolvimento do ensino às crianças começava com os exemplos dos pais e dos familiares.

Para finalizar, podemos dizer que estudar Erasmo, analisado pela História da Educação, revela vários aspectos falhos que, historicamente, os homens não conseguiram amenizar. Ainda debatemos sobre a necessidade do comprometimento da família como base do exemplo da educação moral/social.

Nos dias atuais, apesar de, muitas vezes, ainda não termos família e escola se complementando para a formação integral da criança, consideramos necessário que a escola e os professores fortaleçam a principal via de desenvolvimento do intelecto: a do conhecimento científico, fazendo com que a criança tenha condições de entender a sua realidade e as suas ações perante a sociedade atual e futura.

## Referências

BLOCH, Marc. *Introdução à História*. Coleção saber. Publicações Europa-América, 1967.

ROTerdã, Erasmo. *De Pueris*. C. Grande: Revista Intermeio. s/d.

LEONTIEV, Alexis. *O Desenvolvimento do Psiquismo*. São Paulo: Centauro, 2004.

RESUMOS DAS  
**COMUNICAÇÕES**  
**INDIVIDUAIS**

XII CONGRESSO  
LUSO-BRASILEIRO DE  
**HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

EIXO  
**HISTORIOGRAFIA,  
FONTES E  
INSTITUIÇÕES DE  
GUARDA**

**COLUBRE 2020**



## ANÁLISE DO INQUÉRITO DA BATALHA DA MARIA ANTÔNIA (1968)

Danielle Barreto Lima

**Palavras-chave:** Comissão Especial de Inquérito. Batalha da Maria Antônia. Ditadura civil-militar.

Este trabalho tem como objetivo apresentar e analisar, descrevendo sua estrutura, partes e conteúdo, a documentação produzida pela Comissão Especial de Inquérito (CEI) instaurada na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo em 11 de outubro de 1968, para apurar “as responsabilidades do conflito” ocorrido entre os estudantes da Universidade Presbiteriana Mackenzie e da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, conhecido como “Batalha da Maria Antônia”. Pretende mostrar, especialmente, o caráter da documentação e as possibilidades de seu estudo para a história do movimento estudantil, em geral, e a atuação do Comando de Caça aos Comunistas (CCC), em particular. O conflito ocorreu nos dias 2 e 3 de outubro de 1968, na rua Maria Antônia, no centro da cidade de São Paulo/SP, rua que separava as duas instituições de ensino. O inquérito produzido pela CEI possui 392 (trezentas e noventa e duas) páginas e está encadernado em um volume único, arquivado junto ao Acervo Histórico da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo e registrado sob o nº. 7955/68.

Para esta pesquisa, documento é “todo texto escrito, manuscrito ou impresso, registrado em papel” (CELLARD, 2008, p. 297). Além disso, pensa-se o documento como uma construção, “produto da sociedade que o fabricou segundo suas relações de forças que aí detinham poder” (LE GOFF, 2003, p. 536). Enquanto construção, é fundamental que se entenda a sua forma de constituição e seu contexto (CELLARD, 2008, p. 299), especialmente a conjuntura política e social em que foi produzido, destacando-se que se trata de documento produzido por deputados, dentro de uma Assembleia Legislativa, durante a Ditadura Civil-Militar brasileira (1964-1985). Além disso, é necessário captar as práticas dos autores envolvidos, tanto no que se refere aos participantes da Comissão Especial de Inquérito, parlamentares e depoentes, quanto aos destinatários daquele documento, bem como sua autenticidade, natureza e sua “lógica interna” (CELLARD, 2008, p. 302). Quanto à relevância de se analisar a estrutura das fontes, parte-se dos pressupostos de Bloch, para quem os documentos, “mesmo os aparentemente mais claros e mais complacentes, não falam senão quando sabemos interrogá-los” (BLOCH, 2001, p. 79).

Em 1968, a conjuntura nacional era de uma mobilização estudantil crescente e os ânimos se acirravam entre movimento estudantil e regime militar, com uma crescente tensão e uma escalada repressiva que culminou com o Ato Institucional nº 5, editado em 13 de dezembro de 1968, durante o governo do general Artur da Costa e Silva. O conflito da Maria Antônia mereceu atenção de parlamentares da Assembleia Legislativa de São Paulo. Por um lado, viu-se a violência no conflito e o seu desfecho, com a morte de um estudante; por outro, a atuação do Comando de Caça aos Comunistas (CCC), cujos membros eram, em grande medida, alunos da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Conforme depoimentos, o conflito se iniciou por conta de um pedágio que os alunos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras realizavam para angariar fundos para participarem de um Congresso da União Nacional dos Estudantes (UNE), o que gerou um ataque por parte de alguns estudantes da Universidade oponente. A partir daí, foram dois dias de intensa luta entre os estudantes, com uso de bombas e armas. O então Deputado Fernando Perrone, parlamentar extremamente combativo, denuncia, em uma fala na Assembleia Legislativa, uma posição, por parte do governo paulista,





que ia além da omissão, citando o apoio da polícia aos estudantes da Universidade Presbiteriana Mackenzie. No dia seguinte ao término do conflito, foi pedida, por meio do Requerimento nº 962 de 1968, a instauração da Comissão Especial de Inquérito, tendo sido aprovada em 11 de outubro, por meio do Ato nº 32 de 1968, pelo então presidente da Assembleia Legislativa, o sr. Deputado Nelson Pereira. Neste ato, foram designados para compor a CEI, os Srs. Deputados Waldir Helu, Domingos Aldrovandi, Antônio Leite Carvalhaes, Salvador Julianelli, Agnaldo de Carvalho Júnior, Valério Giuli, Fernando Perrone e Raul Schwinden. Seguiu-se daí os atos de convocação para eleição da Presidência e Vice-Presidência da CEI; depois a juntada de documentos, requerimentos e convocações, com o objetivo de viabilizar uma visita da CEI ao local do conflito. Houve a designação de um fotógrafo para acompanhar a Comissão Especial de Inquérito, portanto, há uma série de fotografias dos locais em que o conflito ocorreu, evidenciando a extensão dos danos provocados e a violência que foi empreendida pelos estudantes e por agentes do Estado. Vestígios apontam para pichações mencionando grupos como o Comando de Caça aos Comunistas (CCC), que é mencionado na fala de alguns parlamentares e do estudante que foi ouvido em depoimento. A documentação produzida pela CEI mostra a ausência de solicitação ou de realização de perícia no local, a fim de se produzir outras provas que pudessem elucidar a demanda. A maior parte do inquérito refere-se ao registro das reuniões realizadas pela Comissão Especial de Inquérito, que contou com o depoimento de um aluno e professores de ambas as universidades envolvidas, em que se discutem as motivações do conflito, histórico das animosidades entre os estudantes e a participação de diversos agentes no ocorrido. Destaca-se o depoimento da então Reitora da Universidade Presbiteriana Mackenzie, a Sra. Esther de Figueiredo Ferraz, pelo longo e detalhado testemunho que presta a respeito do ocorrido e o depoimento do estudante Lauro Pacheco Ferraz, aluno da mesma instituição e único estudante a depor, como convidado de um dos parlamentares. Destaca-se este depoimento especialmente por conta das interrupções sofridas, por parte do Presidente da Comissão Especial de Inquérito e da menção aos estudantes que faziam parte do Comando de Caça aos Comunistas (CCC).

Nos depoimentos, discute-se questões tais como a existência dos excedentes e o auxílio aos parlamentares para destinação de verbas para a construção da Cidade Universitária e o pagamento de mensalidades no ensino superior público. Há também registros de conflitos entre parlamentares, por conta, na maioria das vezes, de perguntas e falas realizadas pelos deputados durante as reuniões da CEI, mostrando as disputas de narrativas políticas quanto às ocorrências na rua Maria Antônia. Na documentação, uma série de marcas a canetas, aparentemente decorrentes da correção pelos taquígrafos no momento do registro, não tendo havido tempo hábil para a emissão dos documentos finais. Evidencia-se, ainda, que a CEI não foi finalizada, tendo a última reunião sido realizada pela Comissão Especial de Inquérito em 5 de dezembro de 1968, não constando na documentação seu encerramento o que, supõe-se, pelas informações obtidas junto ao Acervo Histórico da Assembleia Legislativa, teria ocorrido por conta do clima repressivo no país, já que se estava às vésperas da decretação do Ato Institucional nº 5, em 13 de dezembro de 1968, o que acarretou, em janeiro de 1969, o fechamento da Assembleia Legislativa e a cassação de 24 (vinte e quatro) parlamentares, dentro eles, o Sr. Deputado Raul Schwinden, então Vice-Presidente da CEI e o Sr. Deputado Fernando Perrone. Destaca-se, por fim, que a Comissão Especial de Inquérito foi o único movimento estatal destinado a investigar, ainda que sem valor penal algum, um conflito bastante violento entre estudantes, envolvendo morte e destruição de patrimônio público.

## Referências

BLOCH, M. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CELLARD, A. **A análise documental**. In: POUPART, J. et al. (Orgs.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-315.

LE GOFF, J. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão... [et al.]. 5º ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.



## Fonte

SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Comissão Especial de Inquérito para apurar as responsabilidades do conflito havido entre os alunos da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo e os alunos da Universidade Mackenzie, nos dias 2 e 3-10-68.** Registro Geral n°. 7955/68. Raul Schwinden e outros. São Paulo, SP: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 1968. 392 p.

## A ESCRITA DA EDUCAÇÃO NA REVISTA DA ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DO RIO GRANDE DO NORTE (1921 - 1927)

Laís Paula De Medeiros Campos Azevedo

Arthur Cassio De Oliveira Vieira

Olivia Morais de Medeiros Neta

**Palavras-chave:** Elite Cultural. História da Educação. Pedagogium.

Inserida no domínio da História Intelectual, esta pesquisa teve como objetivo realizar o mapeamento da escrita sobre a temática educacional produzida pela elite cultural potiguar e publicada na Revista *Pedagogium* da Associação de Professores do Rio Grande do Norte no período de 1921 a 1927. O recorte temporal estudado no trabalho, situado nas primeiras décadas do século XX, é compreendido como um momento de inovações e construção dos valores nacionais atrelados ao surgimento e consolidação do novo regime, a República. Assim, neste trabalho buscamos identificar os principais intelectuais que escreveram artigos publicados na Revista da Associação, bem como assinalar a sua participação na elaboração do impresso pedagógico, situando estes sujeitos no contexto da sociedade potiguar. Desse modo, buscamos responder os seguintes questionamentos em nosso estudo: quem eram os sujeitos que escreviam sobre a educação potiguar na Revista da Associação de Professores? e o que eles escreviam sobre a temática em seu impresso pedagógico? Nosso aporte teórico é composto, sobretudo, pelas contribuições dos historiadores franceses Jean-François Sirinelli (1998, 2003), que apresenta os conceitos de intelectuais, elite cultural e sociabilidade; Roger Chartier (1996, 2009), a partir de sua compreensão acerca da prática, representação, circulação e apropriação; e Michel de Certeau (1982), que nos auxilia a compreender a tríade formada pelo lugar de fala, a prática e a escrita dos intelectuais. Colabora também para a realização da pesquisa o conceito de instituição, abordado sob a perspectiva do historiador da educação Justino Magalhães. Na Primeira República, identificamos no Rio Grande do Norte, a criação de instituições científicas e culturais, entre as quais destacamos o Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte, fundado em 1902, a Liga de Ensino, fundada em 1911 e a própria Associação de Professores, fundada em 4 de dezembro de 1920, sob o título de Associação de Professores do Rio Grande do Norte. A data da fundação corresponde às comemorações pelo aniversário de dez anos da primeira turma de docentes formada pela Escola Normal de Natal. Seu principal intuito era fortalecer o movimento de profissionalização da educação, bem como fundar escolas públicas e leigas por todo o estado a fim de reduzir as elevadas taxas de analfabetismo. Para a sua criação, a Associação de Professores contou com o apoio das principais autoridades políticas e educacionais potiguares. Entre as quais destacamos, o governador do Estado Antônio José de Melo e Souza, o Diretor Geral de Instrução Pública Manoel Gomes de Medeiros Dantas e o Diretor da Escola Normal de Natal Nestor dos Santos Lima. Além destes, estavam presentes na cerimônia de fundação da Associação, realizada no salão nobre do Palácio do Governo, Severino Bezerra, Chiquita Câmara, Ecila Cortez e Luciano Garcia, Luís Antônio, Amphilóquio Câmara, Luís Soares e Ivo Filho, entre outros (PEDAGOGIUM, 1921). A primeira direção da instituição foi formada por Amphilóquio Carlos Soares da Câmara como presidente; Francisco Gonzaga Galvão, como vice; Julia Alves Barbosa,







primeira secretária; Oscar Wanderley, segundo secretário e Stella Ferreira Gonçalves como adjunta; Luiz Soares d'Araújo como orador e Djanira Leite, vice-oradora; Francisco Ivo Cavalcanti como tesoureiro e Luis Antônio dos Santos Lima como seu adjunto; Braz Caldas como bibliotecário e Anna da Silva Araújo, adjunta. Desde a sua criação, a Associação tinha como objetivo a publicação de um impresso pedagógico que pudesse contribuir com a formação e defesa do magistério público e privado atuante tanto na capital, quando no interior do Estado. Com esse intuito, foi publicado o primeiro número da Revista intitulada *Pedagogium* no ano de 1921, sob a direção de Nestor dos Santos Lima. De acordo com Ribeiro (2003), a Revista foi publicada até o ano de 1953, passando por três fases distintas, com períodos de interrupção. Quanto as temáticas, ressaltamos que estas versavam principalmente sobre aspectos formativos, com o objetivo de fornecer ensinamentos práticos sobre conteúdos dos programas disciplinares. É possível encontrar na Revista também reflexões sobre a História da Educação Potiguar, sobre experiências educacionais de outros Estados e Países, seções de caráter informativo relativas as ações administrativas e textos sobre a organização do ensino potiguar, entre outras temáticas. O corpus documental do estudo é formado assim pelas publicações da Revista *Pedagogium* que tivemos acesso e que correspondem ao período de 1921 a 1927. Foram analisadas o total de vinte revistas que estão disponíveis no Repositório de História e Memória da Educação (RHISME/UFRN). Consideramos as fontes como construções históricas e sociais, perpassadas por interesses e relações de poder, uma vez que nos pautamos em Le Goff (1990, p. 545) que, ao considerar o documento enquanto monumento, considera que “o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder”. Assim, essa concepção revela que as publicações da Revista *Pedagogium* não se realizam de forma neutra, mas sim como resultado de escolhas e interesses daqueles que a produziram. Destacamos que a *Pedagogium* se revela como um lócus privilegiado para analisarmos a circulação de ideias educacionais do período e igualmente se apresenta como um espaço de sociabilidade. Nesse sentido, enfatizamos a criação de uma rede de sociabilidades em torno da instituição e das questões educacionais do estado. A *Pedagogium* enquanto espaço de sociabilidades, possibilitava aos intelectuais apresentar seus pensamentos e fazer circular suas ideias e aquelas em que acreditavam. Como integrantes dessa elite cultural vinculada a Revista a Associação, encontramos, entre outros nomes, sujeitos como Nestor dos Santos Lima, seu irmão Luiz Antônio dos Santos Lima, Manoel Gomes de Medeiros Dantas, Amphilóquio Câmara e Luiz Correia Soares de Araújo. Estes intelectuais potiguares são compreendidos como membros de uma elite criadora e mediadora cultural conforme apreendemos com SIRINELLI (1998). Faziam parte de um grupo pequeno e coeso que apresentava semelhanças em suas trajetórias intelectuais e, sobretudo, em suas concepções ideológicas. Em sua maioria, formados em Direito ou Medicina no Recife, ocupavam cargos de destaque na política e na sociedade norte-rio-grandense, desde professores e gestores escolares a políticos. Em geral, eram atuantes nas decisões públicas, escreviam, pensavam, defendiam e aplicavam modelos de educação. Transitavam em mais de uma instituição científica, fazendo com que seus discursos também circulassem entre os membros desses grupos, na esfera política e entre a população letrada do estado. Nessa perspectiva, constatamos que a rede de sociabilidades construída por estes intelectuais, possibilitou e fomentou a criação e a circulação de um discurso sobre a educação no Rio Grande do Norte da Primeira República que orientou as ações políticas e administrativas no campo educacional potiguar. Esse discurso influenciava na elaboração das legislações específicas com a criação de modalidades de ensino, com leis, decretos e regimentos escolares. Além disto, a análise das escritas reproduzidas nas páginas da revista da Associação de Professores nos possibilita uma compreensão acerca do passado educacional do nosso estado. Permite-nos também perceber as relações entre aquilo que era escrito, a vida, os posicionamentos políticos dos intelectuais e os cargos por eles ocupados, percebendo que o passado como criação imagético-discursiva perpassa as palavras, mas também as vivências e subjetividades de cada sujeito estudado. Assim, a construção da rede de sociabilidades e do discurso educacional não se dá de maneira naturalizada, mas sim orientada por questões filosóficas, políticas e econômicas. Através dos artigos publicados na *Pedagogium*, identificamos também o alinhamento ideológico entre as ações governamentais do estado com relação à educação e a nova política republicana, com relação ao trabalho, ao civismo, a moral, a higiene e a patriotismo, assim como informações sobre o número de instituições escolares do estado, de profissionais da educação, de analfabetos e as tendências pedagógicas que circulavam no Rio Grande do Norte. Por fim, ressaltamos que a realização deste trabalho contribui para o fomento do campo da História da Educação Potiguar,



pelo conhecimento produzido acerca do nosso passado educacional e das articulações entre ideias pedagógicas, modelos de educação e a elite cultural atuante nas primeiras décadas do século XX.

## Referências

CERTEAU, M. *A Escrita da História*. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1982.

CHARTIER, R. *A história cultural entre práticas e representações*. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro, Lisboa Difel 1990.

SIRINELLI, Jean-François. As elites culturais. In: RIOUX, Jean Pierre; SIRINELLI, Jean-François. *Para uma história cultural*. Lisboa: Editorial Estampa. p.259-279. 1998.

SIRINELLI, J F Os intelectuais. In: REMOND, R. (Org.) *Por uma história política*. Rio de Janeiro Fundação Getúlio Vargas, 2003 p 231 269.

## A FORMAÇÃO DO CIDADÃO MODERNO EM CUIABÁ NOS TEMPOS DE MODERNIZAÇÃO TARDIA

Gino Francisco Buzato

**Palavras-chave:** Estado Novo. Cuiabá. Educação.

O período de ditadura civil, compreendido entre 1937 e 1945, denominado nacionalmente de Estado Novo, foi marcado por uma política progressista que tinha como propósito promover a modernização do país e inserir o Brasil na fase industrial capitalista, fato que resultou em uma série de ações do governo federal no sentido de alavancar a economia brasileira. A política nacionalista da ditadura varguista tencionava substituir a condição social e econômica do Brasil, essencialmente rural, o que representava atraso econômico e cultural, por um país industrializado e moderno. Aos propósitos da modernização nacional, várias ações foram colocadas em prática. Entre elas, destaca-se o financiamento pelo governo federal de programas de reformas urbanas, desenvolvidos em diversas cidades brasileiras, como parte das estratégias da instalação do novo e ambicioso modelo econômico. As obras de reforma e aparelhamento urbano, além de modificarem sensivelmente a paisagem de algumas cidades brasileiras, também intencionavam produzir parâmetros culturais que possibilitassem a construção de uma nova identidade para o cidadão do Estado Novo. A criação de ambientes nas cidades, como cinemas, teatros, hotéis, centros de saúde, investimentos em obras de infraestrutura, como abastecimento de água tratada e redes de esgoto, e a propagação de novos hábitos e atitudes pertinentes a um perfil de cidadão moderno e urbano faziam parte das estratégias modernizantes. Em Mato Grosso, esse processo ocorreu no período do governo intervencionista de Júlio Müller que, entre outras ações, promoveu a urbanização da capital com Obras Oficiais (ampliação da Avenida Getúlio Vargas; Casa do Governador; Grande Hotel; Cine Teatro Cuiabá; Palácio da Justiça; Secretaria Geral do Estado; Colégio Estadual de Mato Grosso, Ponte entre Cuiabá e Várzea Grande) e investiu na educação e saúde públicas. A partir desse cenário este trabalho tem como objetivo analisar a formação do cidadão moderno na capital, no âmbito da produção do espaço e da convivência urbana, promovida na gestão do interventor Júlio Müller. Consiste, então, em uma análise da dimensão educativa da cidade de Cuiabá – MT no período do Estado Novo, na formação de um perfil de cidadão dinamizado pelas relações entre a população e a administração pública, na contínua construção e reconstrução da cidade enquanto materialização de espaços educativos. Visava-se a formação de um novo homem para um novo Estado. Refletir sobre a cidade enquanto espaço educativo significa compreender como *suas ruas, suas praças, suas fontes, suas casas, seus edifícios* foram planejados e organizados para *ensinar os cidadãos a conhecer, criar, sonhar e agir*. Através da interação entre os sujeitos e, destes com o seu meio, os conhecimentos e atitudes se formam e se ressignificam a todo o momento, trazendo em si as marcas de cada tempo vivido por sua população e os signos, impressos em sua paisagem, daqueles que um dia quiseram se perpetuar no espaço e no tempo da cidade. No período de 1937 a 1945 Cuiabá vivenciou uma significativa experiência de modernização sob a direção do seu interventor Júlio Müller que, ao governar Mato Grosso em conformidade à política progressista de modernização nacional do Estado Novo, além de promover incrementos em todo o estado, desenvolveu na capital o projeto de modernização urbana denominado de “Obras Oficiais” além de outras iniciativas voltadas à saúde e educação da população, com intenções de equipará-la às capitais nacionais consideradas mais avançadas, portanto, modernas. Para realizar esse estudo historiográfico e de análise da dimensão





educativa da cidade de Cuiabá, no sentido de percebê-la enquanto espaço cultural e educativo foi necessário o referencial de autores que tratam sobre a temática, tais como: Pesavento (2008, 2007, 2004, 1999, 1995), Cedro (2009), Miranda e Siman (2013) e Medeiros Neta (2011). Também, foram utilizados como fontes documentais, os relatórios do interventor Júlio Müller ao Presidente da República, periódicos, fotografias e obras memorialistas em busca documental realizada no Arquivo Público do Estado de Mato Grosso, no Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional e na Casa Barão de Melgaço. As leituras do referencial que deu suporte à pesquisa permitiram perceber que a produção acadêmica relativa aos estudos da cidade é bastante abrangente, devido à sua natureza interdisciplinar. Segundo Barros (2012), nos períodos anteriores, por não haver métodos apropriados fundamentados em teorias capazes de explicar a cidade e o fenômeno urbano em todas as suas dimensões possíveis, que lhes garantissem uma sistematização investigativa, representava uma desmotivação para transformar a cidade em um campo específico do saber, preocupado em entender a especificidade do viver urbano. O século XX se caracterizou pelo “século da urbanização”, quando se verifica que a maior parte da população mundial passou a habitar nos centros urbanos, devido, entre muitos fatores, ao deslocamento dos sujeitos que se dedicavam às atividades agrícolas para a cidade, até então um ambiente exótico, que passa a ser percebido como um lugar atrativo, de novas possibilidades. Este fato contribuiu para que, então, nesse século, se tenha assistido a uma grande eclosão de interesses na diversidade dos campos do saber em estudar este desafiador enigma e esta vasta trama de complexidade que é a cidade. O mosaico que compõe o espaço urbano está impregnado de subjetividades de diferentes tempos. Torna-se possível a visibilidade dessas subjetividades quando, ao observar a cidade, percebe-se que elas se revelam no significado de suas ruas, avenidas, na arquitetura de suas edificações e de seus monumentos, no conjunto de uma paisagem exclusiva, personalizada por sua história. É a partir da modernidade que a cidade se torna o grande cenário dos acontecimentos, despertando o interesse, enquanto objeto de estudo, das várias áreas do conhecimento. A cidade não se reduz apenas em um local de aglomeração e de produção, portanto, seus estudos não se limitam a meros processos econômicos e sociais, consiste também, e acima de tudo, em considerá-la, nela mesma, um problema e um objeto de reflexão, tendo como perspectiva as representações que se constroem nela e sobre ela, o que implica em “resgatar discursos e imagens de representação da cidade sobre espaços, atores e práticas sociais” (PESAVENTO, 2008, p. 78). Para compreender a dimensão educativa da cidade adotou-se a perspectiva da Nova História Cultural (NHC). Para o historiador Roger Chartier (2002, p. 16), “A história cultural tem por principal objecto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”. Nesse sentido, a NHC não se constitui em uma História do Pensamento ou Intelectual, e nem tem como objetivo o estudo de ideias e nomes mais expressivos, mas sim, uma nova forma da História interpretar a cultura. Portanto, a cultura considerada ao olhar do historiador não se limita apenas à compreensão da realidade a partir do olhar da elite intelectual. Abrange também os demais grupos sociais, anteriormente ignorados, em suas diversas formas de expressão. Nesse sentido, “[...] a tarefa do historiador seria captar a pluralidade dos sentidos e resgatar a construção de significados que preside o que se chamaria ‘a representação do mundo’. Mais do que isto, tomamos por pressuposto que a história é, ela própria, representação de algo que teria ocorrido um dia”. (PESAVENTO, 1995, p. 280). Como resultado das análises foi possível perceber que Mato Grosso, o projeto de modernização das cidades brasileiras e a inclusão de Cuiabá à onda desenvolvimentista encampada pelo Estado seria necessário a formação de um novo perfil de cidadão: educado, trabalhador, ordeiro, saudável, católico, amante da pátria e da família. Ao forjar a construção do Brasil novo, era necessário, também, reconfigurar sua gente interiorana para tornar produtivos os “espaços vazios”. O regime do Estado Novo lançou mão de todos os recursos que pudesse ter papel efetivo a esse fim. A escola, os meios de comunicação, as artes e, também, a racionalização dos espaços urbanos enquanto estratégia para a reeducação da população. A administração pública por meio da interventoria de Júlio Müller associou esforços da esfera estadual e federal para dinamizar esse processo em Cuiabá, pressupondo a condução da população aos princípios nacionalistas do Estado Novo, assim como a substituição de velhos hábitos por comportamentos considerados civilizados e modernos. A modernização dos equipamentos da imprensa oficial, a inauguração da rádio A Voz do Oeste e o do cinema, garantiria a difusão dos princípios ideológicos da política estodonovista assim como também, disciplinaria a população às novas práticas culturais e a novos hábitos de higiene e saúde. A construção do Colégio Estadual tinha como intenção à inclusão de Cuiabá à política nacional de educação e a equiparação a um modelo



de escola já praticado nos centros urbanos brasileiros. Pode-se considerar, então, que o projeto de modernização da cidade de Cuiabá, elaborado a partir dos princípios do urbanismo moderno, foi acompanhado de intenções educativas disciplinadoras, destinadas à formação de uma nova cultura que orientasse para hábitos e costumes que deveriam ser assimilados pela população citadina e que expressassem o sentido de desenvolvimento daquela administração pública enquanto expressão de progresso.

## Referências

MEDEIROS NETA, O. M. de. **Cidade, sociabilidade e educabilidade**: Príncipe, Rio Grande do Norte. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2011.

PESAVENTO, S. J. **Cidades visíveis, cidades sensíveis, cidades imaginárias**. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 27, n. 53, jan./jun. 2007.

## A FORMAÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO: EM QUESTÃO, A UNIVERSIDADE DO AR E A COMISSÃO NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO NAS REDES DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA (1940 - 1944)

Niely Natalino De Freitas Leyendecker

**Palavras-chave:** Formação de Professores. Ensino Secundário. Estado Novo.

A década de 1940 trouxe uma efervescência educacional e política na esteira do Estado Novo (1937 - 1945). A atuação do Ministério da Educação e Saúde Pública durante a gestão do Ministro Gustavo Capanema (1934 - 1945) trouxe à educação, um protagonismo vivenciado através de seus projetos que buscavam alinhar a sociedade brasileira às concepções político-ideológicas do novo estado brasileiro pretendido pelo regime de Getúlio Vargas. Como relevância na formação do cidadão que deveria compor o novo estado brasileiro, as atenções do ministério Capanema voltaram-se para o ensino secundário, nível no qual, seriam formadas as elites dirigentes da sociedade. Sendo assim, uma série de ações foram firmadas no sentido de compor uma educação que respondesse aos ideais do Estado Novo.

O trabalho aqui proposto tem como objetivo a análise de duas dessas ações, a Universidade do Ar e a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD). A primeira, tratou-se de um programa radiofônico, transmitido pela Rádio Nacional (1941 - 1944), com objetivo de levar formação pedagógica adequada aos professores atuantes no ensino secundário de todo o país. Esta foi a primeira iniciativa de formação de professores não presencial que se tem registro no Brasil. A Universidade do Ar teve como objetivo, oferecer ao docente secundarista a formação adequada para sua atuação, com conteúdo metodológico e certificado concedido ao professor que cumprisse o trabalho final de cada disciplina cursada. A certificação era equivalente ao diploma oferecido pela Faculdade Nacional de Filosofia, instituição de formação docente em nível superior, exigida pela reforma do ensino secundário promovida por Capanema em 1942.

A segunda ação a que nos debruçamos nesse artigo é a Comissão Nacional do Livro Didático - criada pelo decreto nº1.006 de 30 de dezembro de 1938 e institucionalizada em 1940, permanecendo até a década de 1960. A comissão teve como função principal, a avaliação dos livros didáticos para serem adotados nas escolas de todo o país. Através de apreciações, seus membros emitiam pareceres favoráveis ou contra, levando em conta o momento político, as adequações com a concepção de formação do cidadão para o novo Brasil. A escolha dos profissionais para integrarem a comissão foi feita pelo próprio ministro Capanema, levando em conta alguns critérios como: a disponibilidade dos profissionais e as instituições em que atuavam, o que demonstra a intenção do ministro Capanema em compor a comissão com pessoas comprometidas como o ideal educacional em voga.

O recorte temporal de nosso estudo (1941 e 1944) leva em conta o período de transmissão do programa Universidade do Ar, uma vez que a Comissão Nacional do Livro Didático deu continuidade aos seus trabalhos até o ano de 1969. Atentamos para o fato de que a inauguração do programa radiofônico se deu um ano antes da implementação da lei orgânica do ensino secundário. Essa







reforma proposta por Capanema em 1942 consolidava o que já havia sido posto em 1931, na reforma Francisco Campos, a formação em nível superior para os professores secundaristas. Nesse sentido, a instauração da Universidade do Ar pelo Ministério da Educação vem confirmar a intenção de preparação profissional docente, nas perspectivas da concepção de educação do regime. Na esteira da educação secundária como espaço de formação das novas elites dirigentes sociais, foi preciso que o material didático de uso nesse contexto, apresentasse afinidades com os preceitos educacionais estonovistas. Assim, entra em funcionamento a CNLD, em 1940, tornando a primeira metade dessa década, o período de mobilização do Ministério da Educação em torno do ensino secundário.

A análise dos dados aqui investigados, parte dos jornais publicados à época. Periódicos como os jornais *A Batalha*, *A Noite* e a revista *A Ordem* nos permitem observar a composição da Universidade do Ar, bem como da Comissão Nacional do Livro Didático. Além disso, as fontes tratadas nesse artigo, nos colocam diante de artigos publicados por professores envolvidos nos dois projetos, trazendo-nos as representações e apropriações que esses sujeitos fizeram do designo a eles dado, na responsabilidade de contribuírem para a formação secundarista na concepção do Estado Novo. Desse modo, as redes estabelecidas entre eles tornaram-se essenciais para a percepção dos espaços ocupados por esses educadores no Ministério da Educação.

Como base exploratória de nossa pesquisa, nos auxilia na compreensão do papel intelectual vivenciado no Brasil até o Estado Novo, a visão de Velloso (2012). Já na análise dos textos publicados nos periódicos – notícias e artigo – tomamos como referência as concepções de apropriações e representações, definidas por Chartier (1988). Como relação às redes estabelecidas entre os professores atuantes na Universidade do Ar identificados também como integrantes da Comissão Nacional do Livro Didático, orientamo-nos pelas redes de sociabilidades propostas por Sirinelli (2003).

Partindo do que nos afirma Velloso (2012, p.150), a percepção do intelectual que se tinha até o Estado Novo, era do intelectual na “torre de marfim”. Nesse contexto, esses atores sociais não assumiam, em muitos casos, um lugar crítico dos conflitos e debates presentes na sociedade. “A metáfora da “torre de marfim” é incessantemente reproduzida como símbolo da alienação política em que viviam as nossas elites culturais”. No entanto, segundo a autora, o novo regime convidou intelectuais à “arena política” - através do posicionamento desses sujeitos nos ministérios, principalmente no Ministério de Educação e Saúde Pública. Desse modo, esses sujeitos foram convocados a assumirem posições, ocuparem espaços que viabilizassem a profusão dos ideais do Estado Novo.

Para análise dos textos publicados nos periódicos que nos servem as fontes, tomamos como base Chartier (1988, p. 26), ao elucidar que “a apropriação tem por objetivo uma história social das interpretações, remetidas para as suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem”. A partir das matérias publicadas nos periódicos, buscamos, então, identificar as apropriações feitas pelos sujeitos escolhidos para ocuparem a Universidade do Ar e a CNLD, os discursos desses professores nos levam a perceber as representações que esses fizeram dos projetos perante a sociedade.

A respeito das redes de sociabilidades, as fontes nos ajudam a remontar o elenco de professores atuantes em ambos projetos. Nesse sentido, Sirinelli (2003, p. 248) aponta para o fato de que, “Todo grupo de intelectuais organiza-se também em torno de uma sensibilidade ideológica ou cultural comum e de afinidades mais difusas, mas igualmente determinantes, que fundam uma vontade e um gosto de conviver. São estruturas de sociabilidade difíceis de apreender, mas que o historiador não pode ignorar, subestimar”. Diante dessa afirmação, os professores atuantes nos projetos do Ministério da Educação de uma forma geral, aparecem de forma recorrente. Aqui, em nossa análise, os sujeitos envolvidos na Universidade do Ar são também identificados, em grande parte, na Comissão Nacional do livro Didático, o que nos remete à “sensibilidade ideológica ou cultural comum e de afinidades”, proposta por Sirinelli (2003). Essas “sensibilidades” uniriam sujeitos em torno de um objetivo, ainda que suas afinidades fossem difusas, ou seja, mesmo que fosse por posicionamentos distintos, pensar em favor de uma causa, uniu esses homens de pensamento.

Com base na análise das fontes, os resultados alcançados dão conta de uma percepção em relação aos projetos aqui analisados como parte integrante de ações que colocaram a formação no ensino secundário como um espaço de difusão dos ideias pretendidos pelo Estado Novo. A pesquisa





sobre as relações dos professores da Universidade do Ar nos levou à análise de suas redes de sociabilidades. Como uma agulha a tecer os fios, observamos que em meio aos projetos do Ministério da Educação, a Comissão Nacional do Livro didático representou um lugar de encontro entre vários professores atuantes também na Universidade do Ar. Explorando os trabalhos desenvolvidos por esses professores na CNLD, observamos que esses educadores partilhavam de pensamentos consoantes. Esse movimento nos levou a perceber que o ministro Capanema contava com uma rede de profissionais, intelectuais, os quais influenciavam de forma direta o ensino e as concepções de educação no país.

## Referências

CHARTIER, Roger. *A História Cultural. Entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1988

LEYENDECKER, Niely Natalino de Freitas. *Universidade do Ar: nas ondas do rádio se formam os professores secundaristas do Brasil (1941 – 1944)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, 2019.

SIRINELLI, Jean- François. Os Intelectuais. In: REMOND, René. *Por uma História Política*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 2003.

VELLOSO, Monica Pimenta. Os Intelectuais e o Estado Novo. In: *O tempo do nacional-estadismo: do início da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo*. FERREIRA, Jorge e DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (org). 5ª ed. Rio de Janeiro, ABDR, 2012.

## A IMIGRAÇÃO ITALIANA E A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM BARRETOS/SP (1900-1909)

Jose Ildon Goncalves Da Cruz

**Palavras-chave:** Imigração italiana. História da Educação. Barretos/SP.

O Arraial de Barretos, no noroeste do Estado de São Paulo, começou com a chegada de duas famílias migrantes, provenientes de Minas Gerais, os Barreto e os Marques, em torno de 1830. O Arraial se constituía num aglomerado de palhoças, cobertas de sapé ou de capim, ao redor da fazenda Fortaleza. A data oficial de início é 25 de agosto de 1854, dia da doação de terras à Capela do Divino Espírito Santo de Barretos, pela família dos Barreto, sob a jurisdição do município paulista de Jaboticabal. No dia 16 de abril de 1874, esta capela foi elevada à condição de freguesia (Rocha, 1954). Isto permitiu a Barretos participar de eleições para vereador, e não depender da freguesia de Jaboticabal. Em 1877, chegava o primeiro padre para cuidar da paróquia, o italiano Henrique Sassi, que abriu um livro de casamentos, um de óbitos e um de batizados (Menezes, 1985). Os imigrantes italianos chegaram a Barretos a partir de 1885, vindo diretamente da Itália ou de Ribeirão Preto, onde residiram, temporariamente, trabalhando na lavoura de café. Mas, somente em 1895, ocorreu a grande imigração italiana para Barretos, em sua maioria proveniente do Vêneto. Na bibliografia aparece certo desprezo referente à população do incipiente arraial, como de despreparada, “tudo na base do faz de conta”, composta por indígenas e caboclos, além de alusão ao negro escravizado e aos livres. O memorialista barretense, Ruy Menezes, descreveu a “paisagem humana de Barretos” do fim do século XIX e início do XX como de “uma caboclada dominante de cor morena, pálida, olhos oblíquos, lembrando suas origens indígenas, miúda, de barbinha rala e nem sempre bem vestida” e “o que existia ainda era incipiente, tudo na base do faz de conta. Pois, foi quando se deu no Brasil a imigração italiana” (Menezes, 1985). Houve um aumento populacional nesta região, composta pelos municípios cafeeiros de Ribeirão Preto, Franca e São José do Rio Preto, São Carlos, Bebedouro e Araraquara (Faleiros, 2007): “a imigração italiana ganha dimensões consideráveis até transformar-se em fenômeno de massa entre 1887 e 1902, contribuindo, de modo decisivo, para o aumento demográfico do país” (Trento, 1989). O grande número de italianos que imigraram para Barretos, em um curto período, é significativo. Rotellini (1906, p. 720 e 755), na obra *Il Brasile e gli Italiani*, publicado em 1906, atesta que Barretos contava com 5.884 habitantes. Deste total, 2.000 eram italianos. No mesmo ano da grande imigração para Barretos, os italianos criaram, no dia 22 de junho de 1895, a Società Italiana di Mutuo Soccorso Unione e Fratellanza, que foi importante para o município (Menezes, 1985). Esta Società tinha por finalidade, conforme o artigo 2º de seu estatuto, “o mutuo socorro e a instrução, com o fim de conseguir para si, a moralidade e para os socios que a compoem o maior desenvolvimento possível do bem-estar moral e material, oferecendo divertimentos lícitos aos sócios e famílias juntando assim o útil ao agradável”. O primeiro professor de Barretos foi o português Antônio Alexandre Ferreira. Nesses primeiros tempos, constatou-se a presença de uma escola, no ano de 1868, identificada graças a um registro em Ata da Câmara Municipal de Jaboticabal, porque o Arraial de Barretos pertencia à Freguesia de Jaboticabal (Freitas, 1978; Capalbo, 1978). Conforme a bibliografia, o primeiro professor primário de Barretos foi o português Antonio Alexandre Ferreira. Depois lecionaram as primeiras letras no arraial Narciso José de Lima, Francisco Sales, João Crisóstomo de Souza, Antônio Fernandes Pinheiro, Pinto Machado, Eliseu Guardanapo Papudo. Mais tarde abriram escolas o Chico Boticário, o Chico Manteiga, o Candinho





Mestre (Candido Caetano Ferreira de Souza), o Escobar, o Sales, Eliseu e Bonifácio, José Carlos, filho de José Rufino Messias (Rocha, 1954). Antes dessa escola houve outras, a do Salese (italiano), a do Antônio Pinheiro (Rocha, 1954). Os professores eram persistentes e, mesmo assim, não conseguiam atender a toda a população, que muitas vezes sequer queria estudar: “a população compunha-se em sua quase totalidade, de analfabetos ou semianalfabetos nas escolas locais” (Rocha, 1954). No dia 24 de março de 1885, o senhor Moraes Barros apresentou a Emenda nº 22, na 24ª Sessão Ordinária da Assembleia Provincial, solicitando a criação de “duas escolas primárias, uma do sexo masculino, outra do sexo feminino na nova Villa de Barretos” e Anna Candida de Brito foi nomeada a primeira professora pública para reger a cadeira da Vila de Barretos. Ela foi admitida pela Inspeção Pública Geral aos exames de concurso das cadeiras de primeiras letras, no dia 7 de março de 1885 (Jornal Correio Paulistano - 26/09/1885). Por volta do ano de 1903, foi fundado o Colégio Lacerda, pelo capitão Ernesto Lacerda, destinado à instrução primária e secundária, somente para meninos, nas modalidades de externato e internato, com ensino da língua italiana. Antes de quaisquer outras construções, a Colônia Italiana se preocupou em ter um espaço na imprensa, uma escola e construir uma sede. Desde o início, os italianos organizaram a construção de uma escola, na zona urbana de Barretos, que era mantida pela Società Italiana di Mutuo Soccorso Unione e Fratellanza. Assim mantiveram a língua, o ensino da escrita, a alfabetização na língua materna, a definição de uma bandeira, de um hino e de diplomas e o sentimento de pertencimento, de compartilhamento de costumes e cultura, formando uma identidade italiana em terras barretenses. As associações de socorro mútuo foram instituídas na maioria dos antigos núcleos coloniais paulistas, e também criaram escolas elementares que funcionavam em suas sedes. A maior parte dessas escolas era privada, com frequência somente masculina e ensinavam os conteúdos em língua italiana (Mimesse, 2015). O ano de 1904 marca o desenvolvimento da escola italiana em Barretos, com o trabalho pedagógico do italiano Enrico Spaletta, como professor titular. A abertura desta escola fora necessidade de educar, formalmente, os italianos e estava conforme determinava o artigo 2º de seus Estatutos: “a Sociedade tem por fim [...] a instrução [...]”. Esta escola atendia as crianças italianas de ambos os sexos. Em 1906, já contava com 32 crianças matriculadas (Rotellini 1906). O artigo tem como fonte bibliográfica as pesquisas publicadas em livros e em jornais barretenses, objetivando apresentar a imigração italiana e a história da educação no município de Barretos, entre os anos de 1900 e 1909. A História Cultural é o referencial deste artigo, nos seus campos história da educação e história da imigração italiana, sob a metodologia da análise documental histórica.

## Referências

- ALVIM, Zuleika. *Brava gente: os italianos em São Paulo*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- BEIGUELMAN, Paula. *A crise do escravismo e a grande imigração*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BERTONHA, João Fábio. *Italianos e austro-húngaros no Brasil: nacionalismos e identidades*. Caxias do Sul: Editora da Universidade de Caxias do Sul, 2018.
- CAPALBO, Clovis Roberto. *A história de Jaboticabal – 1828-1978*. Jaboticabal: edição do autor, 1978.
- DORNELLES, B. O futuro do jornalismo em cidades do interior. In: ASSIS, F. de. (Org.) *Imprensa do interior: conceitos e contextos*. Chapecó: Argos, 2013. p. 67-86.
- FALEIROS, Rogério Naques. *Fronteiras do café: fazendeiros e “colonos” no interior paulista (1917-1937)*. 2007. 438p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Economia, Campinas, SP.
- DRUBI, Syria. *Colina - Capital nacional do cavalo*. Barretos: Sete Virtudes, 2007.
- DUTRA, Eliana de Freitas. *Imprensa estrangeira publicada no Brasil – primeiras incursões*. São
- FAUSTO, Boris. *Historiografia da imigração para São Paulo*. São Paulo: Sumaré: FAPESP, 1991.



FREITAS, Salvador Obiol. *Jaboticabal*, São Paulo - Brasil: edição do sesquicentenário. São Paulo: Edições Populares, 1978.

KREUTZ, Lúcio. Escolas étnicas na história da educação brasileira: a contribuição dos imigrantes. In: STEPHANOU, Maria (org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2009.

LUCA, Tania Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi. (Org.). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2005.

MARTINS, Ana Luiza; LUCA, Tania Regina de. *História da imprensa no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2008.

MENEZES, Ruy. *Espiral: história do desenvolvimento cultural de Barretos*. Barretos: Intec-Barretos, 1985.

MENEZES, Ruy; TEDESCO, José. *Álbum Comemorativo do 1º Centenário da Fundação de Barretos*, 1954.

MIMESSE, Eliane. As escolas elementares paulistas e seus alunos estrangeiros na passagem do século XIX para o XX. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, nº 63, jun - 2015.

NETTO, Daniel Bampa. *Família Bampa - de Verona a Barretos*. Barretos: Editora e Gráfica Barretos, 2001.

ROCHA, Osório Faleiros. *Barretos de outrora*. Barretos: s/e, 1954.

ROTELLINI, Vitaliano. *Il Brasile e gli Italiani*. Firenze, 1906.

TINELLI; Roseli Aparecida; MACHIONE, Bié. *Barretos: Associação de classe, clubes sociais, transportes, movimentos militares, justiça, meios de comunicação e santos milagreiros*. Barretos: Gráfica Barretos, 2009a.

TINELLI; Roseli Aparecida; MACHIONE, Bié. *Imigrantes, história Política e a Festa do Peão de Barretos*. Barretos: Gráfica Barretos, 2009b.

TRENTO, Ângelo. *Do outro lado do Atlântico: um século de imigração italiana no Brasil*. São Paulo: Nobel/Instituto Italiano di Cultura di San Paolo, 1989.

TRENTO, Angelo. *Imprensa italiana no Brasil: séculos XIX e XX*. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

ZAUITH, Chamissi. *Barretos: da origem ao núcleo histórico*. Barretos: Soares de Oliveira, 1993.

## A IMPORTÂNCIA DO ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DE MATO GROSSO NA PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Thalita Pavani Vargas De Castro

Francine Suélen Assis Leite

Emilene Fontes De Oliveira

**Palavras-chave:** Arquivo Público. Mato Grosso. História da Educação.

Para compreendermos o nosso tempo precisamos estudar o passado, pois nossa constituição identitária passa pela compreensão do que fomos e somos, toda a obra humana é História, as vitórias, as derrotas, as memórias e os gestos, todos os atos e as experiências vivenciadas pelos sujeitos históricos podem reconstruir uma parte da História. História, em seu sentido etimológico, é uma terminologia grega e significa “pesquisa”. Configura uma ciência que investiga as ações dos indivíduos e dos/nos grupos humanos no tempo e no espaço por meio da análise de trajetórias, eventos e processos que ocorreram no passado. O pressuposto de sua natureza epistemológica encontra validação no grande acervo teórico e metodológico disponível na literatura científica mundial até a atualidade. A História é uma área que se utiliza de fontes arquivísticas, assim, instituições de memória e arquivos são fundamentais no processo de pesquisa dentro desta área. O Arquivo Público pode ser caracterizado como um repositório de memória que possibilita a reconstrução da História, os documentos nele guardados são produzidos pela sociedade segundo as relações de força dos sujeitos históricos que detinham o poder. Essas instituições arquivísticas possuem a função de recolher, preservar e conservar esses materiais, além de compartilhar essas informações com a comunidade. O conceito de arquivo, segundo o Dicionário Brasileiro de Terminologia Arquivística (2005) se caracteriza de quatro formas distintas: conjunto de documentos de uma entidade coletiva ou pública, de uma pessoa ou família, produzidos ou acumulados; instituição que possui a finalidade de custódia, processamento técnico, conservação e o acesso a esses documentos históricos; instalações que funcionam arquivos e móvel com a função de guarda de documentos. Nas instituições de Arquivo Público pode-se encontrar uma variedade de fontes documentais, fotos, papéis, enfim, um imenso acervo que ajuda a História a entender o passado para compreender o presente. Os Arquivos possuem uma grande função na sociedade, quanto mais nossa sociedade vai se desenvolvendo, maior é a quantidade de atividades desenvolvidas e diversas, ou seja, maior são os atos registrados da humanidade, assim, é significativo o tanto de obra humana que pode ajudar na reconstrução da História por meio da conservação destes documentos. O artigo trata-se da instituição - *Arquivo Público de Mato Grosso*, criado no ano de 1896, no Governo de Antônio Correa da Costa e, o acervo foi organizado inicialmente por Estevão de Mendonça, que reconhecia a devida importância da guarda dos documentos e da instituição para a sociedade mato-grossense. Conforme o site oficial do Arquivo Público de Mato Grosso, no primeiro momento para a organização do acervo foram confeccionadas as latas de folhas de flandres, nelas depositando os documentos classificados por ano. Em 1931, o Dr. Artur Antunes Maciel, Interventor Federal em Mato Grosso, instituiu o Decreto nº 113, anexando o Arquivo à Biblioteca Pública, passando a denominar-se Biblioteca e Arquivo Público, vinculada à Secretaria de Educação, Cultura e Saúde. Dessa forma, o Arquivo Público do estado de Mato Grosso pode ser considerado como uma das instituições culturais mais antigas do estado. Ao longo dos anos, até o início da década de 1970 diversos nomes estiveram à





frente da direção do Arquivo Público de Mato Grosso, tais como: Gervásio Leite, Nilo Póvoas e Vera Iolanda Randazzo, entre outros. No ano de 1972, no governo de José Manuel Fontanilhas Fragelli o Arquivo Público passou a ser vinculado à Secretaria de Estado de Administração sendo designado como Departamento de Documentação e Arquivo. Em 1979 novamente foi alterada a sua nomenclatura para Arquivo Público de Mato Grosso e em 2002 para Superintendência de Arquivo Público. Durante a trajetória da instituição ocorreram mudanças na localização do espaço e, isso acarretou no extravio de documentos, no armazenamento e manuseio inadequado dos mesmos. Atualmente tem como missão: promover a gestão e o recolhimento dos documentos permanentes, de valor histórico, produzidos pelo Poder Executivo Estadual, preservar e facilitar o acesso aos documentos sob sua guarda e elaborar, acompanhar e implementar a política estadual de arquivos e de protocolos. Logo, o acesso ao Arquivo é público, qualquer pessoa que tiver interesse pode visitar a instituição e realizar o manuseio adequado dos documentos, utilizando das ferramentas disponibilizadas pelos servidores. O Arquivo Público tem realizado uma política de gestão de preservação e tratamento técnico adequado do patrimônio documental do estado, por isso atua na conservação, descrição e catalogação desses documentos, contando como uma biblioteca e uma hemeroteca. Este Arquivo tem sido parceiro do Grupo de Pesquisa História da Educação e Memória – GEM/UFMT, desde o ano de sua fundação em 1993. A partir de então o Grupo tem desenvolvido dissertações, teses e demais pesquisas acadêmicas com os recortes do período do Brasil Colônia; Império; República, com ênfase na História da Educação regional. Entre os anos de 1995 a 2003, sob a orientação dos professores (as) Elizabeth Madureira Siqueira e Nicanor Palhares Sá, foi realizado pelos membros e bolsistas do GEM o levantamento da documentação de alguns acervos públicos e privados, e também, foi realizado a transcrição, digitalização e resenha desses documentos que foram localizados. Neste sentido, o artigo tem como objetivo destacar o Arquivo Público de Mato Grosso enquanto uma importante instituição arquivística contendo fontes identificadas como: documentais, microfilmados e fotográficos, tendo como foco as fontes da história da educação. Haja vista que esses documentos apontam os elementos que são primordiais no processo de reconstrução da história. Para este trabalho nos propomos a enfatizar o aspecto histórico da instituição, sem necessariamente especificar um período, de modo a dar maior visibilidade a dimensão do banco de dados existentes e o que ele possibilita no campo da pesquisa a construção de novos objetos, permitindo estudos de inúmeras temáticas, tais como: instituições escolares, alunos, professores, cultura escolar, materialidade escolar, entre outros. Essas temáticas podem ser analisadas a partir de recortes temporais diversos, que abrangem desde o período colonial, passando pelo Império e pela República. As fontes utilizadas no presente artigo tratam de informações contidas no próprio site do Arquivo, das fontes documentais impressas, manuscritas e narrativas, como também, recorreu-se a pesquisa produzida por alunas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso, no ano de 2016, com a finalidade inicial de desenvolver as dissertações e teses, e, posteriormente, ampliou-se com a catalogação de todos os documentos mapeados sobre a instrução pública organizados em caixas e latas, algumas identificadas como “Instrução Pública”, outras como “Educação” e ainda como “Caixas Avulsas”, entre os anos de 1930 a 1950, para alimentar o banco de dados do acervo do GEM. Este artigo parte de uma pesquisa qualitativa e quantitativa e segue com reflexões na perspectiva da história cultural (CHARTIER, 1990), dando ênfase a função cultural e social do Arquivo e seu papel de manter viva a história de Mato Grosso, utilizando as pistas e os indícios (GINZBURG, 1986) deixados pelos seus protagonistas. Os procedimentos teórico-metodológicos utilizados neste artigo parte do princípio da operação historiográfica (CERTEAU, 2002), que consiste no exercício de localizar, selecionar e analisar os dados. De modo geral, procura-se aqui destacar a importância do Arquivo Público de Mato Grosso como uma instituição arquivística e como fonte de pesquisa e de preservação do patrimônio documental da esfera da administração pública. Por meio dos resultados apresentados, concluiu-se que a necessidade de organização dos Arquivos Públicos e o valor administrativo e histórico de seu acervo documental, devem ser de fundamental importância para o cotidiano dessa instituição e de todas as instituições arquivísticas, bem como, dar valor ao trabalho das pessoas envolvidas e dos/das pesquisadores/as que utilizam os documentos para pesquisas que contribuem com a construção da memória histórica, das identidades e da cultura escolar que forma os cidadãos e configura a sociedade. Portanto, este trabalho buscou elucidar sobre a importância e a trajetória do Arquivo Público do estado de Mato Grosso para as pesquisas no âmbito da história da educação, visto que os acervos disponíveis nos desvelam um universo documental bastante variado que tem instigado por anos os/as pesquisadores/as mato-grossenses e brasileiros. Por isso, se faz necessário enfatizar essa instituição, pois ela contribui para reconstruir a história e refletir sobre o direcionamento dos aspectos educacionais até os dias atuais.



## A INTERLOCUÇÃO DE ACERVOS NA PESQUISA HISTORIOGRÁFICA

Joseane Cruz Monks

Vania Grim Thies

**Palavras-chave:** História da Educação. Acervos. Prática Historiográfica.

O presente trabalho tem por objetivo descrever as principais fontes utilizadas na pesquisa de dissertação de Mestrado [1], já concluída, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Faculdade de Educação (FaE), da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Estas fontes integram os diferentes acervos do centro de memória e pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (Hisales) [2] e foram problematizadas e analisadas de forma a constituir a interlocução dos dados na produção da referida pesquisa.

O Hisales tem como missão garantir a salvaguarda dos variados artefatos que constituem/constituíram o âmbito do espaço escolar atuando, neste sentido, como guardião da memória e da história da intuição escolar, das práticas pedagógicas, do ensino, da leitura, da escrita, das professoras/professores e das crianças. E, atualmente, integra seis acervos principais: 1) cadernos de alunos; 2) cadernos de planejamento (diários de classe); 3) livros para o ensino da leitura e da escrita; 4) livros didáticos produzidos no Rio Grande Sul; 5) materiais didáticos pedagógicos e 6) escritas pessoais e familiares. Outros materiais complementares também são salvaguardados pelo centro, como por exemplo, revistas educacionais, revistas literárias, manuais pedagógicos entre outros.

Dentre os acervos do Hisales, selecionou-se as principais fontes para a construção empírica da pesquisa de dissertação. Para tal utilizou-se o acervo de cadernos de alunos, o acervo de revistas (Revistas do Ensino e Revista do Globo), o acervo de manuais pedagógicos e o acervo dos livros para o ensino da leitura e da escrita. Esses artefatos compreendem a periodização que perpassa todas as décadas do século XX, e correspondem especificamente: os cadernos de alunos (1968-2008), as Revistas do Ensino (1951-1978), as revistas do Globo (1950-1960) e os manuais pedagógicos (1905 - 1991), acervo dos livros para o ensino da leitura e da escrita (1950-2000) [3] o alargamento da periodização se justifica pela intenção de realizar a contextualização da pesquisa e a compreensão ampla do fenômeno investigado (meios de produção e reprodução de folhinhas de atividades em cadernos de alunos).

Ao descrever as fontes da pesquisa maior, será evidenciado como se operou com as potencialidades dos materiais, exemplificando a proposta de interlocução dos acervos na perspectiva historiográfica (De Certeau, 2000). A possibilidade de articular os diferentes artefatos garantiu à pesquisa elementos fundamentais para a compreensão do fenômeno da produção e reprodução das folhinhas [4] no cenário escolar gaúcho, a partir dos cadernos de alunos no período de 1968-2008.

A pesquisa, ambientada no campo da cultura material escolar interligou este campo com o da História da Educação, privilegiando neste sentido, a sistematização dos dados por meio da interlocução dos artefatos que compõem os diferentes acervos, e, que de alguma maneira se correlacionavam com o contexto escolar. Como aporte teórico do campo da cultura material escolar os autores Felgueiras (2015) e Escolano Benito (2017) deram subsídio a pesquisa e às problematizações. Sobre cadernos de alunos, autores como Hébrard (2001), Mignot (2008) entre outros, foram o aporte teórico.







Os procedimentos metodológicos correspondem às inúmeras ações que foram desenvolvidas ao longo da coleta e organização dos dados que caracterizam a pesquisa mais ampla. Neste sentido, a potencialidade de interlocução foi pautada nas/pelas contribuições da História Cultural e pelos procedimentos característicos da pesquisa historiográfica. Assim, a partir da interpretação das fontes, há a possibilidade de apreender aspectos indicativos da cultura material escolar e construir as possíveis problematizações e análises, como foi o caso da pesquisa.

As ações e os procedimentos realizados na coleta dos dados exigiram rigor metodológico, principalmente na sistematização dos dados coletados e nas análises realizadas. No processo de coleta dos dados desempenhou-se a manipulação individual do conjunto de fontes, caracterizando-se como um “gesto artesão” (Farge, 2017), nos quais os materiais foram sistematicamente verificados um a um. Logo, a partir deste movimento as informações foram organizadas, inicialmente em registros escritos, e posteriormente em arquivos digitais e fotográficos. Foi um trabalho intenso, repetitivo e exaustivo que resultou em profuso conjunto de dados e informações.

Os acervos foram verificados na seguinte ordem: o acervo de cadernos de alunos, os acervos das revistas (Revista do Ensino e Revista do Globo) e o acervo dos manuais pedagógicos e o acervo dos livros para o ensino da leitura e da escrita. Nos cadernos de alunos, localizou-se 14.383 folhinhas (fonte e objeto da pesquisa principal). Nas revistas se potencializou a busca por propagandas que remetessem a aspectos relacionados a produção de material didáticos e a propagandas de materiais de cunho escolar e pedagógico. Nos manuais pedagógicos se privilegiou a busca pela conceituação de material didático e sobre os meios de produção e reprodução destes materiais no contexto escolar. E, por fim, nos livros para o ensino da leitura e da escrita a verificação dos indícios que apontassem ou comprovassem a utilização dos mesmos na elaboração das atividades didáticas pedagógicas pelas professoras.

Nos cadernos de alunos, realizou-se a retirada de seu acondicionamento físico para então, registrar de sua identificação, folhear suas páginas e desdobrar uma a uma das folhinhas coladas na busca da identificação de quais utensílios, instrumentos e técnicas foram utilizados na sua produção ou reprodução. Foi uma etapa importante da pesquisa que exigiu um olhar sensível e atento, tempo e cuidado com o material físico. Nestas ações de folhear e desdobrar, havia a intencionalidade de estruturar a organização dos dados, ou seja, categorizar as folhinhas, a contagem do número de folhinhas em cada caderno e a observação de como as folhinhas eram organizadas nas páginas dos cadernos.

Nas revistas, nos manuais pedagógicos e nos livros para o ensino da leitura e da escrita o processo foi semelhante, no entanto, como a materialidade dos suportes é distinta e a estrutura dos dados também, se caracterizou como um processo menos demorado e mais objetivo. O fato é que, mesmo com as distinções dos materiais (suporte e estrutura do dado) também se organizou um volume expressivo de informações, principalmente de caráter imagético.

Assim, pensou-se no acervo da Revista do Ensino e dos manuais pedagógicos, visto que estes configuraram/configuram-se como importantes materiais de cunho educacional e pedagógico. E também, na exploração do acervo da Revista Globo, que complementaria os dados, com informações e propagandas referentes aos materiais identificados como meios de produção e reprodução das folhinhas e com o acervo de livros para o ensino da leitura e da escrita nacionais, visto que estes subsidiariam a prática pedagógica das professoras primárias.

Por fim, compreende-se que a interlocução dos acervos apresentando propiciou as problematizações realizadas na pesquisa, cooperando com os trabalhos na perspectiva historiográfica, articulando e demonstrando uma das maneiras possíveis de relacionar materiais distintos na compreensão de determinado fenômeno, no caso, o fenômeno da produção e reprodução das folhinhas, privilegiando a apreensão do mesmo no contexto escolar exposto pelos cadernos dos alunos contribuindo assim com a História da Educação.



## Referências

CERTEAU, Michael de. **A escrita da história**. Tradução Maria de Lourdes Menezes. 2ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

ESCOLANO BENITO, Augustin. **A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia**. Tradução e revisão técnica Heloísa Helena Pimenta Rocha, Vera Lucia Gaspar da Silva. Campinas, SP: Editora Alínea, 2017.

FELGUEIRAS, Margarida Louro. Para uma fundamentação da cultura material das práticas educativas. In: FIGUEREDO DE SÁ, Elisabeth. SIMÕES, Regina Helena Silva e. GONÇALVES NETO, Wenceslau. **Coleção Horizontes, v. 12. Circuitos e Fronteiras História da Educação**, EDUFES, 2015.

FARGE, A. **O sabor do Arquivo**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017.

HÉBRARD, Jean. Por uma bibliografia material das escritas ordinárias: o espaço gráfico do caderno escolar (França – séculos XIX-XX). In: **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, n. 1, p. 115-141, jan./jun. 2001.

MIGNOT, Ana Chrystina V. (Org.) **Cadernos à vista: Escola, memória e cultura escrita**. Rio de Janeiro: edUERJ, 2008.

- [1] A pesquisa intitulada “Do artesanal ao digital: uma genealogia dos meios de produção e reprodução de folhinhas de atividades em cadernos de alunos”.
- [2] O Hisales - História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares - é um centro de memória e de pesquisa vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Tem como um dos objetivos principais a constituição de acervos para a manutenção da história e da memória da escolarização elementar. Para maiores informações acesse <https://wp.ufpel.edu.br/hisales/>.
- [3] A periodização exemplificada corresponde aos materiais utilizados na pesquisa, pois os acervos têm periodizações mais amplas.
- [4] Recursos didático-pedagógicos produzidos pelas professoras para subsidiar a prática pedagógica.

## “A INTRODUÇÃO DA CIÊNCIA NO AMAGO DA INSTRUÇÃO POPULAR DESDE A ESCOLA”: O LUGAR DAS CIÊNCIAS NATURAIS NA LEGISLAÇÃO

Edna Pereira Dos Santos Ferreira

**Palavras-chave:** Livros de Leitura. Ciências Naturais. Instrução Pública.

Este trabalho é resultado de uma pesquisa realizada para a dissertação de mestrado em Educação, da Universidade Federal de Goiás, situado na história da educação, na perspectiva da história cultural. Tem por finalidade evidenciar o lugar ocupado pelas Ciências Naturais na legislação, no final do século XIX, período de transição do Império para a República, em um cenário em que havia o crescimento da produção de livros de leitura no Brasil. Desse modo, os livros necessitavam ser aprovados pelo Conselho de Instrução Pública para circularem em ambientes escolares. Foram escolhidas duas fontes principais para este trabalho, o Decreto nº 7.247 de 1879, de autoria do Ministro do Império Carlos Leôncio de Carvalho, e o Parecer da Reforma do Ensino Primário, proposto pela Comissão de Instrução Pública, publicado em 1883, composta, além do deputado e jurista Ruy Barbosa, que a presidia, por Thomaz do Bonfim Espinola e Ulysses Machado Pereira Vianna, com a finalidade de realizar um estudo aprofundado do referido Decreto. Assim, buscamos evidenciar as Ciências Naturais nas duas fontes mencionadas, tendo em vista que o conhecimento científico teve grande destaque a partir da segunda metade do século nos livros produzidos, uma vez que as fontes propunham a introdução do ensino científico como essência da Instrução Primária, além da inserção das Lições de Coisas, também conhecida como método intuitivo, e era baseada no ensino por meio das coisas, partindo do particular para o geral, daquilo que se conhece para então iniciar o desconhecido, educando assim a vista e o ouvido. De modo semelhante a um investigador, procuramos pistas nas fontes referenciais, a fim de auxiliar na compreensão do lugar ocupado pelas Ciências Naturais nos livros de leitura, principalmente dos livros de autoria de Felisberto de Carvalho.

Assim, para compreender a organização da área que propomos investigar nos livros escolhidos, as Ciências Naturais, faz-se necessário investigar o que antecedia, ou o que vigorava, na legislação, pois o livro escolar, desde este período deveria estar nos conformes das leis escolares, inclusive para ser aprovado e poder circular nos ambientes escolares.

A primeira normatização abordada é o Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, de autoria do Ministro do Império, Carlos Leôncio de Carvalho, que também ficou conhecida na história da educação como Decreto Leôncio de Carvalho. A mesma legislação propôs a reforma do ensino primário e secundário na Corte e do ensino superior em todo o Império.

Estabeleceu-se uma Comissão para realizar estudos sobre a reforma proposta por Leôncio de Carvalho que resultou em dois pareceres e suas respectivas propostas de projeto substitutivo para reforma da Instrução Pública, tendo como relator Ruy Barbosa, este documento é conhecido como os Pareceres de Ruy Barbosa (1882 e 1883). Entretanto, parece-nos justo referenciar a Comissão de Instrução Pública composta com a finalidade de realizar um estudo aprofundado do Decreto (1879) proposto pelo então Ministro do Império, Carlos Leôncio de Carvalho. Os Pareceres/Projetos são conhecidos na história da educação como Pareceres de Ruy Barbosa, no entanto, utilizaremos neste trabalho a referência Barbosa, Espinola, Vianna, uma vez que a referida comissão foi composta,





além do deputado e jurista Ruy Barbosa, que a presidia, por Thomaz do Bonfim Espinola e Ulysses Machado Pereira Vianna, pois os três fazem jus à autoria.

São estes documentos as referências para identificarmos o formato dado ao ensino de Ciências Naturais, pois esses serviram como base para a elaboração de livros escolares do período. O Decreto nº 7.247/1879, ato administrativo do Ministro do Império, estabeleceu a execução imediata dos regulamentos que não envolviam aumento de despesas e, necessitava de aprovação do Poder Legislativo.

Em contrapartida, foi criada a Comissão de Instrução Pública (1883) encarregada pela apreciação deste decreto proposto por Leôncio de Carvalho. A Comissão realizou um detalhado levantamento sobre a situação educacional de países como a Inglaterra, Estados Unidos, França, e diversos outros, a fim de comparar à realidade brasileira. Deste modo, foram submetidos à apreciação da Câmara dos Deputados os pareceres e os projetos substitutivos referentes ao ensino primário, ensino secundário e superior.

A expressão ‘instrução popular’ se referia, neste momento histórico, a proposta de alargar, ou tornar exequível, a instrução primária, tema que atravessa a segunda metade do século XIX nos discursos e propostas do Império. A aula primária teria que ser um espaço que não se limitasse aos rudimentos da leitura e da escrita, tampouco se limitasse aos ensinamentos religiosos, mas sim o ensino científico devidamente inserido na chamada ‘renovação fundamental dos métodos’. Popularizar a instrução, desta forma, era aumentar o número de escolas primárias e não democratizar o ensino fora da escola.

Neste trabalho propõe-se a seguinte organização subdividida em quatro partes: a primeira trata sobre o decreto (1879) proposto por Carlos Leôncio de Carvalho, então Ministro do Império; a segunda aborda o Parecer da Comissão de Instrução Pública (1883) que propôs a Reforma do Ensino Primário; a terceira versa sobre os Rudimentos das Ciências Físicas e Naturais enfatizadas no parecer e projeto substitutivo; e, por fim, a quarta e última parte apresenta os destaques às Ciências Naturais no projeto substitutivo proposto pela Comissão.

Na primeira destaca Carlos Leôncio de Carvalho que ao assumir a pasta do Ministério do Império empenhou-se na proposta de reforma eleitoral aliando às questões educacionais, já que uma das propostasseria o fim do voto dos analfabetos, conforme registrou Castanha (2013). O desenvolvimento da Instrução Pública significaria avanço, por isso era necessário o aumento do número de escolas, fato que, entretanto, acarretaria em aumento das despesas. Para Leôncio de Carvalho, as despesas impactariam o governo, mas os resultados estavam comprovados estatisticamente por estudos que a educação diminuiria consideravelmente, segundo Castanha (2013, p. 212), “[...] o número de indigentes, dos enfermos e dos criminosos, aquilo que o Estado despense com escolas poupa em maior escala com asilos, hospitais e cadeias”.

Na segunda parte apresenta o Parecer e Projeto da Comissão de Instrução Pública, em quadros organizados por meio de informações oficiais (As informações oficiais fazem referências aos Relatórios do Ministério do Império de 1854, 1870, 1872, 1874, 1878, 1880 e Relatório do Inspector Geral da Instrução Primária e Secundária do Município Neutro em 1858.). Seguindo a premissa dos documentos da época, somada ao espírito polêmico e questionador de Ruy Barbosa, o parecer faz críticas em relação à quantidade de escolas primárias do Império com base nos estudos realizados em Relatórios do Ministério do Império, uma vez que apresentam quantitativo de escolas que, segundo o Parecer, não condizem com a realidade. A Comissão faz uma minuciosa análise dos quadros, na mesma perspectiva segue apresentando dados e tecendo críticas ao número de escolas, aumento das matrículas de alunos, inferioridade da instrução brasileira em comparação a outros países e, principalmente, as estatísticas brasileiras oficiais deste período.

Na terceira parte refere-se ao Rudimentos das Ciências Físicas e Naturais enfatizadas no parecer e projeto substitutivo, observamos que as Ciências Naturais ocupam desde o princípio um lugar relevante na educação, uma vez que é enfatizada a importância do conhecimento científico no desenvolvimento de habilidades intelectuais nas crianças, conforme relata a Comissão de Instrução Pública (1883) “[...] da curiosidade nasce a atenção; da atenção a percepção e a memória inteligente[...]”. Segundo os estudos da Comissão de Instrução Pública (1883, p. 179), em um período de quinze anos foram instituídas pelo menos cinco comissões na Inglaterra para investigar a respeito



da “[...] sciencia como instrumento do ensino commum [...]” e que despertava ‘grandioso interesse’ na sociedade europeia, em especial a inglesa.

Na quarta e última parte abordamos os destaques às Ciências Naturais no projeto substitutivo proposto pela Comissão de Instrução Pública. Ao longo do projeto a comissão apresenta o detalhamento do programa do Curso da Escola Primária Elementar, e dentre outras disciplinas compreende as Ciências Naturais. Desse modo, observamos que, desde a escola elementar, as CN são enfatizadas como fundamentais para o desenvolvimento do conhecimento científico na criança, uma vez que estimula, por exemplo, o estudo de botânica por meio das plantas, ou seja, a Comissão propõe que o ensino se inicie pela observação da realidade, daquilo que é concreto.

Assim, para Burke (2005, p. 10) os historiadores culturais têm em comum “[...] a preocupação com o simbólico e suas interpretações. Símbolos, conscientes ou não, podem ser encontrados em todos os lugares, da arte à vida cotidiana, mas a abordagem do passado em termos de simbolismo é apenas uma entre outras”, por isso, além de compreender os significados presentes nos livros, buscamos também confrontar a legislação educacional vigente no período, utilizando como fonte o Decreto (1879) e os Pareceres da Comissão de Instrução Pública.

## A REVISTA A VIOLETA EM UMA CARTOGRAFIA DAS PRODUÇÕES BIBLIOGRÁFICAS NO BRASIL

Dálete Cristiane Silva Heitor De Albuquerque

Elizabeth Figueiredo De Sá

**Palavras-chave:** Cartografia. A Violeta. Produções bibliográficas.

O presente trabalho subsidia pesquisa de doutorado em andamento que tem por objetivo identificar e analisar as formas, estratégias de escrita e representações presentes no formato editorial da revista *A Violeta* nos textos das autoras Mary e Arinapi para educar suas leitoras, no período em que a revista circulou, entre os de 1916 a 1950. A escolha de analisar a revista *A Violeta* se deu por ela ser o primeiro periódico voltado para mulheres e escrito por elas e que tinha como finalidade “cultivar as letras femininas e patricias”, segundo Nadaf (1993), em meio a uma capital considerada atrasada e pouco respeitada por seus cronistas, viajantes, por aqueles que passavam por aqui. Ora, certamente por isso, as associadas do Grêmio Júlia Lopes ansiavam, por meio dos aportes textuais mensais da revista, o “engrandecimento da moral da nossa extremecida terra” (*A Violeta*, 1933, p.3). E, no início do século que traria a revista *A Violeta* o Brasil ainda estava sob os ecos da Belle Époque, um estilo cultural que se estabelecia por aqui e ditava moda. Nesse período visualizavam-se as lutas para se ter uma cidade limpa, higiênica, higienizada no caminho para a modernidade. O modelo de referência dessa modernidade, de civilização, da intelectualidade, de centro cultural era Paris. Paris era, para o Brasil, o centro irradiador de tudo isso e influenciava sobremaneira a cultura nacional. Os ideais republicanos poderiam ser sentidos especialmente em sua capital, o Rio de Janeiro e ela seria concebida, respiraria e exportaria um modelo de modernidade. Ela seria o seu símbolo. As mudanças urbanas implicavam uma nova cidade, na tentativa de romper com o passado monárquico e colonial. Needell mostra que “[...] não há como negar a ocorrência de mudanças no período, mas a persistência de estruturas duradouras, adaptadas a circunstâncias instáveis, talvez seja o dado mais importante” (NEEDELL, P. 42, 1993). Isso demonstra que apesar dos investimentos realizados no Brasil, com ideais de transformação para uma civilização moderna, o retrato era duplo, sendo uma, a permanência com elementos desse passado colonial e, outra, as tentativas do estabelecimento do novo período desejado. Voltando o olhar para Cuiabá, ela a partir dos cronistas, viajantes e aventureiros que por aqui passavam era uma cidade “cercada, fechada, sitiada” e era assim considerada, também, por estar geograficamente localizada distante dos grandes centros que se formavam no país e, ainda por estar no “limite da ‘nação’ brasileira”, nos limites da civilização. Uma cidade afastada das riquezas culturais e intelectuais que só esses grandes centros irradiavam, nos relatos desses cronistas. Era necessário então abandonar as velhas narrativas e roteirizar uma nova Cuiabá com novos traços, novas cores e novos textos. Era necessário resgatar velhas histórias e para além delas, suas bases heroicas do passado do povo mato-grossense pautadas em dois mitos importantes à essa construção, que eram os exploradores argutos e desbravadores das terras realizando entradas e bandeiras motivados, os bandeirantes, pela busca de riquezas minerais. A capital “teria surgido como o ‘eldorado’ brasileiro onde o ouro brotava do chão sem o menor esforço” (MACIEL, 1993, p. 91). E como parte desse plano de reconstrução de um passado vigoroso era preciso colocar Cuiabá nos trilhos da modernidade, ancorada em um “sentimento de unidade e pela sua (re) afirmação como símbolo maior das tradições mato-grossenses”, a nacionalidade. E







o período de circulação da revista foi o recorte temporal adotado na investigação maior. Para isso, este texto nasceu com o objetivo de estabelecer uma cartografia, com vistas a realizar um balanço das produções bibliográficas, teses, dissertações e artigos científicos, em torno da imprensa como fonte para a História da Educação, a partir do projeto de formação que a revista *A Violeta* se configurava e para demonstrar como esse campo transcende as fronteiras escolares e pode ampliar seu olhar através de diversos objetos e utilizando diferentes fontes. É importante ressaltar que durante o processo de construção do projeto de pesquisa pensei ser importante conhecer o interesse de outros pesquisadores que tiveram *A Violeta* como foco, de modo a sondar a relevância de minha tese, de antemão na compreensão de que investigar essa revista torna possível ter acesso a uma história intelectual e de produção escrita da mulher cuiabana. Também, que ela contribui com a imprensa periódica tendo em vista a interlocução entre o campo da História da Educação e sua produção historiográfica e as discussões teóricas propiciadas pelas concepções da História Cultural. Na perspectiva desse campo teórico, sua abrangência, a pluralidade de objetos, fontes e associação de métodos de investigação é que se reflete sobre a educação como um fenômeno social que transcende a relação consigo e com o outro, através do tempo e do espaço. Portanto, é possível pensa-la, não restrita a uma instituição escolar, a um espaço formal sem deixar de reconhecer o papel fundamental que como instituição social cumpre a escola. A pesquisa maior, também, traz consigo a oportunidade de dar visibilidade à produção literária cuiabana, como também tenta recuperar os modos como as mulheres que escreviam para a revista *A Violeta* se inseriam e propiciavam uma vida cultural a suas leitoras. Além disso, por meio das representações de educação para mulheres, por meio de um impresso feminino, é possível compreender como Arinapi e Mary pensavam a educação para suas leitoras no período em que ela circulou, a partir das notícias, crônicas, dos textos literários, informes escritos por elas e ali veiculados. e, assim, algumas perguntas rondaram esse início. Este exercício permitiu, também, constatar as possíveis lacunas investigativas sobre um objeto cultural, de produção autoral feminina. Trago, então, algumas dessas perguntas com a finalidade de fazer o leitor conhecer o meu percurso, meu interesse nessa construção e por delinear o mapeamento bibliográfico que realizei. São elas, especialmente: *A Violeta*, sendo um impresso tão importante para Cuiabá e tendo marcado historicamente sua passagem em seu período de circulação, quais foram as pesquisas realizadas sobre ela? Ela foi objeto ou fonte de pesquisa? As investigações realizadas orbitavam em quais temas? As pesquisas foram desenvolvidas em quais programas? E, especialmente, quais eram os objetivos das pesquisas encontradas? A propósito devo pontuar um desafio encontrado ao realizar o mapeamento. A ausência de uma catalogação precisa, um *Thesaurus* de Imprensa Periódica, ou mesmo a indexação de títulos referentes a ela, no *Thesaurus* Brasileiro da Educação, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) foi um fator que dificultou a ampliação da busca. Desse modo, procurei utilizar algumas palavras-chave e descritores sugeridos pelo meu olhar na análise da revista, do que eu já busco nela e, especialmente a partir do nome da minha fonte. Hora optei por abrir a busca articulando entre imprensa e educação e hora procurando realizar uma articulação mais precisa que incluísse, também os fundamentos teóricos das pesquisas, procurando as aproximações e afastamentos a partir deles. Outro elemento importante foi o recorte temporal e os argumentos utilizados pelos pesquisadores para essa adoção. Interessei-me, especialmente por aquelas que investigaram *A Violeta* em todo o seu período de circulação. Esta pesquisa foi realizada tendo como fontes, de seleção e coleta de dados bibliográficos, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, que integra sistemas de busca de produções de instituições de ensino e pesquisa brasileiras, o Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, que oferece consulta aos resumos dos trabalhos defendidos nos diversos programas de pós-graduação do país. Ainda, utilizou-se da biblioteca eletrônica Scientific Electronic Library Online – SCIELO, em que se dispõe de uma larga coleção de artigos científicos e periódicos indexados. A princípio, a maior preocupação que norteou as buscas pelas produções refere-se ao fato de que a imagem do feminino é construída a partir da autoria. Investigou-se pesquisas com discussões acerca dos dispositivos de disseminação e proliferação de estigmatização da mulher como estratégia utilizada pelo periódico, *A Violeta* no propósito de conduzir a construção de um perfil para a dona de casa e que se configuraria como um instrumento de fala, de mecanismos de estabelecimento de ideias dominantes durante ao seu período de circulação. O recorte de análise foi estabelecido desde o ano de 1990 até 2019 como período de abrangência.





## Referências

CHARTIER, Roger. **O mundo como representação**. *Estud. av.* [online]. 1991, vol.5, n.11 [cited 2019-07-03], pp.173-191. Disponível em : <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40141991000100010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000100010&lng=en&nrm=iso)>. ISSN 0103-4014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141991000100010>.

\_\_\_\_\_. **A história cultural entre práticas e representações**. Trad. de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difusão Editora, 1988, 244 p.

ECO, Umberto. **Lector in fabula**. São Paulo: Perspectiva, 1988.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**. Morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

\_\_\_\_\_. **O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

## A REVISTA VIDA DOMÉSTICA E O JORNAL DO COMMERCIO DO RIO DE JANEIRO COMO FONTES PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA (1930 A 1945)

Raphael Ribeiro Machado

Alice Lopes Espindula

**Palavras-chave:** História da educação. Imprensa periódica. Fontes.

No Brasil dos anos 1930, entre aqueles que assinaram o Manifesto dos Educadores da Escola Nova (1932) e os que ficaram de fora, poucos não se alinharam às fileiras do Estado Novo (1937-1945). Nesse momento, propostas e projetos para educação foram pensados, articulados e discutidos pelos setores responsáveis por construí-los e executá-los. Fora dos locais normatizados como educacionais indivíduos também se dispuseram a apresentaram propostas, pareceres e discursos sobre a situação educacional e intelectual do país, sendo muitos destes debates publicados em jornais e revistas. Entendendo a ação pedagógica como algo a ser executado também fora dos muros escolares, não será difícil confirmar a imprensa como um dos dispositivos privilegiados para forjar o sujeito/cidadão. Assim nos questionamos como o tema educação aparece na imprensa da capital federal no período Vargas? Trabalharemos a imprensa como objeto e fonte de pesquisa, em que é possível conhecer o que homens e mulheres escreviam o que liam e como vivenciavam os espaços sociais em determinada época e lugar. Neste trabalho questionamos o uso de fontes impressas não educacionais como importantes mecanismos de referência e proposição de formas de se pensar e fazer a História da Educação brasileira. Em meio ao grosso volume de possíveis fontes a serem trabalhadas neste recorte elencamos para tal proposta a revista *Vida Doméstica* e o *Jornal do Comercio* do Rio de Janeiro, pelo grande número de tiragem de cada um, ampla circulação nacional e longevidade destes impressos na história brasileira. Neles é possível perceber diversas representações em torno da instrução no campo do ensino bem como maneiras de ser e viver, qualificando as mesmas como fontes para pesquisas em torno da história da educação brasileira entre os anos de 1930 e 1945. A revista *Vida Doméstica*, foi fundada em 1920 pelo empresário Jesus Gonçalves Fidalgo e teve sua circulação mensal até 1962, com tiragem de mais de 50.000 exemplares por mês. Possuía em torno de 200 páginas e atuou em um período da expansão capitalista no Brasil e do avanço da cultura de massas e buscou, no interior de suas publicações, tornar legítimos alguns comportamentos femininos. Analisando suas páginas, encontramos inúmeras representações do feminino e da educação de mulheres, sendo importante considerá-las como personagens, peças fundamentais na assimilação dos anos 1930 e seguintes. *Vida Doméstica* consolidou um público feminino fiel em todo Brasil e, por ter uma circulação nacional, é uma importante fonte que nos permite analisar as formas de significação dos gêneros. O recorte cronológico compreende alguns anos que antecedem o sufrágio feminino no Brasil e avança para os anos do Estado Novo, quando vamos nos deparar com mudanças significativas na organização social e na posição da mulher frente à família, à sociedade e ao mercado de trabalho. Todas as revistas estão disponíveis na rede internacional de computadores – web – com destaque para a Hemeroteca Virtual no sítio da Biblioteca Nacional. O *Jornal do Comercio*, carioca, foi fundado em 1º de outubro de 1827 por Pierre René François Plancher de La Noé. Mantendo em seu título a grafia original, foi um dos mais antigos órgãos de imprensa da





América Latina, encerrando sua versão impressa e digital em 29/04/2016. Sob o comando de Felix Pacheco 1923-1935 e depois com Elmano Cardim na direção da instituição até 1957, o jornal era editado em oito colunas, com 272 linhas em cada uma e em corpo 7, seu editorial, com mais de 10 páginas – dependendo do dia chegavam a 20, como aos domingos - e suas páginas eram próximas dos governos e políticos, mostrando apoio, em geral, a cada presidente, governador ou prefeito governistas, o que configurava um caráter conservador do *Jornal do Commercio*. Entretanto, sisudo no cenário sensacionalista da imprensa dos anos 20 e 30, fugindo ao apelo das fotografias sangrentas e das manchetes provocativas, o jornal era cercado por uma aura de confiabilidade, lido pela elite da capital. Era formado e formava o pensamento dos homens que davam sustento econômico e intelectual à nova república. Na história da educação, o uso da imprensa como fonte e objeto de pesquisa, principalmente os jornais e revistas, relaciona-se com sua especificidade como veículo de circulação de ideias que representavam e ainda podem representar um determinado interesse, sendo este dependente do meio de vida dos homens e mulheres do período que circula. Por isso, ainda que tenha proximidade com ficcionalidades, é preciso admitir que pesasse sobre a imprensa a expectativa de ser referencial ao real, da mesma forma como opera, por exemplo, a historiografia, ao produzir narrações de passado. Assim, como informa Marialva Barbosa (2007) é preciso entender os jornais e revistas operando sob o regime da novidade, em que transformam os acontecimentos cotidianos em ações supostamente de ruptura, como se tivessem fortes conseqüências. Por outro lado, a imprensa também é palco de manifestações coletivas, onde são veiculados debates, discussões e polêmicas da época que se propõe pesquisar, da maneira como apresenta Carlos Vieira (2007, p.13) quando sugere que “[...] vislumbramos, em ampla medida, a complexidade dos conflitos e das experiências sociais”. A palavra escrita pode em qualquer tempo e lugar ser utilizada na construção de interpretações históricas, “em outras palavras são incomensuráveis as possibilidades de reconhecimento e de problematização do passado por meio das páginas da imprensa” (VIEIRA, 2007, p. 13). Tanto a imprensa periódica que não é voltada diretamente aos temas educacionais, como a imprensa diária e popular, pode ser trabalhada enquanto fontes importantes para a história enquanto testemunho de métodos e concepções pedagógicas e educacionais de um determinado período. Estas fontes possibilitam aos historiadores da educação análises ricas a respeito dos discursos educacionais, revelando-nos, ainda, em que medida eles eram recebidos e debatidos na esfera pública, ou seja, qual era a sua ressonância no contexto social (CARVALHO; ARAÚJO; GONÇALVES NETO, 2002, p. 72). Os impressos serão aqui tratados como resultantes das apropriações em que os indivíduos constroem seu cotidiano, incutidas no repertório do indivíduo e/do grupo – que podem ser plurais – a qual ele participa. Existe uma permanente interrogação sobre a possibilidade de ir do discurso ao fato, o que obriga a pôr em causa a idéia da fonte enquanto testemunho de uma realidade, de múltiplos sentidos, donde a dupla tendência para analisar a realidade por meio das suas representações e para considerar as representações como realidade de múltiplos sentidos. Por outro lado, para Chartier (1990, p. 45) constata-se a existência de práticas sociais que não poderão ser reduzidas a representações, pois revestem uma lógica autônoma. Resolver esta tensão implica tornar operatória a noção de leitura e o conjunto de formas de apropriação, as quais permitem pensar simultaneamente a relação de conhecimento, em particular, os procedimentos com as fontes, e o conjunto dos atos de relação, comprometedores de práticas e de representações. Portanto, as representações serão definidas pelos grupos que as forjam e postas como “dominantes” de uma maneira de ver o mundo, de classificá-lo, dividi-lo e delimitá-lo. A interlocução com as proposições de Roger Chartier, no campo da história cultural, teria marcado fortemente a renovação dos nossos estudos histórico-educacionais. São as práticas articuladas que constroem historicamente as figuras que permeiam as categorias intelectuais de produção/compreensão que organizam a apreensão do mundo social como categorias fundamentais de percepção e de apreciação do real. As representações não são discursos neutros, na realidade produzem estratégias e práticas que tendem estabelecer uma autoridade, uma deferência, e mesmo a legitimar escolhas. Estava em curso naquele contexto de produção, circulação e apropriação da Revista *Vida Doméstica* e do *Jornal do Commercio*, um processo de especialização da atividade intelectual. Não por acaso tal processo coincidia com movimentos paralelos e conectados entre si: o fortalecimento do campo de conhecimento das ciências sociais e humanas; o surgimento das universidades brasileiras – o próprio Fernando de Azevedo à frente da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, inaugurada em 1934; a



emancipação feminina iniciada pelo sufrágio e a modernização do Estado brasileiro, dando origem à institucionalização de inúmeras atividades educacionais e culturais.

## Referências

CARVALHO; C.H; ARAÚJO; J.C; NETO, W.G. Discutindo a história da educação; a imprensa enquanto objeto de análise histórica (Uberlândia-MG, 1930-1950). In: ARAÚJO, José Carlos & GATTI JUNIOR, Décio (Orgs.). **Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

BARBOSA, Marialva. **História Cultural da Imprensa (1900-2000)**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

CHARTIER, Roger. **História Cultural: entre práticas e representações**. 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

VIEIRA, Carlos Eduardo. **Jornal diário como fonte e como tema para a pesquisa em História da Educação: um estudo da relação entre imprensa, intelectuais e modernidade nos anos de 1920**. In: TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio (Org.). **Cinco estudos em História e Historiografia da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica: 2007.

## ÁLGEBRA PARA RESOLVER PROBLEMAS: UM SABER COMO FERRAMENTA PARA O CURSO PRIMÁRIO, PELO RELATÓRIO DO COMITÊ DOS QUINZE (1895) EM DOIS LIVROS DIDÁTICOS NA DÉCADA DE 1910

Ivone Lemos Da Rocha

**Palavras-chave:** Relatório do Comitê dos Quinze. Álgebra. Problemas aritméticos.

Este texto é resultado de uma pesquisa no âmbito da História da Educação e da História da Educação Matemática. Em tempos de ensino intuitivo, parece algumas informações sobre outras maneiras de ensinar. Surge, com alguma tendência na área pedagógica, o interesse, como fator importante. Aquele que vem do campo das ciências da educação, a psicologia.

Usando nesse contexto, como fontes primárias, o Relatório do Comitê dos Quinze (1895), de origem estadunidense e herbatiana, há nesse documento (LE GOFF, 1990), indicações de como e o que ensinar no curso primário; os livros didáticos (CHOPPIN, 2004;2009), de Otelo de Souza Reis (1919) e Tito Cardoso de Oliveira<sup>[1]</sup> (s.d.).

O Relatório do Comitê dos Quinze (1895) é composto por três comissões: a de formação de professores, a de organização dos estudos para o ensino elementares e a de organização dos sistemas escolares. Para a formação de professores, estavam integrados Horace S. Tarbell (presidente), Edward Brooks, Thomas M. Balliet, Newton C. Dougherty e Oscar H. Cooper. Estes se reuniam para formular questões que seriam respondidas por outros profissionais como: Qual a idade mínima para ingressar num curso de formação? Quais conteúdos privilegiar? Quais os requisitos? Devem os candidatos ser submetidos a exames para admissão<sup>[2]</sup>? (REPORT..., 1895, p. 9-11).

O documento assinala “o ensino da gramática [como] importante, assim como o ensino de aritmética e os seus resultados deveriam estar representados de maneira numérica<sup>[3]</sup>” (REPORT..., 1895, p. 52, tradução nossa).

Para tanto, o professor primário deveria ajudar os alunos nos obstáculos ou nos passos a serem resolvidos no contar como a operação principal. Para o trabalho com a adição, por exemplo, o professor primário deveria reconhecer que eles não serão somente somados; os objetos diferentes, na medida em que são identificados, devem ser separados para essa soma, assim, cabe ao professor preparar seus alunos nesses passos tão importantes para atingir o resultado esperado (REPORT..., 1895, p.52-54, tradução nossa).

Segundo Choppin (2002, p.23), os livros didáticos não são meramente manuais, mas instrumentos, onde, com clareza, tudo não estaria disposto igualmente e não se podendo ignorar essa dimensão didática, pois comprometeria, ao fazê-lo a idoneidade do trabalho e de resultados alcançados.

Utilizando dessas orientações nesses livros didáticos, assim, apropriadas (CHARTIER, 1988), na cultura escolar (JULIA, 2001), assumem caracterizações específicas, para essa pesquisa, foi estudada na matemática, uma temática específica: os problemas aritméticos e o uso da álgebra em suas resoluções, constituem, assim, uma historiografia própria, em ritmo que pode constituir uma historicidade de saberes (BURKE, 2016).

Nos interessam, perceber por análises, aspectos e características que assumiram essas apropriações, na matemática, no como ensinar a resolver esses problemas aritméticos, utilizando-se





da álgebra e de orientações, como resposta da questão: como se caracterizam as propostas de Otelo de Souza Reis (1919) e Tito Cardoso de Oliveira (s.d.).

O Relatório do Comitê dos Quinze (1895), elaborado por professores, é unânime ao decidir que o ensino de álgebra não deverá ser adotado para o curso primário, mas sim os conceitos algébricos, que seriam inseridos na aritmética (REPORT..., 1895, p. 15-20).

Estes livros didáticos circularam na década de 1910, nas capitais do Pará e Rio de Janeiro. Pará encontrava-se num momento intenso de sua história, por ser alvo de um grande fluxo de riquezas vindas da extração da borracha. Logo, segundo Moreira (1989), este estado consegue assumir independência quanto a produção de livros didáticos para o ensino primário, sendo Tito de Oliveira, um autor que publicou e teve suas edições, em especial a obra “Arithmetica Complementar para os cursos Complementar, Normal e Commercial” com boa aceitação (MOREIRA, 1989).

No Rio de Janeiro, em sua capital, encontra-se um período em que circula informações e formações para os professores primários, via eixo Rio-São Paulo (TANURI, 2000; WARDE, 2001; SOUZA, 2016).

Otelo de Souza Reis, em sua obra “Álgebra - primeiros passos” (1919), afirma que o livro didático seria um “todo indivisível” (p. 1), nele, o professor deveria incentivar seus alunos a fazer e refazer seus exercícios e problemas até conseguir entender, caberia ao professor decidir quando seguiria para o próximo passo.

Cabe nesse momento, entender que importa ao professor que ensina matemática, perceber que há articulações entre os saberes que fazem parte da formação e aqueles saberes que estão no curso primário, ilustram uma matemática própria da cultura escolar (JULIA, 2001), uma *matemática a ensinar* e uma *matemática para ensinar* (BERTINI; MORAIS; VALENTE, 2017), analisados em perspectiva histórica (LE GOFF, 1990; BURKE, 2016) assumem aspectos que ilustram como os problemas aritméticos são empregados, constituem uma historiografia própria. Nesses livros didáticos, percebeu-se uma matemática que importa ao professor que ensina matemática conhecer para ensinar a resolver problemas: a álgebra, em seus rudimentos.

Para tanto, estes livros didáticos trazem orientações para ensinar a resolver esses problemas aritméticos específicos, utilizando de um método, que seria uma ferramenta para as resoluções (VALENTE, 2016, 2017) pelo interesse.

Ambos os autores teriam como proposta trazer uma marcha de ensino para resolver esses problemas, em ritmos próprios, pois trazem proposições distintas, apesar de semelhantes. Sempre importante, que o professor primário conheça e saiba como ensinar, aspectos próprios da álgebra, os seus rudimentos, como a ideia da balança, como sinônimo de igualdade. Aqui, importa utilizar de ideias como a da balança, para representar.

Para Otelo de Souza Reis, o professor primário já deveria iniciar por meio de historietas, ou como uma convenção. E esta teria como ideia de saída, marcada pelo interesse. O autor inicia com uma pequena história de objetos num baú, para ir acrescentando formas de como representar essas quantidades desconhecidas por uma letra, o  $x$ .

O mesmo, acontece com a obra de Tito Cardoso de Oliveira, porém ali, o autor já recomenda o uso da letra  $x$ , como uma convenção para representar espécies diferentes.

O interesse, estaria vinculado a temas do cotidiano com os conteúdos dobro, triplo, quádruplo, metades e assim por diante. No método algébrico, caberia ao professor que ensina matemática levar seus alunos numa marcha do raciocínio, uma marcha de ensino estaria proposta: apresentar aos alunos a quantidade desconhecida como uma incógnita  $x$ , convencionalmente, como uma espécie  $e$ , como tal, passar pelas operações fundamentais: adição, subtração, multiplicação ou divisão; esta espécie  $x$  inicia a marcha de transformação dos dados; as operações seriam identificadas por palavras como dar, vender, comprar, gastar, mais, menos, retirar; colocado o problema em equação, sua resolução deveria satisfazer a transformação dos dados; a resolução final envolveria o método aritmético com as operações fundamentais. Em ritmos próprios, cada autor traz propostas de um método. Há uma álgebra com uma aritmética ainda muito presente, um saber profissional caracterizado como uma *álgebra para ensinar* a resolver os problemas aritméticos na década de 1910.

Trata-se, nesse contexto histórico de perceber que esses autores, teriam entrado em contato, com uma tendência oriunda dos saberes para ensinar, com caracterizações próprias constituem assim, características que percorrem papel importante nessa formação e nesse ensino primário (BURKE, 2016).



Apesar de perceber que na formação de professores, encontra-se vestígios de sua história, constituinte de identificações pertinentes e importantes para o ensino da aritmética, pois um desses resultados que se pertence apresentar, encontram-se assim, os problemas aritméticos como um saber para ser ensinado no curso primário.

Em classes mais adiantadas do primário, esta aritmética parece sofrer uma nova interpretação. A esse tempo do curso – e visando uma preparação melhor para o ensino secundário –, a álgebra é, então, um facilitador para um conteúdo específico: os problemas aritméticos com aspecto de charada ou enigma. Importa a este professor que ensina matemática, ensinar o como fazer essas resoluções.

Os saberes profissionais que envolvem o ensinar a resolver problemas aritméticos em classes mais adiantadas do curso primário utilizariam de uma nova ferramenta para ensinar as crianças: a álgebra. Uma álgebra com a aritmética ainda muito presente, ou seja, a proposta desses livros didáticos se caracteriza por oferecer, ao professor que ensina matemática, uma *álgebra para ensinar* a resolver os problemas aritméticos na década de 1910.

[1] Não conseguimos encontrar de quando se trata esse documento, que pertence a sua 8ª edição, porém temos, em seu prefácio da 4ª edição, datada de 1919.

[2] Tradução livre da autora do texto.

[3] “Side by side with language study is the study of mathematics in the schools, claiming the second place in importance of all studies” (REPORT..., 1895, p. 52).



## ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA ACERCA DA HISTÓRIA DO ENSINO SECUNDÁRIO NO PARANÁ (1942-1961): UMA REVISÃO SISTEMÁTICA INTEGRATIVA

Sergio Roberto Chaves Junior

**Palavras-chave:** História do Ensino Secundário. Revisão sistemática integrativa. Paraná.

### Introdução

O presente estudo teve como objetivo realizar um mapeamento acerca da produção historiográfica que tem como recorte temático o ensino secundário paranaense, especificamente os trabalhos que tiveram como recorte temporal o período compreendido entre 1942 e 1961. Com o intuito de contribuir para o (re)conhecimento da produção acadêmica que investigou tais período e temática, foram realizadas buscas sistematizadas e analíticas do que vem sendo produzido nos diversos programas de pós-graduação em âmbito nacional, elegendo como fontes privilegiadas as teses e dissertações disponíveis na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (BTD/CAPES). É importante destacar que a escolha das bases de dados da BDTD e do BTD/CAPES teve como fatores preponderantes o acesso gratuito, o fato de estarem disponíveis em meio eletrônico e por comportarem um vasto acervo da produção acadêmica de diferentes instituições de ensino superior.

A metodologia utilizada foi a Revisão Sistemática Integrativa de Literatura, a qual tem como pressuposto a organização da pesquisa em seis etapas a serem seguidas, a saber: 1. Identificação do tema e seleção da questão de pesquisa; 2. Estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão; 3. Identificação dos estudos pré-selecionados e selecionados; 4. Categorização dos estudos selecionados; 5. Análise e interpretação dos resultados; 6. Apresentação da revisão e síntese do conhecimento (BOTELHO, CUNHA, MACEDO, 2011).

Os descritores utilizados foram organizados da seguinte maneira: a localidade (Paraná, paranaense, Curitiba, curitibano); o grau de ensino (secundário, médio, normal, comercial, técnico, profissional, agrícola, industrial); o local de oferta e seus sufixos (escola, colégio, ginásio, ginásial, colegial); assim como o recorte temporal (1942-1961). Os critérios de inclusão adotados foram: 1. Teses e dissertações produzidas em programas de pós-graduação nacional; 2. Intervalos de publicação: 1990 e 2019; 3. Publicações que tangenciem o ensino secundário paranaense e seus termos afins a partir da década de 1940 até a primeira metade dos anos 1960. Foram excluídos estudos que abordassem o ensino secundário de outros estados, estudos duplicados e não escritos em língua portuguesa.

Quanto à fase de seleção preliminar, todos os documentos passaram pela criteriosa análise dos pesquisadores, seguindo os critérios de inclusão anteriormente descritos. Após isso, foram efetuadas as leituras dos títulos, resumos e palavras-chaves dos trabalhos identificados, cabendo, quando necessária, a análise das conclusões/considerações finais. Os mesmos critérios aplicados na fase de seleção preliminar também foram executados na fase final de seleção, essa que se baseou na releitura dos títulos, resumos e palavras-chaves, assim como na análise dos sumários, introduções e quando necessário conclusões dos estudos.



Na fase de análise e interpretação dos resultados, foi elaborado pelos revisores um instrumento de condução de pesquisa que serviu para a tabulação dos dados coletados e realização de uma apreciação qualitativa e crítica dos estudos incluídos. Destarte que essa apreciação foi fruto de uma adaptação da técnica de análise temática de conteúdo, aportada teoricamente nas contribuições de Bardin (2011). Nesse momento, por meio da leitura e releitura das produções, buscou-se identificar aspectos relevantes que se repetiam ou se destacavam, assim como comparar as semelhanças e as diferenças entre os mesmos a fim de realizar uma posterior categorização.

## Resultados e discussões

A identificação dos trabalhos pré-selecionados decorreu inicialmente da aplicação dos descritores nas bases de dados anteriormente descritas, sendo obtidos neste levantamento 1.027 teses e dissertações. Após a tabulação destes dados no instrumento de pesquisa, foram aferidos os títulos, resumos e palavras-chave, sendo apenas selecionados aqueles que correspondessem a todos os critérios de inclusão e exclusão estabelecidos - o que gerou a seleção de 44 estudos na fase de seleção preliminar. Já na fase de seleção final, foram excluídos 4 trabalhos por não contemplarem ao escopo definido. A partir dos dados gerados pelo instrumento de condução da pesquisa, foi observado que dentre os 40 estudos incluídos, 28 estavam indexados no BTD, sendo 19 dissertações de mestrado e 9 teses de doutorado. Por sua vez, os 12 restantes estavam indexados no BDTD, dos quais 10 são dissertações e 2 teses.

Quanto às categorias de análise procedentes dos delineamentos traçados pelos autores em seus estudos e identificadas pelos revisores na etapa de interpretação e análise dos dados, foram obtidas as seguintes temáticas e percentuais correspondentes: 1. História das instituições escolares (13 dissertações e 7 teses); 2. Formação de professores (8 dissertações); 3. Disciplinas escolares (6 dissertações e 1 tese) e 4. Arquitetura escolar (2 dissertações e 1 tese). Além disso, foram alocadas em uma categoria extra, denominada de outros temas, 2 teses. A seguir, tendo em vista os limites deste texto, são apresentadas algumas análises das categorias acima descritas.

### História das Instituições Escolares

Nessa categoria foram alocados 20 estudos, sendo 12 (60%) mobilizando especificamente o grau de ensino secundário e 8 (40%) os graus de ensino técnico, industrial, agrícola, comercial e normal. Constituem esse corpus estudos que versaram essencialmente sobre a história de distintas instituições escolares paranaenses no período analisado, através de diferentes interpretações, fontes e localidades. Destaca-se que os trabalhos foram fundamentados nas singularidades sociais, culturais e históricas de seus objetos de estudo, devido ao entendimento de que cada uma destas instituições escolares possuem suas próprias trajetórias e histórias ao longo do tempo.

### Formação de Professores

Na categoria “Formação de professores”, percebeu-se a pertinência de análise conjunta de 10 estudos, os quais mobilizaram especificamente o grau de ensino normal. Todos estes trabalhos se caracterizam por serem dissertações de mestrado com foco em instituições escolares singulares e regionais, produzidas por mulheres em programas de pós-graduação em Educação no estado do Paraná. No decorrer da análise desta categoria, foi possível perceber que para além da análise da cultura escolar das instituições estudadas, foram também consideradas as possíveis relações entre seus surgimentos e desenvolvimento para com as políticas públicas educacionais nacionais, estaduais e as demandas sociais de suas localidades.

### Disciplinas Escolares

Importantes contribuições foram localizadas na categoria “Disciplinas Escolares”, no que diz respeito à ampliação do conhecimento produzido acerca do grau de ensino secundário no estado do Paraná. De modo que do total de 7 estudos organizados nessa categoria, 5 foram classificados como instituições de ensino público atrelados a este grau de oferta de ensino; 1 identificado como uma



instituição de ensino normal e 01 de cunho confessional. Foram mapeadas as seguintes disciplinas: Música e Canto Orfeônico; Psicologia da Educação, Educação Física, História e Matemática. Nestas diferentes investigações históricas, foram problematizadas as funções destas disciplinas em diferentes contextos e instituições, visando compreender suas finalidades, conteúdos, métodos, sistemas avaliativos e demais aspectos.

## Arquitetura Escolar

Nesta categoria foram localizados três trabalhos, os quais focalizaram seus esforços na história das instituições educacionais, em especial aquela história que trata no uso e nas atribuições dadas aos tempos e aos espaços escolares pelos diferentes sujeitos que as compuseram. Os trabalhos alocados nessa categoria discutiram e contribuíram para compreensão, não apenas no que diz respeito à construção (ou não) de prédios escolares, como também na caracterização de seus objetos de estudos (arquitetura escolar e espaços escolares) como elementos históricos que sofrem influências das transformações regionais, macrorregionais e, sobretudo, pelos discursos políticos educacionais do período.

## Considerações Finais

O desenvolvimento da presente revisão possibilitou uma síntese crítica do atual cenário de produção acadêmica com vistas ao ensino secundário paranaense no recorte compreendido entre 1942 e 1961. As teses e dissertações analisadas nesta revisão certamente contribuíram para a construção da memória relativa ao ensino secundário paranaense, isto perspectivado a partir de diferentes interpretações, localidades, instituições e respondendo a múltiplas e significantes problemáticas.

## Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOTELHO, Louise Lira; CUNHA, Cristiano Castro de Almeida; MACEDO, Marcelo. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**: Belo Horizonte, v.5, n. 11, p. 121-136, 2011.

GRUPO ANIMA EDUCAÇÃO. **Manual Revisão Bibliográfica Sistemática Integrativa**: a pesquisa baseada em evidências. Belo Horizonte: Grupo Anima Educação; 2014.

NUNES, Clarice. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. **Rev. Bras. Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 35-60, Ago. 2000.

## AS DIRETRIZES HISTORIOGRÁFICAS DO IHGB E A ESCRITA HISTÓRICO-EDUCACIONAL DE PRIMITIVO MOACYR: UMA PROPOSTA COMPARATIVA

Maria Clara Cobucci Soares De Moura

Karen Dayanne Nunes

**Palavras-chave:** Primitivo Moacyr. IHGB. Historiografia da Educação.

A temática em torno da obra e do sujeito Primitivo Moacyr é cara às nossas pesquisas e projetos há um tempo considerável. Dando prosseguimento às investigações em torno deste importante autor da História da Educação nossa proposta para este trabalho é reconhecer quais as semelhanças e diferenças na escrita de Primitivo Moacyr e dos historiadores filiados ao IHGB no recorte temporal das décadas de 1930 e início dos anos 1940. Para tal selecionamos duas obras de Moacyr: *A Instrução e o Império: Subsídios para História da Educação no Brasil 1823-1853* publicado em 1936 e *A Instrução e a República: Reforma Benjamim Constant 1890-1892* publicado em 1941 e ainda a Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro como fontes para a pesquisa. Compete-nos primeiramente apresentar Primitivo Moacyr. Nascido em Salvador na Bahia no ano de 1867, foi órfão de pai e alfabetizado em asilo. Seu primeiro cargo empregatício, que se tem conhecimento, foi de professor de primeiras letras em Lençóis (BA). A convite de Inocêncio Góis de Calmon, então Presidente de Pernambuco, Moacyr mudou-se para Recife para ocupar a função de inspetor do Liceu desta cidade. Suas boas relações sociais o levaram para o Rio de Janeiro, onde se estabeleceu, casou-se e formou-se em direito pela Faculdade Livre de Direito em 1894. Chegou a investir em um escritório de advocacia junto a Josino de Araújo e Carlos Peixoto, mas optou por seguir carreira pública, função exercida até aposentadoria. Em 1895 Moacyr ingressou na Câmara dos Deputados como redator de debates parlamentares. Quando este cargo se extinguiu, Moacyr passou a ocupar o cargo de redator dos documentos parlamentares até se aposentar em 1933. Para além deste emprego, Moacyr foi inspetor de exames de segunda época de institutos particulares de ensino secundário em 1929; atuou como Promotor dos Feitos da Saúde Pública entre 1905 e 1911; e ainda escreveu crônicas para o Jornal da Comércio sobre instrução pública no Império e início da República que se tornaram referências para escrita de seus livros. Sua primeira produção em formato de livro foi impressa pela tipografia do Jornal do Comércio em 1916 - *O Ensino Público no Congresso Nacional. Breve Notícia*. As demais produções de Moacyr foram empreendidas, primeiro pela Companhia Editora Nacional entre 1936 e 1940. São livros pertencentes à Coleção Brasileira coordenada naquele período por Fernando de Azevedo: três volumes de *A instrução e o Império: subsídios para a história da educação no Brasil*, outros três volumes sobre *A instrução e as províncias* e ainda dois volumes sobre *A instrução pública no Estado de São Paulo*. Sobre o período republicano, Moacyr publicou sete volumes de *A Instrução e a República* entre 1941 e 1942 pela Imprensa Nacional sob os auspícios do Inep (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos) dirigido por Lourenço Filho. O autor ainda apresentou dois artigos em congressos promovidos pelo IHGB: o primeiro em 1940, no III Congresso Sul-rio-grandense de História e Geografia em Porto Alegre com o seguinte artigo *O ensino comum e as primeiras tentativas de sua nacionalização na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul (1835-1889)*; e, em 1942, no III Congresso de História Nacional no Rio de Janeiro, com o artigo *A instrução primária e secundária no município da Corte na Regência e Maioridade*. Diante destas quinze obras produzidas por Moacyr selecionamos os livros inaugurais das coleções sobre instrução no Império e República. Esta escolha se justifica pelo fato de abordarem em seu conteúdo desde a instrução primária





ao ensino superior em nível nacional, o que permite um entendimento mais geral da visão do autor sobre a instrução no Brasil. E ainda se justifica pela composição destes livros que são os únicos de suas coletâneas com bibliografia de referência e um capítulo preliminar em que Moacyr antecede o conteúdo do livro, o que para nós demonstra sua preocupação com a narrativa histórica. Quanto à opção por trabalhar com a Revista do IHGB se dá pelo fato de ser uma produção com parâmetro de escrita legitimado na década de 1930 e com autorias de artigos e livros variados entre os associados do Instituto, possibilitando uma pesquisa fundamentada quanto a compreensão da escrita histórica daquele tempo. A Revista do Instituto teve sua edição inaugural em 1839, um ano após a fundação do IHGB e ainda circula hoje com regularidade. Suas edições das décadas de 1930 a 1940, de acordo com nossa pesquisa, seguiram certo padrão de escrita das produções inaugurais, com artigos de interesse e articulação política, sobre expoentes pátrios e suas biografias e as atas das sessões ocorridas no Instituto. De acordo com Ângela de Castro Gomes (2009) as concepções de história e as escolhas narrativas que começaram a surgir no início do século XX apareceram por meio das mudanças políticas e sociais ocorridas na instituição da República e no distanciamento que se pretendia estabelecer com o passado escravista e o regime imperial. Nesse momento prevaleceu uma ênfase voltada à civilização e ao progresso adequados aos moldes da modernidade. E a produção de história no Brasil, como de Pedro Lessa (2015), inclinou-se a pensar na cientificidade da disciplina, uma exigência do “novo tempo” que se arquitetava. Para esse autor, a História tinha um papel de subsidiar as demais ciências sociais como a Sociologia, sendo uma base fundamental para suas induções científicas. Manuel de Oliveira Lima (2015), outro historiador de destaque do período, já demonstrava preocupação com a construção narrativa da história do Brasil, interessando-o estabelecer uma integração do passado imperial ao que se edificava enquanto nação em seu tempo. Oliveira Lima, ao se reportar sobre a Revista do IHGB, argumentava que sobressaíam mais os documentos do que ensaios em suas edições, fato que Primitivo Moacyr também resguarda em suas obras. Após cumprir a pesquisa até o momento sustentada por uma metodologia bibliográfica, temos algumas considerações e resultados. O que aproxima a produção de Primitivo Moacyr aos historiadores contemporâneos do IHGB é primeiro sua participação em dois congressos distintos promovidos pelo Instituto, demonstrando certo reconhecimento por parte dos organizadores ao convidá-lo para tais eventos e ainda corrobora para afirmar que Moacyr não era alheio ao que ocorria no interior da Instituição. Outro ponto que consideramos de proximidade está relacionado à preocupação com a divulgação dos documentos oficiais, objetivo pautado nos estatutos do Instituto e permanente nos conteúdos das Revistas consultadas. A centralidade do Estado, os grandes eventos e personagens históricos como temas principais dos conteúdos dos livros de Moacyr e da Revista do IHGB é certamente o ponto chave da pesquisa. O que encontramos como distanciamento está associado às referências ampliadas dos autores do IHGB consultados, como no texto de Pedro Lessa, que já apresenta reconhecer e debater autores europeus daquele período, além da trajetória da história que narra em seu livro e das questões sobre o que é a história, a sua cientificidade e função dentre as ciências sociais. Apesar deste fato, a maior parte do conteúdo encontrado nas Revistas selecionadas não são de discussões conceituais e teóricas, mas sim biografias, discursos de posse, cópias de edições de livros e as assembleias do Instituto. Segundo Ângela de Castro Gomes (2009), o perfil do historiador no início do século XX encontrava-se em aberto. Os sócios do IHGB apresentavam formações distintas como médicos, advogados, engenheiros, o que amplia as visões e discussões históricas. Os espaços acadêmicos ainda escassos na década de 1930 contribuem certamente para a permanência desse perfil heterogêneo. Nos dois livros fontes desta pesquisa, Moacyr não traz questões conceituais, nem aborda sobre a escrita da História. Sua narrativa é construída pelo recorte de determinados trechos acompanhados de pequenos comentários ou o resumo dos fatos, sem formular questionamentos mais elaborados sobre aquele proceder histórico, mas sim alguma opinião de maneira mais direta e rasa. Consideramos, portanto, diante da obra produzida sobre a educação brasileira, que Primitivo Moacyr demonstrou o interesse por produzir e publicizar história, mesmo que não se reconhecesse como historiador. Segundo Venâncio Filho: “Não pretendeu, entretanto, ser historiador. Certo se quisesse, poderia ter sido. Conscientemente, preferiu realizar o trabalho humilde, paciente e probo do desbravador, jungindo a cópia e ao resumo” (1943, p.97). Sua produção bibliográfica está sustentada em uma pesquisa arquivística detalhada, preocupada em relatar uma verdade histórica assim como se escrevia ainda a história tradicional (Peter Burke, 2011) naquele período, baseada nos documentos oficiais, pautada numa visão de cima, centrada nos grandes homens e seus feitos e escrita de maneira objetiva. Apesar de não ser filiado ao IHGB, Primitivo Moacyr apresenta uma escrita muito mais próxima do que distanciada do que era legitimado pelo Instituto, tornando-o um pesquisador de seu tempo.

## AS ENTREVISTAS E A HISTÓRIA ORAL: DA PRODUÇÃO DE FONTES ÀS POSSIBILIDADES DE ANÁLISE

Kamila Gusatti Dias

Ana Maria Franco Pereira

**Palavras-chave:** História Oral. Entrevistas. Fontes Oraís.

O presente texto discute alguns princípios metodológicos a serem considerados na realização de pesquisas que pretendam fazer uso de fontes orais. A baliza dessa produção são as entrevistas, utilizadas como técnica e também como método de pesquisa, bem como suas relações com a memória, como abordagem teórica de pesquisa, tornando-se aqui o escopo dessa produção como objeto de análise. A história oral pode ser entendida como um método de pesquisa histórica, antropológica e sociológica, que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram ou testemunharam acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo. Assim, o trabalho com fontes orais possibilitou trazer à História, como sujeitos e/ou testemunhos aqueles que, de certa forma, foram excluídos e colocados no anonimato, sem direito à memória. As fontes orais não são meros sustentáculos das formas escritas tradicionais, são diferentes em sua constituição interna e utilidade inerente. Segundo Garnica (2005), as fontes orais e escritas não são tidas como opostas e sim como possibilidades complementares àquela concepção de História pautada somente em fontes primárias. Martins-Salandim (2007), chama atenção para as três possibilidades de constituição da história oral: “a) narrativa da história de uma única vida; b) coletânea de narrativas; e c) análise cruzada (evidência oral tratada como fonte de informação a partir da qual se organiza um texto expositivo)” (p. 22-23). A autora também faz um levantamento sobre as possibilidades de abordar temas nas pesquisas que mobilizam os pressupostos da história oral como metodologia. Além disso, Martins-Salandim (2007) aponta para a existência de três abordagens distintas, porém, próximas: a primeira seria a História de Vida, na qual o depoente sintetiza suas vivências; a segunda se refere à história oral temática, abordagem na qual o depoente também revela suas experiências de vida, contudo, o faz a partir de certa temática, normalmente determinada pelo pesquisador. A terceira abordagem, a Tradição Oral, pode ser compreendida como uma possibilidade de trabalhar um conjunto de testemunhos transmitidos oralmente de geração em geração, em uma determinada comunidade. Essas escolhas dentro da história oral podem ser utilizadas simultaneamente, misturando histórias de vida e temáticas. A história oral que utiliza a entrevista - um método criativo e cooperativo - quebra as barreiras entre a história acadêmica e o mundo exterior. É uma história do povo, construída em volta dele e por ele: é um meio de transformação radical da significação social da história. Na concepção de Ferreira e Amado (2000), a história oral é entendida como metodologia, e remete a uma dimensão teórica. Esta última evidentemente a transcende, e concerne à disciplina histórica como um todo. Portanto, para tratarmos da entrevista na pesquisa qualitativa partimos principalmente de autores do campo da história oral, do qual destacamos Alberti (2005), Marieta e Amado (2000), Thompson (1992), Meihy e Holanda (2018). O caminho metodológico escolhido para a construção desse artigo parte da identificação dos principais conceitos, bem como das ferramentas dos autores descritos acima sobre a elaboração e a aplicação da entrevista, entendida aqui como um dos principais métodos e técnicas







da pesquisa qualitativa. Apesar de considerar a história oral como uma metodologia favorável e eficiente para a realização de uma pesquisa e para a reconstrução da história, a princípio é importante destacar que, desde as décadas iniciais do século XX, diversos sociólogos e antropólogos norte-americanos fizeram uso de relatos orais em suas investigações. Mesmo no Brasil, a utilização de relatos orais em pesquisas acadêmicas remonta aos anos de 1950, nas Ciências Sociais. Contudo, foi apenas no contexto da Nova História que as fontes orais fizeram sua reentrada no campo desta disciplina, embora ainda continuem a enfrentar resistências. Thompson (2002, p. 311) assume que “continua em aberto a oportunidade para se desenvolver um novo método adequado à história oral”. Tal perspectiva afasta-se da ideia de que, o documento não é apenas papel, mas a própria realidade. Há uma tradição empírica documental na história e mesmo nas Ciências Sociais em geral – uma confiança abusiva em seus dados, mas hoje o ressurgimento da história oral mostra que dados verbais podem ser suficientes para dar conta de objetos e problemáticas científicas não “apesar” de sua subjetividade, mas por conta dela, a subjetividade própria do ser humano, dos seus modos de viver, estar juntos e compartilhar lembranças, histórias e narrativas. Em face do debate sobre a história oral, Meihy (1996) evidencia que a entrevista tem seu valor em si, não apenas retratam uma totalidade. Os trabalhos em história oral podem apreender experiências de pessoas que falam sobre aspectos de suas vidas, mas os recursos tecnológicos utilizados na captação das entrevistas não devem suprir os contatos diretos com seus entrevistados. A entrevista em história oral é sempre um processo dialógico, o que demanda pelo menos duas pessoas, que se completam, a saber: o entrevistador e o entrevistado e o resultado do encontro gravado é a entrevista. A gravação produzida implica na construção de um texto escrito, tonando-se uma fonte oral (documento), podendo preencher lacunas de outros documentos na pesquisa. Meihy (1996) considera que as entrevistas colhidas não devem ser substituídas por falta de escassez de fontes documentais, mas estas devem dialogar com outras fontes utilizadas na pesquisa. Ao realizar uma pesquisa pelo viés da história oral, inicialmente é importante definir se as fontes orais serão utilizadas no projeto como *referência*, como *técnica*, como *método* ou como uma *disciplina independente*. Como *referência*, as fontes são “minúcias”, não há preocupação sobre sua produção e uso. Se utilizadas como *técnica*, as fontes orais, seriam utilizadas de maneira associada às documentações escritas e iconográficas. A história oral, inserida na pesquisa como *método*, utiliza as fontes orais como eixo central de observação, salientando metodologicamente todos os critérios desde o recolhimento da entrevista, seu tratamento, transcrição e análise. Como último critério, as fontes orais utilizadas como uma *disciplina independente*, entendida como uma disciplina nova, não é aceita como um recurso multidisciplinar (MEIHY, 1996). Em se tratando de fontes orais, as narrativas são uma produção do pesquisador que, após a transcrição das entrevistas, organiza-as em função de seu interesse de pesquisa. Certamente, a produção de fontes orais passa pela recolha de informações junto a testemunhas e, para isso, fazemos uso de técnicas pertencentes ao universo metodológico da história oral. O planejamento de um trabalho de história oral, deve considerar a questão da memória, seus significados, as relações existentes entre o que está sendo lembrado e os sentimentos e/ou valores externalizados nas entrevistas, assim é possível compreender que nem sempre o ato de lembrar é uma ação saudável e positiva para o sujeito, pois pode trazer dores e sofrimentos. Destacamos a ideia de Paul Thompson, quando salienta que a fonte oral permite-nos desafiar a subjetividade da percepção humana, desprezar as camadas de memória, abrindo as fossas de suas sombras, indo em busca da verdade encobrida (1992), dessa maneira é preciso fazê-la de maneira crítica e responsável, em relação aos significados que há por trás das memórias particulares dos sujeitos envolvidos nas entrevistas, para que assim possamos contruir o conhecimento histórico na perspectiva da narrativa, permitindo, assim, uma descrição das representações dos sujeitos que viveram a História ou, de alguma forma, com ela tiveram contato. Já para Alberti (1996), ao se incorporar certos conhecimentos sobre potencialidades da memória humana, é importante observar a constituição de memórias, do qual não é o processo cognitivo de lembrança e esquecimento, e sim a transformação daquela ação em objeto de estudo e análise, entendida pela autora como um processo factual pela história oral, no sentido de se investigar a memória lá onde ela não é apenas significado mas também acontecimento, ação. Ao se pensar e planejar a realização de entrevistas é necessário refletir sobre os procedimentos que norteiam sua utilização, como por exemplo, a lembrança de memórias e a maneira como os sujeitos entrevistados “lembram” de suas histórias. No entanto, a maneira como cada um dos sujeitos entrevistados irá (re)lembrar de suas vivências, será diversa uma da outra, uma vez que cada indivíduo tem as suas percepções acerca de determinado assunto, vivências e trajetórias





de vida. O que fará com que cada pessoa evoque suas memórias e experiências de maneira também diversificada. De todo modo, a utilização de entrevistas em pesquisas em história oral, devem levar em consideração a questão da rememoração e evocação da memória a fim de uma melhor análise dos dados e sua utilização na pesquisa. Por fim, vale ressaltar a relevância da história oral nas pesquisas, configurada como metodologia e como um importante instrumento para se conhecer histórias de vida e/ou instituições e coletar novos dados para a pesquisa que poderiam não estar contemplados em fontes documentais escritas. Objetivamos, aqui, apresentar uma reflexão sobre o uso das entrevistas na história oral, de forma a contribuir para um planejamento mais consistente por parte do pesquisador que se utilizará dessa metodologia. Deve ficar claro que ao trabalhar com fontes orais, como qualquer outra fonte, não estaremos mais buscando alcançar e apresentar o passado como verdade absoluta. Também não será o foco de nossas preocupações a confiabilidade de tais fontes.

## AS ESTATÍSTICAS DO ENSINO DE 2º GRAU NAS MENSAGENS PRESIDENCIAIS AO CONGRESSO NACIONAL ENTRE OS ANOS DE 1971 A 1985

Nara Lidiana Silva Dias Carlos

Juan Carlo Da Cruz Silva

Olivia Morais De Medeiros Neta

**Palavras-chave:** Estatísticas do Ensino de 2º Grau. Mensagens Presidenciais. Educação Profissional.

O ensino de 2º grau foi promulgado pela Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971 e se caracterizou pela fusão de todos os ramos do 2º ciclo (o ensino normal, o ensino técnico industrial, o ensino técnico comercial e o ensino agrotécnico). As escolas de ensino médio passariam, obrigatoriamente, a fornecer cursos profissionais. A Lei nº 5.692/71 teve em vista vários objetivos, contudo podemos elencar, aqui, os dois mais relevantes. O primeiro se deu de maneira explícita: formar mão de obra qualificada para atuar no mercado de trabalho, suprimindo a alta demanda das indústrias brasileiras, devido o milagre econômico. Já o segundo, aparece implicitamente, pois com o caráter da terminalidade também se objetivava conter a entrada dos alunos nas universidades. Neste sentido, este trabalho se insere no domínio da nova história política e tem como intuito analisar de que maneira as estatísticas do ensino de 2º grau são tratadas e/ou relatadas nas Mensagens Presidenciais ao Congresso Nacional entre os anos de 1971 a 1985. Este recorte temporal se justifica devido a Lei supracitada ter sido criada no ano de 1971, bem como em 1985 se teve o fim do regime militar no Brasil. Dessa forma, partimos das seguintes questões: como estão relatados os dados estatísticos do ensino de 2º grau nas Mensagens Presidenciais ao Congresso Nacional entre os anos de 1971 a 1985? Essas estatísticas vinham acompanhadas de alguma análise ou justificativas? Ou ainda, se percebe algum tipo de relevância dada a esses dados estatísticos nas mensagens presidenciais? As fontes mencionadas acima estão disponíveis no site da Universidade de Chicago denominado: *Center for Research Libraries Global Resources Network*. As Mensagens Presidenciais ao Congresso Nacional são anuais, se divide em tópicos e se organizam, de maneira geral, da seguinte forma: Introdução; Política Econômico-financeira; Política Social; Política externa; Justiça; e Forças Armadas. Dentro desses temas maiores, existem outros subtemas, como é o caso de Educação e Cultura, item que será analisado neste trabalho, inserido no tópico denominado Política Social. Constatamos que existem mudanças em relação aos tópicos principais entre os anos analisados, contudo, as temáticas tratadas nos documentos não sofrem modificações, são as mesmas. No que concerne às estatísticas educacionais, este é um campo ainda pouco estudado no âmbito da educação e mais especificamente da história da educação e quando demarcamos o domínio da educação profissional este tipo de investigação se torna mais escassa, fazendo com que esta análise seja ainda mais relevante. Portanto, compreendemos que as estatísticas são um campo da ciência das quais se utilizam vários outros, como é o caso da educação, econômico ou o campo político, o que torna de extrema necessidade que se estude e se compreenda a utilização desses dados para as tomadas de decisões que dão rumo às nações e no caso em análise, de maneira mais específica, ao âmbito educacional. É significativo entender, que essa ciência denominada estatística, é utilizada para embasar e justificar mudanças, estratégias dos grupos políticos que estão no poder. O aporte teórico que fundamenta





essa investigação é composto por Serge Berstein (1998) com o conceito de cultura política, compreendendo que esta é uma espécie de código formalizado no seio de um partido e difundido em uma tradição política, sendo a cultura política um corpo vivo em constante evolução. Para o autor, a cultura política é constituída por um conjunto de componentes que mantêm relação estreita entre si, o que permite se definir uma identidade do indivíduo. Outro autor que nos auxilia na compreensão da dimensão da história política, numa perspectiva da nova história política é René Rémond (2003) ao considerar que o político é o espaço de gestão da sociedade global, ele conduz outras atividades e regulamenta seu exercício. As decisões da esfera política podem criar novas conjunturas que abrem campo para outras atividades de todo tipo, e isso ocorre porque ela se vincula a outros domínios da vida coletiva. Apesar de o autor considerar essa conjuntura, ele coloca que nem tudo é político, constatando “[...] que o político é o ponto para onde conflui a maioria das atividades e que recapitula os outros componentes do conjunto social.” (RÉMOND, 2003, p. 447). No que concerne à estatística, partimos do pressuposto, conforme explica Jean-Louis Besson (1995), que elas não podem ser tratadas como realidade ou como verdadeiras ou falsas, devendo ser percebida como um conhecimento relativo, logo, é possível entender que seus dados não são neutros. Ainda sobre a discussão dos conceitos fundantes para este trabalho citamos Rusen (2015), pois este autor entende que o método histórico é a regulação do processo cognitivo e faz com que os procedimentos sejam reconstruíveis, controláveis e criticáveis. Ao utilizarmos o método histórico compreendemos que ele guia a pesquisa por meio de regras que caracteriza o conhecimento histórico enquanto ciência. Em conjunto com o método histórico, também será utilizado o método denominado história serial que tem por objetivo, de acordo com Barros (2004), o uso de fontes que demonstram uma certa homogeneidade ao mesmo tempo em que possibilita quantificar ou serializar informações, na tentativa de detectar regularidades nos documentos analisados. Ao iniciarmos a análise das fontes, inferimos, de maneira geral, nas primeiras apreciações que à medida que os anos foram passando, as informações trazidas nas Mensagens Presidenciais ao Congresso Nacional foram sendo aprofundadas nos documentos. Logo, ao averiguar cada um das fontes supracitadas, se constatou um aumento das informações, assim como, um cuidado em detalhar os subtemas em cada tópico. No que concerne ao subitem Educação e Cultura os documentos deixam claros o discurso que as mudanças na área de educação e cultura são um compromisso do governo para o desenvolvimento social e cultural da nação brasileira e tratam sobre a democratização do ensino como fator importante para o crescimento da nação. Outro elemento constatado é o fato de haver um maior número de informações sobre o ensino superior e as estratégias governamentais para esse nível. Os documentos também dão grande atenção aos temas analfabetismo e população pré-escolar, trazendo dados sobre a expansão de matrículas e escolas, aquisição e reforma de ambientes, bem como a aquisição de material didático para o ensino de 1º grau. Outro aspecto que chama a atenção é que ao tratar sobre cultura, os documentos corriqueiramente fazem menção à educação física como sendo um fator de grande importância. No que concerne ao ensino de 2º e suas estatísticas, objeto de estudo deste trabalho, traz informações sobre temáticas como: projetos de capacitação de recursos humanos por meio de programas como o Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (CENAFOR) e o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PREMEM) que em 1979 atingiram um total de 4.626 docentes e 382 especialistas; os documentos também versam constantemente sobre número de matrículas; bolsas de trabalho; aquisição de equipamentos para os estabelecimentos de ensino. É interessante constatar que as Mensagens Presidenciais ao Congresso Nacional não trazem uma homogeneidade na forma de apresentar os dados, pois em determinados momentos trabalham com números, inclusive apresentando o montante gasto ao longo do ano, em outros casos, apenas relatam de maneira mais superficial as ações produzidas, não trazendo nenhum número ou dados estatísticos acerca do que efetivamente feito no decorrer do ano. Essa inferência é constatada em especial na educação de 1º e 2º graus, visto que ao tratarem do ensino superior os documentos trazem mais elementos sobre as ações que foram executadas. Outro elemento relevante de se observar é que nos primeiros anos da década de 1970, sempre que as mensagens tratavam do ensino de 2º grau também abordavam o ensino de 1º grau, o que impossibilita, por exemplo, saber quanto foi o valor total dos recursos investidos em cada um desses graus de ensino. Notamos também, em algumas fontes, comparações entre os anos anteriores para se justificar ações, ou aumento de matrículas que foi acontecendo ao longo dos anos, isso demonstra uma certa preocupação na utilização dos números para demonstrar o desenvolvimento das ações na área de educação. As apreciações aqui expostas demonstram a necessidade de se analisar os



documentos supracitados e a maneira que os mesmos tratam temas como a educação e as estatísticas, considerando que essas mensagens são importantes, pois trazem informação e discursos que possibilitam criar uma cultura política no seio da sociedade.

## Referências

BARROS, José D'Assunção. O campo da história: especialidades e abordagens. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

BERSTEIN, Serge. A cultura política. In: RIOUX, Jean-Pierre; SIRINELLI, Jean-François. Para uma história cultural. Lisboa: Editorial Estampa, 1998. p. 349-363.

BESSON, Jean-Louis. A ilusão das estatísticas. São Paulo: UNESP, 1995.

RÉMOND, René. Por uma história política. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

RUSEN, Jorn. **Teoria da História**: uma teoria da história como ciência. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

## CARTAS TROCADAS IDEIAS EM CURSO: A ESCOLA DOMÉSTICA DE NOSSA SENHORA DO AMPARO E A GUARDA DOS DOCUMENTOS

Micheli Da Cruz Cardoso Tavares

**Palavras-chave:** Cartas. Instituições de guarda. Sala-Museu.

A Escola Doméstica de Nossa Senhora do Amparo foi fundada em 22 de janeiro de 1871 pelo seu idealizador, padre Siqueira, que tinha como premissa atender meninas órfãs e desvalidas. Foi em Petrópolis a cidade que padre Siqueira escolheu para iniciar sua obra, possivelmente porque já sabia daquelas terras e que a Corte ali se instalava, com isso, seria mais fácil chegar ao Imperador para pedir ajuda para os seus ideais de educação. Padre Siqueira realiza, no período em que esteve em Petrópolis, várias viagens, procurando novos conhecimentos, visitando escolas públicas e particulares, falando aos ricos de seus planos. Sempre tivera vontade de cuidar de menores abandonadas e educá-las em sua formação. Seu sonho era que essas menores se tornassem mulheres capazes de assumir seu papel na história. Educar as meninas desvalidas para que pudessem, no futuro, viver honestamente de seu trabalho, quer como boas mães de famílias, quer como empregadas domésticas, quer como representantes do magistério, seja em casa ou nas escolas. A troca de missivas, prática bastante comum da época, também era realizada pelo padre Siqueira. Para se comunicar com a família Imperial, escreve uma carta ao Imperador Dom Pedro II, solicitando apoio para construção e a autorização de funcionamento de sua escola. Entre uma correspondência e outra, padre Siqueira envia e recebe várias outras cartas que possivelmente dialogam a fim de obter ajuda para a construção de sua escola. Entre tantas missivas trocadas, padre Siqueira se comunica com vários benfeitores e outros sacerdotes para auxílio de sua obra. No centro histórico da cidade serrana do Rio de Janeiro, Petrópolis, margeando um dos rios principais da cidade, encontra-se atualmente a Escola Doméstica de Nossa Senhora do Amparo de fachada imponente, bem cuidada e que ocupa grande parte da extensão do quarteirão. As paredes rosadas da importante construção da Escola Doméstica de Nossa Senhora do Amparo guardam, também, as marcas deste mesmo passado, tendo em vista sua existência desde a época da família imperial na cidade. O imperador, Dom Pedro II, foi apresentado à Escola pelo fundador da instituição: o padre Siqueira. Essa escola mantém também a guarda destas cartas trocadas entre o padre Siqueira e seus correspondentes em sua Sala-Museu, localizada no interior dela. Na Sala-Museu organizadas em vitrines encontram-se os ego-documentos, itinerários de viagens, cartas enviadas e recebidas pelo padre Siqueira, assim como alguns documentos da Escola Doméstica de Nossa Senhora do Amparo. Alguns manuscritos também fazem parte do acervo organizado nas vitrines, entre eles: o Opúsculo sobre a educação, documento que padre Siqueira explica ao Imperador Dom Pedro II seu programa de Educação e deixa claro sobre o cuidado com as meninas desvalidas. Este documento está exposto como um dos primeiros a serem vistos. Trata-se de um acervo que guarda além das cartas trocadas outros documentos museológicos, que incluiu diversas categorias documentais: desde cartas, cadernetas, anotações pessoais, objetos, listas de despesas, até a arquitetura traçada pelo próprio protagonista, artífice da construção a partir de sua idealização. Entre vários documentos deixados pelo fundador, neste trabalho, as cartas serão eleitas como objeto de estudo. O presente estudo tem como objetivo analisar, por meio das missivas trocadas entre o padre Siqueira e seus correspondentes, quais foram suas motivações, suas perspectivas, suas aspirações e, também, suas angústias, suas





tristezas e seus insucessos para a realização dessa obra voltada à educação feminina. As cartas trazem em si, o conhecimento de um passado – distante ou não – que permite vislumbrar um fato ocorrido. A carta é uma maneira de apresentar ao correspondente o decorrer da vida cotidiana. Por meio da correspondência, o indivíduo acaba por criar uma literatura de si próprio e essa literatura objetiva transpor os limites da linguagem, pois se trata de reinventar e de ultrapassar os limites do que somos. A reflexão acerca da escrita da carta, do tipo de letra e sobre a mensagem que ela quer passar, precisa ser extraída com rigor científico, pois qualquer lapso pode levar à perda de informações precisas, pois, mesmo quando se perde em expressão gestual e interativa, a carta ganha em sua capacidade de autonomia e espaçamento. Ao eleger cartas como fonte, o historiador/pesquisador precisa realizar perguntas para sua fonte “carta” e estabelecer um diálogo interdiscursivo e perceber que o que está escrito na carta não são somente as palavras e a mensagem, mas sim um lugar privilegiado de emoções, acontecimentos, sentimentos e temporalidade e quais fatos subjetivamente marcantes estão inseridos naquele contexto. Tentar compreender a biografia individual, narrada em forma de cartas, abre para o pesquisador várias possibilidades para entender as intercessões entre as evoluções estruturais e as trajetórias individuais, colocando-as sob dilemas humanos e sociais. A escrita autobiográfica pode ser considerada como uma escrita histórica capaz de remeter a aspectos incontornáveis da experiência humana. Em um plano mais específico, investigar o padre Siqueira no seu tempo e na sua contemporaneidade, analisando as ideias que o moveram na realização de sua obra; evidenciar as pessoas que o ajudaram, por meio de sua memória documental localizada na Sala-Museu; analisar o que o moveu a criar essa fundação; identificar aqueles com os quais ele se correspondia. Os procedimentos metodológicos remetem a uma pesquisa qualitativa, essencialmente documental, que tem como fonte principal as cartas localizadas no acervo museológico guardadas. A Escola Doméstica de Nossa Senhora do Amparo nos deixou não apenas um legado da própria cultura escolar, mas também pistas de um passado intrigante, por meio do acervo localizado no interior da escola, cheio de perplexidades de como essa obra foi idealizada, executada e finalizada e, ainda, quais foram os desafios no caminho de sua construção. Em meio a tantos objetos disponíveis na Sala-Museu, é necessária uma imersão na tentativa de buscar os sinais de uma vida e de uma obra deixados pelo registro histórico escrito, e tentar trazer a mensagem o mais próximo daquilo que ela representa. Todo documento histórico traz pedaços da realidade histórica e não a realidade histórica num todo. Como referencial teórico-bibliográfico, tomaram-se os escritos de Heymann (2012) para entendimento da Sala-Museu e arquivo. Bahktin (1992), que para ele, a carta, com suas várias formas, faz parte dos gêneros discursivos e é tão rica e diversa quanto as possibilidades da atividade humana são inesgotáveis. Cunha e Mignot (2002), que relatam que ao iluminar estes papéis “ordinários”, pode-se pensar na importância de uma “memória de papéis” para o reconhecimento de diferentes práticas, costumes, rituais, ações e sociabilidade. Castilho e Blass (2015), que destacam que a escrita epistolar serve para quebrar os muros do silêncio, levantar pontes de papel e propiciar conversas a distância. Também irão nortear a análise e estudo das cartas; Vasconcelos (2015) e Cunha (2015) direcionaram o trabalho e enfatizando que as cartas trocas trazem as narrativas da escrita de si e do outro, portanto, são consideradas ego-documento. Assim, o presente trabalho evidencia a construção de uma obra dedicada à educação da pobreza, especialmente a mais desvalida, a do sexo feminino. O estudo é finalizado com a apresentação das ideias trocadas e compartilhadas e das expectativas que ele tinha sobre a realização de sua obra, identificando as suas perspectivas em termos de uma escola para meninas e com a descrição das suas ideias acerca da educação feminina. O recorte temporal da pesquisa, se dará no período de 1868 até 1880 data em que o padre Siqueira esteve à frente de sua obra. Debruçar sobre as cartas e analisar a caligrafia escorreita do padre Siqueira, leva a visualizá-lo com os dedos sujos no tinteiro, preocupado com o futuro das meninas que abrigava, traçando, nos seus escritos, as ideias para o formato de educação feminina que buscava. A imersão em sua história possibilitará um universo de possibilidades obtidos por olhares atentos aos mínimos detalhes de cada carta analisada.

## DOCÊNCIA IDEALIZADA E SUBVERTIDA EM AMAR VERBO INTRANSITIVO, DE MÁRIO DE ANDRADE (1944)

Marco Antonio De Santana

**Palavras-chave:** Representações de preceptora. Amar Verbo intransitivo. Fonte literária.

Trata-se de investigação historiográfica inserida no campo dos estudos sobre a História da Educação no Brasil, na dimensão da *nova história cultural* (CHARTIER, 1991; BURKE, 2005), que em linhas gerais, versa sobre as representações de mulher professora, em São Paulo, no final do século XIX e início do século XX, a partir da percepção da realidade de Mário de Andrade (1892 - 1945) apresentada na obra literária *Amar verbo intransitivo*, escrita entre 1923 e 1924, só publicada em 1927. São as primeiras aproximações resultantes de pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, da linha de Pesquisa História e Historiografia da educação, cuja central reflexão visa compreender tais representações que, de algum modo, aponta para a ideia que toda obra de ficção possui raízes na sociedade em que foi produzida, sendo a literatura, portanto, um fenômeno cultural e histórico passível de ser transformada em fonte pelos historiadores do presente, na medida que pode jogar luz em terrenos obscuros às demais fontes (SEVCENKO, 1991; FERREIRA 2002). Dessa forma, a referida obra literária de Mário de Andrade funciona como importante e necessária fonte para o campo da História da Educação em razão de sua força representativa, principalmente porque obras dessa natureza são capazes de fornecer multiplicidade de leituras ao pesquisador, que dificilmente apenas os documentos oficiais isoladamente seriam capazes de entregar dadas suas características e limitações. Para tanto, utiliza-se como sustentação teórica o conceito de representação de Roger Chartier que cuida da capacidade crítica ante a história, a permitir construções interpretativas, sem olvidar do que adverte o referido autor para o necessário afastamento de arquétipos reducionistas e estanques, pela necessidade de implementação de um novo projeto historiográfico onde a cultura é compreendida como as significações que os sujeitos conferem à sua realidade, suas práticas e, porque não, a si mesmos, razão pela qual aqui também se vislumbra a ideia de apropriação, ou seja, como um sentido é historicamente produzido e conferido uma significação. Nesse passo, o escopo geral do presente trabalho consiste no estudo das representações de preceptoria contidas na obra *Amar Verbo Intransitivo*, para compreender de que maneira a obra ficcional é responsiva e subverte a preceptoria havida no mundo real, no tempo e espaço em que foi concebida. O presente estudo vincula-se ao campo da história da educação a partir da conjugação de dois elementos. O primeiro é o ato educativo que, embora não escolar, Mário de Andrade discorreu sobre um processo educacional de uma preceptora estrangeira *Fräulein*, enquanto sujeito histórico – porque o autor partiu de uma realidade histórica para construir o romance –, em relação a uma família rica brasileira. Trata-se de ato educativo aparente, que encontra lastro na realidade da época, enquanto prática comum. O segundo elemento é o próprio ato educativo desta preceptora com relação a uma família paulista, por representar uma prática corriqueira num grupo social específico (famílias ricas), de modo que a presente pesquisa pode colaborar com o avanço do conhecimento no campo da história da educação a partir da tentativa de apresentar respostas para questões que envolvem a passagem das preceptoras estrangeiras pelo Brasil na época referenciada. A obra estudada de onde se extraem as representações da realidade é um romance publicado em 1927 que retrata a contratação de uma preceptora alemã, *Fräulein*, pela abastada família Souza Costa, para atuar na residência da família,







localizada na capital paulista, cuja missão, desta vez, não consistia na habitual prática das preceptoras de ensinar língua estrangeira e piano aos filhos, mas contratada para ensinar o filho adolescente Carlos a amar. O *idílio*, como Mário de Andrade também a chamou foi publicada no final da República Velha, num contexto em que o Brasil vasto contava com uma população maciçamente analfabeta, tanto nas áreas rurais quanto urbanas, quando emerge em São Paulo uma burguesa industrial, descontente com a política voltada para exportação do café, numa ocasião de expressivo aumento da quantidade de imigrantes, principalmente italianos. *Amar verbo intransitivo*, demonstra uma conjugação difícil já que, pela subversão do ato educativo, apresenta-se uma lição de amar, mas um amar programado, ensinado, superficial na medida que o verbo pede, mas não recebe complemento, tornando-o sem rumo e passageiro, sob a crença de que tal sentimento comporta poder-se amar simplesmente, sem prender-se ao objeto do amor. Apenas uma iniciação amorosa para o filho, encomendada pelo patriarca senhor Souza Costa, sem compartilhar sua real intenção com a matriarca dona Laura, submissa, quieta e completamente sujeita às decisões do marido, enquanto modo de agir tão comum naquela época. A família Souza Costa simbolizava a nova burguesia paulistana, os novos-ricos: uma burguesia industrial urbana. De fato, a presença de preceptoras estrangeiras era prática comum, para o ensino de piano, alemão, francês e etiqueta requintada de comportamento social, sendo que no *idílio* vê-se que a Elza, ou *Fräulein* ministrava tais conhecimentos ao adolescente Carlos e às irmãs menores Maria Luísa, com doze anos, Laurita com sete e Aldinha com cinco anos, como maneira de ocultar a real empreitada naquela mansão de Higienópolis. Nessa perspectiva, o centro do debate passa sobretudo pela questão patrimonial, já que o jovem Carlos poderia se imiscuir com mulheres pobres e, apaixonando-se “por uma qualquer” levaria a risco a fortuna da família em razão da possibilidade de, ao mesmo tempo, trazer para sua família alguém sem posses impedindo-o que se relacionasse com “moças de família”, também abastadas, perpetuando-se o poder e domínio. O que não se quer é a redução ou diluição do patrimônio dos Souza Costa por conta de uma aventura de adolescente com instintos à flor da pele. Entretanto, porque uma preceptora alemã e não uma de cá? A hipótese que se constrói está relacionada à intenção da família valer-se dos serviços de *Fräulein* para dar um lustro civilizatório na prática da iniciação sexual do jovem rapaz. *Amar verbo intransitivo* traz a dicotomia sentimento, paixão em contraponto com razão, como mecanismo de solução prática para resolver problema da vida que se apresenta. O caráter nacional do alemão contrasta com a mesmice dos brasileiros, vagarentos, que não sabem aritmética e não somam coisa nenhuma. Aliás, só servem para serem empregados – e da esfera pública –, ao passo que num olhar de superioridade *Fräulein* se considera pertencer a uma raça mais forte afirmando que tanto os índios, os negros quanto portugueses são de raça inferior, mas era obrigada a fugir de sua terra em razão da fome, falta de oportunidades, de modo que nem o amor é transitível nem seus sonhos. É, pois, um romance, sob a égide das ideias modernistas em que Mário foi protagonista para internalizar em terra tupiniquim as vanguardas europeias para suprimir sentimentalismo piegas, para tornar o texto literário mais objetivo, ao mesmo tempo crítico. Não bastasse, na perspectiva do cubismo assimilado por Mário, percebe-se uma fuga do formato de escrita aparentemente certinho/organizado. Parece, contudo, haver também forte influência do futurismo, marcado pela irreverência do autor que, em várias passagens, dialoga com os personagens, apresenta trechos em outras línguas, numa engrenagem de texto fluido e veloz. Quanto ao método empregado, trata-se da análise crítica de vestígios do passado, sintetizados no conceito de operação historiográfica (CERTEAU, 1982). Dada a natureza da fonte literária, esta passa a ser analisada em cotejo com outras fontes para a construção da narrativa histórica que comporta dimensões subjetivas, imaginárias tão importantes como fatos de natureza política. Assim, o papel do historiador não se limita à crítica estética interna da obra *Amar Verbo Intransitivo*, mas todos os aspectos necessários à compreensão dos comportamentos individuais e coletivos. Em linhas conclusivas, ainda que parciais, infere-se que Mário retratou em sua obra o fenômeno das famílias aristocratas brasileiras que buscavam professoras que expressassem condutas irretocáveis em função da forte preocupação com a conduta moral daquelas que fossem as preceptoras dos filhos e ainda, que tivessem gostos e práticas requintadas ao costume europeu. Ao mesmo tempo, subverteu tais ideias ao retratar *Fräulein* como uma educadora sexual das elites paulistanas, como uma mulher triste e frustrada consigo mesma e com o mundo ao redor.

## ENTRE A CRUZ E A EDUCAÇÃO: A LIBERDADE DE ENSINO PÚBLICO-PRIVADO PRESENTE NA LDB DE 1961 PELAS PÁGINAS DO JORNAL CATÓLICO “O ARQUIDIOCESANO”

Thiago Andreuci

Janaína Maria De Souza

**Palavras-chave:** O Arquidiocesano. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Liberdade de Ensino.

Este trabalho, fruto de uma pesquisa de mestrado em andamento, tem como objetivo compreender fatores que demonstrem a posição da Igreja Católica no debate acerca da liberdade de ensino público-privado presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961. Serão analisadas as estratégias discursivas da Igreja utilizadas pelo que denominavam “boa imprensa” no recorte de 1959 até 1964, enquadrando movimentações prévias à promulgação da Lei e os ecos desta até o golpe civil-militar. O tratamento dos dados fez-se pela análise histórica e de conteúdo utilizando como fonte o jornal impresso “O Arquidiocesano” de periodicidade semanal, disponível para consulta no Arquivo Eclesiástico da Arquidiocese de Mariana e a LDB de 1961, disponível online no site da Câmara Legislativa Federal. Ao encontro dos interesses da Igreja, o desenrolar da morosa Lei de Diretrizes e Bases da Educação era um elemento que merecia atenção e divulgação favorável em artigos específicos. Igreja e política se misturavam na mesma proporção que a própria política se relacionava à educação, criando um triângulo de intenções. A campanha pela elaboração da legislação nacional que ordenaria os caminhos da educação estampou manchetes dos mais variados periódicos do país, incluindo o jornal O Arquidiocesano. Em 29 de junho de 1959 fora publicada a primeira edição do jornal O Arquidiocesano, órgão oficial da Arquidiocese de Mariana, abrindo portas para a Igreja católica aliar preceitos morais, cívicos, éticos e educacionais através de novos meios de comunicação, indicando, assim, à sociedade marianense os caminhos justos à fé católica. A cidade de Mariana é ponto vital e estratégico para o estudo da formação de Minas colonial. Às margens do Ribeirão do Carmo, a chamada cidade histórica dos dias atuais surgiu de forma pioneira como fruto das muitas expedições paulistas que eclodiram no final do século XVII em busca dos aluviões auríferos, achados que tornaram famoso o Vale do Tripuí, futuro berço da vizinha Ouro Preto. Vila de Nossa Senhora de Ribeirão do Carmo foi elevada a cidade em abril de 1745 chamando-se Mariana por homenagem à rainha D. Maria Ana d’Áustria. Tornou-se sede do bispado de Minas com a chegada de D. Manoel da Cruz à cidade em 1748 e em 1750 viu erguer-se o Seminário da Boa Morte, que cumpria a nobre missão de ser instrumento do acesso ao ensino superior por uma parcela da população, além de revitalizar o controle moralizador da Igreja na região. Desta maneira, a Igreja Católica intensificou sua influência em Mariana e concomitantemente passou a participar de forma ativa no crescimento da cidade. Buscar compreender a influência católica na sociedade de Mariana é aquiescer à relevância da sede da primeira capital e bispado do estado de Minas e, por consequência, à potencialidade do estudo capaz de revelar particularidades significantes na história da educação brasileira. Diante de tais aspectos, de que maneira o periódico da arquidiocese de uma cidade historicamente católica divulgava e trabalhava as problemáticas envolvendo a educação, em um contexto amplo, que seria deferida às famílias cristãs? O Arquidiocesano tinha a função de educar





seus fiéis, seja dentro dos motes religiosos ou fora deles. Em comunhão, o profano e o sagrado partilhavam as páginas de tal forma que o fiel católico poderia adquirir na leitura do periódico conhecimentos que contemplavam o corpo e também a alma. As fontes são produções humanas e registros das relações entre os homens e um dado momento histórico (TOLEDO & JÚNIOR, 2012), neste caso, as páginas do jornal revelam a relação entre uma instituição secular a própria sociedade que a rodeia. A boa imprensa, católica, apostava nos jornais como um método moderno e eficaz de propagação daquilo que consideravam ser o bem aos assuntos religiosos, ademais, as páginas do jornal extrapolavam o corriqueiro e adentravam também em assuntos políticos, deixando claro o viés do periódico e contrariando a premissa de criação veiculada na razão do jornal. O envolvimento de instituições religiosas com a educação, escolar e não escolar, é um assunto muito explorado na História da Educação. Desde os jesuítas, passando pelos atributos cristão necessários aos professores no Império, até o ensino religioso nas escolas no século XX, a religião cristã caminha junto à educação com olhos severos e atentos a quaisquer mudanças na sua força diante do imaginário educacional. O Arquidiocesano debruçou-se de forma considerável acerca de assuntos educacionais, como atestam Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva e Rosana Areal de Carvalho (2018), veiculando artigos que citavam o Conselho Municipal de Educação, a Campanha Nacional dos Educandários Gratuitos, o Fundo Nacional do Ensino Médio, bolsas de estudos, a educação religiosa das crianças, preocupação com analfabetismo, compromisso das escolas particulares em conceder matrículas gratuitas, e em mais de uma oportunidade participou, à sua maneira, dos debates em volta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. O processo de consolidação da Igreja Católica no Brasil foi, categoricamente, pautado por características políticas e não tardou para que o Arquidiocesano fizesse sua primeira referência, contrária, ao comunismo na edição número 4 e de lá citando esporadicamente alguns assuntos até que o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação viesse à tona na edição 25. O discurso do jornal se pauta sob a bandeira da liberdade de ensino, uma igualdade entre Escola Pública e Particular em que o estudante fosse livre para escolher entre as duas ofertas de educação. Ademais, seguindo o preceito do Direito Natural do Cristão, há de se garantir oportunidades iguais a todos e o Estado deveria assumir o papel de provedor dos recursos necessários. A soma desses fatores culminaria num regime verdadeiramente democrático da educação, dispare das iniciativas comunistas, antipatrióticas e anticatólicas. Roque Spencer Maciel de Barros (1960), nos faz refletir sobre o conceito de liberdade de ensino não como uma permissão e legitimação de escolas particulares patrocinadas com dinheiro público, mas sim como liberdade de se ensinar e aprender. Uma escola democrática seria aquela onde, independentemente da crença ou classe social, todos tivessem acesso à educação. Assim, questionamos: qual dos espaços escolares iria se comprometer a acolher o estudante independente de sua religião ou poder aquisitivo e, conseqüentemente, deveria receber suprimentos do Estado? Com periodicidade semanal, atingindo cidades e distritos com sua tiragem de 6000 exemplares, O Arquidiocesano transfigurava sua retórica espiritual em influência política, tornando parte de sua agenda um espaço de propaganda do que a Igreja Católica considerava legítimo dentro do debate público-privado. O jornal utilizava da estratégia direta de idealizar o crítico da LDB como um inimigo antagonista aos bons costumes cristãos e familiares. O comunista, o antipatriota, anticatólico, o vermelho, o laico e totalitário, todos esses personagens constituem uma amálgama do que deveria ser combatido pelos leitores do periódico. No recorte apresentado, da fundação do jornal em 1959 até o golpe civil-militar de 1964, a LDB estampava cinco artigos em sua maioria de tamanhos consideráveis, com discursos diretos e claramente ideológicos, mostrando a razão deste jornal, expondo de forma clara a posição do órgão oficial da Arquidiocese de Mariana acerca do debate sobre a liberdade de ensino brasileira. Debruçar-se sobre periódicos regionais de diferentes épocas nos transporta como espectadores privilegiados das motivações características tanto dos que produziam o impresso, como daqueles que consumiam suas páginas. No que tange à História da Educação, a utilização da imprensa como fonte possui uma eficácia já atestada e uma potencialidade capaz de incitar novas perguntas e hipóteses. Através das páginas do O Arquidiocesano, da “boa imprensa”, podemos imergir no contexto educacional do período pela ótica do âmagô social, e nesse viés pode-se buscar compreender de forma mais apurada conceitos e ações pertinentes à educação, avaliando seus desdobramentos no tocante à verdadeira disputa entre os defensores das instituições públicas ou particulares. A problemática que envolve a dicotomia da educação público-privada é densa e constantemente absorve novas particularidades. As intenções deste trabalho se pautam em ilustrar este debate a partir da ótica religiosa de um periódico regional em um determinado espaço de tempo, buscando contribuir com futuras pesquisas



que abordem o tema. Diante da concepção de que a imprensa enriquece o olhar do pesquisador em História da Educação e proporciona-lhe documentos com um prisma de interpretações, o periódico “O Arquidiocesano” nos apresenta elementos sobre a educação (escolar e não escolar) da primeira cidade e capital de Minas Gerais durante mais de três décadas. De riqueza equivalente aos resultados já obtidos por autores que o estudaram, tem-se a potencialidade que o tal periódico expõe sobre o horizonte dos estudos tocantes à História da Educação, inclusive, sobre o debate entre o ensino público-privado.

## ENTRE A HISTÓRIA E ARQUIVÍSTICA: FONTES DE INVESTIGAÇÃO ACERCA DA EXPANSÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO NO ESTADO DE SÃO PAULO NAS DÉCADAS DE 1940 A 1960

Karoline De Santana Moreira

Daniel Ferraz Chiozzini

**Palavras-chave:** Ensino Secundário. Arquitetura Escolar. Mapeamento de Arquivos.

Este trabalho tem por objetivo apresentar os procedimentos e questões associados à elaboração de um guia preliminar de arquivos públicos do Estado de São Paulo que possuem documentação acerca da expansão da estrutura física da rede de ensino secundário do estado de São Paulo nas décadas de 1940 a 1960, sobretudo associados a setores responsáveis por obras e serviços públicos escolares. Trata-se, portanto, da primeira etapa de uma pesquisa que visa entender como ocorreu o processo de expansão da rede e quais parâmetros arquitetônicos foram adotados nas escolas secundárias no estado de São Paulo. Para o mapeamento e elaboração do guia de fontes, foi considerado os termos arquivísticos contidos em Bellotto (1996) e APESP (2018).

Face a especificidade do tema proposto, a revisão elaborada por Bencostta (2019) foi utilizada como referência para compreensão de diferentes tendências no estudo da arquitetura escolar. Com relação a história do ensino secundário no Estado de São Paulo, foi considerado o estudo de Souza e Diniz (2016). Informações que compõem a história institucional da Secretaria de Educação no Estado de São Paulo e dos órgãos da administração pública responsáveis pelo processo de construção das escolas executadas por meio de convênios firmados entre Município e Estado, também foram considerados, no intuito de realizar buscas assertivas nos bancos de dados dos arquivos mapeados, portanto, os principais descritores utilizados em todos os sistemas e plataformas de busca foram: “arquitetura escolar”, “ensino secundário”, “convênio escolar”, “construção de escolas”, “PAGE”, “FECE” e “IPESP”.

Considerando o recorte temático proposto para este mapeamento e a bibliografia de referência, a busca por arquivos e acervos públicos e privados foi organizada em três eixos: 1º: arquivos estaduais e municipais que possuem fundos que contemplam a educação pública e especificamente o ensino secundário; 2º: arquivos e acervos voltados para execução de obras e serviços que possuem documentos relativos à expansão física da rede e arquitetura das escolas de ensino secundário e 3º: acervos digitais que contêm Projetos de Lei, Leis e Decretos que determinam a edificação de escolas secundárias. No âmbito do primeiro eixo, os arquivos identificados foram: Arquivo do Estado de São Paulo, Arquivo Histórico Municipal, Acervo do Centro de Memória Mario Covas, Arquivo Intermediário da Prefeitura de São Paulo e o Centro de Memória de Educação da USP. Quanto dos arquivos que tratam de obras, serviços e arquitetura escolar: Fundação de Desenvolvimento Escolar – FDE, Acervo do Departamento de Edificação da Prefeitura – EDIF, Acervo da Companhia Paulista de Obras e Serviços, Acervo da biblioteca da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP e o Instituto de Arquitetos do Brasil – IABsp. Os acervos digitais voltados para as normativas e legislações da educação foram: Assembleia Legislativa e Câmara Municipal de São Paulo.





No Arquivo Público do Estado de São Paulo, no Centro de Acervo Permanente, é possível encontrar o fundo da educação composto por documentações produzidas entre 1886 e 1963. Os documentos não foram organizados e nem avaliados antes do seu recolhimento, portanto, permaneceram na ordem em que foram recolhidos. Os principais conjuntos foram identificados e para o mapeamento, somente o conjunto “obras e serviços” foi considerado. O conjunto compreende 100 caixas e deste total, 50 versam sobre o recorte temporal deste mapeamento, entretanto, os documentos identificados por “criação de escola” ou “construção escolar” estão relacionados, em sua maioria, aos projetos de lei que podem ser acessados digitalmente no site da Assembleia Legislativa ou da Câmara Municipal. No Centro de Acervo Administrativo do Arquivo do Estado, encontra-se extensa documentação do fundo de educação, em especial das décadas de 1940 a 1970, entretanto, estão em processo de avaliação documental. São 29 (vinte e nove) mil caixas, com aproximadamente 100 pastas. Apesar do acervo não estar aberto ao público, foi autorizado a análise documental dos itens que já foram avaliados e que estão sendo organizados temporariamente em três categorias: guarda permanente, atividade fim e eliminação. Na guarda permanente, a maioria dos documentos refere-se aos projetos de lei emitidos pela ALESP. A quantidade de documentos que está sendo separada na função de atividade fim, em comparação com a guarda permanente é maior, e os principais assuntos identificados são: mapa de movimentos, levantamento estatísticos acerca do auxílio fornecido pelo Estado para as despesas de transporte de alunos e parcerias com empresas privadas. Os respectivos documentos evidenciam a função específica da Secretaria de Educação nas décadas de 1940 a 1970. Quanto do Arquivo Histórico Municipal, o acervo concentra-se em documentos relacionados à comemoração do IV Centenário da cidade de São Paulo. Referente às escolas, os documentos identificados, principalmente no setor cartográfico e na mapoteca, referem-se às plantas arquitetônicas de grupos escolares, colégios e escolas técnicas consideradas emblemáticas durante o período da década de 1950. O Centro de Memória da Faculdade de Educação da USP conta com documentos que retratam a realidade do ensino secundário nas décadas de 1950 e 1960, principalmente com relação aos dados estatísticos de matrícula e expansão da rede. O principal fundo mantido pelo Centro de Memória é do Instituto Caetano de Campos.

Com relação aos acervos digitais da Assembleia Legislativa e da Câmara Municipal, é possível localizar todas as leis que regulamentaram o processo de criação e construção de escolas e, no tocante ao Convênio Escolar, as leis que estabeleceram a parceria entre Município e Estado, e instituíram as responsabilidades de cada ente governamental na oferta e garantia de ensino.

Os funcionários do EDIF, órgão municipal de construção de obras, em todos os contatos, informaram desconhecer qualquer documento referente ao processo de construções escolares de ensino secundário na década de 1940 a 1960, principalmente obras executadas pelo Convênio Escolar, repassando a responsabilidade da guarda documental para a FDE. O contato com a Fundação de Desenvolvimento Escolar é realizado, somente, pelo Sistema de Informação ao Cidadão – SIC. Após várias solicitações, os funcionários informaram que os documentos que tratam da construção de escolas secundárias, foram obtidas com a Companhia de Obras Públicas, portanto, os documentos contidos na FDE não são considerados fontes primárias e a relação das escolas inventariadas pelo Fundo de Desenvolvimento Escolar pode ser obtida por meio da leitura do livro “Arquitetura Escolar Paulista – Décadas de 1950 e 1960”. Isto posto, considerando as informações deste livro, existem pelo menos 85 documentos técnicos de arquitetura referente as escolas secundárias edificadas nas décadas de 1950/60. O acervo da CPOS encontra-se em processo de transição para o Arquivo do Estado, portanto, não está acessível aos consulentes, entretanto, a partir de uma listagem disponibilizada pelo Centro Administrativo do Arquivo do Estado de São Paulo, foi possível identificar a variedade de documentos que tratam diretamente da execução das obras escolares. Deste modo, quando disponibilizado, se constituirá em fontes para o entendimento de como ocorreram os processos de execução de obras escolares, desde os custos públicos, até alterações e cancelamento de obras, contratações de escritórios de arquitetura, dentre outros documentos.

O Instituto de Arquitetos do Brasil do departamento de São Paulo, disponibiliza 399 boletins digitalizados que datam de 1946 a 2009 que tratam de diversos assuntos, incluindo temas da arquitetura paulista em voga nas décadas de 1940 a 1960. Demais documentos estão em processo de catalogação e tem previsão de abertura para consulta pública em 2020. Por fim, a FAU apresenta 3 revistas de arquitetura e 1 revista de engenharia criadas entre as décadas de 1930 e com término aproximado na década de 1970, que trazem em algumas edições a proposta da arquitetura escolar





que foi pensada pelo Convênio Escolar, pelo Fundo Estadual de Construções Escolares e pelo Instituto de Previdência de São Paulo, sendo os dois últimos, referenciados ao Plano de Ação do Governo Estadual de 1959.

Destarte, os resultados parciais demonstram que os dados e informações referentes ao processo de expansão do ensino secundário são dispersos, reforçando a necessidade da disponibilização de um guia que facilite a pesquisa acerca da temática. Essa dispersão também está associada ao fato de que os recursos utilizados na década de 1940 a 1960 para a construção de novas unidades escolares são descontínuos e de origem diversa. Parte deles, ainda em processo de mapeamento, é oriunda do Instituto de Previdência Social para o Fundo Estadual de Construções Escolares – FECE, apresentando indícios de desvio de recursos garantidores da previdência pública em prol da educação.

## Bibliografia

APESP. *Plano de classificação e tabela de temporalidade de documentos da administração pública do Estado de São Paulo: atividades-meio*. – 2. ed., revista e ampliada. – São Paulo: Arquivo Público do Estado, 2018.

BELLOTO, Heloisa Liberalli & CAMARGO, Ana Maria de Almeida (coord.) *Dicionário de Terminologia Arquivística*. São Paulo, AAB-SP/SEC, 1996.

BENCOSTTA, M.L. A escrita da arquitetura escolar na historiografia da educação brasileira (1999-2018). In: *Revista Brasileira de História da Educação*. Dossiê: *A escrita da história da educação no Brasil: Experiências e Perspectivas*, v. 19 (49), 335 p. 147-172, 2019.

SOUZA, Rosa Fátima de; DINIZ, Carlos Alberto. A articulação entre estado e município na expansão do ensino secundário no estado de São Paulo (1930-1947). *Entre o ginásio de elite e o colégio popular: estudos sobre o ensino secundário no Brasil (1931-1961)*, Uberlândia, EDUF, 2014.



## ESCOLA NORMAL RURAL: CONTRIBUIÇÃO PARA O “ESTADO DA ARTE” A PARTIR DOS ANAIS DOS CONGRESSOS BRASILEIROS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (2008 A 2017)

Mariana Cardoso De Abreu

Odaleia Alves Da Costa

**Palavras-chave:** Estado da arte. Congresso Brasileiro de História da Educação. Escola Normal Rural.

O objetivo deste texto caracteriza-se em discutir acerca dos resultados obtidos em uma investigação de caráter quali-quantitativa e análise bibliográfica na perspectiva do delineamento de uma parte do estado da arte a partir de 7 trabalhos apresentados nas edições do Congresso Brasileiro de História da Educação (CBHE) entre os anos de 2008 a 2017, acerca da Educação Rural, com enfoque em “Escola Normal Rural”. Os anos de 1938 e 1960 foram marcados pelos índices elevados de analfabetismo e baixa escolarização por parte da população brasileira, sobretudo nas áreas rurais. Nesta conjuntura, apoiada ao movimento denominado “Ruralismo Pedagógico”, idealizado pelo intelectual Sud Menucci, fortaleceram-se as propostas para a criação de Escolas Normais Rurais, objetivando-se a formação de professores primários rurais (ou normalistas). Com vistas para fixar o homem no campo e conter o crescente êxodo rural, o currículo das Escolas Normais Rurais estruturavam-se, em linhas gerais, no ensino da Higiene rural, Sociologia rural, Educação rural e atividades rurais. (FERREIRA, 2017; SILVA; COSTA, 2018). Tendo em vista o necessário mapeamento historiográfico acerca das produções sobre as Escolas Normais Rurais, nos propomos em delinear os estudos acerca da temática, publicados nos anais dos CBHE. A escolha do referido evento científico, deve-se ao reconhecimento de que o mesmo desde ano de 2000 estabelece intercâmbios entre os pesquisadores de História da Educação, do Brasil, contando também com a colaboração de pesquisadores estrangeiros. Contribuíram para as discussões dos resultados desta investigação, os estudos de Damasceno e Beserra (2004): levantamento bibliográfico, mapeando uma parte do estado da arte sobre os estudos de educação rural no Brasil, nas décadas de 1980 a 1990, levantando uma discussão dos estudos mais recorrentes, a organização regional destas produções, as tendências atuais e as temáticas ainda não suficientemente exploradas. Pinho (2008): levantamento bibliográfico a partir de 31 trabalhos na temática “história da educação rural” apresentados em alguns dos maiores congressos de história da educação da América Latina (2001 a 2007). Ao tomar conhecimento desta pesquisa, surgiu o interesse em atualizá-la e ir além dos seus itens de análise, mas com enfoque no CBHE (2008 a 2017). Ávila (2018) localizou 15 teses, 50 dissertações, 8 artigos, 1 dossiê e 1 e-book ao realizar um levantamento bibliográfico das produções existentes entre os anos de 2002 a 2016 acerca da educação rural na perspectiva histórica. Silva e Costa (2018) dedicaram-se em apresentar o estado da arte sobre a historiografia das Escolas Normais Regionais Rurais no Brasil, através do levantamento de 36 dissertações e 10 teses – Dissertações e Teses (DTs), localizadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) entre 2002 a 2017. Tendo em vista a aproximação dos nossos objetos de estudo e a similaridade com o recorte temporal, a partir da investigação realizada por Silva e Costa (2018) discutiremos nossos resultados, propondo tecer uma comparação entre o esboço de uma parte do estado da arte em DTs e o que mapeamos a partir dos anais do CBHE sobre





Escolas Normais Rurais. De acordo com Ferreira (2002), as pesquisas denominadas “estado da arte” objetivam-se em mapear e discutir o que está sendo produzido acerca de um determinado tema, buscando responder “quando”, “onde” e “quem” produz tais trabalhos, apontando avanços, lacunas e abrindo caminhos para futuras pesquisas. Para Nunes e Carvalho (2005), levantar discussões a partir de trabalhos anteriormente produzidos é fundamental para a renovação da prática da pesquisa histórica. Por compreender que o estado da arte se caracteriza pelo mapeamento de produções (teses, dissertações, livros, periódicos, anais de eventos) acerca de uma determinada temática, foram utilizados os seguintes questionamentos: a) quais as fontes utilizadas pelos pesquisadores? b) quais as universidades e em quais regiões desenvolvem-se mais pesquisas sobre o tema? c) quais regiões do Brasil precisam que as pesquisas sejam mais exploradas? d) quais os autores que mais publicaram artigos sobre a temática? e) quais os referenciais teóricos mais citados? Entre os anos de 2008 a 2017, foram publicados 4.148 trabalhos nos CBHE. Destes, apenas 82 dedicam-se aos estudos sobre a Educação Rural, o que corresponde a 1,97% do total de produções. No que diz respeito à quantidade de trabalhos publicados sobre Escola Normal Rural, localizamos 7 produções: 1 em 2008, 1 em 2011, 1 em 2015 e 4 em 2017, demonstrando um aumento significativo no CBHE de 2017, com relação as edições anteriores do mesmo congresso. Silva e Costa (2018), notaram um crescimento quanto às DTs produzidas a partir de 2008, comparado aos anos precedentes, que não ultrapassavam o total de 2 DTs. Quanto à distribuição geográfica dos trabalhos publicados nos anais do CBHE, 3 trabalhos foram produzidos no Nordeste, 3 no Centro-Oeste e 1 trabalho no Sul. Os grupos de pesquisa demonstraram-se em importantes espaços para discussão e aproximação entre pesquisadores, com o objetivo de realizar investigações e publicações de resultados por meio de diversos meios para divulgação da pesquisa científica. Em uma pesquisa realizada através do Diretório de Grupos de Pesquisa do Cnpq localizamos 25 grupos, onde estes, possuem, pelo menos, em suas linhas de pesquisa a Educação Rural, distribuídos nas regiões Norte, Nordeste, Centro-oeste, Sudeste e Sul do Brasil. A UFMT conta com dois grupos que possuem, pelo menos, em suas linhas de pesquisas o estudo acerca da Educação Rural: História da Educação e Memória (GEM) e o Grupo de Pesquisa e Estudos em História da Educação, Instituições e Gênero (GPHEG). E a Unesp também conta com dois grupos que possui, pelo menos, em suas linhas de pesquisa, o estudo acerca da Educação Rural: Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura e Instituições Educacionais (GEPCIE) e Grupo de Pesquisa em Ensino, Cultura e Ideologia na Educação Básica da Zona Urbana e Rural (GEPERU). As universidades que têm maior incidência de trabalhos publicados são: UFMT e a UECE. Quanto aos autores: foi possível realizar uma análise mais aprofundada quanto à trajetória de pesquisa dos autores dos textos encontrados. Acessando o currículo Lattes de cada um, destacamos: Antonio Germano Magalhães Júnior: possui mais de 20 publicações acerca da temática e Sarah Bezerra Luna Varela: sua dissertação trata sobre uma Escola Normal Rural. Apesar de não retornarem ao CBHE nas edições posteriores, com publicações acerca da Escola Normal Rural, através de seus currículos, foi possível compreender que outros meios como: projetos de iniciação científica, publicações em periódicos e em capítulos de livros, configuram-se também, em espaços férteis para divulgação da pesquisa científica. Através do mapeamento realizado por Silva e Costa (2018) é possível observar uma certa disparidade no que se diz respeito à quantidade de trabalhos publicados nos CBHE, e as 36 dissertações e 10 teses defendidas entre 2002 e 2017. Dos autores localizados a partir do estudo anteriormente citado, apenas um pesquisador dedicou-se em publicar os resultados de sua investigação no CBHE. Não temos o intuito de afirmar que o referido congresso constitui-se no único espaço para divulgação dos resultados de uma pesquisa. Mas o que podemos perceber é que muitos defendem suas DTs, mas poucos preocupam-se em divulgar o conhecimento produzido no campo científico. Quanto às fontes utilizadas é predominante o uso de fontes documentais. E no que se diz respeito aos referenciais teóricos, 6 fundamentam-se na perspectiva da Nova História Cultural e 1 no campo marxista. Através de trabalhos sobre análise bibliográfica ou levantamento de produções existentes na área desejada, é possível nortear o pesquisador, de forma mais simplificada na busca por textos referentes ao seu objeto de estudo. Deste modo, as pesquisas que se dedicam em realizar o mapeamento de uma determinada temática, estão incumbidas a abrir caminhos para atualizações, preenchimento de lacunas ou novas investigações. A temática “Escola Normal Rural” demonstrou-se em uma das lacunas a serem preenchidas por parte dos pesquisadores que investigam a Educação Rural, pois esta, encontra-se inserida em um campo de investigação minimamente visível. Haja vista que esta pesquisa apresentou os resultados de um mapeamento realizado a partir dos trabalhos publicados nos anais do CBHE para futuras investigações sugerimos:



um mapeamento estado da arte a partir dos trabalhos sobre Educação Rural em periódicos qualificados e livros.

## Referências

ÁVILA, Virgínia Pereira da Silva de. Educação rural em perspectiva histórica. Pensar a Educação em Revista, v.4, n.2, p. 1-21, jul./set. 2018. Disponível em: <http://pensaraeducacaoemrevista.com.br/wp-content/uploads/sites/4/2018/07/EDUCA%C3%87%C3%83O-RURAL-EM-PERSPECTIVA-HIST%C3%93RICA.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2019.

FERREIRA, Nilce Vieira Campos. A Escola Normal Rural Brasileira nos anos de 1938 – 1963. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 9... 2017, João Pessoa, Anais..., João Pessoa, 2017, 13 p. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1Y-aJeoZ0VJjSAZolAd0JKKtVFijBVVgr>. Acesso em: 20 jul. 2019.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas estado da arte. Educação & Sociedade, vol. 23, nº79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-73302002000300013&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-73302002000300013&script=sci_abstract&lng=pt). Acesso em: 16 mar. 2019.

PINHO, Larissa Assis. A pesquisa sobre Educação Rural em Congressos de História da Educação (2000-2007). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5... 2008, Aracaju. Anais... Aracaju, 2008. 15 p.

Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/697.pdf> >Acesso em: 16 mar. 2019.

SILVA, Tiago Rodrigues da; COSTA, Odaleia Alves da. Historiografia das escolas normais regionais rurais do Brasil: estado da arte. Revista eletrônica Documento Monumento. vol. 24. n. 1, dez. 2018, p. 45-66.

## FONTES DOCUMENTAIS COMO INDÍCIOS PARA A PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PERSPECTIVAS PARA A CRIAÇÃO DE UM CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO

Larissa Wayhs Trein Montiel

**Palavras-chave:** Preservação de Fontes. História e Memória. Guarda de Documentos.

A pesquisa aqui apresentada a problemática de trabalho a partir das fontes documentais para a área da história da educação. Pretendeu-se desta forma analisar duas fontes de pesquisa documentais sendo: os documentos oficiais dos mais diversos encontrados nos arquivos públicos municipais assim como as entrevistas que se tornam documentos após serem gravadas e transcritas. Estes documentos foram organizados e analisados e compuseram as fontes de uma pesquisa acadêmica de doutorado já concluída. E nos fizeram compreender a importância da preservação e a necessidade de que se tenha um banco de informações e de fontes onde as pesquisas já realizadas destinem o material coletado para que novos pesquisadores possam utilizá-los se necessário, compondo um lugar de preservação e guarda de documentos históricos da região pesquisada. Diante disso, surge a iniciativa de se constituir um Centro de Documentação regional em uma universidade pública neste município e também através da parceria com a prefeitura municipal desta cidade, organizar e coordenar a manutenção do arquivo municipal da educação do município. Faz-se necessário esclarecer que outros materiais, além das referidas fontes, poderão compor o acervo documental do Centro de Documentação regional, no entanto está pesquisa de doutoramento e com mais uma pesquisa de mestrado defendidas por meio do mesmo projeto de pesquisa e sob a mesma orientação possibilitaram iniciar um trabalho de busca e levantamento sobre a história da educação da região. As referências teóricas que embasaram esta análise focaram na ideia de preservação da memória e da história e na escrita da história, assim como o uso e o cuidados com as fontes, para isso utilizamos como referências as obras de Le Goff (1990), quando aborda a questão da história por meio da memória e a história monumento, de Certeau (2002) quando explica os modos de se escrever a História; Burke (1992), quando analisa as questões referentes a escrita da história; Bacellar (2005) por apresentar as questões sobre o acesso e arquivo documental, Alberti (2005) quando indica a relação entre a entrevista como um documento. Nessa perspectiva metodológica o trabalho com as fontes documentais e orais através da entrevista possibilitaram a análise da trajetória da pesquisa. Consideramos que os enigmas encontrados pelo pesquisador são por ele considerados como as pistas e os indícios para a construção de sua análise e assim possibilitam que seu trabalho seja extremamente gratificante. No entanto, cabe ao pesquisador, que se tenha um foco bem apurado do que deve considerar como material importante para a coleta de fontes documentais, afim de que não se corra o risco que durante o andamento da pesquisa se escolha diversos rumos que nem sempre foram propostos no início do estudo. A partir da seleção documental exige-se uma atenção e organização do material trabalhado no sentido de perceber como esses documentos podem compor o cenário e a trajetória histórica. Para tanto, os documentos históricos, devem ser questionados a todo momento para que na análise da documentação oficial possamos verificar os interesses presentes no documento, indicando quem o produziu e, quais as intenções de quem o fez, como também as intenções de quem o preservou. Também devemos questionar a memória, quando ouvimos os relatos dos entrevistados precisamos compreender que cada indivíduo lembra o que considerou ser mais relevante e mais marcante na sua relação com o ato de lembrar. Diante disso,





compreendemos que os acontecimentos históricos precisam ser questionados para que possam ser verificados com o olhar do pesquisador que o investiga. E também indicar quais são os caminhos e lugares de guarda. Tais ações nos possibilitam verificar e analisar na perspectiva de diversos ângulos o objeto colocado como centro da investigação, evitando-se enganos. A variedade de fontes de pesquisa permite ao pesquisador da história da educação compreender que existe a dificuldade de localizar as fontes, no entanto de uma forma outra podemos compor o cenário pesquisado, de maneira que uma fonte pode contribuir com a outra, no entanto, cabe problematizar que uma fonte não deve e nem pode substituir a lacuna deixada pela outra fonte, mas as aproximações e o entrelaçamentos entre as diferentes fontes possibilitam um olhar mais apurado para o todo pesquisado. De forma que a prática de pesquisar indica uma série de variantes e de determinantes no trajeto da pesquisa. O pesquisador ao não encontrar acesso a todos os documentos deve direcionar-se a outros tipos de documentos e fontes que contribuam para a reconstituição da pesquisa. Tal busca por esses indícios faz parte da importante tarefa do pesquisador em história da educação, no entanto é preciso perceber que a verdade detectada em um determinado acontecimento nunca será a realidade concreta, mas será uma reinterpretação do que aconteceu. Não podemos esquecer que a pesquisa é apenas uma leitura do passado e por mais detalhada que seja o levantamento documental e a análise dos documentos é sempre um olhar do presente sobre o vivido. As fontes documentais são entendidas como os documentos, registros, marcas e vestígios deixados por indivíduos, por grupos, pelas sociedades e pela natureza que representam ou expressam uma determinada forma de ser da matéria, seja natural, humana ou social em um processo de contradição e transformação. Para tanto, a proposta de criação de um Centro de Documentação regional objetiva promover reflexões acerca da preservação e ordenação de fontes para a história da educação na região e construir uma proposta de estruturação do acervo no espaço de uma universidade pública. Como também propiciar reflexões teóricas e metodológicas sobre a constituição de acervos físicos, fortalecendo vínculos entre a universidade e a comunidade em seu entorno, valorizando a memória escolar da região e estabelecendo parcerias entre outras instituições de pesquisa, principalmente na área de educação e da história regional. Contribuindo para a produção de uma história da educação local e regional, subsidiando pesquisas correlatas. O que pretendemos é contribuir a partir da criação do Centro de Documentação regional, no espaço da universidade pública brasileira, como um lugar que possibilite multiplicar os espaços de preservação documental, em que a comunidade interna e externa tenha acesso aos mesmos. Outra possibilidade é aproximar o pesquisador do seu meio privilegiado de investigação, a fonte. Possibilitando a ampliação do ofício do pesquisador em educação e a aproximação de áreas como a história, a arquivologia e a biblioteconomia. E diante disso, possibilitar ao estudante em educação e de outras áreas que tenham o contato prático com a noção de memória, registro e fonte fazendo com que a história da educação se materializa nas evidências encontradas a partir dos vestígios da ação humana. A partir deste trabalho pretendemos iniciar uma ação de preservação da memória e da história de modo que consigamos conservar as lembranças do passado para que esqueçamos de nós mesmos, afinal o passado faz parte do nosso presente e nos possibilita olhar para o futuro. Compreendendo que os acervos dos arquivos das prefeituras, escolas, bibliotecas e acervos pessoais muitas vezes retratam o que a sociedade desejava que ficasse perpetuado para as próximas gerações. Verificamos a possibilidade de se escrever a história da educação partindo das mais variadas fontes documentais e a divulgação e organização dos acervos documentais indicam a possibilidade de uma documentação disponível compondo um cenário social determinado. O trabalho de criação e implantação do Centro de Documentação regional é um trabalho de garimpo e exige paciência e muitos anos de dedicação e de estudos contudo compreendemos que os documentos sempre serão uma representação do que foi e os acontecimentos que a documentação indica sempre deverão ser questionados e esmiuçados e analisados pelo pesquisador, verificando quais foram os caminhos trilhados, objetivando perceber as entrelinhas, as minudências mais negligenciadas, independentemente de quais forem as fontes de pesquisa possíveis. Ao mesmo tempo, que a trajetória pessoal e de um grupo social indicam elementos que compõe o cenário para um pesquisador, as evidências indicam um contexto maior vivenciado em âmbito local, regional e nacional, contribuindo assim para a história da educação brasileira em suas especificidades.

## FÚLVIA ROSEMBERG E O DEBATE SOBRE A RELAÇÃO ADULTO-CRIANÇA E AS QUESTÕES ÉTNICOS-RACIAIS NA LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA (1975-1981)

Evaldo Bispo De Santana

**Palavras-chave:** Literatura Infantil. Questões Étnico-Raciais. Ideologia.

Este texto apresenta resultados parciais da pesquisa de mestrado em Educação e tem como objetivo compreender o pioneirismo de Fúlvia Rosemberg e o debate sobre as relações raciais e suas questões étnico-raciais numa relação adulto-criança, um campo de estudos também pioneiro na literatura infantil dos anos 70, problematizando o pioneirismo e a análise de representação na literatura infanto-juvenil, a contribuição de seu trabalho para a idealização da infância, seu percurso histórico e as análises produzidas em decorrência do livro; a discussão das lacunas e possíveis diversidades nos resultados da pesquisa e divulgação do livro, estas possibilidades serão discutidas tendo em vista os sentidos e críticas à produção, e a contribuição do estudo para educação. O final dos anos 1970, e o transcorrer dos anos 1980 foram importantes para a análise do discurso e suas interferências na sociedade brasileira, nessa onda de estudos após seu retorno ao Brasil, depois da conclusão de seu doutorado na França, Fúlvia montou uma equipe para trabalhar na área que mais lhe interessava no momento: a crítica da literatura infantil. Feminista, chegava com uma bagagem intelectual ainda pouco conhecida entre nós, com os primeiros ecos das políticas da diferença, que aqui mal arranhavam as denúncias das desigualdades sociais. Uma das primeiras pesquisadoras brasileiras a trabalhar sobre representações da família nos livros infantis e o racismo nos livros didáticos, havia já evidenciado em sua tese realizada na França e desde então tornada uma obra clássica sobre este tema tanto na França quanto no Brasil. Nesse período a pesquisadora e sua equipe fazem um questionamento sobre o conceito de Literatura infanto-Juvenil, o que é como eram produzidos e comercializados os livros indicados para esta categoria, como os personagens, as subjetividades e apresentação. Em 1985, Fúlvia Rosemberg apresenta um resumo deste material em um livro intitulado “Literatura Infantil e Ideologia” colocando em discussão a especificidade da literatura Infantil sua diagramação e qualidade, a linguagem (Textual e Visual), particularidades não observadas naquele momento; como também o diálogo e o lugar da criança e do adulto como produtores de um mesmo conhecimento. O resultado é uma obra sobre a abordagem histórica e metodológica centrada nas questões de ideologia: relação adulto-criança, literatura infanto-juvenil e análise de conteúdo. Inicialmente a construção de instrumentos toma como linha de trabalho a reflexão crítica, sendo ela a preocupação subsidiária sobre o conteúdo dos livros e a contribuição para a compreensão do ser criança, o uso da literatura infantil e seu conteúdo social, elementos presentes na relação de dominação adulto-criança que, nesse processo de análise consistiu em categorizar a percepção do leitor na bipolarização dominador-dominado, questionando assim o discurso proferido para a criança na relação de poder. Nossa pesquisa ressalta o lugar e importância de Fúlvia Rosemberg e o pioneirismo na produção intelectual na análise da produção de livros infanto-juvenil no Brasil nas décadas até a década de 70 e as identificações das ideologias presentes na produção. Entendidas as questões apresentadas por Rosemberg como fonte primária categoriza-se a pertinência entre: A relação adulto-criança, a literatura infantil e ideologia, para estabelecer instrumentos de coletas e análises de dados. Construímos um conjunto amostral classificatório amplo de unidades de informação e com base nesse material, identificamos o seguinte problema:







o que caracteriza o abandono da pesquisa em literatura infantil depois da produção do livro por Fúlvia Rosemberg? Quais os descaminhos? Como foram entendidas as críticas? Qual a repercussão e contribuição dos resultados para constituição da literatura infantil?, como também o diálogo e o lugar da criança e do adulto como produtores de um mesmo conhecimento. Como proposta básica a contribuir com o significado da literatura a pesquisa documental possibilita a utilização dos procedimentos de análise de fontes documentais; e de leitura de bibliografia especializada com abordagem histórica sobre literatura infantil e a relação adulto crianças e as ideologias tais como: questões étnico-raciais, as categorias sociais, as editoras e o público leitor infantil e o momento histórico-educacional, a busca por conhecer as razões e intenções para a realização de seu trabalho, e a iniciativa da pesquisadora junto à Fundação Carlos Chagas - FCC, sendo este material coletado diretamente nos arquivos da fundação, uma parte levantada no acervo pessoal da autora, em propriedade da família e outra na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC. A continuidade é a historiografia do momento social e político vivido no Brasil no decorrer da realização do trabalho da pesquisadora. Outras fontes estão sendo analisadas como apoio para nossa intenção de pesquisa, em jornais e periódicos sobre a extensão deste material e seu uso nos diversos campos do conhecimento como teses e dissertações e editoras.

Para o desenvolvimento optamos pela pesquisa documental, com a utilização dos procedimentos de: **Localização**, dos materiais que deram início a pesquisa, os estudos com livros na década de 40 uma análise de Dante Moreira Leite (1950) sobre livros de leitura para escolares; na década de 50 estudos sobre livros escolares (Bazzanella(1957) e Hollanda(1956) e na década de 1970 a publicação de livros de recreação de Schreiber(1975); **Recuperação** dos documentos iniciais seus pressupostos políticos e teóricos para entender o interesse de pesquisa motivos que levaram a Fundação Carlos Chagas a realização material originário e o convite da pesquisadora e sua equipe para realizar o trabalho de síntese e análise da literatura infantil produzida na época; **Reunião** de material para aprofundar a perspectiva histórica que direta, ou indiretamente do tema no campo da educação; **Seleção** dos resultados das pesquisas dos anos 1980 e 1990, **Ordenação** leitura de bibliografia especializada com abordagem histórica e a produção literária neste momento histórico-educacional; **Análise** de fontes documentais sobre literatura infantil e a relação adulto crianças e as ideologias, o processo de análise de conteúdo organizando as partes do discurso buscando as categorias e unidades de análise e contexto, a objetividade da coleta e a categorização como artefato metodológico tais como: questões étnico-raciais nas formas de interpretação para os elementos discursivos da história focalizada e o contexto de representação estabelecendo um diálogo e aprofundando o teórico, as categorias sociais precisa determinar o lugar social determinado pela temática, organizando o conteúdo afim de permitir visualizar processo histórico e os espaços de resistência, as editoras verificando o que caracterizou a quantidade de publicações no período, as renovações da literatura e como se consolidou o fator dinamizador quanto a época da produção e o período histórico em nosso estudo; e o público leitor infantil verificar as posturas tradicionais frente a uma infância do ser educável e domesticável, que centra o poder do adulto na desigualdade de conhecimento queremos indicar a literatura infantil em quanto momento do produto de modelos e a vivência e assimilação. A continuidade da pesquisa amplia a busca conhecer as razões e intenções da dualidade igual-desigual dos seus discursos, as representações do trabalho, e a iniciativa da pesquisadora junto à Fundação Carlos Chagas - FCC, continuidade de análise das fontes documentais do material coletado nos arquivos da fundação, e no acervo pessoal da autora; outras fontes estão sendo analisadas como apoio para a pesquisa, em jornais como “O Estado de São Paulo” e “Folha de São Paulo”, Boletins da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil –FNLIJ seus números 61-62-63, e periódicos sobre a extensão deste material e seu uso nos diversos campos do conhecimento como teses e dissertações e editoras.

## Referências

AZEVEDO, Fernando. **A literatura infantil numa perspectiva sociológica**. Sociologia – (Escola de sociologia e Política) Vol. XIV, n.1, mar; 1952.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Trad. Maria M. Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.





MOURA, Clóvis. **Dialética radical do Brasil Negro**, (277-326). 2<sup>a</sup>.ed. São Paulo: Fundação Maurício, 2014.

MUNANGA, Kabenquele. **Negritude: Usos e sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Análise dos modelos Culturais na Literatura Infanto-Juvenil Brasileira n.1-9**, São Paulo: FCC Fundação Carlos Chagas, 1980.

\_\_\_\_\_. **Literatura Infantil e Ideologia**. São Paulo: Global Editora, 1985.

THOMPSON, John B. **Ideologia e Cultura Moderna: Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Petrópolis: Vozes, 2009.

## HENRIQUE BELLEGARDE: UM AUTOR DE RESUMO DE HISTÓRIA PARA OS JOVENS COMPATRIOTAS

João Pedro Menezes Jacinto

**Palavras-chave:** História da Educação. História do Brasil. História dos Livros Didáticos.

O presente trabalho busca conhecer e aprofundar sobre a vida e as obras do autor do “Resumo de História do Brasil”, Henrique Luís Niemeyer Bellegarde, as principais edições foram publicadas entre 1831 e 1834. Os resumos tinham como intuito auxiliar os jovens compatriotas do Brasil a compreender sobre a História da nação recém independente, e abordavam desde detalhes sobre a vida e a cultura das populações indígenas que habitavam o território antes da conquista portuguesa, passando pelas fases da colonização, pelos processos contestadores, pela vinda da família real, pelo processo de independência política do nosso país e finalizando com detalhes sobre o governo de Dom Pedro I e com a abdicação deste. O autor em questão nasceu em Lisboa, em outubro de 1802, veio para o Brasil com sua família no ano de 1808, na nau do então príncipe regente, no mesmo momento da vinda da família real portuguesa para o nosso país. No Brasil, o autor estudou desde cedo na Academia Real Militar do Rio de Janeiro, onde passou cerca de uma década, o que possibilita identificar que sua formação escolar esteve intimamente ligada a uma instituição militar, de origens portuguesas, e observar seu crescimento hierárquico dentro de uma instituição militar de suma importância no recorte histórico em questão. O início da segunda década do período oitocentista ficou marcado pelo envio, em nome do governo português, para Moçambique, como capitão-general na então colônia portuguesa.

Henrique Bellegarde regressou ao Brasil para servir ao Corpo de Engenheiros, no ano de 1822, e fez parte do movimento que culminaria na emancipação política do nosso país em relação a Portugal. O engenheiro e militar contribuiu e auxiliou na projeção de edificações na capital do Império, construções estas que tinham como objetivo evitar uma possível invasão portuguesa na capital do Império. Apesar de uma ausência de estudos e pesquisas que busquem analisar a participação do jovem do processo de independência do nosso país, após retornar para o Brasil, o jovem foi agraciado com um auxílio do governo imperial para estudar no continente europeu, no ano de 1825, especificamente foi enviado para Paris, na França. No continente europeu, o autor luso brasileiro estudou na Escola Real de Pontes e Calçadas, e permaneceu na França por aproximadamente três anos, retornando de lá graduado bacharel em Letras, com uma carta de engenheiro geógrafo, e foi um aluno frequente do curso de pontes e calçadas. Diante de seu regresso, no ano de 1828, recebeu a patente de Major do governo imperial, patente esta que tinha demasiada importância social no período em questão. Foi neste mesmo momento que o autor foi agraciado com a medalha de Cavaleiro da Imperial Ordem da Rosa, sendo esta uma honorífica brasileira. Neste momento após o regresso, casou-se com Maria Luísa Adelaide de Vitória Soares, com quem teve dois filhos: Guilherme Cândido Bellegarde e Maria Henriqueta Niemeyer Bellegarde.

O interesse pela vida do autor luso brasileiro surgiu a partir do fato de que seus resumos foram adotados no Imperial Colégio de Pedro II, já nos anos 40 do século XIX, como manual para estudos sobre a História do Brasil. O colégio em questão era uma importante instituição de educação no período imperial, vista como uma instituição modelo para as demais, servindo como modelo desde os materiais utilizados até os currículos, por exemplo, e sendo possível um maior aprofundamento sobre esta instituição através da leitura de Vera Lúcia de Queirós Andrade, em conjunto com as leituras





de Arlette Gasparello e Circe Bittencourt, que aprofundaram sobre os manuais e livros autorizados para uso ao longo da história do colégio. Desta forma, o primeiro livro de História do Brasil utilizado no colégio, foi também utilizado em outras instituições no período imperial, principalmente na capital do governo imperial, mas também em outras províncias. Um ponto importante que cabe aqui levar em consideração é que a aprovação do resumo como manual no colégio, ocorreu num momento posterior a morte do autor.

O engenheiro veio a óbito antes de ver seu livro sendo utilizado no colégio, falecendo em 21 de janeiro de 1839, deixando seus dois filhos. No que diz respeito aos seus descendentes, foi possível encontrar informações sobre Guilherme, que ocupou cargos dentro do governo imperial. Além do filho, o irmão Pedro Bellegarde e seu tio Conrado Niemeyer ocuparam cargos importantes no governo, o que evidencia a participação da família no processo de consolidação do Estado Nacional. Após sua morte, os resumos permaneceram circulando, e além de circulando, foi possível identificar uma quarta e uma quinta edição do resumo, publicados entre 1855 e 1860, com modificações pertinentes, mas que traziam como autor Henrique. Essas novas edições possibilitam justificar a pertinência e importância em compreender a vida do autor aqui proposta, pois suas ideias circularam por um período indeterminado, apesar de não terem permanecido como manuais no colégio, visto que nos anos 50 em uma das reformas do currículo o colégio adotou o Compêndio de História do Brasil, de Abreu e Lima.

Para aprofundar sobre a vida do autor, foi necessário pesquisar mais detalhes no setor de manuscritos da Biblioteca Nacional, onde foi possível localizar documentos e bilhetes do autor, como forma de buscar enriquecer o trabalho em questão. Muitos dos bilhetes e documentos encontrados neste setor possibilitaram identificar as relações e os cargos ocupados no período imperial do nosso país. Foi possível identificar seus avanços hierárquicos dentro do governo, bem como suas reivindicações para que pudesse realizar suas obras e construções. Foi necessário acessar documentos sobre o colégio e até mesmo de professores do período, para que estes auxiliassem desbravar sobre a adoção dos resumos como manuais didáticos, em qual período o resumo foi utilizado como manual didático, e sobre seu uso em outros colégios no período em questão. Como forma de descobrir mais detalhes sobre a família, desde suas origens no continente europeu, até seus descendentes no período imperial, sendo possível identificar outros membros da mesma família que ocuparam cargos demasiadamente importantes, como por exemplo seu irmão, seu tio e seu filho.

A pesquisa sobre a vida e as obras do autor luso brasileiro, exigiu conciliar técnicas tradicionais, como a ida a arquivos de manuscritos para que fosse possível encontrar documentos pessoais que ajudassem a reconstituir a história e as posições ocupadas na sociedade oitocentista, em conjunto com práticas que exigiram um conhecimento de programas digitais que preservam e reconstituem árvores genealógicas de famílias que possuem importância nas sociedades, no caso a família Niemeyer, que era por parte de mãe, deixou um legado na história da arquitetura e engenharia nacional, o que possibilitou encontrar mais detalhes sobre. As delimitações e noções utilizadas para nortear sobre como e o que pesquisar sobre o autor em questão, são embasadas nas ideias de Jean Sirinelli, dialogando com noções da História Intelectual, afim de compreender como a formação e as redes de sociabilidade do engenheiro militar contribuíram para o seu processo de escrita dos resumos. As noções de Sirinelli possibilitaram identificar o autor dos resumos como um intelectual dentro do seu contexto, por conta de suas ocupações e funções na sociedade imperial, esse fator nos levou a buscar sempre mais detalhes e informações sobre a vida nas mais distintas esferas.

Dentre os resultados alcançados até então com a pesquisa, que partiu de estudos realizados durante o desenvolvimento de uma iniciação científica e atualmente com a produção da dissertação, foi compreender sobre a vida do engenheiro militar, que se aventurou na escrita dos resumos de História do Brasil, idealizados e utilizados como manuais didáticos numa importante instituição de educação, foi possível identificar como sua formação esteve sempre ligada as instituições militares, e reconhecer sua efetiva participação tanto no governo português como no governo do império brasileiro. Além destes pontos importantes, foi possível identificar como sua família sempre esteve presente no governo imperial, ou seja, os membros das famílias Niemeyer e Bellegarde foram pessoas ativas no processo de consolidação do estado nacional brasileiro. Henrique teve interesse, de certa forma, em participar do movimento de emancipação política do nosso país, mesmo sendo um luso brasileiro e estando em cargo numa outra colônia portuguesa, regressou ao Brasil e neste



momento se dedicou a projeção de importantes obras, e também na escrita de um resumo que fora utilizado como manual pelos jovens compatriotas da nação recém independente. A vida do autor, desde sua vinda até o seu interesse em escrever um livro para os jovens compatriotas sobre a História do Brasil, nos demonstra os interesses que estavam em voga na sociedade imperial, sendo importante considerar que a educação e a instrução estavam presentes nos debates políticos e sociais do período aqui recortado.

## HERANÇAS DE UMA REDE: CELEBRAÇÃO DOS 50 ANOS DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

Tatiane Damaceno Barreto

**Palavras-chave:** Educação pré-escolar. Oferta. Qualidade.

O objetivo da pesquisa foi traçar brevemente a trajetória da educação pré-escolar no município de São Paulo, chegando a publicação da revista comemorativa de 50 anos de existência das instituições que atendiam crianças de 0 a 6 anos de idade

A comemoração do cinquentenário da educação pré-escolar no município de São Paulo em 1985, apresentou-se como um momento de revisitar as histórias e trajetórias de conquistas e desafios da Secretaria Municipal de Educação. Podemos considerar que a história da educação infantil na cidade de São Paulo, compreendida como o atendimento de crianças em idade pré-escolar, tem vestígios de existências deste o período da Primeira República, segundo Kishimoto (1998), instituições já atendiam crianças pequenas em asilos, creches, escolas maternais e jardins de infância, com um caráter assistencial e educacional, das mães trabalhadoras e famílias carentes. Sobre tal oferta de atendimento, Kulhamann Jr. (2001) revela que instituições de educação infantil tem finalidade educacionais, porém tais intenções são determinadas pelo lugar social delimitado que a criança ocupa, podendo ser para uns o lugar da submissão e para outros a conquista da autonomia.

A década em que se celebra os cinquenta anos de existência de atendimento e educação para crianças em idade pré-escolar, pode ser considerada como período de grande visibilidade para Educação Infantil. Por meio da Constituição Federal de 1988, creches e instituições de educação pré-escolar, são legitimadas como parte integrante da educação básica, em um cenário de lutas dos movimentos populares em busca da redemocratização da política no país.

Por meio da análise de um dos artigos publicados na revista, cujo título é “*Pré - escola Municipal: Assistencialismo, Recreação ou Trabalho Pedagógico?*”, buscou-se realizar a análise de alguns aspectos da configuração textual (MORTATTI, 2000) para investigar as concepções implícitas que a fonte nos revelaram frente a oferta de educação pré-escolar, considerando o conceito de cultura escolar (AZANHA, 1990) presentes em tais instituições.

A análise frente ao artigo “*Pré - Escola Municipal: Assistencialismo, Recreação ou Trabalho?*” nos conduz a concluir que tais discursos intencionam a problematizar, questionar e justificar o modo de oferta de atendimento nas escolas municipais de Educação Infantil, uma vez que a escrita do artigo busca historicizar por meio de afirmativas, sem fontes legítimas, que a população atendida são de crianças pobres/baixa renda/ camada popular, que requer atendimento uma vez que as famílias não tem mais condições de suprir as necessidades básicas das crianças visto que estão ausentes cumprindo jornadas de trabalho, inclusive sinalizando o crescimento da presença da mulher nas indústria como sendo ponto relevante.

Este cenário induz uma discussão frente às necessidades e finalidades da educação ofertada à infância, exigindo assim encaminhamentos que fortaleciam práticas higienistas, com discursos de sanitaristas legitimando a educação pensada para à infância.





Jardins de infância, creches e escolas maternas, fizeram parte do modelo de conjunto das instituições em uma sociedade civilizada. A concepção de assistência científica, formulada no início do século XX, em consonância com as propostas das instituições de educação popular difundidas internacionalmente, já previa que o atendimento da pobreza não precisaria de grandes investimentos. A educação assistencialista promovia uma pedagogia da submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social. O Estado não deveria gerir diretamente as instituições, repassando os recursos para entidades. Depois de sangrarem por muitos anos as verbas educacionais, as propostas do regime militar queriam atender as crianças de forma barata. Classes anexas nas escolas primárias, instituições que deixassem de lado critérios de qualidade “sofisticados” dos países desenvolvidos, “distantes da realidade brasileira”. Tratava-se de evitar que os pobres morressem de fome, ou que vivessem em promiscuidade, assim como o seu ingresso na vida marginal (KUHLMANN, 2010, p.11)

Para Kuhlmann (2010), o fator da escolarização se explicaria em relação aos outros fatos sociais, sendo envolvidos pela demografia infantil, o trabalho feminino, as transformações familiares, as novas representações sociais das infâncias, etc. Pensar em uma perspectiva da sociologia centrada na escola das crianças pequenas não nos distancia do pensamento sociológico global da pequena infância, nem das especificidades dos outros campos da sociologia, ou seja, a sociologia da escola maternal estaria situada no campo mais amplo de uma sociologia da pequena infância, que tem por objetivo analisar as condições de ações específicas orientadas em direção à criança.

Pensemos na proposição de que as instituições e espaços para infância precisariam transitar da concepção de direito da família e o das mães, para o direito de acesso e qualidade ao bem-estar integral da criança pequena, problematizando, claro, se seria possível dissociar esses dois direitos, passando assim para compreensão de que as instituições são direitos constituídos socialmente. Nesse campo, as discussões frente ao qual, o real papel da Educação Infantil passava por um momento de orientação assistencialista, como função não pedagógica nos âmbitos políticos e administrativos. Sendo assim, os cuidados com a alimentação, higiene e saúde passaram a ser práticas vistas como ameaça as instituições que desejavam se legitimar como espaço escolar.

Redirecionando a lente para o percurso da educação pré-escolar no município de São Paulo, em 1937 com a implementação do Estado Novo, por Getúlio Vargas, São Paulo apresenta um cenário fértil, em clima de efervescência política e marcas significativas da Semana de Arte Moderna de 22, Mário de Andrade, um dos participantes ativos do movimento, foi nomeado em 1935, pelo prefeito Fábio Prado, como responsável pelo recém criado Departamento de Cultura, instalando assim, os primeiros Parques Infantis

Oportunamente, segundo Marc Bloc “[...] aquilo que o texto expressamente nos diz, deixou de ser objetivo preferido de nossa atenção. [...] o maior interesse deveria ser o que texto nos dá a entender, sem ter intenção de fazê-lo” (1965, p.59). Para Le Goff, “[...] o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que ai detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa” (1984,p.536), ou seja, o documento é produzido e fabricado socialmente, sendo legitimado e eleito por quem detém o poder. Tais considerações reformam a fragilidade do documento analisado, consideramos que o emissor não possui neutralidade.

Portanto, os vestígios que revelados no discurso presente no artigo publicado na revista de celebração de 50 anos da educação pré - escolar do município de São Paulo, sugere esta educação pobre pensada para pobres, nos provocando a investigar, quais conquistas foram consolidadas após esta promessa sem jeito de futuro? Passados os 50 anos, a rede municipal trilhou mais 30 anos e no presente, como estão olhando para a educação pública que não deve ser opção, mas sim escolha.

## Referências

Bloch, Marc. **Introdução à história**. (trad.) Lisboa, Publicações Europa-América, 1965. p 59.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.





CARVALHO, L.I. **Pré-escola Municipal: Assistencialismo, Recreação ou Trabalho Pedagógico.** In São Paulo. Escola Municipal: 50 anos de pré-escola municipal. SME. Ano 18, n 13, p.32-35,1985.

CHARTIER, Roger. **O mundo como representação.** In: Estudos Avançados, Rio de Janeiro, n.11(5), 1991.

CONSTANTINO, Núncia. **Pesquisa histórica e análise de conteúdo: Pertinência e possibilidades.** In Revista Estudos Ibero-Americanos. PUCRS, v. XXVIII, n. 1, p 183-194, junho 2002.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história.** – São Paulo: Cia. das letras, 1989.

HADDAD, L. Políticas integradas de educação e cuidado infantil: desafios, armadilhas e possibilidades. **Revista Cadernos de Pesquisa**, v.36 n.129 São Paulo set./dez. 2006.

KISHIMOTO, T. M. Recuperando a história da Educação Infantil em São Paulo. In São Paulo. Escola Municipal:50 anos de pré-escola municipal. SME. Ano 18, n 13, p.6-10,1985.

KUHLMANN, Moysés Jr. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.**

Porto Alegre: Mediações, 2001.

LE GOFF, Jacques. **Documento/Monumento.** Tradução de S. F. Borges. In: Enciclopédia Einaudi – I. Memória-História. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1984, p. 95-106.

MELLO, S. A. **Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural.** Perspectiva, Florianópolis, v. 25, n.1, p.83-104, jan./jun. 2007. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1630/1371>. Acesso em: 28 agos. 2018.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Notas sobre linguagem, texto e pesquisa histórica em educação.** História da Educação, Pelotas/RS, p. 69-77, 1999.

MORTATTI, M. R. L.. **O livro de Alzira. Educação.** Santa Maria, v. 38, n. 1, p. 55-74, jan./abr. 2013.

PANIZZOLO, Claudia. **Notas sobre a história das creches de São Paulo.** Magistério. Secretaria Municipal de Educação. – São Paulo: SME / COPED, 2017.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n.107, p.7-40, jul. 1999a.

SÃO PAULO. **ESCOLA MUNICIPAL. 50 anos de pré-escola municipal.** v18, nº 13, 1985.

## HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: DESAFIOS E VULNERABILIDADES DAS FONTES

Fernanda Luísa De Miranda Cardoso

Getsemane De Freitas Batista

**Palavras-chave:** História da Educação. Educação Especial. Fontes históricas.

### Introdução

Esse trabalho visa apresentar, analisar e discutir as possibilidades, desafios e vulnerabilidades de fontes históricas de pesquisas aplicadas em uma abordagem da história da Educação Especial brasileira, a partir de resultados parciais de duas pesquisas desenvolvidas em mestrados acadêmicos.

A primeira foi defendida em 2018, sob o título “O Educandário para Cegos São José Operário: cultura escolar e políticas educacionais - Campos/RJ – décadas de 1960 e 1970” (CARDOSO, 2018), no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (Campos/RJ), na linha de pesquisa “Educação, Cultura, Política e Cidadania” e no âmbito do grupo de pesquisa CNPq Educação, Sociedade e Região. Entre outras contribuições, destaca-se por identificar e analisar as linhas de ação e o funcionamento da Campanha Nacional de Educação de Cegos, além de tratar de questões pontuais sobre o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP).

A segunda foi defendida em 2019, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, na área de concentração em Educação, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (Nova Iguaçu/RJ), sob o título “O Centro Nacional de Educação Especial e o atendimento aos “excepcionais”: antecedentes, atores e ações institucionais (1950-1979)” - (BATISTA, 2019), e no âmbito do Grupo de Pesquisa Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE). Destaca-se pela análise minuciosa sobre a criação do CENESP e as ações realizadas por este órgão no período em que foi presidido por Sarah Couto César (1973-1979).

O ponto de encontro desses estudos são as políticas de Educação Especial durante as décadas de 1960 e 1970, em um contexto marcado pela ampliação das políticas educacionais para as pessoas com deficiência por meio da assistência técnico-financeira do Estado às secretarias de educação e às instituições especializadas. Trata-se, portanto, de um período de institucionalização em âmbito federal das políticas de Educação Especial brasileira, por meio das Campanhas Nacionais e da criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Por isso, esse período define o recorte temporal deste trabalho.

O que desperta o interesse deste trabalho são as fontes históricas selecionadas para o desenvolvimento dessas pesquisas que variaram entre entrevistas orais, documentos oficiais, imprensa jornalística da época, fotografias e legislação. Destacamos as três primeiras. A riqueza dessas fontes levaram a trazê-las aqui como centro da discussão sobre suas possibilidades, desafios e vulnerabilidades, a partir dessas experiências investigativas.

As investigações contribuem para a valorização e ampliação do conhecimento e da historiografia da educação, sobretudo, da Educação Especial brasileira, tradicionalmente pouco estudada pela comunidade científica.



## Aspectos metodológicos

Buscou-se superar o historicismo e a narrativa dominante da história oficial, com fundamento na renovação historiográfica sob a influência do Movimento dos *Annales* e da Nova História, movimento que proporcionou para a historiografia da educação significativa influência, no “alargamento objectual, com novas temáticas, novos públicos e novos olhares”; [...], na “revalorização da memória, representações e vivências, com recuperação das marcas do passado e abertura a diversas fontes de informação” (MAGALHÃES, 1998, p. 54).

As pesquisas valorizaram um público novo para a historiografia da educação, as pessoas com deficiência, se for considerado que, tradicionalmente, a Educação Especial não tem tido notoriedade na trajetória da historiografia da educação brasileira.

O trabalho do historiador está intimamente relacionado com as fontes a serem verificadas, que devem ser delimitadas de acordo com as perguntas feitas ao objeto de estudo. As fontes trazem a marca de um tempo, de um lugar, de estratégias de agregação de valores, conceitos e normas de ajustamento, tramas de jogos de poder, de rituais, de ruptura de grupo sociais organizados.

“A história da educação incorporou processos de cientificidade, designadamente a comparação, a conexão, a triangulação, o cruzamento de fontes, a reconceptualização” (ALVES, PINTASSILGO, 20016, p. 35).

Batista (2019) priorizou os pressupostos da história oral para a ordenação das ações a serem realizadas no desenvolvimento da pesquisa, pois, “possibilita o registro de reminiscências das memórias individuais; a reinterpretação do passado”, sendo um meio de descobrir documentos escritos e fotografias que, de outro modo, não teriam sido localizados” (THOMPSON, 1992, p. 25). Enquanto Cardoso (2018) privilegiou a técnica da triangulação das fontes, confrontando os dados encontrados (MAGALHÃES, 2017).

Os documentos oficiais trouxeram significativa contribuição para as pesquisas, principalmente os publicados pelo Ministério da Educação e Cultura. Julia (2001, p. 19) afirma que “os textos normativos devem sempre nos reenviar às práticas”.

Nesse sentido, ressalta-se que é necessário analisar criticamente os documentos oficiais em um “contínuo processo de interpretação: de onde vem o documento? Quem o produziu? Quando foi feito? Como foi conservado? Haveria razões, conscientes ou inconscientes, para que o autor deformasse as informações?” (FERREIRA, FRANCO, 2013, p. 79); tendo em vista que o documento pode ser compreendido como uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio (LE GOFF, 1990).

Segundo as autoras, a imprensa jornalística mostrou-se muito rica, ao propiciar por meio das matérias, a compreensão dos contextos social e político do período da pesquisa (NÓVOA, 2002; XAVIER, DIAS, 2005; XAVIER, MAGALDI, 2008). O acesso a essas informações contribuiu para a visualização do processo de construção social das políticas para a educação de pessoas público alvo da Educação Especial, e da influência de atores sociais envolvidos na rede de sociabilidade. Nas palavras de Nóvoa (2002, p. 30), “é difícil encontrar um outro corpus documental que traduza com tanta riqueza os debates, os anseios, as desilusões e as utopias que têm marcado o projeto educativo nos últimos dois séculos”.

A guarda dos documentos analisados encontra-se em acervos públicos e privados, físicos ou digitais (CASTRO, 2017), como no caso da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional.

## Resultados e desafios

A utilização dos diversos tipos de fontes históricas, por meio da técnica da triangulação das fontes permitiu, principalmente, o alargamento do conhecimento e a análise da formação das primeiras políticas de Educação Especial brasileira. A abertura a diversas fontes possibilitou uma maior solidez dos resultados.



Na pesquisa de Batista (2019) foram acessados 55 documentos do arquivo pessoal da primeira diretora do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que estão escaneados para criação de um acervo público. Os dados coletados nas entrevistas foram usados de forma a elucidar os questionamentos relacionados com pessoas, instituições, ações, eventos diretamente ligados com a Educação Especial nas décadas de 1950 a 1970 e que apresentaram encadeamento com as medidas governamentais que resultaram na implantação do CENESP.

Cardoso (2018), nas buscas nos acervos do Arquivo Municipal de Campos/RJ e na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, analisou 22 jornais e 92 matérias jornalísticas - nos intervalos de 1960 a 1969 e 1970 a 1979, com ênfase nos jornais do estado do Rio de Janeiro.

Contudo, essa diversidade trouxe desafios para as pesquisas, sobretudo, na seleção, tratamento e análise de uma grande quantidade de dados obtidos. Destacaram outros desafios, que se não houver rigor científico, podem prejudicar os resultados da pesquisa:

- Estabelecimento de relação de confiança com a entrevistada;
- Entrevistas longas e transcrições longas;
- Delimitação a forma de análise dos dados;
- Determinação de quais dados usar e quais descartar;
- Tempo de duração dos encontros com a entrevistada;
- Preservação dos dados obtidos;
- Autorização para acesso a acervos particulares;
- Digitalização e digitação requer disponibilidade de tempo;
- Fotografias: Algumas sem identificação; atores sociais da época vivos com deficiência visual;
- Rompimento com o discurso oficial;
- Na imprensa: período longo para localizar as matérias, principalmente no acervo físico;
- Organização do acervo do pesquisador;
- Apropriação da materialidade documental;
- Acervo digital: facilidade no acesso da informação e risco de superficialidade e perda de foco;
- Identificação da difusão e hierarquização das informações de interesse público (e também privado).

Assim, é necessário que haja cautela no enfrentamento das fontes, pois cada qual exige um tipo de organização, um método de conservação, recolha, armazenamento e análise, cuidando para manter a coerência na análise e não se perder ou “soterrar” as fontes. É importante salientar que o rigor científico está no referencial teórico que fundamenta a pesquisa e na sua análise coerente, uma vez que as fontes não falam por si só.

## Referências

BATISTA, G. F. *O Centro Nacional de Educação Especial e o atendimento aos “excepcionais”*: antecedentes, atores e ações institucionais (1950-1979). Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação). Universidade Rural do Rio de Janeiro, 2019.

CARDOSO, F. L. de M. *O Educandário para Cegos São José Operário*: Políticas Educacionais e Cultura Escolar – Campos/RJ (décadas de 1960 e 1970). Dissertação de Mestrado (Mestrado em Políticas Sociais). Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, 2018.

CASTRO, C. A.. Arquivos e fontes na história da educação. In GONDRA, J. G; MACHADO, M, C, G; SIMÕES, R. H. S. *História da Educação, matrizes interpretativas e internacionalização*. Vitória: EDUFES, 2017.

PINSKY, C. B.; LUCA, T. R (orgs.). *O Historiador e suas fontes*. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2012

THOMPSON, P. *A voz do passado – História Oral*. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

## HISTÓRIA E LITERATURA: UMA REFLEXÃO

Adriana Romero Lopes

**Palavras-chave:** História. Literatura. Ficção.

Esse artigo tem como objetivo tecer algumas reflexões sobre relação entre História e a Literatura para discutir os processos de construção da narrativa histórica a partir da concepção de “verossimilhança” presente na escrita historiadora e “feito do real” contido na escrita literária. Para exemplificar essa discussão será analisado o livro “As Memórias do Livro: Manuscrito de Sarajevo”, de autoria de Geraldine Brooks, para destacar a utilização que a literatura faz de fatos históricos para criar seu enredo/trama. Esse processo analítico irá decodificar os processos de “apropriação da operação historiadora” por parte da literatura a fim de estabelecer efeitos de veracidade da narrativa elaborada por esse romance histórico/policial. Tais artifícios narrativos acabam por falsear a compreensão do leitor, pois, ao lançar pequenos vestígios do real em sua trama literária, se constrói o engodo como forma de capturar o leitor. Nesse ponto, se estabelece o desafio da escrita da história que deve utilizar-se dos mecanismos narrativos da literatura sem estabelecer o engodo como mecanismo de conquista do seu leitor. A escrita da História encaminha-se para uma narrativa a “beira da falésia”. Pois, o debate sobre os limites e desafios da escrita em História a partir das noções de Operação Historiográfica e de Paradigma Indiciário e das apropriações dessas concepções pela literatura é de suma importância para o desenvolvimento da História da Cultura Escrita.

Assim, entende-se que a história como área científica, se preocupa com representação do real, a verossimilhança; já literatura, sendo uma forma de expressão artística, alguns vezes, possuidora de historicidade pode vir a ser utilizada pelo historiador para a produção do conhecimento histórico, entretanto, trabalha com o ficcional. A literatura utiliza-se de mecanismo narrativos que usam os efeitos narrativos científicos para produzir efeitos de real. Os estudos do imaginário abriram uma janela para as formas de ver, sentir e expressar o real dos tempos e a literatura pode vir, segundo Sandra Pesavento (2006), a servir como um indício historiográfico, não devido a seus personagens terem existido ou não, mas com relação à vida, a sintonia fina que muitos deles acabam ter com a época em que procuraram retratar. Ao situar a narrativa literária no tempo, o historiador passa a dar sentido aos efeitos e direcionados ao leitor, que foi projetado como expectativa por quem escreveu.

Cabe ao historiador problematizar a especificidade do campo literário, limitando os espaços de sua atuação, demonstrando o que faz parte da literatura e o que faz parte da história, pois a literatura utiliza-se de subterfúgios para atrair o leitor, independentemente o texto pode falsear o real ou manipular a fim de criar um efeito o real no seu texto através de pista e vestígios ofertados ao leitor. Para Chartier (2015), a uma linha tênue entre a história e a ficção. Segundo ele, “a ficção é “um discurso que ‘informa’ do real, mas não pretende representá-lo nem abonar-se nele”, enquanto, a história pretende dar uma representação adequada da realidade que foi e já não é, tal construção se pela exposição dos caminhos, decisões e escolhas realizadas pelo historiador. Nesse sentido, o real é ao mesmo tempo o objeto e o fiador do discurso da história. Contudo, muitas razões escondem e falseiam essa distinção. A primeira está ligada as exposição das evidências que são a força das representações do passado propostas pela literatura. (CHARTIER, 2015, p.24-25). As Memórias do Livro: Manuscrito de Sarajevo é um romance que conta a odisseia da chamada “Hagadá de Sarajevo”, o mais conhecido dos manuscritos judeus. Relata, desde sua confecção, lugares e pessoas por onde passou, até chegar às mãos da restauradora de livros, a personagem Hanna. A autora se apropria de vários fatos historiográficos para narrar seu romance. Proponho verificar em seu enredo, os principais pontos que refletem a veracidade histórica trazida por



ela. Esse livro mostra-se rico em detalhes, que, o leitor consegue emergir na trama da história e em certos momentos duvidar do verídico e do ficcional. Para tal análise, utilizaremos como principais referências os seguintes autores e obras que abordam a temática de escrita da história e da narrativa literária: Roger Chartier, *A história ou a leitura do tempo* (2015) e *Os desafios da escrita* (2002); Michel De Certeau, *A Escrita da História* (1982); Sandra Jatahy Pesavento, *História e Literatura: uma velha-nova história* (2006); Carlo Ginzburg, *O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício* (2007). Sabemos que a literatura há muito tempo vem se utilizando de fatos históricos para a narrativa de seus livros ficcionais. Citamos como exemplo o escritor Miguel de Cervantes que se utiliza de vários aparatos e detalhamentos em muitas passagens de seu livro *Dom Quixote* para tornar o enredo mais atrativo e real, como expõe Roger Chartier “Ao entrar na oficina, Dom Quixote vê “toda aquella máquina que en las emrentas grandes se muestra”. Cervantes introduz o leitor na divisão e na multiplicidade de tarefas que caracterizam o processo de impressão: Dom Quixote “vio tirar en una parte, corregir en outra, componer en esta, enmendar en aquella.” Os verbos espanhóis usados por Cervantes designam as diferentes operações feitas por diversos operários: tirar para o impressor, “corregir” para os revisores de provas, “componer” e “enmendar” para os tipógrafos.” (CHARTIER, 2002, PG. 35). O processo tipográfico narrado por Cervantes é o que ocorria nas tipografias. O escritor se apropria das técnicas para tornar mais próximo do real sua narrativa. Em outras passagens de seu livro podemos observar descrições que fazem com que a narrativa se torne mais próxima da representação que o autor quer atingir daquela época e daqueles fatos. Geraldine Brooks faz o mesmo ao escrever seu livro. Por meio de pequenos vestígios a personagem Hanna, reconstrói a memória do livro. Para se imaginar viajando junto com a personagem, a autora usa inclusive do subterfúgio do mapa, o qual encontra-se na primeira página no livro, para que o leitor possa acompanhar todo o trajeto percorrido por ele. Além disso, em várias passagens a personagem descreve a forma como ocorre todo o processo de restauração de um livro, citando ferramentas específicas, procedimentos especializados, o que faz com o que o leitor acredite que a pessoa que escreve realmente entende de todo esse processo. Sobre isso, Chartier pontua que outra razão com “que faz vacilar a distinção entre história e ficção reside no fato de que a literatura se apodera não só do passado, mas também dos documentos e das técnicas encarregados de manifestar a condição de conhecimento da disciplina histórica.” (2015, p. 27). O Historiador, diferente de um escritor ficcional, necessita reunir dados, selecionar documentos, estabelecer conexões e cruzamentos. É ele quem elabora a trama e procura oferecer uma visão mais aproximada do real acontecido. Já para um escritor literário, este, mesmo utilizando-se de fatos históricos, não é fidedigno ao acontecimento, pois cria personagens e enredos para inserir-se nesses acontecimentos. Para Pesavento, “ a história é diferente, é narrativa organizada dos fatos acontecidos, logo, não é fingimento ou engodo, delírio ou fantasia.” (PESAVENTO, 2006, p. 06). A escrita da história é uma trama, uma intriga. Segundo Michel de Certeau, “A escrita da história é o estudo da escrita como prática histórica.” (CERTEAU, 1982, p. 09). Na ficção é possível jogar com as palavras. Na historiografia, necessitamos de maior precisão.

Para Chartier (2007), hoje é mais difícil distinguir a ficção da história. Isso se deve, especialmente, as representações do passado propostas pela literatura, que mesmo não sendo fidedigna à ordem cronológica ou de acontecimentos, moldam representações do passado. Geraldine Brooks, traça um itinerário em seu livro, fazendo com que os capítulos, embora pareçam independentes, ficam interligados. Essa técnica é utilizada por Carlo Ginzburg (2007), em seu livro *O fio e os rastros: Verdadeiro, Falso Fictício*, onde ele, logo no início do livro descreve de que maneira vai unir os capítulos que se seguem, por meio de rastros históricos e histórias verdadeiras. Ginzburg (2007), procura também distinguir a narração histórica da narração ficcional, pontuando que a histórica possui cientificidade, a representação da realidade, já a ficcional, não tem a obrigação dessa representação. Para ele, a narrativa histórica assimilaria a narrativa ficcional. A discussão, enfim, mostrará as reflexões que estão sendo discutidas na atualidade sobre a questão história e literatura, e as preocupações que os historiadores possuem em torno desse tema. A literatura, por vezes, concede ao historiador, subterfúgios, pois, apesar de não se fidedigna aos acontecimentos, de criar personagens fictícios, ela narra ambientes e situações cotidianas da época em que se propõe escrever. Obviamente, que o historiador deve saber aproveitar, destacando o que podemos aproveitar dela para estudo histórico. A História, não pode se isolar das demais áreas do conhecimento, deve conversar com elas, para que assim, o trabalho do historiador seja mais completo. Não só a literatura, mas a filosofia, sociologia, artes podem vir a contribuir. No entanto há de se ter determinados cuidados ao se trabalhar, especialmente, com a ficção, para deixar claro o limite e as diferenciações que existem entre as duas. Há muitas críticas e discussões a respeito. Somos uma ciência, prezamos pela veracidade, trabalhos com a verossimilhança, mas não podemos nos isolar.



## HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO NO ENSINO DE GRADUAÇÃO: A PRODUÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPA (2014 - 2018)

Jamylle Emilly Paz Maia

Luane Tomé Do Nascimento Sampaio

Danielly Cristinne Barbosa De Campos

**Palavras-chave:** História da educação. Trabalhos de conclusão de Curso. Pedagogia.

### Resumo

A temática da História da Educação ao ser abordada nas produções acadêmicas e em obras literárias permite ao leitor uma compreensão mais clara dos processos históricos de conformação e desenvolvimento dos processos educativos, tais como são conhecidos nos dias de hoje. Por entendermos a importância de tratar a História da Educação nas produções acadêmicas desde o início do percurso acadêmico é que optamos por analisar as produções desenvolvidas em um dos níveis iniciais deste percurso, ou seja, no ensino de graduação. De acordo com Saviani (2008): “a construção da memória histórica da educação brasileira pode ser abordada a partir de três vetores: a preservação da memória; o ensino de história da educação; a produção historiográfica propriamente dita.” (p. 153). Esse trabalho irá investigar a produção historiográfica.

Dada a importância da pesquisa neste campo da educação, o presente artigo tem como escopo elaborar uma cartografia das produções em História da Educação no Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Pará (UFPA) no campus de Belém para, assim, termos uma visão do alcance da temática entre os estudantes de graduação do citado curso. Para tanto, temos como objetivo analisar o conteúdo dessas produções tendo como principais fontes os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) entre os anos de 2014 e 2018, período escolhido em razão da última mudança curricular do curso, realizada no ano de 2010.

Para a realização desta tarefa optamos por dividi-la em três etapas; a primeira consistiu no levantamento dos TCCs produzidos neste período, informação coletada junto à biblioteca do Instituto de Ciências da Educação (ICED), Unidade Acadêmica à qual o curso de Pedagogia está subordinado.

A segunda etapa se dedicou a categorizar os TCCs de acordo com as temáticas abordadas; para tanto, usamos como referências as áreas e subáreas de conhecimento definidas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), em especial aquelas vinculadas à área da Educação, inserida na grande área “Ciências Humanas”.

Em terceiro lugar, após sua categorização, identificamos os trabalhos relacionados à pesquisa em História da Educação e passamos a examiná-los de forma mais detalhada, com o intuito de identificar seu objeto e problemática, buscando construir uma visão geral acerca da produção no campo da história da educação no referido curso de graduação.







Para o desenvolvimento de nosso estudo optamos por adotar a pesquisa que se denomina “estado da arte” ou “estado do conhecimento” que, segundo Ferreira (2002) tem o desafio de:

mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. (FERREIRA, 2002, p. 257)

Trata-se, também, de um método de natureza bibliográfica que se constitui “em levantamentos do que se conhece sobre determinada área, desenvolvimento de protótipos, de análises de pesquisas ou avaliação da situação da produção do conhecimento da área focalizada”. (BRANDÃO, 1986, p.07). Utilizamos também Romanowski e Ens (2006) como subsídio para o referido método e a partir dele tivemos uma melhor compreensão das características de tal método sendo possível, assim, identificarmos que o estado da arte surgiu com o intuito de mapear e averiguar o conhecimento científico já produzido entre os pesquisadores, assim como, perceber se há, entre os temas abordados de uma determinada fonte de produção (como, por exemplo, os TCCs), uma predominância de certas temáticas em detrimento de outras que, neste caso, são abordadas de forma bem menos significativa.

Quanto ao “estado da arte”, no Brasil o método entrou em ascensão por volta de vinte anos atrás, porém, já era usual em outros países, principalmente entre os pesquisadores norte-americanos, e apesar de ser considerado um método recente entre os brasileiros, se mostrou de grande importância uma vez que a partir deste método, foi e é possível observar nos trabalhos, questões acerca das temáticas que vem sendo abordadas com mais frequência, de que forma e em que condições elas estão sendo produzidas e quais as contribuições dessas publicações para a área.

Em síntese, os estudos que utilizam o estado da arte

[...] podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39)

Por outro lado, uma das dificuldades apontadas por Ferreira (2002) e reforçada por Romanowski e Ens (2006) refere-se aos títulos dos trabalhos pesquisados, pois muitos deles não deixam claro o que abordam no estudo, fazendo com que seja necessária a leitura do resumo. No entanto, as dificuldades permanecem devido à má elaboração de alguns deles, visto que alguns resumos não apresentam elementos fundamentais integrantes de um trabalho acadêmico, como por exemplo, o tipo de pesquisa feita e até mesmo o objetivo do trabalho. Além disso, as palavras-chave muitas vezes não fazem referência à essência da pesquisa. Por isso, a pesquisa denominada “estado da arte” requer do pesquisador, tempo e empenho para poder realizá-lo.

## Resultados

Como resultado parcial desta pesquisa apresentamos no Quadro 1 as temáticas dos Trabalhos de Conclusão de Curso defendidos entre 2014 e 2018, distribuídos de acordo com as especialidades definidas pelo CNPQ, em termos de quantidade e porcentagem de todos os TCCs defendidos no curso, o que resulta em um total de 504 (quinhentos e quatro) trabalhos.

**Quadro 1** – TCCs defendidos de 2014 a 2018.

SUBÁREA	ESPECIALIDADE	QUANTIDADE	%
FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO	Filosofia da Educação	1	0,20 %
	História da Educação	23	4,60 %
	Sociologia da Educação	14	2,80 %
	Antropologia Educacional	1	0,20 %
	Economia da Educação	1	0,20 %
	Psicologia Educacional	17	3,40 %
ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL	Administração de Sistemas Educacionais	14	2,80 %
	Administração de Unidades Educativas	3	0,60 %
PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL	Política Educacional	41	8,20 %
	Planejamento Educacional	9	1,80 %
	Avaliação de Sistemas, Instituições, Planos e Programas Educacionais	27	5,40 %
ENSINO-APRENDIZAGEM	Teorias da Instrução	18	3,60 %
	Métodos e Técnicas de Ensino	48	9,60 %
	Tecnologia Educacional	9	1,80 %
	Avaliação da Aprendizagem	10	2,00 %
CURRÍCULO	Teoria Geral de Planejamento e Desenvolvimento Curricular	9	1,80 %
	Currículos Específicos para Níveis e Tipos de Educação	29	5,80 %
ORIENTAÇÃO E ACONSELHAMENTO	Orientação Educacional	6	1,20 %
	Orientação Vocacional	0	0,00 %
TÓPICOS ESPECÍFICOS DE EDUCAÇÃO	Educação de Adultos	19	3,80 %
	Educação Permanente	23	4,60 %
	Educação Rural	11	2,20 %
	Educação em Periferias Urbanas	1	0,20 %
	Educação Especial	62	12,40 %
	Educação Pré-Escolar	72	14,40 %
	Ensino Profissionalizante	2	0,40 %
	Áreas não especificadas pelo CNPQ		
ÁREAS NÃO ESPECIFICADAS PELO CNPQ	Educação Ambiental	24	4,80 %
	Pedagogia em Organizações Sociais	10	2,00 %
<b>TOTAL</b>		<b>504</b>	

Fonte: Dos autores, com base em dados da Biblioteca Setorial do ICED/UFPA.

Como podemos perceber no quadro 1, a temática mais frequente entre os TCCs defendidos é a de “Educação Pré-Escolar” com 14,40 % do total de trabalhos, seguida da temática “Educação Especial” com 12,40 %, indicando uma alta produção em comparação com as demais temáticas. Além destas, outras temáticas aparecem com um alto índice de abordagem, como por exemplo, “Métodos e Técnicas de Ensino” e “Política Educacional”, cada uma com 9,60% e 8,20%, respectivamente. Atrás delas, as abordagens mais frequentes são “Currículos Específicos para Níveis e Tipos de Educação” com 5,80% e “Avaliação de Sistemas, Instituições, Planos e Programas Educacionais” com 5,40%, revelando uma média produções sobre tais temáticas. Observa-se também, o baixo índice de



abordagem em algumas temáticas, como “Antropologia da Educação” e “Economia da Educação”, ambas com 0,20%. Percebe-se que a temática com o menor percentual é a de “Orientação Vocacional” com 0,00%. Contudo, nos atentamos principalmente para a temática “História da Educação”, a qual apresenta uma porcentagem de apenas 4,60 %.

Por meio desse mapeamento dos TCCs do Curso de graduação em Pedagogia da UFPA inferimos que os trabalhos referentes à História da Educação têm mantido uma frequência média. Ou seja, a especialidade História da Educação não está entre os temas mais abordados no curso, mas possui uma média de produções razoável em relação ao todo dos trabalhos catalogados.

## Referências

BRANDÃO, Zaia; BAETA, Anna Maria Bianchini; ROCHA, Any Dutra Coelho. **Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Dois Pontos, 1986.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & sociedade**, v. 23, p. 257, 2002.

ICED. **Catálogo de Trabalhos de Conclusão de Curso**. Faculdade de Educação, Biblioteca Setorial do ICED, 2018.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. **Diálogos Educacionais**, v. 6, n. 6, p. 37-50, 2006.

SAVIANI, Dermeval. História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. **Eccos Revista Científica**, v. 10, n. Esp, p. 147-167, 2008.

## IMPRESSOS ESCOLARES NA HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL: CONTRIBUIÇÕES DA REVISÃO SISTEMÁTICA

Cintia Medeiros Robles Aguiar

Jéssica Lima Urbietta

Jacira Helena Do Valle Pereira Assis

**Palavras-chave:** Impressos Escolares. Revisão Sistemática. História da Educação.

Nas últimas décadas há um volume de informações científicas geradas na Historiografia da Educação, que aponta para necessidade de sínteses, que facilitem o acesso da produção da área. Trazer à tona a literatura já produzida para conduzir uma investigação histórica sobre impressos escolares é o motor do presente estudo, ao focalizar a revisão sistemática como uma técnica viável ao campo da Historiografia da Educação. Além disso, busca-se aproximar da produção da Historiografia da Educação de Mato Grosso do Sul no que tange à imprensa escolar nas produções acadêmicas *stricto sensu* dos Programas de Pós-Graduação em Educação de Mato Grosso do Sul das seguintes universidades: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), tendo como ponto de partida estudos em que os impressos escolares são fonte e/ou objeto de investigação. O artigo publicado pelo Grupo de Estudo de Revisão Sistemática do Rio de Janeiro (GERS-Rio), trouxe que a revisão narrativa ou tradicional da literatura, comumente apresenta uma abordagem mais ampla e “[...] dificilmente parte de uma questão específica bem definida, não exigindo um protocolo rígido para sua confecção; a busca das fontes não é pré-determinada e específica, sendo frequentemente menos abrangente”. (CORDEIRO; et al, 2007, p. 429). As primeiras técnicas formais de combinação dos resultados de diferentes estudos foram elaboradas e publicadas “no *British Medical Journal*, pelo matemático britânico Karl Pearson, em 1904. [...] ao observar que os resultados de pequenos estudos isolados não ofereciam condições para se obter conclusões sobre o assunto, sem que uma grande probabilidade de erro existisse.” (CORDEIRO; et al, 2007, p. 429). Desde então, a revisão sistemática é uma técnica de pesquisa amplamente desenvolvida nas áreas da saúde, computação, engenharia e, posteriormente, na área de humanas. O estudo de Gonçalves, Nascimento e Nascimento (2015) compreendeu que, a revisão sistemática pode ser definida como uma técnica de pesquisa, que utiliza como fontes de dados a literatura sobre determinado tema, possibilitando uma investigação que visa à identificação de evidências relacionadas a um problema específico de pesquisa, com o intuito de destacar ideias, posturas e opiniões de autores, publicadas na área de conhecimento em que se insere. Para tal, busca caracterizar cada estudo selecionado, avaliar a qualidade, identificar conceitos-chave e concluir sobre o que a literatura informa em relação a determinado objeto, bem como apontamentos de problemas/questões que necessitam de novos estudos. No levantamento realizado para este estudo, observou-se que não há registros na literatura de revisões formais, que buscam identificar e analisar criteriosamente os estudos que contemplem o uso de impressos escolares no campo da Historiografia da Educação. Algumas revisões existentes sobre a temática limitam-se a realizar um agrupamento de trabalhos sem o direcionamento de protocolos de pesquisa que evidenciem o





escopo da revisão e os critérios escolhidos para avaliá-los, resultando em revisões de pouca abrangência no campo da historiografia educacional, e dependentes da proposta de seus revisores. Localizar e submeter esses estudos ao rigor de uma revisão sistemática significa reconhecer que ao longo dos últimos anos, os historiadores da educação se debruçaram sobre novas fontes de pesquisa (SCHELBAUER, ARAÚJO, 2007; AMARAL, 2003; BASTOS, 1997; CATANI, 1997; NÓVOA, 1997), e têm privilegiado a imprensa escolar como fonte e objeto de suas inquietações. Revistas e jornais escolares têm recebido enfoque, tanto do ponto de vista de sua periodização, quanto do ponto de vista teórico-metodológico, enquanto expressões de interesses, associadas às visões de mundo e às diversas orientações de ordem educacional pelo país. A fim de colocar-se nessa lacuna, o presente estudo sinaliza que a revisão sistemática é o meio proposto para identificar, avaliar e compreender todo estudo relevante e disponível sobre a temática ou sobre uma questão de pesquisa. A sua condução sistemática é rigorosa e passível de exame minucioso, pois contempla em seu processo um protocolo de investigação, que permite que a revisão seja executada por demais pesquisadores interessados. As revisões sistemáticas são consideradas estudos secundários, que têm nos estudos primários sua fonte de dados. Entende-se por estudos primários, neste estudo que traz resultados de revisão sistemática, as teses e dissertações que relatam os resultados de pesquisa em primeira mão, portanto, para compor o *corpus* de análise adota-se a “regra da exaustividade” (BARDIN, 2009), no qual o período de trabalhos acadêmicos não é delimitado *a priori*, considerando válidas todas as produções que surgirem nos resultados das buscas. Diferentemente das revisões tradicionais de literatura, a técnica proposta é empregada para identificar o conhecimento científico da área por meio do levantamento, coleta e avaliação crítica das abordagens já produzidas. Planejamento, condução e análise dos resultados configuraram as fases principais de execução da revisão sistemática mobilizadas neste estudo, forjados por um protocolo que consiste na adaptação dos modelos propostos por Kitchenham (2004) e Biolchini *et al* (2005). O ponto de partida para a revisão realizada foi a elaboração do protocolo que se iniciou com a seguinte **problematização**: o que há na literatura acadêmica de Mato Grosso do Sul a respeito de impressos escolares no campo da História da Educação? A questão formulada foi a etapa primordial para aproximar de alguns pontos particulares. A segunda etapa compreendeu a **formulação de objetivos** para realizar uma revisão sistemática das dissertações e teses dos Programas de Pós-Graduação em Educação no estado de Mato Grosso do Sul sobre o uso de impressos escolares na historiografia educacional. Posteriormente, voltadas as atenções aos **recursos para busca e seleção de estudos**, os repositórios institucionais dos Programas de Pós-Graduação em Educação do estado foram delimitados como fonte de busca. As bases de dados supramencionadas foram selecionadas mediante a ineficiência no agrupamento de produções científicas produzidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação em uma base nacional de livre acesso. A etapa de **seleção preliminar** compreendeu o momento em que foram confeccionadas *strings*, submetidas as bases de busca com as palavras-chave correspondentes a “impressos escolares”, e adaptadas de acordo com as plataformas selecionadas. As Teses e Dissertações encontradas foram categorizadas em um formulário de condução e selecionados com base em critérios de inclusão e exclusão previamente definidos no protocolo, após a leitura dos resumos dos trabalhos. Utilizou-se como ferramenta de categorização o *software* para Revisão Sistemática *StArt* - ferramenta gratuita desenvolvida no Laboratório de Pesquisa em Engenharia de *Software* da UfScar que possibilitou uma certa facilidade na categorização. A ferramenta supramencionada está dividida em *Planning* que compreende “protocolo” onde é especificado os objetivos, a pergunta problema, as palavras-chave, os critérios de inclusão e exclusão, as línguas dos trabalhos, quais os buscadores, o classificador qualitativo (exemplo ruim, regular, bom e ótimo); *Execution*, para definir quais trabalhos serão aceitos ou rejeitados, para isso foi preciso preencher um formulário com as palavras-chave de cada trabalho, resumos e alguns dos critérios definidos no protocolo; e em *Summarization* é possível visualizar em forma de grafos, redes e fluxogramas as informações categorizadas. A **seleção final e extração dos resultados**, etapa final da revisão sistemática proposta, configura o momento de leitura completa e minuciosa dos trabalhos selecionados após o procedimento de seleção preliminar. Por fim, os dados resultam em uma síntese geral e considerações diante dos resultados observados nos estudos selecionados. Para elucidar a síntese desse trabalho, foram formulados tópicos para discussão dos resultados, quais sejam: 1) Temáticas; 2) Objetivos; 3) Referencial teórico; 4) Metodologia; 5) Problema de pesquisa; 6) Tese/ hipótese; 7) Resultados alcançados; 8) Limitações do trabalho; 9) Possibilidades para novos estudos. Por hora, a presente proposta aborda elementos que possam ser considerados relevantes para que



pesquisadores interessados tenham contato com um resumo do que está sendo produzido na literatura sobre o uso de impressos escolares em pesquisas acadêmicas no campo da História da Educação, no estado de Mato Grosso do Sul.

## Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4 ed. rev. e actual. Lisboa, PT: Edições 70, 2009.

BIOLCHINI, Jorge et al. *Sytematic review in software engineering*. **Technical report**, RT-ES 679/05. *System Engineering and Computer Science Dept.* Rio de Janeiro: COOPE/UFRJ, 2005. Disponível em: <https://www.cos.ufrj.br/uploadfile/es67905.pdf>. Acesso em 29 set. 2019.

CORDEIRO, Alexander Magno et al. Revisão sistemática: uma revisão narrativa. **Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 6, p. 428-431, Dec. 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-69912007000600012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-69912007000600012&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 17 out. 2019.

GONÇALVES, Helena de Abreu; NASCIMENTO, Marilene Batista da Cruz; NASCIMENTO, Kathia Cilene Santos. Revisão sistemática e metanálise: níveis de evidência e aplicabilidade científica. **Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica**. Vitória, v. 5, n. 3, p. 193-211, nov. 2015. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/281/277>. Acesso em 20 out. 2019.

KITCHENHAM, Barbára. *Procedures for performing systematic reviews*. **Join Technical report**, Keele, *Staffs, ST5 5BG, UK*, TR/SE-0401, Keele University and NICTA, jul. 2004. Disponível em: <http://www.inf.ufsc.br/~aldo.vw/kitchenham.pdf>. Acesso em: 28 set. 2019.



## INFÂNCIA NA IMPRENSA JORNALÍSTICA DE RONDÔNIA (1940 A 1980): A CRIANÇA TEM DIREITO A EDUCAÇÃO ESCOLAR?

Marijane Silveira Da Silva

**Palavras-chave:** Infância e criança. História da Educação. Imprensa jornalística de Rondônia.

Trata-se de um recorte de uma pesquisa mais ampla intitulada “a educação da infância escolarizada pela ótica dos periódicos rondonienses (1940-1980)”. Neste, intenta-se compreender como os jornais descrevem as crianças, a infância e os seus direitos à educação escolar. Entende-se que infância e criança são dois conceitos construídos historicamente por meio de lutas para reconhecimento dos direitos dessas categorias sociais. É no século XX que novos significados serão atribuídos à infância, com a produção de trabalhos pioneiros em defesa do reconhecimento dos direitos das crianças.

A infância colocada em evidência nesta reflexão com foco para a escolarização pensada para elas é compreendida como etapas que se apresentam de maneiras distintas com representações diferentes ao longo da história.

A análise da produção existente sobre a história da infância permite afirmar que a preocupação com a criança se encontra presente somente a partir do século XIX, tanto no Brasil como em outros lugares do mundo. No entanto, mesmo a infância constituindo-se em um problema social desde o século XIX, ainda não foi suficiente para torná-la um problema de investigação científica. Estudos apontam que até o início da década de sessenta a história da infância e a história da educação pareciam ser dois campos distintos e inconciliáveis de pesquisa (ARIÈS, 1973).

Com a publicação, na França em 1960 e nos Estados Unidos em 1962 do livro de Ariès (1973) sobre a História social da infância e da família, e na década seguinte, em 1974, acrescida da publicação do texto de De Mause (1991) sobre A evolução da infância, os historiadores da educação, principalmente os norte-americanos, encontravam-se no processo de reconstruir a definição precisa de seu campo. No entanto, até este período, poucos historiadores haviam manifestado algum interesse pelo tema da infância ou o tinham colocado como objetivo de suas pesquisas.

Os estudos que tratam da história da criança e da infância na historiografia têm se pautado no precursor da temática, Philippe Ariès, que com a tradução do livro *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Regime* para a língua inglesa em 1962 fez com que o assunto adquirisse repercussão. Neste, o cerne da discussão gira em torno do processo de desenvolvimento da concepção moderna da infância, da época e dos ritmos, constituindo-se numa categoria social construída recentemente na história da humanidade.

Como contribuição acerca das reflexões sobre a história da infância e da educação, as pesquisas de Moysés Kuhlmann Junior, em colaboração com outros pesquisadores, apontam a necessidade de atentar-se para os limites que ampliam e restringem a abrangência do conceito de infância, sob os aspectos da sua duração, da sua denominação, da sua universalidade e das suas particularidades geográficas, sociais, culturais, históricas. Este autor em *Infância, história e educação*, ampliou as análises para além das referências à obra de Philippe Ariès, avançando na discussão sobre o tema.





Neste sentido, optou-se pela realização desta pesquisa no estado de Rondônia, cujo recorte temporal tem como baliza a criação do Território Federal do Guaporé em 1943, a criação do Departamento de Educação através do Decreto Territorial n. 13, de 10 de abril de 1944 e a transformação do Território em Estado em 22 de dezembro de 1981. E a imprensa é concebida como uma fonte de relevante valor cultural para a educação do estado rondoniense e para a História da Educação.

Sendo assim, propõe-se analisar, pela ótica dos jornais impressos o que a imprensa rondoniense noticiou acerca das crianças, da infância e seus direitos à educação escolar durante as décadas de quarenta a oitenta do século XX? Quais os lugares e os espaços de sociabilidade eram frequentados pelas crianças? Quais as representações de escolarização da infância foram materializadas na imprensa rondoniense e em quais os jornais apareceram com mais frequência?

A pesquisa com os jornais rondonienses foi feita por meio dos “rastros recuperados por intermédio de uma poeira de acontecimentos minúsculos” (REVEL, 1998, p.31), seguindo a abordagem micro histórica que se propõe a “enriquecer a análise do social tornando suas variáveis mais numerosas, mais complexas e também mais móveis” (p.23).

Como bem define Revel, o papel do historiador consiste em trabalhar com aquilo que efetivamente aconteceu, por intermédio das fontes, perceber as alternativas e as incertezas pelas quais os atores sociais do passado se defrontaram. Enquanto os micros historiadores tem clareza de que cada ator histórico participa de maneira próxima ou distante, de processos (contextos), de dimensões e de níveis variáveis, do mais local ao mais global.

Chartier (2009 p.54) também tratou da redução de escala de análise afirmando que “referência a uma ou outra depende do que o historiador deseja ver” apoiado em Ricoeur, assevera que em cada escala podemos ver coisas que não são vistas em outra. Uma história global pela qual pode reconhecer nas “situações mais locais as interdependências que as ligam ao longe, sem que necessariamente os atores tenham clara percepção disso” (p.57). O autor apresenta a ideia de “glocal” que se refere “aos processos pelos quais são apropriados as referências partilhadas, os modelos impostos, os textos e os bens que circulam mundialmente, para fazer sentido em um tempo e em um lugar concreto” (p.57).

Tendo como parâmetro o “jogo de escala” apresentado em Revel (1998) articulando o local com o global, discutir-se-á as relações entre ensino primário/escolarização da infância e imprensa, infância e criança e direito a educação escolarizável, na perspectiva de que “variar a objetiva não significa apenas aumentar (ou diminuir) o tamanho do objeto no visor, significa modificar sua forma e sua trama” (p.20)

Os aspectos teórico/metodológicos pautaram-se na História Cultural, centrada em pesquisa documental e bibliográfica, desenvolvida por meio da utilização de procedimentos de localização, reunião, seleção e ordenação de notícias veiculadas nos jornais rondonienses.

Para tanto, adotou-se os jornais “Alto Madeira”, O Guaporé e a Tribuna, editados em Porto Velho e que circulavam em todo o estado de Rondônia no período delimitado. Os jornais foram localizados nos acervos do Museu da Memória de Rondônia (MERO), situado na capital e na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional (BN Digital).

A pesquisa com os jornais rondonienses foi feita por meio dos “rastros recuperados por intermédio de uma poeira de acontecimentos minúsculos” (REVEL, 1998, p.31), seguindo a abordagem micro histórica que se propõe a “enriquecer a análise do social tornando suas variáveis mais numerosas, mais complexas e também mais móveis” (p.23).

A metodologia adotada consistiu em localizar as publicações sobre a temática no referido jornal. Para tanto se fez uso das palavras-chave: “criança”, “infância” e “escola primária”. Após a identificação das ocorrências foi feita a seleção que obedeceu aos critérios de conteúdo. Sendo assim, fez parte do repertório todas as notícias do jornal, espalhadas nos diferentes espaços. A classificação, seleção e organização das notícias foram articuladas com o contexto histórico social, político e econômico local e nacional. A organização da documentação coletada, reunidas num único documento, tabuladas e ordenadas por meio de quadros, gráficos e figuras contribuíram para a análise documental de forma interpretativa.



Com os resultados foi possível mapear as notícias veiculadas nos jornais rondonienses, especificamente as relacionadas às crianças, à infância e os direitos à educação escolarizada. As notícias localizadas registram momentos cívicos dos alunos das mais diferentes instituições, prédios escolares, professores, alunos, salas de aula, materiais didático pedagógicos, espaços destinados para as escolas, entre outras que retratam as situações vivenciadas pela infância rondoniense e pelas crianças da época no processo de escolarização. Os dados revelam aspectos da sociedade não identificados nas fontes oficiais escritas, o ideário que permeava o período e contribui para a escrita de uma história da escolarização destinada as crianças neste estado da região amazônica. Pesquisar a escolarização da infância pela ótica da imprensa permitiu descortinar características singulares do campo educacional, mostrando as relações estabelecidas por seres humanos numa determinada época, tanto no âmbito nacional, como ainda no regional e local.

## Referências

ARIÈS, Phillipe. **História Social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: DIFEL. RJ: Bertrand, 1990.

GOMES, P. de A. **A educação escolar no Território Federal do Guaporé (1943–1956)**. 2007. Mato Grosso: 148f. Dissertação (Mestrado) - Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2007.

KUHLMANN JR, Moisés. **Infância e Educação Infantil na abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

LIMA, A. M. de. **Achegas para a história da Educação no Estado de Rondônia**. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Porto Velho: Gráfica da Prefeitura, 1987.

## INTELECTUAIS DA EDUCAÇÃO E A REVISTA DO INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO DO RIO GRANDE DO NORTE (1889 - 1930)

Arthur Cassio De Oliveira Vieira

Laís Paula De Medeiros Campos Azevedo

**Palavras-chave:** Intelectuais. Rio Grande do Norte. Sociabilidades.

Construída a partir da perspectiva da História Cultural, esta pesquisa está circunscrita ao campo da História da Educação e inserida no domínio da História dos Intelectuais. Tendo como ponto de partida a imbricação entre os campos político, intelectual e educacional, este trabalho tem como objetivo investigar a relação dos intelectuais da educação potiguar com o Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte (IHGRN) a partir dos artigos que publicaram na revista deste Instituto durante as primeiras décadas do século XX. O recorte de nosso estudo que compreende o que convencionou-se chamar como República Velha ou Primeira República, apresenta-se como um momento de contradições tanto no âmbito nacional quanto no Rio Grande do Norte. Evidencia-se que ao passo que no campo político, a organização tinha como base o fenômeno do coronelismo, também se buscava alinhar aos valores nacionais em construção, expressos pelos signos da modernidade urbana e pela a consolidação dos símbolos nacionais. A política estadual era dominada por oligarquias sustentadas pela atividade agropecuária. A grande movimentação em torno da sucessão no cargo de governador do estado, denota as disputas políticas entre grupos oligárquicos de orientações opostas (SPINELLI, 2010). Trazem a luz também as relações híbridas existentes entre o caráter público e os interesses particulares, uma vez que os sujeitos ocupantes de cargos públicos e administrativos eram sempre indicados pelos membros da elite política. Nesse contexto, o campo educacional era também produto das articulações existentes no campo político e o discurso pela modernidade educacional se evidencia durante o período estudado, pois a Primeira República é o momento em que a preocupação com a civilidade se torna mais latente, de modo que a educação era o caminho para se construir cidadãos polidos e adequados para o novo modelo de sociedade proposta pela República. Se fazia necessário instruir as crianças do presente para consolidar os valores cívicos e democráticos no futuro. Do mesmo modo, era também necessário higienizar os corpos e as cidades, promovendo campanhas de vacinação, asseio e cuidados pessoais, assim como realizar reformas urbanas, sanear esgotos e embelezar as cidades. Estas ideias e práticas políticas e administrativas eram articulados à perspectiva higienista que se configura enquanto um discurso circulante na Europa do século XIX e que se fortaleceu e se materializou no Brasil com o projeto republicano, sobretudo no final do século XIX e início do XX. O higienismo fornecia as bases científicas, pautadas especialmente no evolucionismo de Herbert Spencer, para se pensar a formação integral do homem. Esse modelo educacional deveria atingir as diversas áreas, desde o psíquico ao moral e o físico, orientando a construção de currículos escolares com disciplinas de cuidados com o corpo e puericultura (MENEZES, 2015). Na esteira desses movimentos de higienização e modernidade, nota-se a valorização da ciência, com o surgimento de várias instituições culturais e sociedades científicas por todo o Brasil. É nesse contexto que percebemos a disseminação, por diversos estados brasileiros, dos correspondentes do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) fundado em 1838. No cenário potiguar, verificamos a fundação do IHGRN se deu em 29 de março de 1902, no salão da





Biblioteca Estadual, que funcionava no antigo prédio do Atheneu Norte-Rio-Grandense (LIMA, 1982, p. 11). O IHGRN foi criado com o objetivo de salvaguardar a memória do estado, através da coleta, organização e guarda de documentos, incentivar a pesquisa e produzir a história oficial do estado. Estiveram presentes em sua cerimônia de inauguração o então governador Alberto Frederico de Albuquerque Maranhão, Francisco Pinto de Abreu, Manoel Dantas, Henrique Castriciano, Antônio de Souza e Augusto Tavares de Lyra, entre outros. A primeira diretoria do Instituto foi formada pelo desembargador Olympio Manoel dos Santos Vital, como presidente; Alberto Maranhão, como vice-presidente; Pinto de Abreu, como 1º secretário; Luís Fernandes, como 2º secretário; o desembargador Francisco de Salles Meira e Sá, como orador; e Veríssimo de Toledo, como tesoureiro (REVISTA DO IHGRN, 1903). Além destes, outros intelectuais fizeram parte da instituição, como, por exemplo, Eloy Castriciano de Souza, Luís da Câmara Cascudo, Tarcísio Medeiros e Nestor dos Santos Lima. Identificamos que diversos intelectuais que fizeram parte do Instituto como sócios também circulavam em outros espaços e atuaram no campo educacional a exemplo de Nestor dos Santos Lima que construiu uma trajetória associada sobretudo a educação primária e normal do Estado e que foi admitido como sócio do IHGRN em 1910, se tornou presidente do Instituto em 1927 e eleito primeiro presidente perpétuo em 1953. Da mesma forma, percebemos que os intelectuais que compunham esta instituição, legitimavam sua atuação no campo por meio dela e pela escrita nas publicações de sua revista. Estes sujeitos são, portanto, considerados como membros de uma elite criadora e mediadora cultural (SIRINELLI, 1998). Seus ideais acerca da educação potiguar e de outros assuntos de interesse público, circulavam em diversos jornais e periódicos do período, assim como na Revista do IHGRN. Esta revista começou a circular no ano de 1903 e é publicada até os dias atuais. Tomamos esta publicação como fonte para perceber o entrelaçamento dessa teia de intelectuais, que escrevem sobre diversas temáticas relativas sobretudo a história, a memória, a conformação geográfica do estado e a educação. Para a análise das fontes, foi utilizado o método historiográfico da heurística e da hermenêutica, realizando a crítica interna e externa dos documentos, bem como a análise do discurso, para compreender as orientações políticas e ideológicas destes sujeitos que compunham a rede. Para auxiliar na compreensão do objeto aqui estudado, nos pautamos nos conceitos de intelectual e sociabilidades propostos por de Jean François Sirinelli (1998, 2003); no tripé lugar de fala, prática e escrita, explicitado por Michel de Certeau (1982); e as noções de campo e *habitus*, exploradas por Pierre Bourdieu (1996, 1998). É nossa intenção, portanto, demonstrar que estes intelectuais da educação se inserem no campo a partir da constituição de uma rede de sociabilidades e que a sua escrita não se dá de maneira naturalizada ou descontextualizada. É antes um reflexo de suas vivências e experiências. Destaca-se também a compreensão de que a construção dessa rede de sociabilidades a partir do IHGRN e da publicação do seu periódico, possibilitou a legitimação deste grupo de intelectuais envolvidos nas temáticas educacionais e que, dessa forma, também contribuíram para a criação de um campo para se debater a educação pública potiguar. Nas páginas da Revista do IHGRN, podemos ler artigos sobre as mais diversas temáticas referentes à história do Rio Grande do Norte, biografias de potiguares importantes, questões de tratados e limites estaduais, disputas fronteiriças, necrológios e narrativas historiográficas. Durante o período estudado, nota-se a orientação dos ideais positivistas na produção historiográfica, em que ganhava protagonismo a documentação escrita, sobretudo a oficial, considerada como portadora da verdade histórica, perseguida como um elemento a garantir veracidade e cientificidade às pesquisas. É notório o esforço realizado para coletar e preservar os documentos. Alguns intelectuais que identificamos como autores de artigos publicados na Revista são até hoje considerados como bibliografia clássica para o estudo da História do Rio Grande do Norte, como por exemplo Tavares de Lyra, Tarcísio Medeiros e Câmara Cascudo. De tal modo, os intelectuais membros do IHGRN, utilizavam sua Revista como um veículo de comunicação para defender e disseminar seus pensamentos acerca da educação e de outras questões. Faziam, portanto, dessa publicação e do próprio Instituto Histórico, um espaço de sociabilidade, onde discutiam e apresentavam suas ideias e concepções. Compreendemos que o pertencimento a este grupo de intelectuais e a esta instituição cultural possibilitou a criação de uma identidade de grupo, partilhada através do *habitus* (BOURDIEU, 1996). A prática desses intelectuais no IHGRN e sua escrita na Revista são orientadas pelo lugar de fala de cada um, atendendo aos seus interesses e subjetividades (CERTEAU, 1982). Ressaltamos igualmente que a escrita de intelectuais sobre intelectuais na Revista, explicita a seleção daqueles que eram considerados importantes para história e a política do estado, delimitando também o espaço de atuação deste grupo e consolidando um campo de discussão e atuação sobre e na



educação potiguar. Sendo assim, nota-se que estudar a atuação dos intelectuais da educação e as redes de sociabilidades que constroem no Rio Grande do Norte da Primeira República por meio do IHGRN e sua Revista é também compreender as suas relações políticas, sociais e ideológicas, bem como as suas concepções educacionais, o que nos conduz a produção do conhecimento acerca da História da Educação do nosso estado.

## Referências

BOURDIEU, Pierre. As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário. São. Paulo: Companhia das Letras, 1996.

CERTEAU, Michel de. A Operação Historiográfica. In: \_\_\_\_\_. A Escrita da História. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

SIRINELLI, Jean-François. As elites culturais. In: RIOUX, Jean Pierre; SIRINELLI, Jean-François. *Para uma história cultural*. Lisboa: Editorial Estampa. p.259-279. 1998.

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais in: RÉMOND, René. *Por uma história política*: Rio de Janeiro: Ed. UFRJ/Ed. FGV, 1996.



## ITINERÁRIOS DA ESCRITA DE PRIMITIVO MOACYR: DOS JORNAIS PARA OS LIVROS (1929-1942)

Rosana Areal De Carvalho

Raphael Ribeiro Machado

**Palavras-chave:** Primitivo Moacyr. História da Educação. Impressos.

Durante a primeira metade do século XX Primitivo Moacyr produziu uma vasta obra tendo como objeto de investimento intelectual a educação e a instrução. Sabemos que desde a Proclamação da República no Brasil à escola foi imposta a missão de promover o progresso e o desenvolvimento do país e de construir o cidadão republicano, dentre outros elementos que compõem a edificação de um país moderno. Se a educação fora lócus importante para a disseminação e efetivação de um modelo de Estado nas décadas de 1930 e 1940, o autor deve ser destacado tanto pela obra que produziu quanto por ser sujeito atuante na construção da história educacional brasileira. Questionamo-nos por que, dentre tantos possíveis temas, Primitivo Moacyr estudou e escreveu sobre a instrução brasileira. Baiano de Salvador, nascido em 1867 e falecido no Rio de Janeiro em 1942, Moacyr teve seus primeiros contatos com a instrução pública como professor de primeiras letras em Lençóis, no interior da Bahia. Em seguida, transferindo-se para Pernambuco, trabalhou no Liceu da capital. Em 1894 diplomou-se em Direito pela Faculdade Livre do Rio de Janeiro e, em 1898, em Ciências Sociais pela mesma instituição. Trabalhou na Comissão de Redação da Câmara dos Deputados Federais, entre 1895 e 1932, ora por indicação da Comissão de Polícia da Mesa Diretora da Casa Legislativa, ora por concursos. Entre 1904 e 1911, ocupou o cargo de Promotor dos Feitos da Saúde Pública. As publicações de seus livros iniciaram com o volume *O Ensino Público no Congresso Nacional: breve notícia*, publicado pela tipografia do Jornal do Commercio do Rio de Janeiro, em 1916. Posteriormente, entre os anos de 1936 e 1942, foram publicadas *A Instrução e o Império* e *A Instrução e as Províncias*, ambas com três volumes, e *A Instrução Pública no Estado de São Paulo: 1ª década Republicana 1890-1893* com dois volumes, sob a égide de Fernando de Azevedo e da Companhia Editora Nacional, na Coleção Brasileira; e *A Instrução e a República*, com sete volumes, editados pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - INEP e publicados pela Imprensa Oficial entre os anos de 1940 e 1944. Estes livros reúnem um extenso conjunto de documentos oficiais tais como legislações e regulamentos; relatórios de presidentes de província e de diretores da instrução pública; e referências bibliográficas contemporâneas abrangendo desde o período do Império até as primeiras décadas republicanas. Pode-se observar a preocupação do autor com o trabalho de cunho histórico na apresentação dos antecedentes dos temas abordados em cada livro. Para o período republicano o autor abordou seis reformas educacionais e o ensino secundário nos segmentos profissionais técnico-industrial, comercial e ensino agrônomico. Sua obra não se resume aos livros. Esteve presente com suas produções intelectuais em dois eventos de história, como é o caso do texto *O ensino comum e as primeiras tentativas de sua nacionalização na província de S. Pedro de Rio G. do Sul (1835-1889)*, apresentado no III Congresso Sul-Riograndense de História e Geografia, em Porto Alegre. Este trabalho foi editado, na íntegra, no Jornal do Commercio de 17 novembro de 1940. Outro evento foi o III Congresso de História Nacional em 1942, no Rio de Janeiro, com o artigo *A instrução primária e secundária no município da Corte na Regência e Maioridade*. Além disso publicou, em 1939, o





artigo *A instrução rural e o Império* na *Revista do Professor* (SP), edição 022, organizada por Sud Mennucci. Nos jornais encontramos, entre 1915 e 1942, inúmeros artigos no *O Estado de S. Paulo* (SP) e, principalmente, no *Jornal do Commercio* (RJ). Fundado em 1º de outubro de 1827, por Pierre René François Plancher de La Noé, o *Jornal do Commercio* foi um dos mais longevos órgãos de imprensa da América Latina encerrando sua versão impressa e digital em 29 de abril de 2016. O conteúdo editorial e noticioso era próximo aos governos e políticos, mostrando apoio, em geral, a cada presidente, governador ou prefeito, expondo o caráter conservador com o qual é conhecido. Entretanto, sisudo no cenário sensacionalista da imprensa dos anos de 1920 e 1930, fugia ao apelo das fotografias sangrentas e das manchetes provocativas, o que cercava suas páginas de uma aura de confiabilidade e muito a gosto da elite brasileira. Era formado e formava o pensamento dos homens que davam sustento econômico e intelectual à nova república (BARBOSA, 2007). Recordando a afirmativa de Fernando de Azevedo, “O jornal agita e propaga, o livro penetra e fixa.”, algo se confirma. A presença da obra de Moacyr no *Jornal* precede a publicação dos seus livros. Os artigos de Primitivo Moacyr publicados no *Jornal do Commercio* ficaram, mais do que esquecidos, desconhecidos. Numa primeira entrada junto ao acervo do *Jornal do Commercio*, disponibilizado no site da Hemeroteca da Biblioteca Nacional, utilizando Primitivo Moacyr como palavra-chave de busca nos periódicos digitalizados pela instituição, no recorte de sua trajetória de vida, de 1867 a 1942, encontramos 1651 ocorrências sendo 199 textos de sua autoria presentes apenas nas páginas do *Jornal do Commercio*. Estes artigos foram publicados, primeiramente, no ano de 1915 em duas séries - a primeira com 4 artigos, sobre a intervenção nos estados e a segunda, com 15 artigos, sobre o ensino público no congresso nacional. Depois, somente em 1929 Moacyr voltou a ter seus textos publicados na imprensa. Neste ano, encontramos 16 artigos sobre a instrução no período republicano, de 1917 a 1929. Em 1930, ainda sob o mesmo tema, identificamos 41 textos no *Jornal do Commercio* indicando que seus estudos avolumavam-se. Novo hiato no ano de 1931 até o retorno das publicações em meados do ano de 1932. Sob o tema da instrução no Império encontramos 71 artigos publicados até 1935 e 02 sobre o ensino profissional em 1933. De novembro de 1935 a 1942 foram 50 textos publicados nas páginas daquele periódico versando sobre a instrução no Império e na República, bem como artigos informando sobre a bibliografia educacional e a cultura no estado novo. Ao observar os títulos dos artigos dos jornais e dos capítulos presentes nas obras publicadas pela Coleção Brasileira e pelo INEP, sendo que dos dezesseis livros de Moacyr publicados, quinze foram no período entre 1936 e 1942, percebemos que existem estreitas correspondências entre eles e que a hipótese da antecedência dos artigos dos jornais aos livros necessita de luz investigativa. Para o presente trabalho problematizamos a produção da obra moacyrniana à luz da modernização do espaço público expresso no deslocamento feito por Primitivo Moacyr entre os artigos veiculados no periodismo nacional, em especial no *Jornal do Commercio*, e a publicação de livros no espaço das coleções de editoras comerciais e oficiais. Entendendo a obra enquanto um conjunto que não é uniforme e muito menos linear, é possível perceber um *modus operandi* de produzir a escrita sobre a instrução pública desenvolvido pelo intelectual. Este trabalho trata os impressos enquanto fonte para a História da Educação de tal maneira que os documentos, enquanto representações, como nos informa Roger Chartier (1990), produzem sentidos que são apropriados de diferentes formas, no vai-e-vem do jogo social. Os impressos são compreendidos como resultantes das apropriações nas quais os indivíduos constroem seu cotidiano, incutidas no repertório do indivíduo e/do grupo – que podem ser no plural – do qual ele participa. Por outro lado, a imprensa também é palco de manifestações coletivas, onde são veiculados debates, discussões e polêmicas da época que se propõe pesquisar, bem como “[...] vislumbramos, em ampla medida, a complexidade dos conflitos e das experiências sociais” (VIEIRA, 2007, p. 13). A palavra escrita pode, em qualquer tempo e lugar, ser utilizada na construção de interpretações históricas, “em outras palavras são incomensuráveis as possibilidades de reconhecimento e de problematização do passado por meio das páginas da imprensa” (VIEIRA 2007, p. 13). Estas fontes possibilitam aos historiadores da educação análises ricas a respeito dos discursos educacionais, revelando-nos, ainda, em que medida eles eram recebidos e debatidos na esfera pública, ou seja, qual era a sua ressonância no contexto social. Afirmamos que estava em curso, naquele contexto de produção e circulação dos escritos, um processo de especialização da atividade intelectual de Primitivo Moacyr. Nosso objeto se insere na interface da história cultural, política e da educação brasileira, tendo a



história dos intelectuais como centro analítico, utilizando da maneira como tem sido proposta por autores como Jean-François Sirinelli. Com Maria Rita Toledo (2001) e outros extraímos o debate acerca do espaço público no âmbito editorial, em especial a organização das coleções como estratégia comercial que, para além dos lucros, atraía um maior público leitor. O caminho feito por Primitivo Moacyr do jornal ao livro evidencia como ele produziu de acordo com as condições de seu tempo e das ambições e necessidades individuais; um ator social, que perpassou os campos da história, da política e da educação, tanto em seus dias como funcionário público, quanto no seu tempo com os documentos. A publicação da obra moacyrniana pela Companhia Editora Nacional, pelo INEP e pelo *Jornal do Commercio* (RJ) deixaram a marca intelectual histórica do autor no cenário brasileiro e da história da educação brasileira.

## MANUAL DIDÁTICO: O ENSINO PRÁTICO DE ARITMÉTICA - CONTINUIDADES E DESCONTINUIDADE ENTRE O ESTADO REPUBLICANO E AS ESCOLAS COMUNITÁRIAS TEUTO-BRASILEIRAS

Edmar Moreira Alves

**Palavras-chave:** Estado republicano. Teuto-brasileiras. Manual didático.

Realço neste artigo as múltiplas aplicabilidades dos manuais didáticos usados nas escolas comunitárias teuto-brasileiras. Destaco as funções ideológicas e culturais, que se apresentam essencialmente como a mais antiga das histórias das mentalidades nos processos de aculturação republicana. Os manuais didáticos impressos pela editora Verlag Rotermund & Co. estabeleceram sua identidade à medida que se dirigiam a um leitor-modelo dotado de uma singularidade que o distinguia do leitor republicano. A fonte primária desta pesquisa será o primeiro manual didático “O ensino prático de Aritmética” com 65 páginas, editado pela Verlag Rotermund & Co. em 1924. O proprietário foi Rotermund, um pastor luterano que editava grande parte das publicações da igreja reformada do sul do país, no século XIX. Atualmente este manual didático pertence ao Museu Histórico e Antropológico da Região do Contestado localizado na cidade de Caçador – Santa Catarina. Por vezes, os editores empregaram neste manual didático as operações elementares, o sistema monetário, as unidades de medida e geometria aliados as curiosidades bíblicas com o propósito de manter as crianças inseridas na prática moral e religiosa, promovendo reflexões sobre atitudes de um bom cristão. Os textos usados na composição dos manuais era destinados ao público de imigração identidade teuto-brasileira e faziam uso de expressões simples com conteúdos direcionados aos supostos interesses das crianças, quase sempre era adotavam personagens associados ao universo infantil e à imaginação das crianças, aliados aos ensinamentos bíblicos transcritos e interpretados de acordo com os princípios morais protestantes, visando modelar comportamentos dos pequenos leitores e seus familiares. O manual didático prático de Aritmética ou manual de aritmética do cristão associou de forma lúdica histórias de cunho moral e religioso com conhecimentos exatos moldando modelos esperados de ser criança e de viver a infância. O movimento Cristão da Restauração, composta por católicos e evangélicos, reagiram, e o meio comum desta reação foi inserção dos princípios religiosos como referência maior para a organização político-social e cultural, através dos livros didáticos. Nesse sentido, as formações discursivas não apenas buscavam modelar um olhar sobre a infância, mas, sobretudo, informar as práticas relativas ao cuidado e à socialização das crianças, normatizando seu processo de inserção social. Esse reconhecimento de normalização social da infância também se manifesta no Brasil, ainda que posteriormente.

Os ideais dos republicanos espelhavam-se nos princípios da Revolução Francesa e buscavam “[...] construir um homem novo, remodelando o cotidiano através de uma memória” (PERROT, 1999, p. 93). Dado isso a importância atribuída às relações entre o Estado e a sociedade civil, entre o público e o privado, entre o coletivo e o individual. No prefácio da obra é indicado que seu método de ensino harmonizava aos “novos tempos”, indicando a hegemonia do pensamento econômico no século XIX, por outro lado, o pensamento político tornava-se marcado pela preocupação com a delimitação de fronteiras e com a organização dos interesses privados, atribuindo, assim, relevância à família, que passa a ser vista como célula de base e instância reguladora. Em 1920 a escola pública



é apresentada como uma opção para o colono pobre, e apesar dos problemas de aprendizagem causados pelos desentendimentos linguísticos entre os alunos e seus professores brasileiros, por outro lado, quando a nacionalização começou, existiam no Brasil aproximadamente 1.500 escolas teuto-brasileiras, boa parte delas administradas por ordens religiosas católicas e pelas comunidades evangélicas luteranas (Dalbey 1970; Kreutz 1994). Delineia-se neste artigo a cultura escolar teuto-brasileira como um conjunto de finalidades escolares que estabeleciam conhecimentos e ensinava condutas na medida que guiavam as decisões dos sistemas de ensino. Assim como as culturas, as práticas educativas escolares devem ser percebidas em seus contextos ideológicos, políticos e religiosos, pois estão necessariamente ligados aos interesses e relações de força de certos grupos. Isto nos leva a investigar a presença da ideologia cultural no manual didático editado pela Verlag Rotermond. A metodologia a ser utilizada nesta pesquisa configura-se como histórica e bibliográfica baseada em autores como: Kreutz (1994), Bitencourt (1993), Munakata (1997), que destacam a história inicial do livro didático no Brasil. Sob esta perspectiva o pesquisador historiador não é aquele que se limita a produzir documentos textuais em uma nova linguagem. Nessa revisão historiográfica da educação será desenvolvida uma produção constante do presente com o passado, e o resultado desse diálogo consistirá na transformação de objetos naturais em cultura, Certeau (1982). Na pesquisa historiográfica posposta terá por objetivo a tarefa de convocar o passado que já não está em um discurso presente, objetivando revelar em riqueza as particularidades da fonte primária e em persuadir o leitor em um processo de validação dos resultados obtidos. Sob o olhar de Chartier (1990), pode-se dizer que a imprensa pedagógica, foi longamente usado como veículo de continuidade e descontinuidade para circulação de ideias que traduziram valores e comportamentos morais que se desejava ensinar sobre a ideologia religiosa, entre Estado Republicano e as escolas comunitárias teuto-brasileiras. Conforme sugerido por Valente (2007), há uma infinidade de materiais impressos que em conjunto com os manuais didáticos permitem a composição do quadro da educação prática de matemática e aritmética em tempos das escolas teuto-brasileiras. No início os professores de conteúdos de matemática moderavam apenas a formação teórica, detinham as competências a ensinar, mas, a notória ausência dos saberes práticos da docência gerava um distanciamento entre os traquejos didáticos pedagógicos e os saberes para a prática do ensino pelo método Lancasteriano. Entre os saberes matemáticos preconizados incluíam a aritmética até proporções; aplicações de aritmética ao comércio, noções gerais de geometria teórica e prática e suas aplicações ao desenho linear e agrimensura. Conforme Monarcha (2009, p. 16), “As vozes dos sujeitos da época pedem para serem ouvidas e meditadas [...]”. O ensinar e o aprender, assim como quaisquer outras atividades humanas, necessitam de um espaço e tempo determinados para acontecer. Iniciamos elegendo uma época – A Nova República –, um lugar – áreas coloniais da região sul – uma instituição – Escolas teuto-brasileiras – como focos de investigação. Mas que lugar era esse à época? Devido as funções políticas e administrativas, seu crescimento econômico deu-se ao fato de o Estado estabelecer-se com as regiões coloniais alemãs e italianas em um forte fluxo de comercialização (Fortes, 2004). A demarcação temporal de 1889 a 1924 não deve ser entendida com rigidez, uma vez que os antecedentes editoriais e uso dos manuais didáticos pelas Escola teuto-brasileira precisam ser considerados em um processo lento que envolveu mais de trinta de anos. Exaltaremos as vozes do passado, daqueles que ajudaram a entendermos melhor essa história. Desta forma, a ação do pesquisador historiador consiste em efetuar um trabalho sobre estas vozes para construir os fatos. Portanto, um fato não é outra coisa senão o resultado de uma elaboração, de um raciocínio, a partir das marcas do passado. A conclusão compor-se-á em enfatizar que o livro didático “O ensino prático de Aritmética” não foi um simples espelho. Ele foi usado como dinâmica de interações comunitárias com objetivo claro: a defesa da religião cristã contra o liberalismo, e, posteriormente, contra o Estado, que postulava o ensino público e laico.

## Referências

ARAÚJO, J. C. S. **Republicanism e escola primária nas mensagens dos presidentes de estado de Minas Gerais (1891-1930)**. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; SOUZA, Rosa Fátima de; PINTO, Rubia-Mar Nunes (orgs.). *Escola primária na primeira república (1889-1930): subsídios para uma história comparada*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012.



KREUTZ, L.; LUCHESE, T. Â. **Grupos étnicos, pluralidade cultural e políticas públicas na história da educação no Rio Grande do Sul.** In: Revista Brasileira de História de Educação, n. 11, n. 1, pp. 179 - 206, 2011. <https://doi.org/10.4025/rbhe.v17n3.934>

MAURO, S. **Uma história da matemática escolar desenvolvida por comunidades de origem alemã no Rio Grande do Sul no final do século XIX e início do século XX.** 2005. 257 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2005.

PANIZZOLO, C. **João Köpke e a escola republicana: criador de leituras, escritor da modernidade.** 2006. 358f. Tese (Doutorado em Educação) -Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SOUZA, R. F. **As escolas públicas paulistas na primeira república:** subsídios para a história comparada da escola primária no Brasil. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; SOUZA, Rosa Fátima de; PINTO, Rubia-Mar Nunes (orgs.). Escola primária na primeira república (1889-1930): subsídios para uma história comparada. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012.



## MEMÓRIA, BIOGRAFIA, TRAJETÓRIA E HISTÓRIA DE VIDA DE PROFESSORES: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA PERSPECTIVA BOURDIEUSIANA DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (2009-2019)

Adriana Espindola Brites

Stephanie Amaya

Bárbara De Carvalho Ortega

Jacira Helena Do Valle Pereira Assis

**Palavras-chave:** Abordagem biográfica. Professores. Estado do conhecimento.

Este trabalho apresenta uma revisão sistemática que objetivou identificar e analisar como as produções científicas da área de Educação têm mobilizado a perspectiva teórica e metodológica do sociólogo Pierre Bourdieu em pesquisas de biografia, trajetória e história de vida de professores e as contribuições para o campo da História da Educação. O interesse pela pesquisa se deu por meio da realização de dois estudos em andamento, as trajetórias biográficas de professores, Oliva Enciso e Luiz Alexandre de Oliveira, no campo histórico-educacional de Campo Grande em Mato Grosso do Sul. Na última década a abordagem biográfica ganhou novos olhares em investigações da História da Educação. Pesquisadores têm realizados estudos sobre intelectuais da educação e outros personagens que atuaram na educação, discutindo não somente as ideias pedagógicas desses sujeitos, mas os processos de formação intelectual, as redes de sociabilidade, as viagens formativas, estratégias de legitimação, entre outros temas. Além de utilizarem novas fontes, como correspondências, reportagens e artigos publicados na imprensa, autobiografias, acervos pessoais, dentre outros. A fim de apreenderem por meio de uma história individual as similitudes e diferenças com a história coletiva Galvão e Lopes (2010). Montagner (2007) traz à luz os procedimentos possíveis dentro da abordagem biográfica bourdieusiana, em que o agente social é colocado como o “centro e a chave” das análises nas ciências sociais, numa relação entre a História e a Sociologia. Para o autor, Bourdieu esclarece a impossibilidade de que a história de vida, biografia e trajetória consiga dar uma sequência cronológica e lógica dos acontecimentos e ocorrências da vida de uma pessoa, mas pelo objetivo proposto alcançam um sentido coerente às ações humanas. “Do ponto de vista de Bourdieu, é impossível dar sentido a um todo que escapa ao próprio sujeito, histórico, determinado socialmente, imerso em um universo social fora de nossos controles”. Bourdieu (1996<sup>a</sup>) define a noção de trajetória como “uma série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo), em um espaço ele próprio em devir e submetido a transformações incessantes”. E alerta, que na apreensão de uma trajetória, está deve ser compreendida na singularidade do agente no percurso do espaço social pelas disposições do *habitus* e nas posições ocupadas no campo. Enfim, a trajetória é compreendida como o resultado de um sistema de *traços pertinentes*, de uma biografia individual, ou de grupo, ou seja, a objetivação das relações entre os agentes e as forças presentes no campo. Para identificar e analisar a dimensão que a teoria bourdieusiana tem alcançado, na articulação entre campo teórico e campo histórico-educacional, explorou uma revisão sistemática de produções científicas. A fim de na apreciação do estado de





conhecimento no movimento de estudos produzidos, as contribuições e as lacunas que precisam entrar em discussão no âmbito acadêmico. Para esta revisão, foram selecionados teses, dissertações e artigos publicados nos últimos dez anos, disponibilizados nas plataformas: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO), Revista HISTEDBR On-Line e Anais do Congresso Brasileiro de História da Educação. As bases de dados foram escolhidas por terem as maiores concentrações de publicações de estudos avaliados por pares e/ou bancas de avaliadores. Em nível regional, utilizamos a busca manual nos repositórios dos Programas de Pós-Graduação em Educação. Para a revisão sistemática elaboramos três protocolos: de condução, de extração de dados e de análise temática. O protocolo de condução de revisão sistemática manteve a finalidade a organização e definição dos objetivos (geral e específico), das questões de pesquisa, dos descritores de busca, das bases de dados, filtros de busca e dos critérios de inclusão e exclusão dos estudos. O protocolo de extração de dados trouxe a intenção de sistematização do parâmetro de seleção dos estudos com base nos critérios de inclusão e exclusão, na seleção tema, referencial teórico e metodológico, hipóteses, resultados e limites, e especificamente, a mobilização dos conceitos da teoria bourdieusiana nos estudos localizados. E por fim, o protocolo de análise temática, que englobou seis temáticas analíticas em diálogos, sendo estas: de abordagem biográfica, de pressupostos teórico-metodológicos, de fontes e do referencial teórico bourdieusiano. Após a finalização da elaboração dos protocolos, iniciamos os levantamentos dos estudos nas bases de dados selecionadas. No intuito de concentrar a busca em estudos que assemelhassem a proposta de revisão sistemática, no que se refere ao referencial teórico, realizamos uma pré-seleção dos estudos e elegemos a combinação de descritores, a saber: “professor e/ou educador”, “biografia”, “trajetória”, “história de vida”, “memória”, “História da Educação” e “Pierre Bourdieu”, na tentativa de alcançar um número expressivo de estudos realizados. Também utilizados os seguintes filtros: tipo de estudos (teses, dissertações e artigos), os descritores seletivos no título, resumo e palavras-chave e textos completos no idioma português e disponibilizados *on line* no período de 2009 a 2019, trabalhos da área de Humanas. Observamos no momento de levantamento o desafio dos pesquisadores na construção de planilhas, listas e dados, dadas as dificuldades diante da busca por descritores na base de dados das plataformas pesquisadas, pois muitos resumos estão incompletos e com palavras-chaves que não definem com clareza os estudos. Sendo necessária a realização de leituras exploratórias nas introduções e nos resultados apresentados nos estudos, a fim preencher o protocolo de extração de dados com informações adequadas. Este se tornou um momento importante da pesquisa, pois uma apropriada escolha das produções científicas dimensionou o objetivo deste estudo. A partir das leituras exploratórias utilizamos o protocolo de extração de cada estudo. Selecionamos para análise as produções que demarcaram claramente a temática pretendida, que enfocaram a abordagem biográfica de agentes sociais ligados ao campo educacional, bem como, a apresentação do referencial bourdieusiano nos percursos teórico-metodológicos. Excluímos dessa seleção todas as produções que, embora tratassem de abordagens biográficas, não contemplaram os critérios de inclusão. O resultado da revisão sistemática apontou uma quantificação expressiva de estudos produzidos no período delimitado, que utilizam da abordagem biográfica produzidos na perspectiva bourdieusiana. Destaca-se que esses estudos estão concentrados nas regiões sudeste, nordeste e sul do país, sendo que na região centro-oeste existe poucas produções científicas e estão concentradas no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Isto demonstra a relevância das propostas de pesquisa em nível regional, que carecem de ampliação de estudos de abordagem biográfica de agentes sociais envolvidos no campo educacional. Os estudos mostram que o campo de conhecimento que envolve a abordagem biográfica tem utilizado a interlocução da teoria de Pierre Bourdieu com outros autores de relevante influência na História da Educação, como: Giovanni Levi, Roger Chartier, Carlo Ginzburg, Jacques Le Goff, Peter Buker, Jean-François Sirinelli e Nobert Elias, entre outros. “A ilusão biográfica” texto de Pierre Bourdieu, este como um dos descritores para a busca e a seleção dos estudos, surgiu como referência basilar nos estudos. Porém, notamos que o texto é utilizado em alguns casos para justificar a escrita sem mobilizar com as noções conceituais do autor. Nas análises dos estudos os pesquisadores discutiram e refletiram sobre as relações estabelecidas entre o campo e o agente social nas noções de *habitus*, capitais e estratégias. Notamos os esforços apresentados pelos pesquisadores na produção de fontes (documentos oficiais, oral, literárias, memorialística, historiográfica, iconografia, periódicos, entre outros). Fontes que assumem funções nucleares ou de forma completar em suas pesquisas. Em síntese, observamos como os estudos têm se apropriado



das discussões de Pierre Bourdieu iniciadas no texto “A ilusão biográfica”, na ampliação do campo biográfico como um espaço de desenvolvimento do campo histórico e educacional. As pesquisas realizadas de abordagem biográfica, fundamentadas nos referencial teórico têm contribuído para elucidar a compreensão no campo da História da Educação em diferentes objetos, pois o autor define uma perspectiva e um raciocínio próprio para análise. A revisão sistemática levou ao estado de conhecimento, possibilitou uma visão ampla e atualizada do movimento da pesquisa de abordagem biográfica no Brasil. Bem como, permitiu o contato com as discussões acerca dos objetos de estudos das investigações das teses de doutoramento em andamento. A partir das leituras dos conceitos de biografia e trajetória, entendemos a trajetória como a delimitação submergida em uma história de vida, uma tentativa de apreender as ações dos agentes em determinados espaços sociais.

## Referências

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: **Razões práticas: Sobre a teoria da ação**. Trad. Marisa Corrêa. 9. ed. Campinas/SP: Papyrus, 1996a, p. 74-82.

BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. Tradução Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996b.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. Tradução Cássia R. da Silveira et all.. São Paulo: Brasiliense, 2004.

GALVÃO, A. M. de O.; LOPES, E. M. T. **Território plural: a pesquisa em história da educação**. São Paulo, SP: Ática, 2010.

MONTAGNER, Miguel Ângelo Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdieusiana. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 9, nº 17, jan./jun. 2007, p. 240-264.

## NAS ASAS DE ÍCARO: O SOBREVOO DO LEITOR PELOS PROTOCOLOS DE LEITURA NA REVISTA JORNAL DAS MOÇAS

Dálete Cristiane Silva Heitor De Albuquerque

**Palavras-chave:** Representações. Protocolos de Leitura. Jornal das Moças.

A leitura como prática criadora (CHARTIER, 2002) e não como um simples consumo de letras, símbolos, ideias; a leitura como atividade produtora de sentidos singulares e não como estratégia de transferência de sentidos alheios. A leitura como sobrevoo autônomo e não como caminhar definido. Estas compreensões sobre a leitura reconhecem o leitor como um sujeito que viaja, seguindo a metáfora utilizada por Certeau (2001), por campos de outros, fazendo-os próprios, através de suas *caças furtivas*. Os campos são instituídos pelo livro, pelas suas ordens: “[...] a ordem de sua decifração, a ordem no interior da qual ele deve ser compreendido ou, ainda, a ordem desejada pela autoridade que o encomendou ou permitiu a sua publicação” (CHARTIER, 1994, p. 8). As ordens do livro estão inscritas através de seus protocolos de leitura, ou seja, pela delimitação de uma leitura autorizada. Ainda que no campo instituído pelo livro sejam autorizados os destinos de viagens, os leitores atravessam-lhe traçando seus próprios trajetos, segundo seus próprios desejos, formas de viajar e maneiras de perceber o campo. Compreendem-se os protocolos de leitura como aqueles dispositivos que pretendem controlar a recepção, instaurar os destinos de viagens; eles são as estratégias que o escritor e editor utilizam para definir uma única e legítima maneira de entender o discurso escrito; encontram-se estabelecidos a partir de duas vias, uma puramente textual, que inscreve no texto: “as convenções, sociais ou literárias, que permitirão a sua sinalização, classificação, e compreensão, empregando toda uma panóplia de técnicas, narrativas ou poéticas, que, como uma maquinaria, deverão produzir efeitos obrigatórios, garantindo uma boa leitura” (CHARTIER, 2001, p. 97) e uma segunda via de instauração através das formas tipográficas. O presente texto tem por objetivo discutir como os protocolos de leitura possibilitam enxergar as representações de mulher forjadas em uma revista feminina, cuja circulação se deu na primeira metade do século XX, no Brasil, a partir dos vestígios implícitos e explícitos que estão ali impressos. A revista *Jornal das Moças* foi uma revista carioca que tinha como objetivo “Levar ao lar das famílias patricias, além da graça e do bom humor que empolgam, da música e canto que embalam, dos brincos e contos infantis que deleitam, da moda que agrada, do romance que desfaz as visões tristes da existência, da nota mundana que satisfaz a curiosidade insofrida, os conhecimentos úteis que instruem [...]”. Esse objetivo tinha por finalidade cativar suas “patricias”, elevando seus espíritos de mulheres encantadoras, termo bastante usado para caracterizar a mulher prestimosa, cujo comportamento é calcado nos mais altos valores morais, levando-a, conduzindo-a a seguir irretocavelmente em seu caminho de personagem, além de encantadora, impoluta. Para tanto, centrou-se a reflexão nos estudos de Chartier (1990), que além de definir os protocolos de leitura como mecanismos que ditam a interpretação correta, permite compreendê-los como delineadores de uma leitora ideal para esse texto. O conceito de Representações utilizado no presente trabalho está sustentado dentro da perspectiva da História Cultural, a partir de Roger Chartier (2002). O principal objeto da História Cultural, segundo o autor, é “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade





social é construída, pensada, dada a ler” (p. 16-17). Por sua parte, as Representações constituem-se como “matrizes de práticas construtoras do mundo social”, que visam, portanto, regular a prática, sempre atuando no terreno das lutas de representações, em um processo entre a imposição e a definição submissa ou resistente que cada comunidade produz de si mesma (CHARTIER, 1991). Nos estudos da semiótica da interpretação, Umberto Eco propõe o conceito de leitor-modelo. Esse conceito está inserido nas análises de obras literárias, de textos narrativos, no entanto, o utilizamos aqui por entender que subsidia a análise do suporte escolhido. Eco nos coloca que “um texto é emitido para alguém que o atualize – embora não se espere (ou não se queira) que esse alguém exista concreta e empiricamente” (1986, p. 37). Assim sendo, entende-se que ao produzir um anúncio, um texto em um suporte, o autor e os demais participantes do projeto editorial de um suporte constroem um leitor, o idealizam, o almejam e, para isso, criam-se dispositivos internos que auxiliam o leitor a percorrer o caminho para a mais correta compreensão do que é dado a ler. Esse leitor participa cooperativamente na “máquina preguiçosa” que é o texto produzido pela autoria, sem a presença do leitor, inicialmente. Esse texto nasce e permanece envolto de lacunas a serem preenchidas por esse leitor, pois “que problema seria se um texto tivesse de dizer tudo que o receptor deve compreender – não terminaria nunca” (ECO, 1986, p. 09). Esse autor postula dois conceitos, sendo o de leitor-modelo e o de leitor-empírico como participantes ativos na mente do autor e como sujeitos preponderantes no imenso tecido com suas tramas e urdiduras envoltos em signos, entrelaçados, entremeados que aguardam o leitor no seu coser dos espaços soltos, das lacunas dessa trama. O leitor empírico é posto na interação textual como aquele que o lê de variadas formas e o interpreta, também de variadas formas, pois, para isso, traz consigo seus desejos, seus sentimentos, suas expectativas e os projeta sua interpretação, o consumo do bem material, o entendimento do que é veiculado por seus parâmetros absolutamente sensoriais e subjetivos. Já o leitor-modelo de Eco é aquele leitor previsto, desejado, uma estratégia textual que se desenha para que se tenha uma leitura “correta” ou “autorizada” do texto, como diz Chartier, é “uma espécie de tipo ideal que o texto não só prevê como colaborador, mas ainda procura criar” (Eco, 1986, p.15). A partir da compreensão desses conceitos que dão base a esta investigação, representações e leitor-modelo, apresentados em associação a um quadro teórico-metodológico de análise através dos protocolos de leitura e reconhecendo a revista feminina impressa como objeto histórico, foi realizada a análise da fonte, *Jornal das Moças*, buscando entender essa mulher, identificando o perfil da mulher ideal no semanário carioca, procedendo a investigação, ainda, a partir das categorias indumentária, temas autorizados para a mulher e estética feminina, inicialmente. O artigo aponta a fonte, a partir dos vestígios, rastros, sinais encontrados, como um espaço fértil para a perpetuação do estereótipo de mulher como a rainha do lar e aquela que conduz a criação dos filhos da nação. A sexualidade da mulher é o foco, nas construções de um ideário feminino, de um constructo feminino e tem sido a marca de sua identidade e todo o discurso veiculado nas diferentes mídias, em diferentes épocas, trazem consigo diferentes representações de mulher que vão desde a sua castidade inviolada, de sua fragilidade até a visão de mulher promíscua, a depender do ideal de vida procurado por essa mulher, perpetuando uma visão discriminatória. Mulher livre, mulher na rua, mulher pública inspira promiscuidade, nesse sentido. Esses discursos consolidados na imprensa feminina da primeira metade do século XX, por exemplo, constitui-se como dispositivo de produção e propagação de mitos baseados em modelos entranhados na sociedade androcêntrica em que ela circulava e o estabelecimento de mitos da época para reforçar o retrato ideológico do nacionalismo, do patriotismo, do aprimoramento da raça, da nação ideal desejada pelo Estado na época, através de personalidades que faziam parte do imaginário feminino do período. Nesse sentido, entende-se que a dominação, a supremacia masculina está tão inculcada no inconsciente coletivo que não enxergam-se as estruturas históricas masculinas que vem sendo apregoadas, por exemplo, no discurso veiculado no conteúdo textual de revistas femininas. Verificou-se, também, que a identidade feminina, forjada nos diversos suportes inseridos na imprensa feminina e, no caso, a *Jornal das Moças*, foi construída socialmente a partir do outro, do homem, do masculino, tendo como base este e reforçando a supremacia masculina, já inculcada no inconsciente coletivo e apregoada no discurso veiculado no conteúdo textual e imagético das revistas femininas.



## Referências

CERTEAU, Michel De. A invenção do cotidiano: artes do fazer. 4ª ed., tradução de Epharain Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Forense Universitária, 1994.

CHARTIER, Roger. A história cultural entre práticas e representações. Trad. Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difusão Editorial, 1988. 244 p. (Col. “Memória e Sociedade”, coord. p/Francisco Belhencourt e Diogo Ramada Curto, v. 1).

\_\_\_\_\_. (Org.) Práticas de leitura. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2002.

\_\_\_\_\_. A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.

ECO, Umberto. Lector in Fabula, a cooperação interpretativa nos textos narrativos. Trad. Attílio Cancian. São Paulo: Editora Perspectiva, 1986.



## O ACERVO DE OBRAS RARAS DA UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO COMO FONTE DE PESQUISA PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Cleonice Aparecida De Souza

Claudino Gilz

Maria De Fatima Guimaraes

**Palavras-chave:** História da Educação. Instituição de guarda. Franciscanos.

Esta pesquisa privilegia o acervo de Obras Raras do Sistema de Bibliotecas da Universidade São Francisco (USF) como fonte de pesquisa para a história da educação. Tem como objetivo de rastrear a memória e a identidade dos Franciscanos da Ordem dos Frades Menores (OFM), Província da Imaculada Conceição do Brasil, ali presentes a partir da leitura da composição do acervo; assim como fomentar a linha de pesquisa *Rastros: patrimônio cultural franciscano e educação*, visa também identificar o patrimônio cultural franciscano bibliográfico e disseminar suas potencialidades para pesquisas acadêmicas. Esta pesquisa partiu de algumas reflexões e questões norteadoras, tais como: qual a importância do acervo de Obras Raras do Sistema de Bibliotecas da Universidade São Francisco à história da educação? De que modo acervos desse teor deixam de ser apenas fonte de reflexão do historiador para se tornarem também elementos de prova das pesquisas desenvolvidas? Considerando que nesta pesquisa o recorte temporal das Obras Raras investigadas abrange desde a colonização do Brasil, período também conhecido como Brasil Colônia ou Brasil colonial, séculos XVI até XIX. A pesquisa identificou que o acervo de Obras Raras do Sistema de Bibliotecas da Universidade São Francisco reúne publicações relevantes à memória das políticas públicas de nosso país e à história da educação brasileira desde 1520. Considera-se que temáticas privilegiadas por tal acervo estão intrinsecamente ligadas constituindo-se, mutuamente, num processo de ampla circulação de ideias, garantida pela imprensa que resultou tanto na ampliação da publicação de obras quanto na formação e ampliação de bibliotecas. Com as vantagens que a disseminação do conhecimento e a emergência da indústria editorial trouxeram, surge também uma nova preocupação, a de preservar e conservar o acervo bibliográfico para gerações futuras, tomando o cuidado para que estas tenham acesso a um material de qualidade, similar ao seu original (BURKE, 2003). Considera-se também que a memória, onde cresce a história e, por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir tanto o presente e como ao futuro (LE GOFF, 2003). Esta é uma pesquisa de cunho exploratório, pois a prospecção e a garimpagem no acervo permitiu a localização das obras raras que compõem a Biblioteca em diferentes áreas do conhecimento. Foram localizadas pelo empenho arqueológico delineando a cartografia de um acervo inestimável, mapeando suas descobertas e achados, rastreando o que se tornara insondável. De acordo com Souza (2012, p. 50-51), no acervo da biblioteca de Obras Raras da USF “[...] há um exemplar cuja capa é de couro de animal. O livro intitula-se *O livro das Conformidades*, ao qual o autor Bartolomeu de Pisa dedicou mais de quinze anos de sua vida para escrevê-lo, e parece ter sido lido apenas superficialmente pela maioria dos autores que dele falaram. Partindo da ideia de que a vida de Francisco fora um seguimento perfeito da vida de Jesus, Bartolomeu de Pisa, quis reunir, sem perder nenhum, todos os traços da vida do *Poverello*, espalhadas nas diferentes legendas conhecidas de seu tempo. Ao





estudar os fragmentos que o autor conservou, vê-se, de imediato, que essa coleção pertencia à tendência dos zelantes da pobreza. O documento mais antigo do acervo de Obras Raras da USF data de 1520 é oriundo de conventos franciscanos. Entre os catalogados e disponíveis há ainda: Na área de filosofia publicada em 1520: DUNS SCOTUS, John. *Subtilitatis epidicticon*. Pavia: Jacob Paucidrapius Burgofranco; Biografia de São Francisco: BOAVENTURA. *Códice leienda maior*; Franciscanismo, capuchinos, publicado em 1590: BARTHOLOMEUS. *Liber aureus inscriptus liber conformitatum vitae beati, ac seraphici patris Francisci ad vitam iesu christi domini nostri: nunc denuò in lucem editus, atqs infinitis propemodum mendis correctus à reuerendo, ac doctissimo P. F. Ieremia Pucchio Utinensi sodali franciscano*. Bononiae: Apud Alexandrum Benatium; Introdução à Bíblia de 1566: CARTHUSIA, Dionysii. *Enarrationes piae ac eruditae in quinque mosaicae legis libros hoc est, Genesim, Exodum, Leviticum, Numeros, Deuteronomium*. Coloniae: Apud Lavedes Ioannis; O Evangelho segundo Paulo publicado em 1556: D. Ioannis Chrysostomi archiepiscopi constantinopolitani *enarrationes, partim antehac, partim nunc primum traduetae & aeditae, in D. Pauli Epistolas: Galatas, Ephesios, Philippenses, Colossenses, Thessalonicenses II*; Livro de meditações e escritos contemplativos de 1548: INÁCIO. *Exercitiorum spiritualium*: editio princeps qualis in lucem prodiit. Romae: B. Herder; Coletas de orações publicadas em 1531: CARTHUSIA, Dionysii. *Insigne commentariorum opus, in psalmos omnes Davidicos: quos ipse multiplici sensu, quantum fieri potuit, nempe Literali, Allegorico, Tropologico, & Anagogico (id quod nemo hactenus praestitit) non nisi*. Coloniae: Petrum Quentell.”, entre outros. A distinção entre obras raras e preciosas repousa no caso de as primeiras serem definidas em virtude da escassez de volumes com características idênticas, enquanto as segundas são identificadas nem tanto em razão de sua antiguidade ou número de exemplares disponíveis mas, principalmente, das ilustrações, das anotações que contenha, do material empregado em sua confecção e de aspectos relativos ou subjetivos considerados pelo profissional responsável pela seleção, pois a explosão bibliográfica ocorre a partir de 1448, com a imprensa de Gutenberg, que teve relevância intelectual e histórica. Apurou-se que os critérios que orientaram a formação do acervo da Biblioteca de Obras Raras foram os seguintes: relatos de viajantes estrangeiros dos séculos XVIII e XIX; obras dos séculos XVI a XIX; edições em diferentes suportes, personalizadas e numeradas; obras esgotadas e desaparecidas; edições fac-similares; as primeiras edições de autores clássicos de diferentes áreas do conhecimento e edições censuradas. Observa-se em tal acervo a exteriorização das lembranças individuais e sociais, ali onde documentos, imagens e objetos ascendem à função de depositários de memória. Entre passado e presente as materialidades transitam, principalmente, os que atuam no âmbito da gestão informacional, história, instituições de guarda e memória de instituições. Campo permeado, algumas vezes, pelas disputas de poderes e na dimensão dos embates que definirão o que será lembrado, como será lembrado, e também com aquilo que, não sendo lembrado, será esquecido (GAGNEBIN, 2006). Burke (2003) ressalta a importância de voltar o olhar e estudar as formas materiais dos livros, os detalhes sutis de tipografia e diagramação, argumentando que elementos não-verbais, entre eles a própria disposição do espaço, são portadores de significado. Um dos resultados desta pesquisa foi a identificação dos livros que deram origem ao acervo de Obras Raras do Sistema de Bibliotecas da Universidade São Francisco pertencem às diferentes áreas do conhecimento, chegaram em quantidade variada e se encontram em estados distintos de conservação. As obras foram recebidas e acolhidas como parte das memórias das casas franciscanas no Brasil e, ao mesmo tempo, acrescentaram mais dados sobre a história de uma biblioteca franciscana. A delicadeza e a fragilidade das obras raras são admiráveis, desde a presente preocupação em salvar, organizar e conservar a herança cultural escrita, em meio a desestruturação material que marcou um período da história, acabaram por fazer dos livros um objeto de dimensões às vezes excessivamente imponentes, acentuando um caráter sacral e misterioso, posto que privilegiavam-se os aspectos visuais – solenidade e grandeza do formato – relativamente aos aspectos gráficos. Esta biblioteca de Obras Raras é considerada um repositório do patrimônio intelectual e cultural que permite uma relação dinâmica entre conhecimento e pensamento – um espaço configurado como lugar de memória (NORA, 1993). Outro fator importante, na constituição de uma biblioteca, refere-se às questões técnicas da seleção e da classificação do acervo o que proporcionou a inserção da USF no Plano Nacional de Recuperação de Obras Raras (PLANOR) da Biblioteca Nacional no Brasil, pois este plano que tem como objetivos identificar e recuperar obras raras existentes, não só na Biblioteca Nacional (BN), como em outras instituições e acervos bibliográficos do país, bem como divulgar informações sobre bibliotecas e instituições curadoras de acervos raros e especiais em todo o Brasil. Le Goff (2003, p. 535-536) afirma que “[...] o documento



não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder.” Por fim, as instituições de guarda permite pensar e refletir numa circulação e produção de saberes a partir do conhecimento preservado.

## Referências

BURKE, Peter. **Uma história social do conhecimento: de Gutenberg a Diderot**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2003.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar escrever esquecer**. São Paulo: Editora 34, 2006.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo: PUC, n.10, p. 07-28, dez.1993.

SOUZA, Cleonice Aparecida de. **Biblioteca do Instituto Franciscano de Antropologia: histórias e memórias**. 144 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação Stricto

Sensu em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

## O OLHAR DE INTELECTUAIS BRASILEIROS, DO SÉCULO XX, ACERCA DA DISPUTA ENTRE MESTRES MENDICANTES E SECULARES NA UNIVERSIDADE DE PARIS (1250- 1260)

Terezinha Oliveira  
Maria Teresa Santos

**Palavras-chave:** Historiografia, Intelectuais, Universidade Medieval

### Resumo

O **objetivo** desta comunicação é refletir sobre a recepção da disputa entre os mestres mendicantes e mestres seculares do século XIII pela historiografia brasileira do século XX. Elegemos como **fontes** para o estudo os trabalhos de Falbel (1974), Ullmann (2000) e De Boni (2003). Esses autores dedicaram-se ao estudo desta disputa para recuperar as origens da Universidade de Paris com o intuito de compreender os fundamentos políticos e culturais da principal instituição de ensino superior brasileira. Para analisá-los nos pautaremos na **perspectiva teórica** da história social, a qual nos permite considerar estes autores como intelectuais que compreenderam essa instituição educativa sob seus múltiplos aspectos. Ao refletir sobre estes escritos pretendemos, também, recuperar a memória dessa instituição e considerar historicamente como ela foi encarada em outro tempo que não o nosso.

### Resumo expandido

Um dos maiores conflitos entre mestres seculares e mestres regulares na Universidade de Paris no século XIII foi um embate travado nas décadas de 1250 e 1260. Este embate ocorreu principalmente em virtude das disputas pelas cadeiras de teologia, na qual os regulares conquistam mais cadeiras e, com isso, os seculares se sentem prejudicados. Os participantes desta disputa escreveram textos para defenderem as suas posições e, principalmente, o direito de serem mestres na Universidade. As disputas entre eles marcaram a história das origens da universidade de Paris e continuam atraindo a atenção de intelectuais dos séculos XX e XXI.

Esta exposição analisará a recepção dessa disputa entre os intelectuais brasileiros no século XX. Traremos, assim, um conjunto de autores que a analisaram com o intento de recuperar a memória das origens da Universidade de Paris entre estudiosos brasileiros.

O primeiro autor que trazemos para o debate é Falbel, um historiador. No artigo ‘De Reductione Atrium ad Theologiae de São Boaventura’, Falbel analisa o conflito entre os seculares e os mendicantes quando da indicação de Boaventura de Bagnoregio para a cadeira de teologia na Universidade de Paris.

Segundo Falbel, em 1248, o mestre franciscano Boaventura recebeu a licença para ensinar, mas a dificuldade estava em ser aceito na Universidade de Paris junto aos doutores seculares. Uma das principais razões para não ser aceito seria pelo fato de que ele não poderia fazer o juramento de fidelidade à universidade como os mestres seculares faziam, pois, como mestre franciscano, já teria feito o juramento à Ordem Franciscana.





A questão de pertencer a duas instituições foi fortemente combatida por Guilherme de Santo Amor no *Breve Tratado sobre os perigos do novíssimo tempo*. Na verdade, o que estava posto nesta questão do juramento é uma das principais características da corporação, pois o juramento de fidelidade era condição de conservação de um ofício e os mestres seculares entendiam que a função de ensinar era um *oficium*. Um aspecto importante sobre a questão da fidelidade é que era uma das ligações essenciais que salvaguardava as relações feudo-vassálicas. Assim, ainda que a Universidade se apresentasse como uma instituição jovem, ela tinha em suas regras os valores das práticas sociais anteriores. Por isso, o Mestre deveria ter um só ‘senhor’, representado simbolicamente por seu estatuto.

Esses aspectos da querela abordados por Falbel também foram examinados pelos dois outros autores que elegemos.

De Boni (2003), um filósofo, apresenta o debate entre os mestres seculares e os mendicantes apontando para aspectos que são essenciais: a questão da pobreza, da corporação e do posicionamento das autoridades à época em relação ao embate. Ele destaca que nos séculos XII e XIII a pobreza deixou de ser miséria social para se converter em imitação de Cristo, tornando-se virtude. Criou-se em torno da pobreza um ideal de comportamento que aproximava os homens de Cristo. Esse ideal que associa pobreza à virtude e ao filho de Deus, portanto, um modelo de homem que representaria o ‘bem’, é a principal característica dos mendicantes que disputavam o espaço do ensino na Universidade com os mestres seculares.

A ideia de uma forma linear de entendimento de pobreza não se coaduna com os diferentes tempos do medievo ocidental. No período carolíngio, pobreza era uma condição ‘natural’ do ser social em virtude das condições materiais de produção da vida (OLIVEIRA, 2012). Entre os séculos XI e XII, ela esteve associada aos ‘camponeses errantes’ sem trabalho ou àqueles sem um ‘lugar social’, como os filhos bastardos da nobreza ou filhos terceiros, quartos da nobreza ou da realeza que estavam distantes da linhagem de sucessão e sem direito ao morgado. No século XIII, ela se torna uma atitude mental proveniente de uma eleição consciente daquele que considera a pobreza um caminho para a virtude, uma escolha ‘quase’ santa, pois é similar à escolha do filho de Deus.

De Boni destaca que, dentre as inúmeras razões para os embates, três aspectos foram os principais. O primeiro deles é que os frades não faziam o juramento de fidelidade a Universidade. O segundo é que eles não cobravam prebendas por suas aulas e, com isso, retiravam alunos dos doutores da corporação e, por fim, o terceiro aspecto é que muitos dos melhores alunos tornavam-se frades, prejudicando a formação de novos doutores para a universidade.

Assim, as razões para o conflito entre os mestres seculares e os frades mendicantes eram evidentes. ‘O novo’ expresso pelos últimos punha em xeque o poder e as bases de subsistência dos mestres seculares, uma vez que atraíam muitos alunos e não aceitavam subordinarem-se às regras da Universidade. Analisada situação séculos após a sua eclosão, é possível presumir que não seria possível a existência harmoniosa entre as duas correntes de mestres universitários. O embate era inevitável por colocarem frente a frente duas visões distintas de mundo. Os seculares estavam alinhados à forma medieval de ser e os mendicantes, ainda que ‘filhos’ do medievo, associavam-se às cidades, a um princípio de vida que hoje chamaríamos de ‘cosmopolita’.

Prosseguindo a análise sobre o grupo de intelectuais brasileiros que refletiram sobre a querela da década de 1250, trazemos Ullmann (2000), historiador e filósofo. Na *História da Universidade*, dedica um capítulo para analisar a questão dos conflitos universitários na Idade Média e salienta com ênfase as primeiras disputas entre os mestres seculares e mendicantes, ou seja, a controvérsia entre 1229 a 1231, quando os mendicantes continuam a dar aulas em seus monastérios, enquanto os mestres seculares e estudantes estavam em greve. Trata-se, em linhas gerais, do grande conflito da década de 1270 que culminou com a condenação das 219 sentenças. No que diz respeito ao embate da década de 1250, ele é um tanto tímido ao enfatizar que o conflito foi mapeado pela questão da pobreza e pelo embate entre os seculares e os mendicantes para a ocupação de espaços na Universidade e na sociedade.

A questão é apresentada por Ullmann no âmbito da disputa por espaço, além do problema da pobreza. De todo modo, observamos que o autor destaca a década como muito conflituosa. Para o autor é possível perceber que uma das grandes razões do conflito era, de fato, o lugar que os mendicantes estavam ocupando não só na universidade, bem como na sociedade. À medida em que



os frades ganhavam espaços sociais, os seculares perdiam pelo fato de que ambos ocupariam os mesmos “lugares”, quais sejam, a universidade e os fiéis cristãos.

Todavia, não se trata somente do que hoje poderíamos definir como disputa do campo, mas do embate entre duas concepções distintas de entendimento de conhecimento, de mundo e, especialmente, do que seja homem, assim, expressão das mudanças que estavam ocorrendo no Ocidente e que marcaram para sempre a história da universidade. Sob este aspecto, Ullmann não deixa de reconhecer a relevância dos mendicantes para o desenvolvimento de um novo olhar para a ciência. O autor apresenta as obras que os mestres mendicantes escreveram, considerando-as como clássicas, já que permaneceram no tempo, a exemplo das *Sumas de Teologia* e *Contra os Gentios* de Tomás de Aquino. Isto só para indicar um exemplo.

Ao apresentarmos as posições desses três autores explicitaremos a permanência desse embate universitário na historiografia brasileira bem como consideramos relevante retomar o acontecimento e as análises desses intelectuais para conservar/construir hoje, no século XXI, a memória das origens da Universidade de Paris no âmbito da história da educação.

## Referências

DE BONI, L. A. O debate sobre a pobreza como problema político nos séculos XIII e XIV. In: DE BONI, L. A. **De Abelardo a Lutero**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003, p. 215 - 254

FALBEL, N. “De Reductione Atrium ad Theologiae” de São Boaventura. **Revista de História**, v. XLVII, São Paulo, p. 5-84, 1974.

OLIVEIRA, T. Considerações sobre o Trabalho na Idade Média: Intelectuais Medievais e Historiografia. **Revista de História**. São Paulo, n. 166, p. 109-128, jan./jun. 2012.

ULMANN, R. ULLLMAN, A. R. Disputas pelas Cátedras de Teologia. In: **A universidade Medieval**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000, p. 219-235.



## OBJETOS E SUJEITOS DA QUÍMICA EM ESCOLAS PROFISSIONAIS FEMININAS DE LISBOA E DE SÃO PAULO

Maria Lucia Mendes De Carvalho

O presente trabalho apresenta objetos e sujeitos da Química, que foram desvendados durante visitas à Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho (ESMAVC), originária do primeiro Liceu Feminino Português, criado em 1906, em Lisboa, para a pesquisa de pós-doutorado em museologia e patrimônio no MAST/ UNIRIO, entre outubro e novembro de 2015. Com essa pesquisa, buscou-se salvaguardar o patrimônio cultural da Química e da Dietética existente no Centro de Memória da Escola Técnica Estadual (Etec) Carlos de Campos, originária da primeira Escola Profissional Feminina da capital, criada em 1911, em São Paulo. Em 2017, publicou-se um catálogo produzido a partir dessa pesquisa na Reserva Técnica Visitável de Alimentação e Nutrição, referente à arquitetura escolar, aos artefatos e às suas possibilidades de musealização, nesse lugar de memória e da história da educação no campo da alimentação e nutrição. Nos acervos dos laboratórios de Física e Química e da Biblioteca da ESMAVC, com apoio da coordenação e de professores, foi possível ter acesso a equipamentos, catálogos de fornecedores, cadernos de alunas e compêndios produzidos por professores, que possibilitaram compreender e relacionar os objetos encontrados sobre as práticas escolares e pedagógicas dessa escola secundária, entre as décadas de 1920 a 1970. Quanto aos sujeitos relacionados a essa cultura material, descobriu-se Rômulo de Carvalho (1906-1997), licenciado em Ciências Físico-Química pela Universidade do Porto em 1931, e que ingressou como professor no Liceu de Camões em 1934, tornando-se diretor do Laboratório de Química neste liceu entre 1938 e 1948, tendo passado por diversos liceus até aposentar-se em 1974. Esse professor e cientista produziu uma vasta obra na sua área de Ciências Físico-Químicas, estimulando a divulgação científica. Dentre estas, inclui-se a História do Ensino em Portugal. Outras obras localizadas nessa escola, foram as de Alice Bravo Torres Maia Magalhães (1914 - 1989), que foi aluna e professora neste liceu, produzindo compêndios de Físico-Química. Durante as visitas aos laboratórios de Física e de Química da ESMAVC, reconhecendo-se objetos semelhantes aos empregados nas práticas escolares pelos professores do Instituto Profissional Feminino da capital, denominação da atual Etec Carlos de Campos, entre 1933 e 1945. Nesse instituto, a química foi incluída no currículo do curso de Educação Doméstica para formação de professoras da educação profissional, em 1934, quando era diretor Horácio Augusto da Silveira. A primeira professora de química, nesse instituto, foi Celina de Moraes Passos (1899-1974), normalista formada pela Escola Normal de Artes e Ofícios, que ingressou como preparadora de Química Alimentar em 1935; e no ano seguinte, foi contratada como professora de “economia doméstica e química”. A professora Celina de Moraes Passos publicou, em 1938, o livro “Noções sobre Química Alimentar” com o prefácio do médico Francisco Pompêo do Amaral (1907-1990). Nessa época, esses dois profissionais escreviam matérias jornalísticas sobre educação e saúde no campo da alimentação e nutrição, em jornais paulistas. Nesse prefácio, Pompêo do Amaral discorreu sobre uma nova classe de profissionais, que eram as dietistas, criada pelo médico Pedro Escudero na Argentina, em 1934, e neste destacou o papel dos médicos nos estudos sobre a alimentação racional, e das dietistas como auxiliares do médico na orientação da dieta alimentar, exaltando o esforço de Celina de Moraes Passos, ele conclama a direção das escolas profissionais a lançar em nosso país, os primeiros cursos de dietistas. Em janeiro de 1939, a convite do Secretário da Educação e da Saúde Pública, Francisco Pompêo do Amaral assumiu o cargo de médico-chefe da Superintendência do Ensino Profissional, que nessa época, ocupava parte das instalações do Instituto Profissional Feminino, e, criou o primeiro curso no campo da alimentação e nutrição no







Brasil, o curso de “Auxiliares em Alimentação ou Dietistas” para formação de técnicas em alimentação. A aula inaugural desse curso, foi ministrada por Pompêo do Amaral, em 17 de maio de 1939, e aconteceu nesse instituto, na presença dos médicos Josué de Castro e Geraldo de Paula Souza, seus contemporâneos e atuantes no campo da alimentação e nutrição. Celina de Moraes Passos a convite do Ministério do Trabalho, em 1940, foi dirigir o primeiro curso de “Auxiliares em Alimentação” no Serviço de Alimentação da Previdência Social (SAPS), no Rio de Janeiro, dirigido por Josué de Castro. Enquanto, Geraldo de Paula Souza, nesse mesmo ano, inicia e forma a primeira turma no curso de Nutricionistas na Escola de Higiene e Saúde Pública de São Paulo. Com o afastamento requerido pela professora Celina de Moraes Passos, esta é substituída pela farmacêutica Debble Smaíra Pasotti (1909-2008), formada pela Faculdade de Pharmacia, Odontologia e Obstetrícia de São Paulo, em 1932, que passa a ministrar a disciplina de “economia doméstica e química” e a atuar como assistente de pesquisa na equipe do médico Francisco Pompêo do Amaral. Em 1956, Debble Smaíra participou do Programa de Cooperação Técnica do governo americano “Agricultural Extension and Home Economics for Brazilian educators”, no State College e New México. Entre 1953 e 1958, o currículo do curso de “Formação de Dietistas” sofre alterações, e, o curso deixa as instalações da Escola Industrial Carlos de Campos, sendo transferido para um prédio alugado na Rua Rego Freitas, 474, no centro de São Paulo, funcionando neste espaço o Serviço de Alimentação e Higiene Escolar do Departamento do Ensino Profissional, assim como o de Pesquisa e Ensino da Alimentação. Durante os seis anos, que Francisco Pompêo do Amaral dirigiu com sua equipe de dietista as pesquisas, nesse prédio central, esse médico com o apoio da sua ex-aluna e professora Neide Gaudenci de Sá (1933-2018) organizou e analisou os inquéritos alimentares realizados com estudantes das escolas profissionais feminina e masculina, por dez anos, e com o apoio das dietistas. Pompêo do Amaral escreveu o livro “A alimentação em São Paulo no período de 1940-1951”, que foi laureado com o Prêmio Nacional de Alimentação em 1954, pelo SAPS, no Rio de Janeiro. Pelas pesquisas realizadas, em 1955, “O problema da Alimentação”, e, em 1956, “O Leite Problema Nacional”, recebeu dois Prêmios Oficiais da Academia Nacional de Medicina. Esses prêmios lhe propiciaram vários convites de sindicatos para ministrar palestras, num período muito crítico de carestia no Brasil, afastando-o da direção do curso de “Formação de Dietistas” e do sonho de transformá-lo em um curso superior, como aconteceu com o curso de “Nutricionistas” na Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo, na década de 1960. Em 1958, o curso retorna a Escola Industrial Carlos de Campos, com a equipe de dietistas, mas com a coordenação da professora Debble Smaíra Pasotti, e, respondendo para a diretora da escola, Laia Pereira Bueno. No Centro de Memória da Etec Carlos de Campos encontram-se objetos que foram empregados por Francisco Pompêo do Amaral e sua equipe de dietistas, desde a implantação da disciplina de química nessa escola técnica, com balanças analíticas alemãs, estufa de madeira, autoclave, entre outros equipamentos, para os quais buscou-se por fontes primárias e secundárias, durante as visitas aos laboratórios na ESMAVC, a fim de identificar-se seus fabricantes, com o acompanhamento da coordenadora e professora de física Helena Teixeira, que foi aluna do cientista Rômulo de Carvalho e que, ao recitar o poema “Lágrima de preta”, desafiou-me a identificar quem foi “o apócrifo poético Antonio Gedeão”. Nessa visita, acompanhada também pelo professor de química Rui Vareda, aos seus laboratórios, pude ter acesso aos cadernos de laboratório de alunas das décadas de 1920 a 1930, o que me possibilitou relacionar as práticas pedagógicas propostas nos compêndios localizados com o bibliotecário e professor Paulo Moura, com as realizadas nesses laboratórios de química, muito bem equipados com instrumentos e materiais didáticos. Quanto à arquitetura escolar da ESMAVC em relação à da Etec Carlos de Campos, realizaram-se várias visitas acompanhadas do professor de filosofia e pesquisador da história institucional, Amaro de Carvalho Silva, e, a partir dessas visitas, os professores produziram artigos sobre essas escolas profissionalizantes de Lisboa e de São Paulo, apresentados no quinto encontro de memória e história da educação profissional, em 2016, em São Paulo, e publicados pelo Centro Paula Souza, em 2018. É importante ressaltar que na ESMAVC, os equipamentos desses laboratórios históricos são empregados em práticas escolares para discutir conceitos científicos e a evolução tecnológica.

## OS ARQUIVOS COMO FONTE DE PESQUISA: OS SALESIANOS, AS MESTRAS PIAS FILIPPINI E A EDUCAÇÃO DE VILHENA/RO (1960-1980)

Helen Arantes Martins

**Palavras-chave:** Arquivo. Educação. Vilhena/RO.

Busca-se com esse ensaio qualitativo de cunho bibliográfico, registrar os primeiros contatos com um arquivo. Tendo como objetivo principal verificar a existência de documentos nos arquivos públicos e privados do município de Vilhena/RO localizada na região norte do Brasil, que aponte vestígios da participação dos padres Salesianos e das Mestras Pias Filippini na educação do município em tela nos anos de (1960-1980). Adentrando no lócus da pesquisa a região norte do Brasil, mais especificamente o município de Vilhena foi alvo de inúmeras migrações nos anos de 1960 e 1970 com o intuito de potencializar a região com espaços voltados para a agricultura e pecuária. O processo migratório foi estimulado com a abertura do que antes era uma “picada” a BR-029 (atual- BR-364), que ligaria a região norte as demais localidades do Brasil. As propagandas midiáticas e a criação de órgãos responsáveis pelas divisões das terras contribuíram também para a vinda de famílias principalmente da região sul brasileira. Os migrantes depararam-se com uma realidade não mencionada nas publicidades, Vilhena, se tratava de um espaço ainda em desenvolvimento e envolvia negligências em diversos setores públicos, principalmente na educação nosso alvo de pesquisa. Os espaços educacionais de Vilhena são marcados por lutas e reivindicações da sociedade. E é nesses vieses de lutas e reivindicações, que no ano de 1960 resultou-se a criação da primeira instituição escolar, tendo como registro o Decreto nº353 de 10 de agosto de 1960. Por esse motivo a delimitação temporal, que se estende até 1980, período que corresponde aos reflexos históricos também da ditadura militar. Uma vez, que os militares estavam fortemente inseridos nos espaços políticos e públicos da região. Sem professores com qualificação na docência, a escola era um lugar de fabricação. Os religiosos estavam diretamente ligados ao ensino nas escolas públicas e na formação dos professores que se constituíam na profissão. Cabe assim, problematizar sobre como foi a investida dos religiosos na educação de Vilhena/RO no período de (1960-1980)? Os trabalhos de Farge (2019); Bloch (2001); Certeau (2012) são visitados, procurando organizar uma concepção de similitude e diferenças na organização das ideias e construção dessa pesquisa. Os vestígios encontrados nos arquivos a princípio foram satisfatórios, encontramos uma gama de documentos que são primordiais para leituras de um passado que foi presente. Registrar os primeiros contatos com os arquivos, surgiu da experiência de estudos realizados no Instituto de Estudos Brasileiros (IEB), tendo como coordenadora a Professora Dr<sup>a</sup>. Diana Gonçalves Vidal e o Professor Dr<sup>o</sup>. José Cláudio Sooma Silva. A organização das fontes e os cuidados foram minuciosamente tratados e praticados em estudo e em visitas ao arquivo do IEB. A formação inicial foi de extrema relevância para a organização desse ensaio e manuseio das fontes investigadas. A falta de organização e estrutura dos arquivos surpreende, pois revela que mesmo com o descaso, ainda existem vestígios em meio ao abandono dos papéis antigos. Os arquivos são invisíveis para grupos não pesquisadores, porém, chamam a atenção dos historiadores/ pesquisadores por conter muitas histórias cotidianas refutadas mas, vividas por sujeitos e/ou personagens simples que não ocuparam lugares de prestígio na sociedade dominante. O não visto, nos arquivos também provocam atravessamentos e a possível elaboração de uma contra história oficial. Ainda, que realizada uma análise preliminar percebemos





a participação dos Padres Salesianos e das Mestras Pias Filippini na educação de Vilhena. A leitura das fontes nos permitiram perceber que estamos lidando com uma sociedade marcada pela diversidade cultural que se (re)inventava com o que lhes era oferecido para (re)organizar uma nova sociedade que se formava em meio às dificuldades. O Livro Tombo da Igreja Católica, foi uma fonte pertinente e desafiadora por apresentar a escrita e a percepção de um sujeito que estava inserido no contexto social do período e que tinha uma visão de mundo voltada para sua crença e formação de ser. Ao mesmo tempo deixará vestígios da organização de espaços que nos propomos a investigar. Eis, o desafio do historiador. Buscamos ter cuidado ao nos aproximar dessa fonte de pesquisa olhando para a organização e participação desses religiosos na constituição da educação a partir das narrativas que os inseriam nas atividades. A partir, das leituras das fontes encontradas nos arquivos pudemos perceber que a inserção dos religiosos na educação acontece muito antes da institucionalização da escola. Os ensinamentos aconteciam em espaços não formais e desvinculados de instituições educativas. Percebemos também, um ensino técnico organizado para as mulheres na costura de confecções. Os grupos eram divididos em, quem tinha conhecimento dos números e sabiam ler ficavam responsáveis com os cortes, medidas e riscos das peças a serem confeccionadas e ainda o registro das encomendas e clientes se houvesse. Aquelas que não dominavam a leitura ou escrita ficavam na parte manual em costurar as peças. Apesar, de não conhecerem de maneira formal os números e as letras as mulheres (re)inventavam modos de leitura que permitia manusear as peças no momento da costura. Os valores das produções confeccionadas vendidas no processo de aprendizagem eram custeadas para as compras de novos materiais. A missão salesiana se estendia aos campos também, na catequização dos indígenas que ainda restaram da devastada colonização. Esses recebiam preparações religiosas para servir nas celebrações religiosas e na continuação e propagação da fé cristã no restante das comunidades indígenas. Os trabalhos dos missionários salesianos aumentaram devida a migração da região, e em apelo escreveram uma carta missionária pedindo reforço as Irmãs Mestras Pias Filippini. As irmãs Mestras Pias tinham como missão a educação dos jovens e da assistência social. Um grupo de irmãs estavam atuando na Argentina e devido a guerra tinham a intenção de migrar para outro país. Assim, o pedido de ajuda dos salesianos chega a sede localizada na Itália e a madre superiora autoriza a vinda das irmãs Mestras Pias que estavam na Argentina para o município de Vilhena. As aulas de ensino religioso na escola Wilson Camargo, foram deixadas pelos salesianos e as irmãs Mestras Pias passaram a ministrar. As celebrações e cursos também foram divididos e as irmãs ficavam com a responsabilidade de catequizar as meninas para a ordem religiosa. Aqueles que tivessem aptidão a missão eram enviadas para a ordem religiosa, preparação e instrução. No ano de 1979 as irmãs Mestras Pias inauguram uma escola particular denominada de Escola Santa Lúcia Filippini, no município de Vilhena com um ensino destinado a educação primária. O ensino era destinado as crianças de famílias com rendas superiores que conseguiam custear o processo de formação dos filhos. As aulas eram ministradas pelas próprias irmãs e em horários opostos atendiam o ensino religioso das escolas públicas. As formações pedagógicas das religiosas eram ordenadas pelas irmãs Mestras Pias da Itália, passado primeiramente ao grupo religioso da escola Santa Lúcia Filippini de São Paulo, e por fim, esse grupo era responsável em transmitir a formação para as irmãs dos municípios interioranos. Essa pesquisa ainda tem muitos aspectos a serem discutidos, pois, como acontecia um ensino com culturas tão diferentes? Como o ensino foi sendo constituídos no interior das salas de aula? Qual o modelo de criança-aluno que queriam formar? Os arquivos ainda têm muito a nos revelar quando questionado e entendido como uma fonte de conteúdo culturais sujeito a interpretações. Todas essas (re)leituras do passado nos permitiram aproximar da História da Educação do município de Vilhena. Por isso, o trabalho do historiador deve ser de um farejador, buscar nos vestígios e nas brechas uma possibilidade de visualizar as histórias escondidas nos raros documentos esquecidos nos arquivos. Coletar os documentos oficiais, requer toda uma preparação e principalmente ética na maneira de produzir a história que precisa ser criticada, problematizada e analisada em diversas situações. As fontes nos dizem muitas coisas quando interrogadas. Contudo, obtivemos uma aproximação dos arquivos como fonte de pesquisa, e notamos que a educação de Vilhena foi consolidada com a participação social da comunidade e de uma intensa influência religiosa. Eram pessoas comuns, com culturas e objetivos distintos mais que fabricaram um modelo de escola no município. Por mais, vantajosa ou não que fosse a participação dos sujeitos envolvidos podemos notar que foi de relevância para as necessidades de organização do momento. Não estamos negando os destemperos, o que queremos dizer é que a sociedade se organizou e reorganizou com os instrumentos que lhes eram oferecidos no cotidiano vivido.

## OS CADERNOS ESCOLARES E AS HISTÓRIAS GUARDADAS EM SUAS ENTRELINHAS

Eliane Küster

**Palavras-chave:** História da Educação. História Cultural. Cadernos escolares.

Este artigo trata dos cadernos escolares como fontes documentais, no âmbito da história cultural, tendo como objeto os cadernos de uma aluna inserida no contexto da EJA - Educação de Jovens e Adultos, em sua relação com a escola e com os conteúdos.

É sabido que os cadernos escolares constituem “relevante artefato material da escola contemporânea, cujo estudo se mostra uma excelente fonte de pesquisa” (OLIVEIRA, 2008, p. 129). Nesse sentido, é compreendido que cada caderno tem o jeito de cada um de nós, de suas preferências e da forma como se tratavam essas preferências, acrescentando que “cada um colocava no seu [caderno], além do que era solicitado, copiado, criado, uma maneira peculiar de traduzir o existente” (GRINSPUN, 2008, p. 261).

Nem tudo, porém, fica registrado nos cadernos. Viñao-Frago (2008) afirma que os cadernos “silenciam, não dizem nada sobre as intervenções orais ou gestuais do professor e dos alunos, sobre seu peso e o modo como ocorrem e se manifestam, sobre o ambiente ou clima da sala de aula” (VIÑAO-FRAGO, 2008, p. 25). Ir em busca dessas intervenções e do ambiente em que ocorreram justifica a realização deste estudo sobre os cadernos escolares. Como observa Oliveira (2008), nessa seara, os sujeitos da escola são também considerados:

No caso dos cadernos escolares, os sujeitos a serem conhecidos pelo estudo são, prioritariamente, os alunos a quem eles pertenciam, mas não só. O estudo deixa entrever alguns dos demais sujeitos da escola – como professores, suas práticas e, portanto, suas afiliações pedagógicas –, os conteúdos escolares e a metodologia em ação, as adesões epistemológicas e metodológicas da instituição e mesmo as regras gerais da política educacional atual (OLIVEIRA, 2008, p. 130).

Perante o exposto, foi apresentada a questão problema: O que os cadernos escolares de uma aluna da terceira idade apresentaram no contexto das práticas e pautas escolares, sociais e culturais, quando ela frequentou uma classe de EJA - Educação de Jovens e Adultos, em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, no período de 2003 a 2004?

O objetivo geral do estudo foi, desta forma, investigar o que os cadernos escolares de uma aluna da terceira idade apresentaram no contexto das práticas e pautas escolares, sociais e culturais, à época em que ela frequentou uma classe de EJA - Educação de Jovens e Adultos, em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, no período de 2003 a 2004. Como objetivos específicos, estabeleceu-se: considerar os cadernos escolares como fontes de pesquisa; apresentar a EJA como uma oportunidade de aprendizagem; e verificar nos cadernos escolares de uma aluna da EJA, seus diferentes usos e seus possíveis significados.

O estudo possibilitou que fossem “acionadas estratégias múltiplas de pesquisa” (RIBEIRO, 2003, p. 287), entre elas, a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a pesquisa de campo.

O aporte teórico do trabalho está relacionado à história cultural (CHARTIER, 1990), sendo que os autores fundantes da pesquisa foram: Oliveira (2008), Grinspun (2008), Viñao-Frago (2008), Razzini (2008) e Julia (2001).





Para a realização da pesquisa documental foram utilizadas fontes impressas, especificamente dois cadernos escolares, materiais que, segundo Gil (2010, p. 31), também são capazes de “comprovar algum fato ou acontecimento”, considerados como fontes documentais.

Além da pesquisa bibliográfica e da pesquisa documental, foi utilizada a pesquisa de campo, com apoio nos procedimentos da história oral, metodologia que “pode ser empregada em pesquisas sobre temas recentes, ao alcance da memória dos entrevistados, envolvendo acontecimentos ocorridos num espaço de aproximadamente 50 anos”, como bem explica Vieira (2015, p. 372).

A história oral, segundo Alberti (2014), “consiste na realização de entrevistas [...] com indivíduos que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos e conjunturas do passado e do presente”, fato que permite “o acesso a ‘histórias dentro da História’ ampliando as possibilidades de interpretação do passado” (ALBERTI, 2014, p. 155).

Constantino (2004) esclarece que além de “captar bem mais do que alguns dados”, por meio da história oral é possível “captar a experiência dos narradores, suas tradições, mitos, porventura narrativas de ficção que se encontravam no fundo da memória, assim como as crenças existentes no seu grupo” (CONSTANTINO, 2004, p. 63-64).

O estudo foi dividido em três capítulos: no início, traz-se os cadernos escolares como fontes de pesquisa para a História da Educação; em seguida, descreve-se a EJA como uma oportunidade de aprendizagem para aqueles que não concluíram seus estudos na idade regular; e, ao final, apresenta-se uma análise sobre os registros de uma aluna da terceira idade que frequentou a EJA.

Com o resultado da pesquisa, considerando a ampliação e a diversidade de fontes documentais, promovida pela história cultural, os cadernos escolares passaram a ser reconhecidos como tal, representando vasto campo para pesquisa em História da Educação. Nessa perspectiva, este estudo analisou questões das histórias guardadas em suas entrelinhas, perceptíveis nos registros de cadernos escolares, evidenciando a possibilidade de utilização desses materiais como fontes históricas.

O contexto estudado foi o da EJA – Educação de Jovens e Adultos, modalidade de ensino considerada como outra oportunidade de aprendizagem para aqueles que não concluíram seus estudos na idade regular, caracterizada pela diversidade do perfil dos seus educandos (adolescentes, jovens, adultos e idosos), os quais trazem consigo uma bagagem de conhecimentos de outras instâncias sociais. É a EJA responsável por fornecer subsídios para que seus alunos se tornem sujeitos ativos, críticos, criativos e democráticos, contemplando diferentes culturas, saberes e especificidades que precisam ser priorizados na socialização dos sujeitos.

A partir da análise de dois cadernos utilizados por uma aluna que frequentou uma classe de EJA, em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba/PR, durante o período de 2003 a 2004, foi possível contextualizar práticas escolares, refletindo-se sobre a utilização desses artefatos e sobre o que eles representam no cotidiano escolar, na relação entre o previsto e o normatizado. A pesquisa também trouxe à baila questões relacionadas aos conteúdos, aos sujeitos e às relações entre eles, percebidas ao mergulhar nas linhas e entrelinhas do material estudado.

Ao analisar esses cadernos, foi possível descobrir marcas de sua singularidade e sobre o modo como a aluna expressou conhecimentos, sentimentos e incertezas. Foram observadas suas relações com elementos do trabalho pedagógico efetivo, com os conteúdos escolares e as atividades oficiais da escola, bem como com os papéis sociais.

No desenvolvimento da pesquisa, surgiram indícios que puderam ser relacionados diretamente à realidade na qual a aluna estava inserida: informações sobre o cotidiano escolar, os sujeitos, as normas, o universo da escola, suas práticas e seus objetivos.

Em suma, o estudo sobre cadernos escolares permitiu aprofundar o conhecimento sobre os cadernos escolares, sua utilização e o que representam no cotidiano da escola, como espaços próprios de expressão da individualidade da aluna.



## Referências

ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2014, p. 155-202.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

CONSTANTINO, Nuncia Santoro de. Teoria da História e reabilitação da oralidade: convergência de um processo. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A aventura (auto)biográfica**: teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 37-74.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GRINSPUN, Mírian Paura Sabrosa Zippin. Velhos cadernos, novas emoções. *In*: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). **Cadernos à vista**: escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008, p. 257-265.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, n. 1, jan./jun. 2001, p. 9-43. Disponível em: Acesso em: 12 abr. 2017.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Aprendendo com os cadernos escolares: sujeitos, subjetividades e práticas sociais cotidianas da escola. *In*: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). **Cadernos à vista**: escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008, p. 130-142.

RAZZINI, Marcia de Paula Gregorio. Instrumentos de escrita na escola elementar: tecnologias e práticas. *In*: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). **Cadernos à vista**: escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008, p. 91-113.

RIBEIRO, José da Silva. **Métodos e técnicas de investigação em Antropologia**. Lisboa: Universidade Aberta, 2003.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. A história cultural e as fontes de pesquisa. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, nº 61, p. 367-378, mar. 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640533/8092>. Acesso em: 08 mai. 2017.

VIÑAO-FRAGO, Antonio. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. *In*: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). **Cadernos à vista**: escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008, p. 15-33.



## OS REGISTROS FOTOGRÁFICOS COMO FONTES PARA A ANÁLISE DA CULTURA ESCOLAR

Ivana Marta Da Silva  
Reginaldo Alberto Meloni

**Palavras-chave:** Acervo fotográfico. Cultura escolar. Memória escolar.

Nessa comunicação serão apresentados os resultados parciais de uma pesquisa associada ao projeto “Formação profissional de professores e gestão democrática: uma parceria universidade-escola para a melhoria do ensino público” (Processo Fapesp 2018/16585-1) que tem como objetivo a formação inicial e continuada de professores com o propósito da melhoria do ensino público, a partir do estabelecimento da parceria universidade – escola e da construção, junto com a equipe escolar, de ações organizadas por uma pesquisa-ação crítica e colaborativa que está sendo desenvolvido na Escola estadual Raul Saddi no município de Diadema, SP. Entre os eixos que estão sendo desenvolvidas nessa pesquisa um tem como objetivo compreender os aspectos relacionados com a história e a identidade da escola a partir do acervo fotográfico da instituição e da realização de entrevistas com antigos agentes escolares e membros da comunidade. Essa instituição escolar foi fundada em 1962 na periferia da cidade Diadema, SP e atua com o primeiro segmento do ensino fundamental (1º ao 5º anos), com um quadro de 24 professores, 12 funcionários e 536 alunos. Na época da fundação, a região era relativamente desabitada, mas, com o tempo, foi se formando uma comunidade em torno da escola e hoje a instituição se encontra em uma área vulnerável da cidade. Suas instalações apresentam problemas de manutenção e estética e a maioria dos estudantes vem de classes desfavorecidas e acabam por apresentar resultados insatisfatórios, de acordo com os dados obtidos no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). Além disso, constata-se que, na atualidade, existem muitos desafios a serem enfrentados, desde ações que contribuam para que a instituição seja entendida pela comunidade como um bem público a ser preservado, passando por medidas que integrem a comunidade com a vida da escola e com os bens imateriais que derivam de suas práticas até o desenvolvimento de uma cultura que possibilite que a escola cumpra adequadamente a sua função social como instituição formadora. Em sua história, essa instituição escolar sempre foi muito presente na vida da comunidade, organizando inúmeras ações e contribuindo com a formação de milhares de pessoas que residem no seu entorno, o que está relativamente bem documentado em imagens do seu acervo documental de imagens. Esse eixo da pesquisa-ação tem buscado elementos que possam contribuir para a compreensão dessa cultura, para a preservação da memória escolar e para a caracterização de sua identidade, visando estreitar os laços entre a instituição e a comunidade em que está inserida. Com isso espera-se colaborar para a melhoria da escola, tanto nas condições materiais, como nos processos de ensino-aprendizagem que são oferecidos. Baseado nessas considerações se justifica a periodização dessa pesquisa entre a fundação da escola (1962) e a atualidade. O trabalho tem como base teórico-metodológica as concepções de cultura escolar propostas por Julia (2001) e Escolano Benito (2000) e desenvolvidas por vários autores, entre os quais Faria Filho (2007). Nesse sentido, esse trabalho procura entender o conjunto de normas e de práticas que indicam os conhecimentos e condutas a serem transmitidos e inculcados no âmbito das práticas desenvolvidas na escola e as relações com o contexto social de cada época. De acordo com Faria Filho (2007), os estudos de culturas escolares apresentam problemas metodológicos e dependem da escala analítica adotada na pesquisa, pois a cultura local em que a escola se encontra não pode ser compreendida no seu contexto e tampouco na sua totalidade



se não se realizarem as intermediações maiores com processos sociais. Nesse sentido esse autor propõe a utilização da categoria cultura escolar como um conceito teórico que permite metodologicamente instrumentalizar a pesquisa no sentido de articular “as dimensões espaço-temporais do fenômeno educativo escolar, os conhecimentos, as sensibilidades e os valores a serem transmitidos e a materialidade e os métodos escolares” (FARIA FILHO, 2007, p.195). Em relação às fontes, essa investigação foi iniciada a partir do acervo fotográfico da escola. As imagens fotográficas são entendidas como objetos culturais que renascem na memória dos personagens e consistem em fontes documentais de práticas culturais desenvolvidas na escola. Le Goff (2013) considera a fotografia por meio de duas vertentes: uma na qual a imagem/documento tem relação com alguma materialidade e representação da realidade; outra em que a imagem-monumento representa um símbolo estabelecido no passado a ser lembrado no futuro. No caso em questão, foram encontradas imagens que representam essas duas grandes categorias que agora serão refinadas de acordo com as especificidades do contexto histórico em que foram produzidas. Embora, as imagens fotográficas sejam fontes de pesquisas que se encontram “em um campo ainda em construção e aberto a novas indagações” (MOLINA, 2015, p.464), Bencosta (2011, p. 400) considera que essas fontes “consistem em testemunho e representação da escola primária em determinada época, pois revelam a um só tempo o modo de ser, mas também o de se conceber a escola”. Assim, a fotografia se torna uma importante fonte para a aproximação da escola no passado, mas precisa ser interpretada em cruzamento com outras fontes – normativas, pedagógicas, orais etc – que colaborem para a compreensão dos nexos entre escola e sociedade em cada período. Nesse sentido, os resultados que serão apresentados nessa comunicação se referem à análise inicial das imagens, mas, na continuidade do projeto, serão considerados também os dados obtidos pela análise dos documentos escritos do arquivo escolar e pelas entrevistas. Os resultados preliminares apontam que o acervo da Escola Estadual Raul Saddi possui aproximadamente 973 fotografias soltas ou armazenadas em livros, álbuns e pastas referentes ao período de 1982 a 2006, mas ainda há possibilidade de encontrar imagens mais antigas a esse período nos periódicos da cidade e mais recentes nos acervos pessoais dos agentes escolares. Diante do potencial explicativo das fotografias aliado a necessidade de organização do acervo por temas que facilitem o acesso estão sendo desenvolvidos procedimentos metodológicos com vistas a preservar esse acervo. As imagens fotográficas foram agrupadas em três categorias: os protagonistas (docentes, discentes e visitantes); as atividades prescritas no currículo oficial, tanto na sala de aula como nas práticas esportivas; as atividades planejadas no âmbito da escola, tais como festas, cerimônias de formatura, desfiles cívicos, ações de conscientização ambiental, atividades que promoviam um estilo de vida saudável ou a inclusão. Observa-se que as fotografias do acervo se encontram em bom estado de conservação, mas, não seguem uma normatização arquivística, embora alguns procedimentos de identificação tenham sido realizados como, por exemplo, a indicação das datas de registros, a descrição de alguns elementos dos eventos - conteúdo e contexto -, procedimento apontado como necessário em Paixão (2012). Espera-se que as entrevistas esclareçam muitas situações que foram registradas, uma vez que há funcionários muito antigos e ex-alunos que hoje são professores e que participaram ativamente da vida escolar. Ainda não foram localizados registros fotográficos das duas décadas da fundação da escola (anos de 1960 e 1970), bem como dois últimos quinze anos que provavelmente foram registradas com câmeras de celulares particulares de professores e agentes escolares. As lacunas encontradas no acervo fotográfico trazem prejuízos para a história da escola e apontam para a urgência em adotar controles e normas para salvaguardar a memória e o patrimônio escolar. Embora nas últimas décadas as práticas de preservação tenham se ampliado em consonância com a tendência internacional, abrangendo as dimensões de bens material e imaterial da sua coletividade englobando aspectos simbólicos da sociedade em que está inserida, a preservação do patrimônio educativo, no Brasil, ainda se ressentem da ausência de políticas públicas e práticas escolares que impeçam a contínua destruição de importantes registros do cotidiano das instituições escolares. As análises iniciais indicam que as fotografias das aulas de educação física da década de 1980 evidenciam uma cultura escolar voltada para um modelo esportivo competitivo, traçado pelos governos militares pós 1964, que visava direcionar a atenção dos jovens para as disputas esportivas e afastá-los das discussões políticas. Nesse sentido as imagens sugerem que os professores atuavam no sentido de valorizar as práticas esportivas e selecionar os melhores para representar a escola, de acordo com a tendência observada na época (DAÓLIO, 1995). As imagens da década de noventa indicam que a escola realizava atividades de inclusão, em sintonia com o que foi definido na Declaração de Salamanca (1994), que norteou as políticas e a legislação para Educação Especial em vigor no Brasil.

## OS LIMITES E AS POSSIBILIDADES DAS FONTES DOCUMENTAIS DO MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE EM TEFÉ/AM (1963-2003)

Leni Rodrigues Coelho

**Palavras-chave:** Movimento de Educação de Base. Fontes Documentais. Acervo.

O presente trabalho discute a organização das fontes documentais do Movimento de Educação de Base, no período de 1963 a 2003, que se encontram arquivadas nas dependências da Rádio Educação Rural, sob a guarda da Prelazia de Tefé. A preservação e manutenção deste espaço é de suma importância, uma vez que, permite o acesso dos estudantes de graduação e pós-graduação, bem como, de professores pesquisadores a uma documentação valiosa, as quais são primordiais para a realização de pesquisas científicas na área de ciências humanas, mais especificamente, aqueles que discutem a história da educação. Para desenvolver esta proposta de trabalho elencamos os seguintes objetivos: preservar os documentos oficiais produzidos pelo Movimento de Educação de Base no município de Tefé; organizar os documentos do MEB por temática e ordem cronológica e digitalizar os documentos que estão nas dependências da Rádio Educação Rural. Para subsidiar este trabalho, utilizamos como referencial teórico, as obras de Bosi (1994); Borges (2011), Casimiro, Lombardi, Guimarães (2009), Cunha (1992); De Decca (1992); Fávero (2006); Fonseca (1997); Halbwachs (2003), Le Goff (1996), Paiva (2006), Pollak (1989), Ricceur (2007), Samara e Tupy (2010) e Sousa (2009). Após as discussões teóricas sobre a referida temática com bolsistas dos cursos de Pedagogia e História, iniciamos a parte prática dos projetos de Iniciação Científica, dos quais envolveram anualmente, cerca de três bolsistas, e contamos com o apoio da agência de fomento Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM). Ao realizar este trabalho em parceria com os bolsistas de IC, tivemos o intuito de exercer a atração/interesse dos pesquisadores das ciências humanas para desvendar no fértil manancial dessas fontes as tramas culturais e educacionais produzidas, principalmente, pelos grupos populares que viveram na região amazônica. Além disso, pretendemos sensibilizar e capacitar os estudantes de graduação, principalmente, do curso de Pedagogia e História, do Centro de Estudos Superiores de Tefé, da Universidade do Estado do Amazonas, para a organização de acervos/arquivos, preservação de documentos, proporcionando a estes, a oportunidade do primeiro contato com a pesquisa na área da história da educação. Logo após as discussões teóricas, e as orientações gerais sobre o desenvolvimento dos projetos, iniciamos a higienização dos documentos, uma vez que estavam empoeirados e mofados. Em um segundo momento, realizamos a catalogação dos documentos por temática e ordem cronológica, pois se encontravam desorganizados, ou seja, sem nenhuma sistematização, e por fim, realizamos a digitalização dos documentos produzidos pelo MEB no decorrer de quarenta anos. Podemos afirmar que os documentos se encontravam em situação de risco, e, por isso, da necessidade de intervir para preservar a memória e posteriormente ser escrita a história desse movimento. O acervo documental do MEB em Tefé é composto por estatuto, relatórios mensais, trienais e anuais, planos de aula, livros de ponto, atas de reuniões, folhas de pagamento dos servidores, folhas de frequência dos alunos, livros de matrículas, convênios, cartilhas de alfabetização e de cursos profissionalizantes, livros de leitura, folhetos, álbuns de fotografias, propostas pedagógicas e entrevistas com os ex-funcionários do movimento. Estes materiais são exemplares originais e raros, que foram guardados de forma aleatória ao longo dos





anos, revelando pouco apreço à preservação da memória e da história da educação regional, ou seja, parece ter havido uma situação de descaso já que pouco foi feito para preservar e conservar tais fontes. Com relação a organização/catalogação do acervo na Rádio Educação Rural de Tefé se encontra concluído, mas a digitalização ainda não foi concluída. Ao fazer uma análise da documentação catalogada foi possível perceber que a documentação se encontra incompleta, existem documentos faltando páginas e outros ilegíveis por causa da ação do tempo e da falta de cuidado no armazenamento. O trabalho desenvolvido pelos bolsistas de IC foram significativos, embora seja um trabalho lento, foi possível higienizar e catalogar aproximadamente 5.000 documentos, destes foram digitalizados cerca de 2.000 documentos e 800 fotografias. Na sua grande maioria, os documentos, sejam escritos ou iconográficos, encontravam-se gastos em decorrência da ação do tempo e da falta de cuidado com o acondicionamento. Diante dessa realidade procuramos desenvolver ações para preservar a memória do movimento, sendo realizado um trabalho não apenas para arquivar papéis, e sim para preservar e prolongar a vida útil dessas fontes que estão registradas as ações do Movimento de Educação de Base, o que possibilita escrever páginas importantes da história da educação do município de Tefé. De modo geral, é possível dizer que falta não apenas no estado do Amazonas, mas em outros estados brasileiros, a implementação de políticas de conservação documental, principalmente, no tocante às medidas preventivas, dentre elas, a higienização, para combater a sujidades sobre as fontes, como poeira, partículas sólidas e elementos espúrios à estrutura física do suporte, possibilitando a permanência estética e estrutural do mesmo. Para conservar um patrimônio, é preciso, dentre outras necessidades, uma administração segura dos acervos, recursos adequados e técnicas apropriadas para prolongar a vida útil dos suportes de informação. Outra norma a ser exigida deve estar relacionada ao uso dos documentos por parte dos pesquisadores, pois a integridade física desses patrimônios, precisa ser garantida, a fim de preservá-los para o acesso das futuras gerações. Sabemos que a preservação dos acervos documentais ainda é em pleno século XXI, um grande desafio para os responsáveis por sua guarda, pois são muitos os condicionantes e podemos citar como os mais importantes o local apropriado, a manutenção, os profissionais qualificados e as agressões causadas aos documentos pela biodeterioração, provocada, muitas vezes por agentes biológicos como fungos e insetos. O trabalho realizado no acervo do MEB em Tefé deixou sementes importantes para a sociedade como um todo, já que deixou sistematizado um manancial variado para fundamentar empiricamente pesquisas científicas em diferentes perspectivas históricas. No entanto, o que foi realizado até o momento não é suficiente, já que é necessário uma manutenção constante deste espaço, como também sensibilizar a sociedade tefeense da importância da preservação documental, uma vez que ocorre com frequência perdas por causa de manuseio inapropriado, e talvez isso ocorra por falta de conhecimento do valor que possuem como fontes históricas. Para superar os desafios, além do incentivo e valorização governamental, pode ser acrescentado como uma alternativa as parcerias com instituições não governamentais e até mesmo sensibilizar os pesquisadores sobre o manusear tais fontes. Além disso, deve-se estar atento para o fato de que a preservação e conservação dos registros históricos não é responsabilidade de um agente em específico, mas sim da sociedade em geral. Para finalizar, esperamos que o trabalho realizado contribua para subsidiar as pesquisas científicas nos cursos de graduação e pós-graduação em educação, principalmente aquelas que versam sobre a educação popular, trazendo à tona o cotidiano e as singularidades do viver no interior do Amazonas. O nosso principal desafio é, em certa medida, sensibilizar a comunidade acadêmica e a sociedade em geral da relevância que tem o patrimônio histórico, buscando assim, transformar esta mentalidade de que um acervo histórico não tem valor, ou seja, é necessário sensibilizar a sociedade como um todo no que diz respeito as iniciativas de organização de acervos documentais para a guarda da memória local e regional, já que estes registros compõem um bem cultural e patrimonial da educação em nosso país.

## Referências

FÁVERO, Osmar. Uma Pedagogia da Participação Popular: Análise da prática pedagógica do MEB - Movimento de educação de Base, 1961-1966. Campinas: Autores Associados, 2006.

HALBWACHS, Maurice. A Memória Coletiva. São Paulo: Vértice, 2003.



LE GOFF, Jacques. História e Memória. 4. ed. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 1996.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento e Silêncio. Revista de Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 2, n.3, p. 3-15, 1989.

SOUSA, Avanete Pereira. Fontes Documentais para o Estudo do Poder Local e do Cotidiano na Bahia Colonial. In. CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt S; LOMBARDI, José Claudinei; MAGALHÃES, Livia Diana Rocha (Org). A Pesquisa e a Preservação de Arquivos e Fontes para a Educação, Cultura e Memória. Campinas/SP: Alínea, 2009.

## PASSADOS DE LEITORES, PRESENTES A/ DE PESQUISADORES: ACERVO DE OBRAS IMPRESSAS NO SÉCULO XIX, HISTÓRIA DA LEITURA E PRESERVAÇÃO DOCUMENTAL

Maria Stephanou

**Palavras-chave:** História da leitura século XIX. Patrimônio histórico-educativo. Imigração polonesa.

O acervo documental guardado pela Sociedade Polônia, entidade da sociedade civil criada em fins do século XIX na capital do Rio Grande do Sul, cidade de Porto Alegre, é composto por mais de oito mil obras em suporte papel, bem como por um acervo tridimensional diverso (são diversas as materialidades guardadas pela instituição: quadros, medalhas de participação em guerras, moedas, troféus de diversas competições esportivas, flâmulas, uniformes, indumentária, dentre outros objetos que são parte importante da história da instituição e da imigração polonesa no Brasil). Essa diversidade e volume possibilitam configurar o acervo da Sociedade Polônia como um patrimônio ímpar. Nesse acervo escondem-se tesouros a descobrir e valorar. Quase inédito sob muitos aspectos, foi curiosamente conservado a partir da fusão/reunião de diferentes tipologias de impressos, de distintos tempos e de diversas instituições e procedências, como da Polônia para o Brasil; de outros países ou do interior para Porto Alegre, de pequenas bibliotecas particulares que foram incorporadas ou de acervos de procedência desconhecida. Diferentes temáticas de pesquisa, olhares atentos, mãos zelosas, pensamentos inquiridores, exercícios de compreensão do idioma, sacudiram documentos adormecidos e, assim, movimentaram as pistas e os vestígios das experiências do passado, que se fazem presentes/presenteadas aos pesquisadores... Aos poucos, como historiadoras e museólogas, começamos a identificar raridades! O que é raro? Aquilo que é pouco comum, pouco frequente ou pouco abundante. Ou ainda, precioso, inédito, quase perdido, esquecido, escasso, antigo, excepcional, frágil, efêmero, tantos sentidos a expressar! Uma convicção vem mobilizando a equipe de pesquisa desde 2014: a Sociedade Polônia guarda uma rica e diversa documentação da história da imigração e da cultura polonesa, da história da leitura, da história da educação étnica, da cidade, de bibliotecas e acervos, histórias a registrar e documentos inusitadamente reunidos sob sua guarda. Nessa perspectiva, a comunicação objetiva apresentar os processos epistemológicos, metodológicos e técnicos que fundamentam as práticas de pesquisa (história da educação, história da leitura, história da imprensa em língua estrangeira) e a atuação de equipe da UFRGS no fomento à constituição de um centro de memória junto à Sociedade Polônia, centro que venha a assegurar a preservação do referido patrimônio e o acesso e publicização a pesquisadores e interessados. Em 2018, sob um Termo de Cooperação Científico-Cultural firmado entre a Universidade Federal do Rio Grande do Sul e a Sociedade Polônia, foram deflagradas ações de inventário, tratamento técnico, organização e análise de documentos históricos, alguns em estado muito precário de conservação e em risco de perda iminente e, conseqüentemente, de apagamento de parte da história e memória coletiva, sobretudo da história brasileira. Indagações acerca do atributo de “raridade” das obras desse acervo, sobretudo em suporte papel e na forma de livros, foram listados critérios que orientam as reflexões e ações da equipe envolvida, em especial critérios sobre as especificidades e preciosidades documentais com as quais nos passou-se a trabalhar. Dentre os critérios, foram listados elementos que permitem identificar preciosidades ou raridades, e todas as conotações a elas







atribuídas, face a determinados impressos ou conjuntos de obras do acervo, a saber: raridade pela antiguidade; raridade pela excepcionalidade da edição; raridade segundo critérios de conservação (material frágil que mesmo assim tenha resistido ao tempo); raridade em relação a um contexto nacional/país (impressos no Brasil em idioma polonês); raridade por suas relações com um evento excepcional (premiações; eventos especiais); raridade porque efêmero desde sua impressão (por exemplo, um só número publicado de um impresso que se apresentou como periódico); raridade em relação ao próprio acervo (livros em idioma polonês, impressos na França, há mais de 100 anos, guardados em acervo do sul do Brasil); raridade no âmbito do campo literário; raridade das edições: em polonês, obras clássicas da literatura nacional brasileira (ex: Viriato Corrêa - A Balaiada, edição em polonês); raridade das edições – uma determinada coleção editorial completa; finalmente, raridade do próprio suporte (técnicas de reprodução, ou ilustração, ou encadernação) não mais em uso; raridade pela origem: uma determinada tipografia, ou editora, ou instituição de grande relevância ou extinta. A partir de 2019, como decorrência dessa explicitação, elencou-se como prioridade de tratamento técnico, inventário e pesquisa o conjunto documental de obras impressas no século XIX que integra o referido acervo e representado por cerca de 320 volumes. Passados de impressores, de livreiros, de leitores e suas histórias de leitura, passados de bibliotecas e acervos, de agremiações e escolas, majoritariamente das comunidades polonesas no Brasil apresentaram-se como possibilidades de estudo e pesquisa. Duas atenções, em especial, concentram os olhares e fazeres: uma, aquela que concerne à divulgação e socialização a pesquisadores e público interessado das obras raras através da elaboração de um guia comentado, em articulação à segunda atenção que consiste na análise de indícios das práticas de leitura e usos das obras inventariadas, tais como carimbos, variadas marcas de leitura, marginálias, guardados entre as páginas, encadernações, dedicatórias, dentre outros. Autores da história cultural são inspiradores das atenções à história da leitura e autores da Museologia embasam as ações de tratamento técnico das obras. É significativo ressaltar que como parte substantiva da cadeia operatória da Museologia, existem as ações de salvaguarda da cultura material, as quais englobam a documentação, a pesquisa e a conservação preventiva das diferentes materialidades. Nesta coleção do século XIX, em específico, destaca-se a importância dos procedimentos de conservação preventiva, afinal, a composição material dessas obras (a pré-disposição congênita do suporte papel), seu tempo de existência e diferentes usos e percursos, fazem com que seja necessário prestar uma atenção especial a cada um dos artefatos. Vale ressaltar que o compromisso dessas ações é manter a integridade das obras e eliminar e/ou estacionar os fatores de degradação que estão agindo sobre os documentos, sem esquecer que nenhum procedimento é final, mas que todo procedimento de conservação preventiva é crucial para a efetiva preservação do acervo. Desse modo, concomitante ao processo de arrolamento, foi realizado um diagnóstico de conservação das obras, identificando os agentes de deterioração e seu estado de conservação. Após esse movimento individual e atento da documentação, bem como da análise, cada obra foi higienizada, acondicionada observando-se o uso de invólucros adequados e armazenada em local adequado para sua preservação. O objetivo de todas essas ações é justamente tornar acessível esse patrimônio, possibilitando sua comunicação de diferentes formas, tanto por meio de pesquisas e publicações, como também através de exposições e ações educativo-culturais. A comunicação enfatizará a relevância de reflexões teórico-metodológicas acerca dos procedimentos e decisões descritos, em especial com vistas a fomentar a organização de outros acervos inusitados, que preservem e se tornem acessíveis aos pesquisadores do campo da História da Educação, em particular, e reverberem na produção de problemas de pesquisa acerca de temáticas pouco exploradas no campo, como vêm se mostrando o caso da imprensa étnica e das escolas étnicas polonesas.

Por fim, o excepcional significado da parceria estabelecida entre a UFRGS e a Sociedade Polônia e o trabalho que intersecciona os campos da História da Educação e da Museologia reside em três aspectos principais: a) a necessidade e importância de valorização e preservação do rico e raro acervo histórico da Sociedade Polônia, que resta ainda quase desconhecido, acrescidos da necessidade de fomentar o interesse a novas pesquisas como modo efetivo de assegurar sua sobrevivência como acervo documental; b) os exemplos instigantes à pesquisa oferecidos pelas aproximações sucessivas a determinados arranjos e conjuntos documentais já empreendidos pela equipe de pesquisadores e bolsistas, o que reforça a necessidade de promover maior visibilidade e atribuição de valor simbólico, histórico e cultural à documentação preservada; e, por fim, c) as possibilidades



de inserção de grupos de pesquisa em projetos colaborativos com a Sociedade Polônia, através de ricas redes de intercâmbio.

## Referências

CHARTIER, Roger (org.). **Práticas de Leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2000.

DARNTON, Robert. **A questão dos livros: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cia das Letras, 2010.

ECO, Umberto. **A memória vegetal e outros escritos sobre bibliofilia**. Rio de Janeiro: Record, 2010.

FRONER, Yacy-Ara; SOUZA, Luiz Antônio Cruz. **Reconhecimento de materiais que compõem acervos**. Belo Horizonte: LACICOR/EBA/UFMG, 2008 (Tópicos em conservação preventiva: 4).

TEIXEIRA, Lia Canola; GHINZONI, Vanilde Rohling. **Conservação preventiva de acervos**. Florianópolis: FCC, 2012.

## PELA EDUCAÇÃO DO NOVO: O SERVIÇO DE RADIOFUSÃO EDUCATIVA E O PROGRAMA HORA DA JUVENTUDE BRASILEIRA NOS ANOS DE 1937 A 1945

Cinthya De Oliveira Nunes

Niely Leyendecker

**Palavras-chave:** História da educação. radiodifusão educativa. Estado Novo.

A década de 1940 foi palco para a difusão de projetos educacionais que angariavam desenvolver uma nova nação que crescia tendo como cenário político, o Estado Novo (1937-1945). Esse período histórico de grandes transformações sociais no Brasil, teve na educação o espaço profícuo para a promoção no novo clima político trazido pelo regime estabelecido por Getúlio Vargas a partir de 1937. De acordo com Capelato (2012, p. 123), “nas representações do Estado Novo, a ênfase no novo era constante: o novo regime prometia criar o homem novo, a sociedade nova e o país novo”. Era a oposição entre o antigo e o novo, entre o atrasado e o moderno. Tinha-se nesses ideais, a concepção de um futuro promissor para a nação e para o cidadão.

A difusão dos ideais estadonovistas sustentava-se em um tripé básico, repressão, política e propaganda. Nesse contexto, o rádio e a educação estabeleceram papéis relevantes na consolidação da nova fase política junto ao povo. A presença do governo na sociedade através das ondas radiofônicas estabeleceu um parâmetro de cumprimento de alcance ao cidadão, de forma mais abrangente possível, vislumbrada pelos ideais getulistas.

Diante desse cenário, o presente trabalho tem como objetivo, pensar a questão do novo em ações educativas promovidas pelo Ministério da Educação e Saúde Pública no Estado Novo (1937 – 1945). Nesse sentido, nossos olhares voltam-se para dois movimentos relevantes desenvolvidos nesse período. Em primeiro lugar, nossas lentes são ajustadas para atuação do Serviço de Radiodifusão Educativa, serviço instituído pelo presidente Getúlio Vargas, pelo decreto (nº 378/ 1937), com o objetivo de promover a irradiação de programas educativos. Posteriormente, nos debruçamos sobre o programa Hora da Juventude Brasileira, atração radiofônica destinada aos sujeitos do ensino secundário, entre os anos de 1940 e 1944, pensando nas relações entre o antigo e o moderno, o velho e o novo.

O Serviço de Radiodifusão Educativa foi uma organização governamental criado pelo decreto de lei número 378 de 1937. Este decreto tratava da nova organização do Ministério da Educação e Saúde Pública, que em seu artigo 50 regulamentou o Serviço e sua finalidade de promover e irradiar programas educativos. Porém seu projeto fundador foi idealizado anos antes, por Roquette-Pinto em 1923 quando criou a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro (1923-1936). Essa foi uma rádio criada sem fins lucrativos e governamentais para ser educativa. Sendo criada por Roquette-Pinto, Henrique Morize, Amoroso Costa, Venâncio Filho, entre outros, na Sociedade Brasileira de Ciências (1916), a Rádio Sociedade buscou ser um instrumento de comunicação e conhecimento para a construção da nação. A rádio se mantinha pelos seus sócios efetivos e membros associados com uma programação educativa, com aulas de ciências, Física, Português, Italiano, Francês, História Natural e palestras





seriados. Quando a Rádio Sociedade se viu ameaçada por dificuldades financeiras, Roquette-Pinto e os demais associados decidiram doar a Rádio Sociedade para o Ministério da Educação e Saúde, sob a condição de mantê-la como rádio educativa sem fins comerciais e partidários.

Após o aceite, o Ministro Gustavo Capanema regulamentou a antiga estação da Rádio Sociedade como o Serviço de Radiodifusão Educativa em 1937 e sua estação; PRA-2. No entanto, o Serviço passou por muitas dificuldades até colocar em prática as atividades educativas. A sua organização ficou prejudicada pela falta de direção, profissionais técnicos e equipamentos necessários. Tais problemas foram intensificados pela disputa entre os ministérios da Educação (ministro Gustavo Capanema) e Justiça (ministro Francisco Campos) em torno da gestão do Serviço. Segundo Oliveira (2001), havia um direcionamento para a divulgação da política por meio da propaganda, com a criação dos departamentos: oficial de propaganda (1931), Departamento Nacional de Propaganda e Difusão Cultural (1934) e o Departamento de Imprensa e Propaganda (1939). As disputas em torno do Serviço de Radiodifusão Educativa duraram até 1943 quando Gustavo Capanema conseguiu que o Ministério da Educação e Saúde organizasse o Serviço, e com isso a posse de Fernando Tude de Souza para a direção. A gestão de Tude de Souza (1943-1951), foi marcada pelo desenvolvimento da Rádio Ministério da Educação, com a extensão das suas transmissões, equipamentos e materiais avançados, ampliação da programação.

O programa Hora da Juventude Brasileira foi um programa radiofônico, transmitido pela Rádio Nacional, entre os anos de 1940 e 1944. Dividido em três vertentes específicas. Teve como público-alvo, em sua etapa inicial, os estudantes do ensino secundário, a família desses alunos e, por fim, os professores que lecionavam nesse nível de ensino. Idealizado por Lúcia Magalhães, diretora da Divisão de Ensino Secundário do Ministério da Educação e Gilberto de Andrade, diretor da Rádio Nacional, teve como função, irradiar palestras e informações referentes à condução do ensino secundário praticados nos ginásios do Brasil, além de levar formação pedagógica específica aos professores secundaristas nas disciplinas em que atuavam.

O programa ia ao ar todas as quintas-feiras, entre os anos de 1940 a 1944. Como forma de atrair a audiência do público pretendido, eram feitos sorteios mensais de prêmios. Para participação nos sorteios, os estudantes deveriam enviar respostas às perguntas feitas no ar. A faceta objetivada pelo Hora da Juventude Brasileira, foi o de elevar o potencial de formação dos alunos secundaristas, transmitindo ao maior número de jovens, pais e professores os ideais do projeto de organização da juventude elaborado por Gustavo Capanema.

O recorte temporal estabelecido para nosso estudo, compreende o período entre a criação do SRE, em 1937, que ocorreu no mesmo ano de implantação do Estado-Novo, e 1945, ano em que tem fim o programa radiofônico voltado à formação da juventude no país, momento que marca também o final do regime Getulista. Da criação do SRE, passando pela atuação do serviço na programação educativa do rádio, até a proposta de formação docente pelo rádio – terceira fase do programa Hora da Juventude Brasileira – a concepção do “novo” foi amplamente divulgada pelos projetos educativos do Ministério da Educação através do rádio.

Como forma de análise sobre o uso pedagógico do rádio, auxilia-nos a concepção estabelecida pela dicotomia, “velho x novo” (Le Goff, 1990). Para o autor o novo assume a ideia de começo ou nascimento, “mais do que uma ruptura com o passado, ‘novo’ significa esquecimento, uma ausência de passado” (1990, p. 173). Assim, o Estado Novo rompia com o velho regime e instaurava uma nova era, o marco do começo de uma nação que nascia com a reorganização do Estado quanto a formação do seu povo. Desta forma o novo rompia com o velho que precisava ser esquecido: miséria, analfabetismo, doenças e endemias que assolavam o povo marcado pelas desigualdades sociais.

As fontes desse trabalho compreendem uma seleção de matérias publicadas no jornal A Noite à época a respeito do SRE e do programa Hora da Juventude Brasileira. A análise dessas fontes nos levou a compreendermos, baseados em Chartier (1998), as apropriações e representações estabelecidas a respeito da implementação do SRE e do programa Hora da Juventude Brasileira. Segundo o autor, “a apropriação tem por objetivo uma história social das interpretações, remetidas para as suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem.” Nesse sentido, buscamos identificar as apropriações realizadas pela concepção do *novo* na atuação do SRE e no programa radiofônico aqui analisados.



Assim, a análise das fontes a respeito do programa A Hora da Juventude Brasileira e a atuação do Serviço de Radiodifusão Educativa nos fornece a percepção de que a concepção do *novo* percorria entre o programa e o Serviço. Na medida que ambos buscavam reconstruir a identidade nacional a partir de uma educação pelo rádio. Tais ações visavam diminuir as distâncias entre o velho homem marcado pelo atraso e o novo homem pelo qual viria o progresso. A apropriação e representação identificadas, nas matérias, nos levou a observar que ao Ministério da Educação era fundamental alcançar a sociedade de forma abrangente através do rádio. Para isso, alcançar o alunado, sua família e os professores que lidavam diariamente com a formação na escola, era o objetivo buscado pelo Ministério da Educação, para um ensino que preparasse o cidadão pretendido para o Estado Novo.

## Referências

CAPELATO, Maria Helena. O Estado Novo: o que trouxe de novo? In: *O tempo do nacional-estadismo: do início da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo*. FERREIRA, Jorge e DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (org). 5ª ed. Rio de Janeiro, ABDR, 2012.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural. Entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1988

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*, São Paulo: Unicamp, 1990.

OLIVEIRA, Lucia Lippi. *O intelectual do DIP: Lourival Fontes e o Estado Novo*. In: r, Helena (Org.). *Constelação Capanema: intelectuais e política*. Rio de Janeiro: FGV, 2001.

## PERCURSO HISTÓRICO DA ALFABETIZAÇÃO CANAPOLINA: UM OLHAR SOBRE AS FONTES MATERIAIS

Vanessa Ferreira Silva Arantes

Rosimeire Montanuci

**Palavras-chave:** História da Alfabetização. Cartilhas de alfabetização. Método Analítico e Sintético.

### Resumo

Esta pesquisa busca responder a problemática central: como o processo de alfabetização vem se construindo historicamente no município de Canápolis-MG, durante o período de 1933 a 1971? A mesma se constituiu de recortes de uma investigação desenvolvida no Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba- UNIUBE, intitulada “História e Memória da Alfabetização em Canápolis: revisitando as cartilhas utilizadas no período de 1933-1971”. A pesquisa trouxe em suas intenções o objetivo de investigar o processo histórico da alfabetização no período delimitado, apoiando-se em fontes primárias (cartilhas de alfabetização) e secundárias (os documentos encontrados no Arquivo Público Municipal de Canápolis, dentre eles, livros de atas de reuniões pedagógicas das escolas de Canápolis, leis e decretos municipais, cadernos de planejamento de professores, livro de posse de professores, diários de classe, regulamento de ensino, periódicos e documentos similares. O recorte cronológico inicial se justifica por ser o momento em que foi criada a primeira escola primária no município pesquisado, assim como por ser um período em que o ideário pedagógico renovador ganha força em nosso país. A pesquisa se estende a 1971, ano de reforma da LDB-5.692/71, que instituiu mudanças expressivas na educação brasileira, reformando o ensino de 1º e 2º graus. O estudo procurou também mapear as cartilhas mais utilizadas no município no período delimitado, onde foram localizados três exemplares: Cartilha da Infância, O Livro de Lili e As Mais Belas Histórias – Os Três Porquinhos. Após o mapeamento das cartilhas procuramos cotejar as concepções teórico-metodológica existentes nestas. Para tanto, optou-se pela pesquisa bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa apoiando-se no referencial teórico-metodológico do materialismo histórico-dialético, visto que o mesmo proporciona entender a conjuntura do objeto, possibilitando sua visão contextual. A investigação se constituiu teoricamente a partir dos aportes de Frade e Maciel (2006), Maciel (2000), Mortatti (1999, 2000 e 2006), Romanelli (2012), Santos (2001), Saviani (2008), Soares (2000) e outros.

### Introdução

A cartilha enquanto recurso material para o processo de ensino e leitura foi considerada relevante em nosso país, tornando-se essencial instrumento ao fenômeno de alfabetização, vindo a conquistar seu espaço ampliado no meio escolar ao longo dos séculos XIX e XX.

Podemos verificar que as cartilhas, por mais que tenham alterado seus métodos, bem como realizado modificações externas e gráfico-didáticas durante todo processo histórico, procurando aprimorar e atualizar vários de seus aspectos, e de suas particularidades, especialmente no que tange à concepção de alfabetização, permaneceu inalterada sua condição de indispensável







instrumento de consolidação de determinada concepção e método, ou seja, da sequência necessária de passos predeterminados para o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita.

Portanto, no que se refere à história da alfabetização no Brasil, as cartilhas são fontes proeminentes, mesmo que tenham sofrido pequenas modificações, os aspectos considerados universais e que caracterizam a cultura escolar de nosso país prevaleceram.

Amâncio, 2002 evidencia essa afirmação, confirmando que “a cartilha é um recurso didático que foi incorporado ao processo de ensino da leitura e da escrita como algo natural” (AMANCIO, 2002, p.14). Sendo considerado por toda história, e permanecendo em nossos dias, como um material didático de referência no processo de alfabetização, mesmo utilizado de forma mascarada, pois os docentes relatam não mais utilizá-las no processo de alfabetização, mas observamos em seus materiais didáticos, os “caderninhos de leitura”, que na verdade nada mais são que as cartilhas reproduzidas por folhas fotocopiadas.

Frade reafirma nossa proposta de objeto de pesquisa, asseverando que: “conforme estudos sobre a história do livro e da leitura, sabemos que é possível, partindo da presença de um livro, sair para dimensões de fora dele” (FRADE, 2003, p.3).

Assim como as cartilhas, os documentos também foram fontes importantíssimas em nossa pesquisa, pois os mesmos possuem uma riqueza de informações, onde extraímos e resgatamos um melhor entendimento do nosso objeto, cuja compreensão necessitou de uma contextualização histórica e sociocultural.

## **1º Período (décadas de 1930 e 1940): resquícios do método sintético**

Este primeiro período de nosso estudo sobre a alfabetização canopolina, foi marcado pela contradição entre defendido e utilizado, apesar de concentrar-se em um momento em que os ideários renovadores estavam a todo pavor, ainda localizamos uma fase de trabalho valendo-se de métodos tradicionais. Tradicional no sentido de que o processo de aprendizagem era voltado ao ensino da leitura, de forma mecânica. A preocupação se concentrava apenas nas técnicas para decifrar textos.

Para melhor compreendermos esta questão metódica, nos reportamos a Mortatti, 2008, p.94 que tão claramente esclarece que “Os métodos de alfabetização, como se sabe, podem ser classificados em dois tipos básicos: sintético (da “parte” para o “todo”) e analítico (do “todo” para a “parte”)”.

Não localizamos documentos oficiais que comprovassem sistematicamente quais cartilhas utilizadas nesse 1º período, porém, tivemos a “sorte” de encontrarmos um exemplar (Cartilha da Infância) guardada a “sete chaves” pelo senhor Guielmo Moura de Paula, que a utilizou em sua alfabetização, neste período, mais precisamente na década de 40.

Percebe-se a perpetuação deste manual de ensino de leitura por mais de um século. Sendo a mesma adotada primeiramente e oficialmente pelo governo Paulista, porém percorreu pelo estado mineiro, assim como pelo município da pesquisa.

O manual de 64 páginas medindo 20x15, uma verdadeira caderneta, sem cores, é baseada no método Sintético, que de acordo com Mortatti (2000), o ensino parte das partes para o todo.

## **2º Período (décadas de 1950, 1960 e 1970 ): predomínio do método analítico**

Neste contexto, percebemos a desconstrução de um processo de ensino-aprendizagem baseados na Marcha Sintética (silabação) para uma nova concepção da marcha Analítica. Mortatti explicita, “esse método analítico, o ensino da leitura deveria ser iniciado pelo “todo”, para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas (MORTATTI, 2006, p. 7).

Mesmo fazendo parte do método Analítico, esse processo global que iremos agora denominar de “Método Global”, se diferencia em questões básicas.

Até o momento o município de Canápolis caminhou em um nível retardatário em relação às mudanças metodológicas iniciadas no Brasil, assim como em Minas Gerais. Não sendo diferente em relação à adoção ao método global, que inicia suas discussões no município pesquisado 45 anos após a institucionalização no estado paulista. Já na década de 60, mais precisamente em 08 de agosto. Como vemos a afirmação da diretora Norma Alvarenga, que usando de suas atribuições,



faz orientações em prol da educação naquele estabelecimento de ensino, e ressalta “ 3º- *Método Global para o 1º ano eliminando a cartilha e adotando “O Livro da Lili” e ainda continua “4º- Centro de Interesse – Cartaz, Jogos, desenhos, afim de melhorar o aprendizado”* (LIVRO ATA, 08/08/1960:28).

A referência para o processo de alfabetização canapolina concentrava-se no método global. Nos reportamos a Maciel (2001), que esclarece: “O Método Global de Contos tem como principal característica iniciar o processo de alfabetização por textos com sentido completo, por um todo, isto é, por frases ligadas pelo sentido, formando um enredo, constituindo uma unidade de leitura [...] (MACIEL, 2001, p.121)

A concretização e aplicação do Método Global em Canápolis é evidenciada na IV reunião oficial do corpo docente do município, em 21 de março de 1964, onde lê-se: “3º) Foi nos aconselhado também: a) Que determinadas classes do Grupo sofram uma pequena modificação, sendo que as duas normalistas regentes no Grupo, ocupe uma a 1ª série para a aplicação do método Global” (ATA de 21/03/1964:13, grifo do autor.).

Outra característica marcante do Método Global é confirmada nas práticas de alfabetização canapolina, “As provas de Leitura Oral de (1º ano) seriam antes do dia 30” (LIVRO ATA, 22/11/1966:47, grifo do autor).

Esse período de estudo no município pesquisado foi marcado pela utilização do Método Global para o processo de alfabetização, assim como pela utilização das cartilhas e/ou pré-livros de alfabetização - *Livro da Lili* e *As Mais Belas Histórias - Três Porquinhos* que evidenciam em suas estruturas a base metodológica do Método Global, partindo do todo – texto, para as partes – sentenças.

## Considerações Finais

Dentre os principais resultados obtidos, visualizamos que o contexto histórico da alfabetização canapolina foi marcado pela presença de dois métodos de alfabetização, o método sintético e o método analítico. O primeiro período representado pelas décadas de 30 e 40 foi marcado pelo método sintético de alfabetização com o uso da Cartilha da Infância e o segundo período, décadas de 50, 60 e 70 foi definido pela presença do método analítico/global, que estabelece como base metodológica o todo para as partes, representado pelas cartilhas - *Livro da Lili* e *As Mais Belas Histórias - Três Porquinhos*.

## PRIMEIRA ESCOLA PRIMÁRIA DE MARACAJU-MT (1927-1961): PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E FONTES EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Mayara Ramos Ortlieb

**Palavras-chave:** História das Instituições. Operação historiográfica. Mato Grosso.

Ao analisar a história da cidade de Maracaju, em Mato Grosso do Sul, notou-se que a primeira escola teve papel na consolidação de tal região como município, quando ainda não havia sido feita a divisão do estado de Mato Grosso. Desta maneira, tendo como alvo a história de criação e funcionamento da atual Escola Municipal João Pedro Fernandes, questionamos como uma escola, durante a formação de uma cidade, constrói-se como agente histórico. Tomou-se como recorte temporal o período de 1921 a 1961, que abrange o ano de sua inauguração, passando por relevantes momentos da escola, até a data em que tal instituição passou a operar como escola urbana. Como a pesquisa encontra-se em andamento, o presente trabalho tem como objetivo apresentar os procedimentos metodológicos de localização, acesso e seleção das fontes, dialogando sobre a produção da pesquisa em história da educação. Além disso, pretende-se destacar uma discussão metodológica sobre as fontes levantadas para análise. A pesquisa não foi concluída, todavia, há elementos suficientes para essa discussão.

A escola, situada mais precisamente na Rua Dracena, número 2211, na cidade de Maracaju, foi inaugurada em 1927, recebeu como primeiro nome “Associação Incentivadora da Instrução de Maracaju” com o objetivo de atender aos filhos dos poucos moradores da região da cidade já fundada. Em 1930, devido à expansão da cidade, a escola passou a chamar-se “Escolas Reunidas de Maracaju” considerando sua configuração. Em outras palavras, a instituição estudada reuniu outras escolas da região em uma única. No mesmo ano, mudou de nome para “Escolas Reunidas João Pedro Fernandes”, em homenagem ao primeiro prefeito e também um dos pioneiros na cidade. Dezesesseis anos depois, passou a se chamar “Grupo Escolar João Fernandes”. Em 1974, com a divisão do estado de Mato Grosso, recebeu o nome de “Escola Estadual de 1º Grau João Fernandes”. Alguns anos depois, mais precisamente em julho 1991, foi chamada de “Escola Estadual de 1º e 2º Graus João Pedro Fernandes” e, em novembro do mesmo ano, de “Escola Estadual de 1º Grau João Pedro Fernandes”. Dois anos depois, em 1993, chamou-se “Escola Municipal de Pré-Escolar e 1º Grau João P. Fernandes”. A última alteração no nome da escola fora feita em 1998, quando passou a se chamar “Escola Municipal João Pedro Fernandes”, atendendo ao público do Ensino Fundamental I e II.

Considerando que “em história, tudo começa com o gesto de separar, de reunir, de transformar em ‘documentos’ certos objetos distribuídos de outra maneira” (CERTEAU, 1982), viu-se a necessidade de tomar os objetos de análise (fotografias, registros, relatos orais e itens que se enquadram no conceito de cultura material escolar de Chartier) e dar uma nova significação para eles. A partir de Certeau, sabe-se que é necessário *produzir* e *isolar* tudo o que for analisado para, assim, dar a ele outro significado. Ainda nessa perspectiva, Ana Chrystina Venancio Mignot (2003) notabiliza a relevância de revisitar esses materiais ao afirmar que, para os historiadores da educação tal ato “Significa iluminar a escrita ordinária, refletindo sobre a importância dos professores e da escola na vida de cada um e de todos”. Sendo assim, pensa-se que a história de tal instituição transpassa a barreira física e adentra a significância do que foi escrito em tais materiais.





Em relação aos passos da pesquisa, adotar-se-á a abordagem bibliográfica (PIZZANI *et al*, 2012) devido à complexidade do estudo. Há também o caráter documental, em que se é possível evidenciar, acima de tudo, um meio de revisitar e reviver a história da época. Também necessitou-se fazer uma busca documental, desta maneira, foram localizados vários documentos tanto de caráter bibliográfico como de acervo pessoal. No decorrer do levantamento das fontes, foi encontrado na escola João Pedro Fernandes um acervo documental onde contém várias informações acerca da instituição, como por exemplo, fotografias sendo no total cinco imagens da escola da sua fundação, e que a partir delas é possível relatar como era a organização da escola, para, além disso, foram encontrados também documentos oficiais da fundação da escola no 2º tabelionato de notas e ofício de registro de títulos e documentos jurídicos de Maracaju/MS, que a coordenadora Margareth Antunes Melchiorre teve a preocupação em reunir esses documentos com a intenção de preservar a memória da instituição. Cabe frisar a necessidade de se fazer necessário o uso do Projeto Político Pedagógico da escola, para analisar a instituição pesquisada neste momento, assim como para obter informações complementares.

Durante a busca por fontes, foram encontrados livros que contam a história da fundação da cidade de Maracaju, estes livros serviram como base para a organização do projeto e também para a escrita da dissertação. Esses livros se encontram na Universidade Federal da Grande Dourados, no centro de documentação (CDR), além desses livros foram localizados documentos de planejamento do Município de Maracaju Secretaria de planejamento e coordenação geral do Mato Grosso do Sul (SEPLAN/MS) que obtém informações sobre a estrutura da escola João Pedro Fernandes e da organização da cidade de Maracaju desde sua origem como município, desta forma será necessário realizar análise as mensagens do governador do Estado durante o período pesquisado.

Como supracitado, pretende-se investigar a relevância da escola para a formação e construção de um município. Para tanto, utilizar-se-á da pesquisa documental, a fim de (re) significar, revisitar e reviver a história da época (LUCHESE, 2014). Assim, pretende-se dar a devida importância aos registros e fotos e às memórias dos entrevistados. Sabe-se que esses aspectos são de extrema relevância para essa pesquisa, tendo em vista que a pesquisa documental norteará a pesquisa a respeito da Escola Municipal João Pedro Fernandes numa perspectiva voltada à análise/verificação de sua importância na formação do município.

Em relação à análise e ao tratamento das fotos, basear-se-á em Thompson (1992). Através dele, entende-se um pouco a relevância da história oral, uma vez que ela possibilita um olhar sobre a memória do homem de seus locais. Principalmente em relação à escola trabalhada, verificar o que é dito acerca dela, de suas lembranças, pode ser de grande ajuda para a reconstituição de sua história de criação. A utilização dos procedimentos de entrevista, outro dos procedimentos aqui realizados, visa, dentre outras coisas, a utilização de materiais que ultrapassem o texto escrito e adentrem memórias e elementos discursivos que, de certa forma, sejam mais simbólicos para a própria população. Além de bibliográfica e documental, há um procedimento de estudo de caso. Como os dados que serão recolhidos compreendem, entre outros, documentos escolares, álbuns de fotografia e, ainda, entrevistas com participantes, ao utilizar-se procedimentos deste método, é possível uma melhor e mais completa análise de materiais. Opta-se por este método, uma vez que possibilita analisar o fenômeno dentro de seu contexto de realidade (YIN, 2005). Nesse sentido, será feita uma separação dos dados obtidos, sejam eles fontes bibliográficas, fotografias ou, ainda, entrevistas. Também será necessário passar por um tratamento documental das bibliografias, devido à reconstrução necessária da história da instituição de ensino. Logo, é possível verificar que há muitos procedimentos a serem realizados, todavia, há diversos materiais para observar.

Como a pesquisa ainda está em andamento não há resultados concretos a respeito da análise dos dados. Contudo, é importante ressaltar que, ao trazer a debates sobre metodologia de análise das fontes citadas, visibiliza-se discussões sobre o papel do Patrimônio Educacional no seio da sociedade. Assim, pretende-se, de maneira geral, debater acerca do tratamento de fontes para a avaliação da influência da instituição escolar para a formação de uma cidade. Conclui-se que, através da análise das produções científicas nesta área, ressalta-se a relevância de pesquisas que tomem por base as instituições escolares em relação à história de suas comunidades. Por ser uma área pouco explorada, ainda há muito a discutir. Pretende-se, ao final da pesquisa, reconstituir a história da criação da escola alvo deste trabalho, assim como verificar e avaliar a relevância da instituição para a formação do município de Maracaju/MS.



## Referências

CERTEAU, Michel de. *A Escrita da história/Michel de Certeau*. Tradução de Maria de Lourdes Menezes; Revisão Técnica [de] Arno Vogel. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

LUCHESE, Terciane Ângela. *Modos de fazer história da educação: Pensando a operação historiográfica em temas regionais*. Hist. Educ. (online). Porto Alegre, v. 18, n. 43, 2014

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. *Papeis guardados*. Rio de Janeiro, RJ: UERJ, Rede Sirius, 2003.

PIZZANI, Luciana et al. *A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento*. Rev. Dig. Bibl. Ci. Inf., Campinas, v.10, n.1, p.53-66, jul./dez. 2012

THOMPSON, Paul. *A voz do passado*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

YIN. R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3 ed., Porto Alegre: Bookman, 2005.

## PRODUÇÕES ACADÊMICAS COM A REVISTA “A ESCOLA”

Rosicléa Rodrigues Da Silva

**Palavras-chave:** Imprensa pedagógica. Revista A Escola. Produções acadêmicas.

O tema norteador desta comunicação é a imprensa como fonte de pesquisa e sua importância no processo de compreensão dos fenômenos educativos de tempos e espaços específicos, uma vez que esta é marcada por significações e concepções dos editores, autores e demais entes político e acadêmicos. Temos por objetivo discorrer acerca da Revista A Escola como fonte de pesquisa em história da educação. Para tanto enfatizamos as temáticas e justificativas elencadas em dissertações e teses acadêmicas que tomam a referida Revista como fonte de pesquisa. Assim sendo, voltamos nossos olhares de modo específico para as seguintes produções: Dissertação de mestrado intitulada “*Inquietações modernas: discurso educacional e civilizacional no periódico A Escola (1906-1910)*”, defendida em 2007, pela autora Caroline Baron Marach; Tese de doutorado com o título “*A Expressão do liberalismo na Revista A Escola (1906-1910) no Paraná*”, defendida em 2014, por Claudia Maria Petchak Zanlorenzi; e a dissertação “*Ensinar a ser cidadão: as abordagens dos docentes do Paraná na Revista A Escola*”, defendida por Marcia Ferreira Pinto Bogoni, no ano de 2018. A finalidade é compreender como as referidas produções acadêmicas se pautaram nas publicações da Revista A Escola para compreender as temáticas selecionadas pelos autores. Assim enfatizaremos a justificativa dos autores para fundamentar nossa hipótese de que a Revista A Escola tem especificidades que contribui para o conhecimento e compreensão de elementos relacionados à organização na educação paranaense no início do século XX. A metodologia adotada está pautada na perspectiva da História Cultural, na qual Chartier (1991) considera que a análise da história das representações compostas nos textos escritos resulta em uma melhor compreensão acerca dos indivíduos envolvidos com tal produção que circula em lugares específicos. Desse modo, a análise se pautou na leitura e identificação da Revista A Escola nas páginas das produções de três trabalhos aqui já nomeados. Dentre outras possibilidades de fonte, escolhemos estes trabalhos, pois a referida Revista também é fonte de nossa dissertação em andamento no curso de Mestrado em Educação, assim consideramos que a revisão bibliográfica, no caso em questão, contribui para a relação entre fonte e sua pertinência para a compreensão de elementos pontuais da história da educação, sobretudo paranaense. Sobre a Revista A Escola, esta foi elaborada e publicada em Curitiba- PR no período entre 1906 e 1910, está disponível no arquivo público da Biblioteca Pública do Estado, situada em Curitiba. Seu objetivo era “não só preencher uma lacuna mais ainda lidar sincera e descabeladamente em pró do progredimento da instrução pública do nosso futuro Estado e da classe que a dirige, em labuta quotidiana e profícua. Fazer o mestre, dotar a escola de um pessoal aparelhado para os prélios edificantes e gloriosos da inteligência, - Eis felizmente a preocupação quase unanime dos paranaenses, maximé do proeminente depositário do poder publico local” (A ESCOLA, 1906, ANNO I, NUM.1, p. 1). A Revista foi criada pelo Grêmio dos Professores Públicos do Paraná, seu público alvo eram professores que atuavam durante o período de disseminação da própria Revista. Partimos da premissa de que a Revista é uma imprensa pedagógica e enquanto tal podemos atribuí-la como fonte. Desse modo, as discussões tecidas nessa pesquisa estão fundamentadas nas concepções de autores que conceituam e discorrem sobre a imprensa pedagógica, entre eles: Catani (1996), Bastos (2002), Rodrigues e Biccas (2015), Nóvoa (2002), Catani e Sousa (1994). Esses autores concordam que a imprensa tem estreita relação com seu contexto de criação e esta especificidade







lhe confere sua importância no âmbito da historiografia da Educação. A imprensa pedagógica conta muitos dos anseios e receios em contextos de especificidades próprias, as quais permitem o entendimento sobre os acontecimentos acerca das orientações e determinações legais, percebendo assim, os elementos que concretizaram, aqueles que não e de certa forma, os motivos para tais situações. Nóvoa (2002, p. 12-13) aponta três razões importantes para pesquisar a imprensa como fonte, assim ele explicita que “(1) “[...] a imprensa é o melhor meio para apreender a multiplicidade do campo educativo [...]”, (2) “[...] a natureza da informação fornecida pela imprensa, que lhe concede um caráter único e insubstituível [...]”, e (3) “[...] a imprensa é o lugar de afirmação em grupo e de uma permanente regulação coletiva”. Nas palavras do autor percebemos que ao pesquisar sobre a imprensa estamos diante de informações e concepções de grupos específicos com um público pré-determinado. Rodrigues e Biccas (2015, p.153) apresentam e definem a imprensa pedagógica como “livros didáticos, manuais escolares, imprensa periódica especializada em educação, bibliotecas escolares, coleções dirigidas a professores”. Já Catani (1996, p. 117) define que as Revistas “constituem uma instância privilegiada para a apreensão dos modos de funcionamento do campo educacional enquanto fazem circular informações sobre o trabalho pedagógico e o aperfeiçoamento das práticas docentes, o ensino específico das disciplinas, a organização dos sistemas, as reivindicações da categoria do magistério e outros temas que emergem do espaço profissional”. Os excertos desses autores nos ajudam a compreender a relevância que a imprensa pedagógica tem acumulado nos últimos anos para pesquisa histórica, bem como reforçam a ideia de que os conteúdos da imprensa, no caso específico da Revista A Escola, possuem elementos de um determinado tempo, espaço e público leitor. No caso da Revista A Escola, conforme a autora de um dos trabalhos selecionados, em tempos que os cursos de formação de professores não eram comum, o impresso, de modo geral, foi para muitos dos professores uma possibilidade de aprimorar práticas e atuação (ZANLORENZI, 2014). Não podemos esquecer que os editores e colaboradores ao terem em vistas tal realidade, viram-se diante de um contexto plausível para disseminar um modelo educacional a ser seguido tendo como foco a formação de uma sociedade que correspondesse com suas perspectivas. Destacamos também que a falta de recursos para a formação de professores reforçou a necessidade do uso da Revista A Escola, pois era comum o entendimento de que esta favoreceria a um processo de formação “rápido e efetivo” (ZANLORENZI, 2014), isso devido a crença esperançosa de que conforme o professor fosse lendo as publicações da Revista, fosse também gradativamente modificando sua prática de ensino. Os diferentes temas abordados na Revista A Escola chama atenção e se tornam temáticas de trabalhos, e nesses trabalhos podemos salientar o quanto esta Revista contribui para a compreensão de elementos pontuais da organização da educação paranaense no início do século XX, nos ajudando a delimitar concepções de educação, de ensino, aprendizado, métodos, dentre outros aspectos que em maior ou menor nível de influência estão relacionados ao fenômeno educativo do início do século XX. No entanto, cabe uma ressalva, no sentido de que a Revista nos permite acesso às informações pontuais de um contexto, o que requer de nós a maturidade analítica de que não estamos buscando verdades absolutas, pois estas não existem, mas sim buscando elementos para uma compreensão de representações de pessoas que pensaram e agiram sobre sua realidade. Assim destacamos que as assertivas das autoras fazem parte de uma análise localizada tendo a Revista A Escola como fonte, desse modo, as possibilidades não se esgotam, assim como a nossa proposta de tomar duas dissertações e uma tese como fonte de pesquisa para compreender e discutir como a Revista A Escola tem contribuído para tecer discussões sobre a organização e concretização de projeto educacional paranaense marcado por concepções de colaboradores inseridos no contexto educativo em diversas instâncias. Por fim, salientamos que a leitura destes trabalhos reforçam a nossa hipótese inicial de que as revistas são possibilidades significativas de acesso às informações disseminadas em determinados contextos, bem como de que a existência e preservação da Revista A Escola permitem questionamentos diversos sobre a maneira como as publicações desta influenciaram na prática dos professores do período e também como os colaboradores esperavam que suas concepções fossem lidas e até mesmo colocadas em prática em meio a uma organização pautada nos ideais da Escola Moderna e na formação do homem com respeito a pátria por meio de atividades que estivessem para além da mera memorização, mas sim uma prática voltada a experiência.



## Referências

A ESCOLA: Revista do Grêmio dos Professores Públicos do Estado da Paraná. 1906-1910. Curitiba: Acervo Biblioteca Pública do Paraná: divisão estadual.

CATANI, Denise Bárbara. “A imprensa periódica educacional: as revistas de Ensino e o estudo do campo educacional”. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, Vol.10, n.20, p. 115-130, jul./ dez., 1996.

MARACH, Caronline Baron. **Inquietações Modernas**: discurso educacional e civilizacional no periódico A Escola (1906-1910). Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Paraná, Curitiba – 2007.

NÓVOA, António. A imprensa de Educação e Ensino: concepção e organização do Repertório Português. In: CATANI, Denise Bárbara; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). **Educação em Revista: a imprensa pedagógica e a História da Educação**. São Paulo: Escrituras, 2002. p. 11-31.

ZANLORENZI, Claudia M. P. **A Expressão do Liberalismo na Revista A Escola (1906- 1910) no Paraná**. Tese (Doutorado em Educação). Ponta Grossa, Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2014.

## PROPOSIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO NO BRASIL DO SÉCULO XIX: O PENSAMENTO DE EVARISTO VEIGA NO JORNAL AURORA FLUMINENSE (1827-1831)

Alzenira Francisca De Azevedo

Monique Adriele Da Silva

**Palavras-chave:** História da Educação. Imprensa. Evaristo da Veiga.

Este trabalho tem o objetivo apresentar textos do *Jornal Aurora Fluminense*, que tratavam da questão educacional, entre os anos de 1827 a 1831, principalmente a partir da análise dos escritos por Evaristo Ferreira da Veiga e Barros (1799-1837). Percebe-se uma intencionalidade educativa desenvolvida no percurso das discussões, e, ainda, uma tentativa de implementação de medidas legais para a efetivação desse processo. Evaristo Veiga atuou como forte liderança no grupo político denominado Moderado e seus projetos foram importantes para a consolidação se pensar a nacionalidade brasileira. Nos textos Evaristo da Veiga manifesta o movimento político do Brasil, marcado pelo confronto produzido entre o vocabulário político, as linguagens regionais e suas referências intelectuais de origem, entre os anos de 1831-1834. Como teve participação efetiva no movimento de sete de abril de 1831, aos poucos se transformou em uma das principais lideranças no chamado grupo político liberal moderado, em particular, após a Abdicação de D. Pedro I. Sua participação também foi atuante na Sociedade Defensora da Liberdade e da Independência Nacional com funções de secretário perpétuo. Teve grande influência na aprovação do Ato Adicional em 1834. Ainda se faz importante ressaltar a sua interferência no processo de eleição de Diogo Antônio Feijó em 1835, como regente único. Esta ação está delimitada em momentos que antecedem o Período Regencial, no pós-independência e posteriormente até 1837. Durante o Primeiro Reinado houve fases diferenciadas na política, conforme os interesses de agentes que estavam presentes no direcionamento do poder político, econômico e entre outras instancias do corpo social. Após o início das atividades parlamentares em 1826 ocorreu uma retomada da participação da imprensa e das associações. Já a partir de 1827 como uma forma de reação contra a expansão dos espaços públicos e houve um aumento os volumes de condecorações realizados por D. Pedro I. Na demarcação temporal definida nas décadas finais de 1820 e início da década de 1830 se verificou que o aparato legal constituído pode ser considerado como um instrumento inicial do processo de formação da sociedade brasileira do século XIX. Esse processo teve engajamento de políticos de grupos conservadores ou mais liberais preocupados em desenvolver uma ideia, mesmo que ainda incipiente, de pertencimento, ou seja, a busca de uma identidade nacional. Concomitante a esses encaminhamentos no campo social uma das características marcantes dos discursos jornalísticos foi a necessidade de disseminação da instrução elementar, o ler, escrever e contar condicionada para a população livre. Os jornais do período reclamavam a necessidade de ter a liberdade de escrever e de formar a opinião daqueles que tinham acesso aos seus escritos. Isso demonstra também como a instrução pública ganhou importância após ocorrida a independência, com a pretensão de trazer certa organização para o Estado que se formava. Observasse nos jornais do período a tentativa dos redatores de trazer trechos de livros de obras iluministas, caracterizando-as com a sua interpretação. No *Jornal Aurora Fluminense* se observa que principais acontecimentos políticos foram vivenciados por Evaristo da Veiga e lhe deram uma concepção ampla sobre a liberdade de expressão e de seus limites. Os livros escolhidos e disseminados por meio de empréstimos na livraria, de Evaristo da Veiga tratavam em seus conteúdos





de autores que, em particular escreveram sobre a Revolução Francesa e Americana. Havia necessidade de criar novas referências e valores culturais da política diferenciados para aquele momento. Desse modo, os princípios estruturais das divisões políticas eram expressos na tripartição de soberanias no início do século XIX, a soberania do rei, a soberania do povo e soberania da nação. Nesse processo a compreensão conceitual de soberania deveria ultrapassar os limites do poder decisório do campo político, mas ser compreendido no limite das relações de poder estabelecidas entre governo, forças políticas e sociais e a resultante das tensões existentes nesse processo. Ao observar os textos que tem como foco principal defender a necessidade de instrução a intencionalidade de entendê-lo com vínculos estabelecidos no corpo social. Nesse sentido, sua função se distinguia das de outras categorias que compunham a sociedade, ou seja, eram entendidos como intelectuais, como os homens que tinham o poder de pensar sobre o cotidiano que conviviam e de encaminhar processos de organização social. Entre estes processos de organização social estava a necessidade da instrução pública como elemento originário de uma reflexão sobre o cálculo de sua utilidade, de modo a expressar o compromisso em cumprir uma agenda de modernização ao agir prudentemente modo a dar prioridade a obtenção de resultados determinados. Tanto Evaristo da Veiga como outros homens de sua rede de sociabilidades tinham em seu modo de pensar encaminhamentos para organização política, social, econômica e educacional a partir da referência de países europeus, apesar das condições econômicas e desenvolvimento totalmente diferenciadas. Verificava-se que o país ficava muito longe de alcançar o desenvolvimento de países europeus, porém posicionam medidas, entre elas a educação como possibilidade de mudança das condições materiais e imateriais da nação que se constituía. Por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental busca-se analisar a história da constituição do pensamento educacional no período que antecede o período regencial, a partir da visão do *Jornal Aurora Fluminense*. A educação resulta de complexas relações sociais presentes nas relações humanas por essa razão não é possível compreendê-la por si só. Para a análise da manifestação do pensamento educacional, na imprensa, investigamos os conflitos sociais e a luta no campo político do seu tempo, pois as primeiras fases do estudo foi de historicizar a fonte periódica selecionada. Nesse processo metodológico o objetivo foi buscar e “restituir” ao passado a dimensão contextual, para dar possibilidade de compreensão das condições do cenário socioeconômico, bem como seus aspectos culturais que sedimentaram o pensamento de Evaristo da Veiga seja atingida. Tanto nas ações políticas, como na ação jornalística Evaristo da Veiga procurava delinear uma linha condutiva que levasse seus leitores e redes de sociabilidades a adquirirem uma opinião, entendida por ele como crível, em torno dos acontecimentos ocorridos. A linha tênue dos movimentos separatistas estava presente em regiões extremamente importante para o país. Formar uma “opinião pública” tornou-se uma estratégia ao se considerar o poder das palavras, ou seja, o poderoso instrumento de combate que se transforma ao agir no modo de pensar dos homens. Essa expressão desempenhou papel de destaque na constituição dos espaços públicos. Sua ação principal foi de dar as sociedades ocidentais uma nova legitimidade por meio da escrita, em especial, a partir de meados do século XVIII. Ou seja, a compreensão de que o nascimento da opinião foi um processo pelo qual se desenvolveu uma consciência política, no âmbito da esfera pública. E a instrução entra nesse jogo como uma possibilidade de influenciar nos costumes e entendimentos que se tinha na organização social como processo civilizador. Outro ponto considerado nesse trabalho é sobre a agitação característica do período regencial nos pequenos jornais que foram de extrema importância para a conformação do ambiente político, social, cultural, educacional e outros mais. O jornalismo tinha como característica ser ideológico, militante e panfletário, com interesse de marcar posição no intuito de mobilizar os leitores para as diferentes causas que surgiam. Para Nelson Werneck Sodré (1945, p. 147) a imprensa era considerada uns dos principais instrumentos na luta política e seus redatores comportavam-se muitas vezes como verdadeiros agitadores. De acordo com Dolhnikoff (2005, 23) a construção do Estado Nacional na primeira metade do século XIX foi marcada pelo debate entre diferentes projetos que refletiam a diversidade de interesses e de concepções da elite dirigente. Dolhnikoff (2005, p.17) houve a conformação de um pacto federativo quando D. Pedro I tomou como melhor decisão a de abdicar do poder. Essa decisão acabou por promover a inclusão de elites provinciais na construção do Estado-Nação. As principais fontes para realização do estudo foram o *Jornal Aurora Fluminense* nas edições que tratam da instrução pública entre os anos de 1827 a 1831; MOREL, Marco. *As transformações dos espaços públicos: imprensa, atores políticos e sociabilidades na cidade imperial (1820-1840)*. São Paulo, Hucitec, 2005; BASILE, Marcello Otávio Neri de Campos. **O Império em construção: Projetos de Brasil e ação política na Corte Regencial**. Tese de Doutorado em História Social. Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004.

## REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA: OS CADERNOS ESCOLARES COMO FONTE HISTÓRICA

Cristina Silva Rocha

**Palavras-chave:** Instituições Educativas. Cadernos Escolares. História da Educação.

O trabalho faz parte de pesquisa em andamento no curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). O objetivo central foi apresentar resultados de uma investigação cujo objetivo foi analisar “se e como” a relação família-escola comparece nos cadernos escolares de alunos e professores. Importante destacar que a referida pesquisa se insere no campo da História da Educação a partir da utilização dos cadernos escolares como fonte, pois são considerados importantes produtos da cultura escolar, sendo capaz de apontar vestígios das práticas produzidas nas escolas em momentos históricos específicos. O desafio foi ir além de currículos, conteúdos, escrita, e buscar outra fonte. Por este motivo, ressaltamos as possibilidades desse corpus documental como fonte de pesquisa historiográfica não apenas na história da escola, mas também, a partir dos indícios da troca de informações entre instituição familiar e escolar. Nesses termos buscou-se levantar nesses registros os vestígios das relações estabelecidas entre essas instituições sociais, entendendo que ambas são consideradas, em nossa sociedade, as responsáveis pela formação do indivíduo. Partiu-se do princípio que uma parceria entre elas seja favorável ao processo formativo de crianças e jovens pois, em diálogo com os estudos foucaultianos, pode-se afirmar que inseridos nessa relação esses indivíduos são constituídos (processo de objetivação) ao mesmo tempo em que constituem a si mesmos (modos de subjetivação). No entanto, as produções sobre o tema evidenciam que a relação entre escola e família é uma construção histórica permeada por expressivas tentativas de parceria, porém envoltas em conflitos, em que ambas as partes não compreendem o papel que cada uma exerce no desenvolvimento do indivíduo e muitas vezes acabam por delegar suas próprias funções a outra, demonstrando que as famílias parecem não entender o que a escola transmite, enquanto que os professores demonstram dificuldade de promover a comunicação com a família. Kramer (2002), enfatiza a importância dessa parceria muito além de eventos ou reuniões, ressaltando que a escola deveria buscar valorizar a participação e parceria com as famílias, no desafio de possibilitar que as mesmas participem ativamente das propostas pedagógicas da escola e que por meio do diálogo, possam juntas efetivar essa relação de modo positivo. Nessa perspectiva, pretende-se problematizar a relação entre essas duas instituições a partir dos cadernos escolares cedidos por sujeitos que colaboram com a pesquisa em andamento. Até esse momento contamos com 48 unidades, referentes a um período de 40 anos, entre as décadas de 1974 a 2014, todos do acervo pessoal de professores ou de famílias de alunos do município de Naviraí, estado de Mato Grosso do Sul, do qual utilizamos para este texto apenas três cadernos. Além dos cadernos dos alunos, quatro são de planejamento dos professores, mas nenhum desses compõem os resultados apresentados neste texto. O objetivo de utilizá-los como fonte histórica baseia-se na perspectiva foucaultiana, no qual o entendemos não apenas como documento, mas ao analisá-los para além de seus próprios efeitos, ao interrogá-los, interpretá-los podemos transformá-los em monumento. Contudo, é importante entender os limites da interpretação, pois os cadernos são pistas que nos levam a conhecer tanto o passado quanto o presente dos sistemas educativos, todavia, não podem falar sobre o enunciador, mas somente dos enunciados (GVIRTZ; LARRONDO, 2008). Isso significa dizer que, nessa perspectiva, o caderno é um conjunto de práticas discursivas e essa visão requer cuidados com as interpretações por que os registros contidos nesses





cadernos não são neutros, e não devem ser analisados apenas como reflexos de atividades escolares. Desse modo, o texto está organizado em três tópicos principais: a importância da relação família-escola no “desenvolvimento” da criança; os cadernos escolares como fonte de pesquisa; a relação família-escola a partir dos cadernos escolares. O aporte teórico fundamenta-se em autores temáticos que tratam do tema família-escola, cadernos escolares e história da educação, entre outros. Como procedimento metodológico inicial foi realizada a pesquisa bibliográfica, com objetivo de mapear a produção sobre a temática, disponível em bancos de dados digitais. Trata-se de estudo de cunho qualitativo e de caráter documental, permite a investigação da problemática a partir do estudo dos documentos que foram produzidos durante determinado tempo, espaço e grupo social. No caso, os cadernos escolares produzidos por alunos, professores e que são vistos e analisados como documentos. Contudo, os estudos utilizando esse material como fonte e/ou objeto de pesquisa é algo recente, pois até a “década de 1980 os cadernos permanecem esquecidos” (VIÑAO, 2008, p. 16). Diferente dos livros didáticos, eles são vistos como de pouca importância, sendo na maioria das vezes descartados, jogados no lixo; motivo pelo qual existe dificuldade de encontrá-los e os poucos que são guardados, fazem parte de arquivos particulares de famílias dos alunos e de docentes, que por motivos diversos, os mantiveram guardados. Para o corpus documental desta pesquisa, foram utilizados três cadernos de alunos, sendo ambos de recados ou bilhetes, mas com datas e níveis escolares diferentes compreendendo o ano de 2002 a 2014, e o nível da Educação Infantil, sendo: um do Jardim I (2003), de um Centro Integrado de Educação Infantil (CIEI); um do Jardim III (2002), de uma Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIF) e um do Berçário I (2014), de uma Creche Municipal de Educação Infantil (CMEI). Com base na referência de genealogia de Foucault (1996; 2008) no que se refere ao surgimento das instituições, é que se discutirá neste texto de que forma os registros escritos nos cadernos tanto por parte da escola como da família, podem ser compreendidos como discursos e exercício de poder. A busca pelas fontes continua, pois estas farão parte de outra pesquisa maior, no entanto, percebe-se a riqueza das fontes já cedidas e o quanto vão contribuir para a historiografia da educação, pois trazem em sua materialidade, não somente indícios de troca de informações entre família e escola, mas possibilitam a busca por outros objetos de estudo que compõem a história da educação, dando abertura para novas pesquisas. A escolha por esses três cadernos foi feita a partir do critério “caderno de recado”, e que são em número reduzido. Após selecioná-los, passamos a leitura exploratória, na qual foi possível observar em sua materialidade não somente os conteúdos externos e internos, mas também o formato dos mesmos, tamanho, tipo de capas, organização interna e externa, entre outras características. Os resultados até o momento apontam que a partir da leitura exploratória dos cadernos, foi possível evidenciar que a troca de informações entre as instituições escola e família, por meio dos cadernos de recados acontece mais pelo envio de comunicados por parte da escola, aspecto que confirma a assertiva de que as instituições escolares fazem tentativas de envolver as famílias nas atividades educativas dos seus filhos, educandos. Esses recados são de diversas naturezas: convites à eventos festivos, palestras, bem como solicitações de materiais para realização das atividades em sala de aula etc. Desse modo, esses cadernos consultados apresentam dados sobre a história recente da relação entre essas duas instituições, indicando que a mesma acontece, ano após ano, de forma mecanizada e repetitiva, quase sempre com os mesmos objetivos: os de informar as famílias sobre as datas e horários de festas, eventos, reuniões e outras atividades. Mas há outras formas de comunicação, por meio dos cadernos de atividades do próprio aluno, cujos registros convocam pais de crianças, cujo desempenho é considerado aquém dos objetivos previstos nas disciplinas e para cada ano da escolarização, a se envolverem e se explicarem acerca do desempenho escolar de seus filhos, mas também de controle das famílias, que se “omitem”. De todo modo, evidencia-se que os cadernos são meios de comunicação escrita entre família e escola. Por outro lado, é preciso estar atento as interpretações que se faz dos cadernos como fonte de pesquisa, principalmente quando o objeto de análise está para além do espaço-tempo e das atividades escolares, como é o caso da relação família-escola.

## Referências

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2008.





FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 21. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

GVIRTZ, Silvina.; LARRONDO, Marina. Os cadernos de classe como fonte

primária de pesquisa: alcances e limites teóricos e metodológicos para sua abordagem. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). **Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2008, p. 35 – 48.

KRAMER, Sônia (Org.). **Com a pré-escola nas mãos**. Uma alternativa curricular para a educação infantil. 14. ed. São Paulo: Ática, 2002.

VIÑAO, Antonio. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). **Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita**. Rio de Janeiro: Eduerj. 2008, p.15 – 33.

## SOB A GUARDA DO ARQUIVO GRÃO PARÁ: CADERNOS, ESTUDOS, PLANOS DE AULA E O AGIR PEDAGÓGICO DA CONDESSA DE BARRAL

Ana Cristina B. Lopez M. Francisco

**Palavras-chave:** Arquivo Grão Pará. Condessa de Barral. Educação doméstica.

O arquivo Grão Pará guarda muitos documentos sobre a família Imperial brasileira. Em seu acervo estão cartas, documentos, egodocumentos, fotografias e diários. Dentre os arquivos existentes, está o Pedro Orleans e Bragança (POB), doado ao Museu Imperial em Petrópolis, em 1948, por d. Pedro Gastão de Orleans e Bragança. Este arquivo pertence ao mesmo fundo do Arquivo Grão-Pará e atualmente, parte do acervo que pertence à família Imperial está cedido, em comodato, ao Museu Imperial em Petrópolis e parte continua sob a guarda da família. Desses documentos, expressivo conteúdo diz respeito a educação das princesas imperiais brasileiras sob o olhar de seus mestres e de sua preceptora principal. Luiza Margarida Portugal de Barros, a condessa de Barral, foi a preceptora principal das herdeiras do trono do Brasil, Isabel e Leopoldina, no período de 1856 a 1864. Sempre atenta e extremamente rigorosa, a condessa passa a escolher mestres para conduzirem as disciplinas que seriam estudadas e a cuidar também do comportamento das meninas incluindo os hábitos da toalete. Em seus estudos sobre educação doméstica, Vasconcelos (2005) afirma que o preceptor era aquele que exercia a prática educativa no espaço doméstico, ou seja, na casa, e que não havia um estatuto formal para a educação doméstica. As cartas e documentos pesquisados evidenciam alguns nomes de mestres que, sob a supervisão da condessa, contribuíram para a educação de Isabel e Leopoldina. Alguns autores famosos, outros, músicos em ascensão, outro, pintor de destaque, cada qual contribuindo na estratégia pedagógica planejada pela condessa para que as futuras herdeiras do trono tivessem uma formação sólida e culturalmente prestigiada. Além dos mestres, a condessa aproveitava toda a ocasião em que a família Imperial fosse visitada por celebridades da época, para que as mesmas dessem “lições” às princesas. O presente estudo tem como objeto a análise dos cadernos, estudos e planos de aula das princesas brasileiras, buscando apresentar/analisar/recompor aspectos da condução educacional dirigida pela condessa. Inicialmente, o estudo abordou as concepções de educação para as princesas que a condessa demonstrava em suas cartas, planos de aula e estudos, revelando o pensamento da aristocracia brasileira, durante a segunda metade do século XIX. Em um plano mais específico, apresenta-se a forma como a preceptora desenvolvia as práticas de educação doméstica, em especial, os caminhos como conduzia o que considerava adequado para a educação de suas pupilas, crianças nobres, futuras herdeiras do trono brasileiro. A partir daí, centra-se, nos estudos e planos de aula da condessa de Barral, atentando-se para o fato de que, além da formação cultural que as avalizaria como chefes de estado, havia uma preocupação singular voltada para um comportamento exemplar como mulher, boa esposa, boa gestora, boa mãe. Essa onipresença e esse controle absoluto de tudo o que se passava na vida das meninas eram cuidadosamente observados pela condessa, mesmo quando se tratava, apenas, de um final de semana longe das princesas. Atenta-se para os itinerários pedagógicos da preceptora, no que diz respeito ao dia a dia da educação das princesas, observando-se que algumas dessas práticas já eram usadas pelas mestras que se diziam discípulas de Rousseau, que consistiam em levar o aluno a se arrepende de sua falta diante da constatação do mal que havia causado. As aulas e estudos planejados pela Condessa estabeleciam um rígido cronograma, cujos horários eram de segunda a





sábado, começando das 7h da manhã às 9h30min da noite, com pausas apenas para receber as visitas agendadas e aprovadas pela preceptora e pelos Imperadores, além das refeições e recreios. No inverno, os horários de algumas aulas sofriam pequenas alterações e eram ministradas na parte da manhã. As meninas eram avaliadas continuamente e as notas eram dadas em francês. Outro aspecto que emerge na condução da educação das princesas pela condessa é o desvelo com o capricho, a limpeza e a organização, que pode ser notada na exigência de que os escritos não contivessem rasuras e borrões. Tal proibição requeria extremo cuidado ao lidar com a pena e o tinteiro, tendo em vista que a perícia de levar a tinta sem pingar até o papel era algo que a preceptora exigia das princesas. Por fim, trata-se das relações da condessa de Barral com as princesas Isabel e Leopoldina no decorrer das suas atividades de preceptoria e o que tal prática desencadeou no relacionamento delas ao final dos estudos, em 1864. Para tanto, utiliza-se como amparo teórico o conceito de representações de Roger Chartier, que afirma a capacidade crítica diante da história, cujas possibilidades de leitura são vistas como “construções interpretativas” daquilo que se quer “validar ou rejeitar”; em diálogo com Paul Ricoeur, que entende as representações como um “objeto” e como uma “operação” singular, permitindo o retorno ao fato que se quer evidenciar, sem que o mesmo esteja alijado de outras representações diferenciadas. Dessa forma, o objetivo é analisar os documentos e egodocumentos referentes aos estudos produzidos pelas princesas e pela própria condessa, colocados em diálogo com autores que enfocam temática semelhante, segundo Cerqueira e Argon (2019) Felismino (2018), Monge (2018), Lopes (2018), Aguiar (2017), Vasconcelos (2005). Entre os documentos abordados como fontes, destacam-se os cadernos e planos de estudos das princesas Isabel e Leopoldina que se encontram no arquivo Grão Pará do Museu Imperial em Petrópolis, através dos quais torna-se possível intentar pelos temas e organização, as representações e itinerários sobre o ideal de formação almejado para a educação das herdeiras presuntivas do trono brasileiro bem como pelas famílias das elites oitocentistas, em relação à nacionalidade, capacidades, referências, experiência, conduta moral, nas últimas décadas do século XIX. A metodologia remete aos procedimentos relativos a uma pesquisa histórica e essencialmente documental, na qual as fontes elencadas são interrogadas de diversas maneiras, a fim de exprimirem aquilo que era considerado apropriado para a formação educacional e cultural das princesas, guardadas as peculiaridades de cada contexto. Conclui-se, pelos conteúdos abordados nos cadernos e planos de estudos, que Isabel e Leopoldina tiveram uma formação abrangente que posteriormente foi consolidada com viagens, outras leituras e pelo interesse pelas questões ligadas ao desenvolvimento da educação no país, especialmente a educação pública. Embora não houvesse um estatuto que regesse o ofício da preceptoria, ela estava regulada por meio das representações construídas e legitimadas pelos usuários desses serviços, com códigos que se referiam desde a conduta moral esperada das mestras que habitavam as casas de seus alunos e alunas, até os conhecimentos exigidos para o exercício da profissão, fazendo com que a valoração desses serviços estivesse invariavelmente vinculada ao domínio de determinados saberes, habilidades, referências de empregos anteriores, e, como um aspecto bastante apreciado, a nacionalidade oriunda de determinados países da Europa. Com maior influência na formação das princesas do que os próprios pais, Imperadores, ocupados em suas funções cerimoniais, a condessa moldou muitos aspectos da personalidade das meninas, não a sua semelhança, mas tomando como modelo aquilo que ela acreditava ser a exímia educação para mulheres pretensas soberanas de uma nação. Para isso, não mediu esforços, seja na contratação dos melhores professores disponíveis no Império, seja nas lições morais cotidianas que impregnavam a atmosfera dos Paços. Auxiliada por mulheres que não faziam sombra a sua liderança, ela cercou-se das servidoras em quem confiava e que não discutiam ou sequer refletiam sobre sua maneira de conduzir a educação das princesas, obedecendo-a em todas as determinações. Esse contexto permitiu que, como nenhuma outra preceptora da família Imperial e até mesmo incomparável diante de muitas pares europeias, Barral pudesse consolidar sua participação na formação da herdeira do trono do Brasil e de sua irmã, estendendo sua atuação ao campo político, tendo em vista a imensa credibilidade que possuía com o Imperador. As orientações da condessa sempre estiveram voltadas para uma cultura sólida e de destaque, com um maciço investimento na formação e preparo para o desempenho da futura função de imperatriz do Brasil que, certamente, uma das duas exerceria.

## TESES E DISSERTAÇÕES COMO FONTES PARA A ANÁLISE DA PRODUÇÃO DE UM DISCURSO HISTORIOGRÁFICO SOBRE O ENSINO SECUNDÁRIO EM MATO GROSSO E MINAS GERAIS (2004 - 2015)

Fernando Vendrame Menezes

**Palavras-chave:** Ensino secundário. Discurso historiográfico. Práticas figuradas.

### Resumo

Este trabalho apresenta parte dos resultados de uma pesquisa de doutoramento desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, que teve como objetivo investigar a implementação do ensino secundário nas cidades de Belo Horizonte (Minas Gerais) e Campo Grande – no recorte temporal deste estudo, a cidade localizava-se ao sul de Mato Grosso, a partir de 1977, com a divisão deste estado, a cidade passou a ser capital de Mato Grosso do Sul. Mais especificamente, o foco da investigação recaiu sobre dois ginásios públicos de ensino secundário, o Ginásio Mineiro e o Ginásio Campograndense, os primeiros implementados em cada uma das duas cidades. Adotou-se uma perspectiva histórico-comparada, tomando como fonte e objeto produções acadêmicas (teses e dissertações) produzidas nos programas de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS e da Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG. Neste texto, especificamente, problematizamos a produção de uma historiografia sobre o ensino secundário a partir das dissertações e teses constituídas em expressões singulares de “práticas figuradas” daqueles que as produziram e das relações que estabeleceram no interior da comunidade epistêmica de pertencimento. Neste sentido, indicamos que os autores destas produções acadêmicas determinaram a constituição de um discurso historiográfico sobre o ensino secundário nestas duas cidades que cristalizou determinadas interpretações sobre esse processo histórico.

### Apresentação

Neste texto apresentamos a hipótese de que nas teses e dissertações analisadas a produção de um discurso historiográfico sobre o ensino secundário estava relacionada às práticas figuradas que os pesquisadores-produtores estabeleceram no interior dos grupos a que pertenciam, a partir de três argumentações: 1) a produção do conhecimento nos programas de pós-graduação em Educação da UFMS e UFMG, entendida como estratégias para delimitar o pertencimento a uma comunidade acadêmica e como figurações sociais determinadas e determinantes da ação dos indivíduos pertencentes a essa comunidade; 2) a construção de um discurso historiográfico relacionado ao conjunto de estratégias e figurações que os indivíduos, membros de grupos de pesquisas específicos, adotaram, individual ou coletivamente, como forma de estabelecer as relações e determinar a sua posição no interior deste grupo e; 3) a adoção e apropriação de uma historiografia já consolidada, que impôs um sentido interpretativo específico ao ensino secundário, entendida como tática dos





autores das produções acadêmicas analisadas como forma de demarcar seu pertencimento a este grupo.

Partindo dos conceitos de figuração de Norbert Elias e de táticas e estratégias de Michel de Certeau, constituímos o que denominamos de “práticas figuradas” – elemento conceitual que nos auxiliou a investigar, comparativamente, o processo de implementação do ensino secundário nas duas cidades.

De início, reconhecemos, em acordo com Elias (2006), que as figurações são elementos constitutivos das relações sociais entre os indivíduos que se caracterizam pela sua flexibilidade, permitindo a formação de diferentes e variadas modalidades associativas transitórias entre os indivíduos, conforme seus interesses estéticos, ações, ocupações espaciais, laços familiares e vínculos profissionais, entre tantos outros.

Ao mesmo tempo, as táticas e estratégias propostas por Certeau (1998) nos possibilitaram registrar a dimensão de que havia, na produção das teses e dissertações, um jogo social que impôs uma relação de forças entre seus agentes produtores. Relação essa expressada nas práticas figuradas estabelecidas como forças desiguais de poder, formadas a partir das posições distintas que os pesquisadores (polarizados, talvez, na condição de orientadores e orientandos) ocupavam no campo social em que estabeleceu suas configurações.

Tomadas como objeto, as produções acadêmicas foram abordadas como práticas figuradas daqueles que as produziram. Para tanto, consideramos o espaço acadêmico como um território de disputas, em que se desenvolveram relações assimétricas de poder.

Neste espaço, os indivíduos configuraram-se de forma relacional para constituírem-se como forças táticas ou estratégicas na busca por ocupar posições privilegiadas de poder e de reconhecimento no contexto mais amplo do espaço acadêmico. Enquanto prática figurada de seus produtores, as produções acadêmicas foram entendidas como táticas de ocupação de um espaço e que, em função das figurações que se constituíram no interior do espaço acadêmico, acabou por determinar a produção/apropriação de uma historiografia sobre o ensino secundário.

Para entender estas práticas figuradas foi preciso reconhecer as relações entre conhecimento e poder, ou melhor, as relações de poder presentes na produção do conhecimento, entendidas enquanto figurações que os indivíduos desenvolvem, bem como as diferentes táticas e estratégias adotadas como forma de participação nestas figurações.

## Pressupostos teóricos

Para Elias (2001) existem diferentes formas de poder, entre eles está o conhecimento. As relações de interdependência criam diferentes níveis de poder e exigem dos indivíduos a adoção de variados recursos e meios para elevar, ou manter, sua condição de poder. Neste contexto, as práticas figuradas criam um intrincado conjunto de elementos que favorecem a manutenção de um equilíbrio de poder. Este equilíbrio, contudo, se mantém em constante estado de tensão, devido às pressões que as estratégias e/ou táticas que cada indivíduo adota exerce sobre os demais indivíduos.

A sociologia de Norbert Elias entende o conhecimento como um produto histórico, ligado a características objetivas e subjetivas, e originado a partir de um conjunto de inter-relações sociais (RIBEIRO, 2010, p.118). Para esta autora, a produção do conhecimento em Elias é abordada como um processo composto por vários outros processos que se entrecruzam (RIBEIRO, 2010). Assim, partindo deste argumento, entendemos as produções acadêmicas analisadas enquanto objeto. Não tomamos o conhecimento por elas produzido, mas buscamos identificar como este conhecimento foi produzido, ou mais especificamente, as práticas figuradas desenvolvidas para a produção deste conhecimento.

Neste sentido, abordamos as produções acadêmicas a partir do conceito de operação historiográfica (CERTEAU, 2010), para identificarmos os indícios destas práticas figuradas na constituição de uma historiografia sobre o ensino secundário.

Enquanto operações historiográficas, as produções acadêmicas se vinculam a um lugar social, prescindem de uma prática técnico-metodológica de seleção e abordagem das fontes e produzem um discurso sobre/para seus objetos de investigação. Ao analisarmos as formas como as teses e



dissertações articularam estes três aspectos, encontramos indícios que nos permitiram identificar alguns elementos das práticas figuradas por elas desenvolvidas.

Referenciar o pertencimento a um grupo de estudos e pesquisas, a uma linha de pesquisa dentro do programa de pós-graduação, bem como a inserção no programa de pós-graduação da própria instituição, são formas que as produções acadêmicas adotaram para situar o seu lugar social, e nesta condição, como tática para a ocupação de um lugar, um espaço que ainda não é seu.

A definição e seleção do corpus documental foi entendida como ligada a este lugar social, que imputava aos produtores das teses e dissertações uma agenda de investigações, temáticas e objetos, que de certa forma delimitavam a escolha das fontes. Neste sentido, pudemos identificar, entre as produções acadêmicas analisadas, uma similaridade das fontes adotadas para o estudo de seus objetos.

Na produção de um discurso sobre o ensino secundário, as produções acadêmicas adotaram como tática a incorporação das interpretações de uma historiografia já consolidada sobre esta temática, referenciando-a por meio de citações, uma forma de entendimento do ensino secundário cristalizada e, por elas, pouco problematizada.

## Notas finais

Com a análise das produções acadêmicas, a partir da identificação dos elementos constitutivos de uma operação historiográfica, pudemos identificar um conjunto de indícios que nos permitiram entendê-las como práticas figuradas, pois seus produtores incorporam como tática em suas figurações um sentido interpretativo para o ensino secundário em que a produção de um discurso estava condicionada pela vinculação a uma historiografia já consolidada, pela busca de ocupação de um lugar social ao qual ainda buscavam pertencer e pela adoção de um corpus documental circunscrito e delimitado por este espaço social.

Ao identificarmos as produções acadêmicas como práticas figuradas, nos aproximamos de um conjunto de pistas que nos trouxe a possibilidade de indicar de que forma produziu-se, a partir destas produções, um sentido interpretativo para o ensino secundário nas cidades de Belo Horizonte e Campo Grande.

Estas pistas apontaram na direção da produção de um discurso historiográfico sobre o ensino secundário, ao mesmo tempo que nos permitiu indicar alguns elementos que, comparativamente, constituíram a possibilidade da escrita de uma outra historiografia sobre as singularidades do processo de implementação do ensino secundário nestas duas cidades.

## Bibliografia

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Trad. Ephraim Ferreira Alves. 3ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

CERTEAU, Michel de. A operação historiográfica. In: \_\_\_\_\_. **A escrita da História**. Tradução: Maria de Lourdes Menezes. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

ELIAS, Norbert. **Escritos & ensaios**. 1-Estado, processo, opinião pública. Organização e apresentação: Frederico Neiburg e Leopoldo Waizbort. Tradução textos em inglês: Sérgio Benevides; textos em alemão: Antonio Carlos dos Santos; textos em holandês: João Carlos Pijnappel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

RIBEIRO, Luci Silva. **Processo e figuração: um estudo sobre a sociologia de Norbert Elias**. Tese (Doutorado em Sociologia), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, UNICAMP:Campinas, 2010.



## UM ESTUDO DO PENSAMENTO MANOEL BOMFIM PARA A INTERPRETAÇÃO DE NAÇÃO: A RELAÇÃO DO PROGRESSO, EDUCAÇÃO E AMÉRICA LATINA CULTURA EM SUA PRODUÇÃO ESCRITA DE 1905-1932

Marcela Cockell Mallmann

**Palavras-chave:** Manoel Bomfim. História da educação. Identidade nacional.

Manoel Bomfim (1868-1932) foi um intelectual brasileiro (escritor, médico, professor e político) engajado em sua autenticidade: era um intérprete e um observador do país, em especial, da transformação urbana, social, política e econômica que se desenvolveram a partir início do século XX. Suas críticas em torno dos atenuantes problemas sociais e educacionais existentes no Brasil também se voltaram para a América Latina, especialmente a partir de sua obra *América Latina: males de origem* (1905). A obra, escrita na França, demonstra toda a preocupação do autor em relação à formação social brasileira de uma perspectiva diferenciada: do continente europeu enxergou o Brasil e a América Latina com outra silhueta, como se esta distância acentuasse o seu olhar em relação às suas proximidades latinas. Em seu ponto de vista, os latino-americanos, como os brasileiros, sofriam o que denominou “parasitismo social” em relação às nações ibéricas, estabelecendo uma relação de submissão entre classes dominadas e dominantes. Nesta obra, seu contradiscurso foi evidenciado ao ir de encontro à teoria do branqueamento e das etnias inferiores do povo brasileiro, afirmando que a questão do atraso não era um problema racial, mas social e que apenas a educação seria capaz de curar os atrasos sofridos pelo Brasil e as demais nações latinas. Consideramos esta obra como o ato inaugural do pensamento intelectual de Bomfim e permanecerá em seus escritos posteriores, até 1932 quando viria a falecer.

Este estudo, ainda em andamento, pretende compreender como a ação e o discurso deste intelectual foi se estruturando em contextos históricos de intensos debates sobre a educação, a identidade nacional e o progresso, marcando o seu pensamento e suas tomadas de posição no âmbito da interpretação de nação, mas também da relação existente entre o Brasil e a América Latina. A partir do recorte proposto pela seleção de seus escritos (1905-1932) e amparado pelo movimento metodológico da análise micro-histórica (Ginzburg, 1987; Revel, 1998), seguiremos as pistas dos desdobramentos do pensamento de Manoel Bomfim, seguindo a trilha derridiana da desconstrução, acerca das suas reflexões sobre as questões educacionais brasileiras, mas oscilante e marcada pela diferença e subversão em relação a sua contemporaneidade.

Sendo assim, buscaremos nos escritos: *América Latina: males de origem* (1905); *Através do Brasil* (1910); *Lições de Pedagogia* (1915); *Noções de Psicologia* (1916), *Pensar e Dizer* (1923); *Método dos Testes* (1924); *O Brasil na América* (1929); *O Brasil na história* (1930); *O Brasil nação* (1931) e *Cultura e educação do povo brasileiro* (1931) os matizes que fermentam e conectam as ideias do autor e também o seu engajamento com as possibilidades que configuram um sujeito, um intelectual e um projeto para o Brasil no campo da história da educação que se mostra contracorrente. Neste estudo, nosso objetivo é estabelecer a relação dialética entre a produção escrita de Manoel Bomfim com a educação, mas também com questões que envolvem a interpretação e a formação de nação, a ideia de progresso e moderno tanto no âmbito nacional, quanto latino-americano.



Para isto é preciso situar algumas questões e seus respectivos referenciais. Primeiramente, a ideia de intelectual que parte do engajamento, conforme Sirinelli (2006), e se amplia para a função social que estes sujeitos se caracterizavam a partir de suas redes de sociabilidade (Sirinelli, 2003), espaços sociais e tomadas de posição, estabelecendo uma representatividade cultural, tendo a produção escrita como uma ação simbólica (Chartier, 1990; Gomes e Hansen, 2016). Para isto, o contradiscurso (Foucault, 2007) se apresenta como fundamental para o estudo de Manoel Bomfim, especialmente pelo caráter contracorrente em que o autor e a sua obra se coloca às questões debatidas pela intelectualidade naquele contexto histórico, da virada do século, marada pela Primeira República (1889-1930). Seu contradiscurso envolvendo: a raça e mestiçagem, o atraso e o progresso e a educação se deslocava do hegemônico da época, do embranqueamento e da eugenia. Para Bomfim, o atraso brasileiro não era uma questão de mestiçagem ou miscigenação, mas de educação, que seria a “cura para os males brasileiros”, conforme afirma em sua noção de parasitismo em *América Latina: males de origem* (1905). Desse modo, entendemos o contradiscurso, a partir de Foucault (2007), como essa contraposição ao discurso científico da época, tendo em seu discurso e produção intelectual (Bakhtin, 1997) uma autonomia possível e desviante. Desse modo, definimos o recorte de 1905 até 1932 por demarcar o seu posicionamento contracorrente, em *A América Latina: males de origem* (1905) e a sua última obra *Cultura e educação do povo brasileiro* (1931), antes do seu falecimento em 1932.

A interpretação da relação entre progresso e educação se estabelece nas obras do autor também se mostra como uma consequência da sua circularidade intelectual (Ginzburg,) em espaços sociais e políticos, especificamente urbanos, marcados pela *Belle Époque tropical* (1898-1914), conforme Needell (1993), instituições (*Pedagogium*, Liga Brasileira de Higiene Mental e Associação Brasileira de Educação) e suas respectivas redes de sociabilidade (Sirinelli, 2003). Desse modo, ao interpretar a modernidade e o progresso, Bomfim é crítico em à relação dependente do Brasil às ideias ibéricas, e aponta especialmente em sua trilogia sobre o Brasil: *O Brasil na América* (1929); *O Brasil na história* (1930); *O Brasil nação* (1931), questões que envolvem a América Latina, a ideia de nação, a interpretação do Brasil, e também da brasilidade. Podemos dizer que a sua preocupação inicial de definir a nação, se desenvolve em suas últimas obras, para interpretar a nação, a partir da cultura. Esta cultura só seria possível, a partir de esforços, especialmente políticos, com a educação. Sendo assim, é possível estabelecer a partir de sua produção escrita tanto um discurso convergente ao ideário escolanovista, como uma preocupação em pensar a educação como fundamental para o progresso e desenvolvimento da identidade nacional.

## Referências

AGUIAR, Ronaldo Conde. *O rebelde esquecido: tempo, vida e obra de Manoel Bomfim*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2000.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997.

\_\_\_\_\_. *Estética da Criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. *Problemas da Poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

BOMFIM, Manoel. *A América Latina: males de origem*. Parasitismo Social e evolução. Rio de Janeiro: 1905.

\_\_\_\_\_. *Lições de pedagogia: teoria e prática da educação*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1915.

\_\_\_\_\_. *Noções de psicologia*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1916.

\_\_\_\_\_. *Lições de pedagogia: teoria e prática da educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1920.

\_\_\_\_\_. *Pensar e Dizer: estudo do símbolo no pensamento e na linguagem*. Rio de Janeiro: Casa Electros, 1923.



\_\_\_\_\_. *Lições de pedagogia: teoria e prática da educação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1926.

\_\_\_\_\_. *O método dos testes: com aplicações à linguagem do ensino primário*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1928.

\_\_\_\_\_. *O Brasil na América: caracterização da formação brasileira*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1929.

\_\_\_\_\_. *O Brasil na História: deturpação das tradições, degradação política*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1930.

\_\_\_\_\_. *O Brasil Nação: realidade da soberania brasileira*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1931.

\_\_\_\_\_. *Cultura e Educação do povo brasileiro: pela difusão da instrução primária*. 1932.

\_\_\_\_\_.; BILAC, Olavo. *Através do Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1910.

CAMARA, Sônia. “Progredir ou desaparecer”: o Manifesto dos Pioneiros da educação Nova de 1932 como itinerário para a construção do Brasil moderno. In: MAGALDI, Ana Maria; GONDRA, José G. (Orgs). *A organização do campo educacional no Brasil: manifestações, manifestos e manifestantes*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

CHARTIER, Roger. *A História cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

DERRIDA, J. *A escritura e a diferença*. São Paulo: Perspectiva, 1971.

FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. São Paulo: Forense Universitária. 2007.

\_\_\_\_\_. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 2007, pp. 23-61

\_\_\_\_\_. *Foucault, o discurso e o poder*. São Paulo: Fontes, 2008.

GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GOMES; Angela de Castro; HANSEN, Patrícia. *Intelectuais mediadores: práticas culturais e ação política* (Org.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

GONTIJO, Rebeca. *Manoel Bomfim*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco Coleção, 2010.

MIGNOT, ANA CHRYSTINA VENANCIO (Org). *Pedagogium: símbolo da modernidade educacional republicana*. Rio de Janeiro: Quartet, 2013.

NEEDELL, Jeffrey D. *Belle Époque tropical: sociedade e cultura de elite no Rio de Janeiro na virada do século*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SARTRE, Jean-Paul. *Em defesa dos intelectuais*. São Paulo: Ática, 1994.

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: RÉMOND, René. *Por uma história política*. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

\_\_\_\_\_. *Jean-Paul Sartre, um intelectual engajado*. In. NOVAES, ADAUTO. *O silêncio dos intelectuais*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

RESUMOS DAS  
**COMUNICAÇÕES**  
**INDIVIDUAIS**

XII CONGRESSO  
LUSO-BRASILEIRO DE  
**HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

EIXO

**IDEIAS PEDAGÓGICAS,  
CURRÍCULO, PRÁTICAS  
EDUCATIVAS**

**COLUBHE2020**



## A AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA NOVE ANOS: A ALFABETIZAÇÃO ENTRE DUAS CULTURAS ESCOLARES

Andressa Caroline Francisco Leme

**Palavras-chave:** Alfabetização na infância. Ensino fundamental. Formação de professores.

A proposta que será apresentada objetiva a análise dos discursos especializados sobre as relações entre a infância e a cultura escolar letrada sob a perspectiva de Michel Foucault. Mais precisamente, buscou-se examinar os discursos sobre a idade mais adequada para o início do processo de alfabetização, tendo em vista que a questão tornou-se alvo de renovado interesse desde a ampliação do ensino fundamental para nove anos, antecipando a entrada das crianças de seis anos nessa etapa da escolaridade - a medida gerou uma série de discussões pedagógicas acerca das consequências dessa mudança para as crianças, que anteriormente frequentavam a educação infantil e passaram a frequentar o ensino fundamental. A análise incidiu os anos de 1997 a 2015, adotou-se como fonte os documentos oficiais relativos ao currículo da educação infantil e os relativos à ampliação do ensino fundamental para nove anos, considerou-se também como material de análise o texto da Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006, dispendo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Foram examinados ainda artigos da *Revista Nova Escola* no período de 2003 a 2015 sobre, e artigos da série especial intitulada “Educação Infantil” da *Revista Educação*, publicada em 4 fascículos entre os anos de 2009 e 2011. À luz de Michel Foucault a propósito das formações discursivas, procurou-se fazer uma caracterização dos discursos, por meio da descrição de seus enunciados mais recorrentes, das relações que se estabelecem entre eles e que produzem os efeitos de “evidência” e de “verdade” acerca do modo como se pode/deve alfabetizar na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental. Verificou-se que esses efeitos se relacionam à associação entre a “idade certa” para alfabetizar e a “natureza” do desenvolvimento infantil e ao “respeito” pela infância e que tais associações produzem simultaneamente a valorização de toda a ação pedagógica que leve em conta a natureza da criança e o respeito à infância, como a desqualificação de qualquer intervenção que não tenha origem na compreensão dessa natureza e no respeito às motivações infantis. Evidenciou-se o temor de que a antecipação do ensino da leitura e da escrita para as crianças de seis anos que cursam o primeiro ano ou ainda para as mais novas, por meio de atividades preparatórias, realizadas desde a educação infantil, possam prejudicar as crianças, ao coibir a espontaneidade infantil, que deveria ser a marca dessa etapa do desenvolvimento da criança. Constatou-se que a procura pela idade certa para a alfabetização das crianças na educação infantil ou daquelas que, após a implementação da Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2010, ingressam aos seis anos no ensino fundamental, vincula-se a outros temas que caracterizam os discursos sobre a educação infantil ao longo do tempo, dentre os quais a importância da brincadeira e do jogo para o desenvolvimento das crianças nessa etapa da escolaridade. Relaciona-se ainda à discussão sobre como se relacionam nessa fase o educar e o cuidar, em suma, ao modo como se estabelecem os objetivos da escola e à maneira como se define o trabalho dos professores na educação infantil. Pode-se dizer que os discursos veiculados nos documentos oficiais e nos textos das revistas delineiam duas culturas escolares distintas ao referir-se à educação infantil e ao ensino fundamental. Na primeira etapa, a escola é descrita como um





espaço para abrigar o desenvolvimento infantil espontâneo, a existência de um currículo ou planejamento pré-estabelecido nessa etapa costuma ser malvista, como prejudicial ao desenvolvimento e como um desrespeito às necessidades da criança. Defende-se que as atividades, mesmo quando propostas pelos professores, tenham como ponto de partida a curiosidade ou o interesse das próprias crianças, por isso mesmo, nessa etapa, um dos requisitos mais importantes para a formação dos professores é o conhecimento da psicologia do desenvolvimento. Já no ensino fundamental admite-se que haja ensino propriamente dito, que as atividades sejam definidas a partir de um planejamento prévio tendo em vista um currículo pré-definido, o que costuma ser designado como a “sistematização” do aprendizado. Os discursos examinados, em sua maioria, defendem que as crianças da educação infantil sejam expostas à leitura e à escrita de maneira informal. Recomendam que as crianças sejam recebidas em um “ambiente alfabetizador”, ou seja, um espaço em que os livros e outras formas de texto estejam presentes, onde possam observar práticas de leitura e escrita do professor. Enuncia-se que desse modo, sendo “imersas” nesse ambiente, as crianças podem, eventualmente, chegar a aprender “naturalmente”, o que quer dizer “espontaneamente” a ler e a escrever ou, pelo menos, tomar contato inicial com a leitura e a escrita como preparação adequada para o trabalho de alfabetização sistemática que deve ocorrer apenas a partir do ensino fundamental. Simultaneamente, a alfabetização é contraindicada por alguns especialistas, os quais consideram que pode causar prejuízos ao desenvolvimento “natural” das crianças, ao antecipar habilidades recomendadas apenas para o ensino fundamental, essas ponderações são levantadas também em razão da natureza das crianças, as quais muitas vezes são vistas como imaturas para aprenderem a leitura e a escrita nesse momento da vida. Ainda que os discursos favoráveis ou contrários à alfabetização desde a educação infantil se pretendam distintos, o argumento centrado na “natureza”, ou seja, na curiosidade ou interesse espontâneo das crianças para adquirir novos conhecimentos os aproximam. Observou-se, portanto, que não se trata propriamente de uma controvérsia, mas de duas maneiras distintas de enunciar a mesma coisa, ou seja, que o objetivo da educação infantil é promover o desenvolvimento infantil espontâneo. Portanto, só se admitem nessa etapa atividades relacionadas à leitura e à escrita que não se caracterizem como “ensino”, mas como elementos da brincadeira, do jogo ou do ambiente que a criança pode ou não perceber, pode ou não aproveitar para o seu aprendizado. A partir disso, observou-se nos discursos que as crianças estão, de certo modo, entregues à própria sorte nesse contexto– ler e escrever na primeira etapa da educação básica é parte inicial de um processo indicado, desde que seja espontâneo e promovido pelo ambiente montado para isso e, caso não ocorra, também tido como legítimo, já que o aprendizado terá continuidade ou, será sistematizado no ensino fundamental. Pode-se dizer que os discursos oficiais são mais cautelosos do que os discursos dos especialistas veiculados nas revistas e destinados ao público docente. Enquanto os primeiros procuram oferecer orientações baseadas nas teorias pedagógicas e as teorias do desenvolvimento infantil, os últimos evidenciam desde os seus títulos o apelo comercial na promessa da solução de todos os problemas e dificuldades enfrentados pelos professores. Neste contexto, a idade certa para o início da alfabetização ainda caracteriza-se como um problema nos discursos educacionais, o qual se constitui na imbricação de uma certa concepção de infância, que se define em termos de um desenvolvimento físico e psicológico determinado em boa medida pela natureza e uma certa concepção de escola, de ensino e de alfabetização, como aculturação inevitável, mas, por isso mesmo, como potenciais ameaças ao desenvolvimento espontâneo ou “natural”. Estabeleceu-se no discurso uma divisão entre a educação infantil como o espaço abrigado da espontaneidade infantil, do desenvolvimento pleno de todas as potencialidades individuais, deixando-se para mais tarde, no ensino fundamental, o indispensável trabalho de transmissão da cultura. Trata-se, contudo, de uma solução problemática, na medida em que se reconhece que a cultura já está desde sempre presente no desenvolvimento dos seres humanos e, por outro lado, o desenvolvimento “natural” evidentemente não se conclui aos seis ou sete anos de idade. Sendo assim, o problema específico que diz respeito à idade certa para iniciar a alfabetização parece constituir apenas uma manifestação específica de um tema muito mais amplo da educação, que diz respeito ao modo como se estabelecem em cada contexto, as relações entre a natureza e a cultura, entre o indivíduo e a sociedade, que ainda requer reflexões para a prática educativa.





## Referências

BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos:** orientações gerais. MEC/Secretaria de Educação Básica e o Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental: Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. **Ensino fundamental de nove anos:** orientação para a inclusão da criança de seis anos de idade. MEC/Secretaria de Educação Básica: Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. 2006. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br> Acesso em 09 jul. 2013.

FOUCAULT, M.. **A Ordem do Discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970.** São Paulo: Edições Loyola, 2012.

REVISTA EDUCAÇÃO. A Educação. **Site da Revista Educação,** São Paulo. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/0/entenda-por-que-o-letramento-precocepode-ser-prejudicial-337697-1.asp>>.

REVISTA NOVA ESCOLA. **Site da Revista Nova Escola,** São Paulo. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/ensino-fundamental9-anos/>>.

## A “ARTE DE SE ASSOCIAR” NO ENSINO SECUNDÁRIO BRASILEIRO OITOCENTISTA

Simone Paixão Rodrigues

**Palavras-chave:** Associativismo estudantil. História da Educação. Brasil.

A sociedade moderna tem em sua história registros diversos de ações coletivas que movidas por interesses comuns despertaram nos indivíduos a necessidade ou vontade de promover o desenvolvimento do seu meio social através de práticas associativas. A prática associativa servia como instrumento democrático capaz de desenvolver o espírito de cooperação nos diferentes espaços sociais. Nas interpretações de Alex de Tocqueville (2000; 2005), o associativismo ancorado em princípios democráticos, nos quais a liberdade e participação social são colunas basilares na construção e consolidação da sociedade moderna, configurou-se como uma ação coletiva motivada por um sentimento de defesa ao bem comum e combate ao individualismo. Nos anos oitocentistas, as associações, fossem literárias, esportivas ou ecológicas, reuniam um grupo de jovens de interesses comuns que desenvolviam atividades que requeriam organização, disciplina, cooperação e colaboração, o que as tornavam como um *locus* de aprendizagem e de convívio social. Por meio delas assegurava um tipo de prática educativa que aprimorava e dialogava com a educação escolar e familiar. O associativismo estudantil dotado de peculiaridades e autonomia faz parte de uma cultura escolar presente nas mais diversas instituições de ensino do cenário educacional brasileiro e chama a atenção por sua significância na construção da identidade dos alunos que dele fizeram parte. As razões para a presença marcante desse tipo de associativismo na realidade da educação das sociedades democráticas são plurais, mas percebe-se que a comunhão com os interesses ditados pela democracia é uma característica peculiar a ele. Desse modo, a presente pesquisa tem como objetivo apresentar a Sociedade O Porvir e a Sociedade Grêmio Tobias Barreto, duas associações estudantis fundadas nos anos oitocentistas pelos alunos do Atheneu Sergipense, instituição pública do Ensino Secundário do estado de Sergipe/Brasil. A produção deste texto seguiu o caminho teórico-metodológico da pesquisa histórica e dialoga com os conceitos de Associativismo e Arte de se associar, ambos defendidos por Alex de Tocqueville (2000; 2005), e tomou como principais fontes os jornais estudantis, órgãos oficiais das associações e o livro “Crônicas da Passagem do Século”, cujo autoria é Edilberto Campos, sócio fundador da Sociedade Grêmio Tobias Barreto. O teórico Tocqueville compreende o fenômeno do associativismo como um mecanismo de combater ao individualismo nas sociedades democráticas, constituído a partir de um modelo de associações ou sociedades livres em que os indivíduos reúnem-se de forma voluntária e motivados por identificarem-se com os objetivos presentes. Tocqueville identificou na sociedade dos Estados Unidos oitocentista esse modelo de associativismo, também conhecido como associativismo voluntário, o qual consiste na “adesão pública que certo número de indivíduos dá a determinadas doutrinas e no compromisso que contraem de contribuir de uma certa maneira para fazê-lo prevalecer” (Tocqueville, 2005, p. 220). Neste sentido, as associações confiavam ao indivíduo o direito de se reunir e se unir em torno de um interesse comum, por meio delas se estabelecem a socialização e a sociabilidade em prol de um projeto coletivo. As interpretações tocquevilleanas sobre esse fenômeno auxiliaram-me na investigação de associações estudantis como fruto da ação de indivíduos que promovem práticas legítimas de socialização e estabelecem relações sociais comuns aos espaços democráticos. A inquirição das práticas estudantis de socialização na educação brasileira, sobretudo no Atheneu Sergipense, instituição de ensino secundário do estado de Sergipe criada em 1870, resultou na identificação de um





conjunto de associações estudantis criadas e dirigidas por alunos ao longo da história daquela instituição de ensino. Concretizando-se assim como uma arte de se associar, que segundo Tocqueville (2000) é um costume criado a partir de uma necessidade que os indivíduos sentem de se reunirem em torno de uma associação. A arte de se associar se faz necessária dentro do processo de civilização dos homens, pois por meio das associações a igualdade de condições se desenvolve e se fortalece, e no caso dos costumes dos alunos do Atheneu Sergipense que de se unirem por meio das suas associações revela que a criação de agremiações estudantis deu-se movidas por interesses comuns e necessidades do desenvolvimento de práticas culturais. Dentre do universo das associações estudantis do Atheneu Sergipense, localizei a Sociedade *O Porvir*, criada por alunos do Atheneu Sergipense em 1872, é a associação estudantil mais antiga da qual se tem registro na história da educação de Sergipe e que a sua criação deu-se, influenciada pela prática de associativismo e as produções de jornais pelos estudantes das faculdades do império brasileiro. A criação de uma associação tendo como fim específico reunir estudantes interessados em desenvolver o espírito de colaboração, a autonomia e a produção de um jornal que veiculava suas opiniões, concepções políticas e sociais e capacidades científicas e literárias, demonstra que os alunos, de forma consciente, acreditavam no papel especial que um jornal exerce mediante a um projeto de agregação de interesses comuns. Outro registro da presença do associativismo estudantil em Sergipe durante o século XIX foi a Sociedade Grêmio Tobias Barreto. Preservada nas memórias de um dos seus sócios, Edilberto Campos, que imortalizou a sua existência no seu livro *Crônicas da Passagem do Século*, essa agremiação retratou cenas do cotidiano dos jovens alunos do Atheneu Sergipense, que em meio às suas necessidades sociais e culturais associaram-se visando desenvolver seus conhecimentos, assim como a oratória, compartilhar leituras e desenvolver o espírito de solidariedade, cooperação e responsabilidade. A Sociedade Grêmio Tobias Barreto fundada em 1898 pelos alunos do Atheneu Sergipense tinha como principal finalidade ministrar aulas noturnas gratuitas para quem quisesse, especialmente para os adultos atrasados desejando recuperar o tempo perdido, e realizar reuniões literárias, as quais foram denominadas como reuniões de cúpulas (Campos, 1965). A finalidade de ministrar aulas para adultos coloca esta associação estudantil dentro do conjunto das “forças educativas” instituídas no Brasil oitocentos. Segundo os estudos de Gondra e Shueler (2008), a criação de associações com finalidades educativas se deu em um momento em que a educação foi pensada no plural, como também as forças educativas foram plurais para atender o projeto de construção da nação que acabava de nascer. A família, igreja e governo compartilharam o mesmo projeto de educação e conviveram com diversas iniciativas oriundas de diferentes indivíduos e grupos sociais que, também, contribuíram de forma crucial. Estas iniciativas revelaram a participação efetiva da sociedade civil que em prol de difundir a civilização entre as camadas mais amplas da população, implementou múltiplos espaços e redes de sociabilidade. No interior desses espaços de sociabilidade, diferentes atores sociais com formação intelectual e atuação profissional diversas interagem. Práticas como produção de jornais, defesas de teses, leituras e recitações de poemas, estudos e atividades literárias, aulas de reforço e organização de eventos cívicos eram comuns nas rotinas da Sociedade *O Porvir* e da Sociedade Grêmio Tobias Barreto. A investigação dessas associações revelou que o associativismo estudantil do Atheneu Sergipense desenvolveu-se com o apoio de professores e diretores da instituição de ensino e atendeu a valores sociais, culturais e educativos. Os alunos do Atheneu Sergipense sócios dessas associações conviveram com normas disciplinares, proibições, suspensões, expulsões, sanções, prêmios, desenvolveram capacidades intelectuais, compartilharam interesses e experiências, exercitaram a autonomia e souberam combater o sentimento do individualismo perante os interesses comuns. Esse tipo de associativismo discente apresentou-se como uma prática cultural e educativa comum no ambiente das instituições das diversas modalidades de ensino brasileiro. O Atheneu Sergipense no final dos anos oitocentistas e na primeira metade do século XX mostrou traços de um cotidiano permeado de práticas discentes que, em meio às regras de comportamentos e condutas a inculcar, uniram-se em torno de associações estudantis que primavam pelo desenvolvimento literário e cultural dos jovens alunos dos estudos secundários. A identificação das associações estudantis, fundadas pelos alunos do Atheneu Sergipense, situou esta “Casa de Educação Literária” no bojo da discussão sobre o associativismo no cenário educacional brasileiro. A constatação da presença dessas associações permitiu declarar a assertiva de que no interior do Atheneu Sergipense a arte de se associar fez parte da sua cultura escolar desde os seus primeiros anos de atividades. Os alunos que delas fizeram parte estabeleceram regras de convivência, códigos de condutas, executaram planos de atividades e desenvolveram práticas educativas e culturais em meio ao exercício da sua autonomia.

## A DRAMATURGIA DE ROSVITA DE GANDERSHEIM E O MARTÍRIO COMO PROJETO DE EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO X

Aline Gonçalves De Castro Zanin

**Palavras-chave:** Século X. Rosvita de Gandersheim. Projeto de educação.

Essa comunicação tem por objetivo refletir sobre o martírio como proposta educacional de Rosvita de Gandersheim (935-1002) e a sua contribuição para o desenvolvimento social do século X. Buscando compreender os princípios pedagógicos apresentados pela monja, estudamos uma de suas peças teatrais, o que nos permitiu observar a singularidade de sua obra. Caracterizada como pesquisa bibliográfica e documental, para a realização deste estudo, analisou-se a atuação educativa desta personagem por meio de sua peça teatral intitulada *Sabedoria* (sapientia). Dentre os autores que fundamentaram este estudo destacam-se: Lauand (1986), Paz (2000), López (2003) e Bovolim (2005). Além disso, recorreremos ao estudo e análise da peça por meio de investigações em livros, artigos e demais fontes impressas ou disponíveis na internet. As leituras, reflexões e considerações foram desenvolvidas por meio de pressupostos teóricos da História Social.

A peça *Sabedoria* (Sapientia), de Rosvita de Gandersheim (935-1002), fonte do nosso estudo nesta exposição, retrata o período do Imperador Adriano (76-138), nela conta a história de uma mãe chamada Sabedoria, e suas três filhas, mortas pelo Imperador Dioclecio, pois se negaram a adorar outros Deuses. Ao analisar a peça, observamos que as filhas recebem o nome das virtudes teológicas: Fé, Esperança e Caridade. Cada uma delas têm a seguinte idade: Fé (12 anos), Esperança (10 anos) e Caridade (8 anos).

Na trama, conforme observa Lauand (1986), a monja desenvolve um texto curto para a interpretação da criança mais nova (Caridade - 8 anos), composto assim por dezesseis falas. A criança de 10 anos (Esperança), tem vinte falas e a criança mais velha (Fé - 12 anos), tem vinte e quatro falas. Interessante observar que além das falas serem proporcionais à idade, a quantidade de falas, nada mais é do que a multiplicação pelo dobro de cada virtude teológica.

Assim, supomos que Rosvita, ao escrever a peça, o fez propositalmente para demonstrar o seu domínio da matemática, fato que será evidenciado ao longo da peça, no momento em que ela apresenta um problema aritmético. A autora aborda a disciplina do *quadrivium*, demonstrando a inteligência da mulher ao elaborar um problema matemático, por meio da idade das filhas, enfatizando o seu pensamento escolástico. No enredo, Fé, Esperança e Caridade são torturadas até a morte diante de sua mãe Sabedoria. Após 40 dias, Sabedoria faz uma oração junto ao sepulcro de suas filhas e se despede da vida terrena, enviando seu espírito aos céus. A monja via no martírio uma forma de educar as jovens de seu mosteiro para que renunciassem ao pecado e viessem a ter bons hábitos.

Ao refletirmos sobre a construção histórica do projeto educacional e sua importante função para uma dada sociedade, observamos que em períodos distintos, sempre existiu um projeto de educação que regeu aquela sociedade. Cada período histórico é marcado por um modelo de educação que carrega a característica de sua época, pois os projetos foram desenvolvidos para atender as necessidades de um tempo específico. Para compreendermos a relevância da proposta educacional de Rosvita de Gandersheim e a sua influência no desenvolvimento social do século





X, consideramos fundamental recorrer a História Social, pois conforme aponta Bloch (2001, p. 54) “[...] por trás dos escritos aparentemente mais insípidos e as instituições aparentemente mais desligadas daqueles que as criaram, são os homens que a história quer capturar [...]”, portanto, para compreender o homem e suas relações sociais, deve-se considerar a sociedade como um todo e não limitar-se apenas a um fato isolado.

No período medieval (século V ao XV), a instituição escolar surge com caráter diferente dos modelos de educação que se apresentaram anteriormente. Na Grécia antiga, por exemplo, as pessoas preocupavam-se com o físico, tinham como princípio formar o guerreiro. No período medieval, por seu turno, preocupam-se com a alma, com a formação do cristão, o ensino, em suma, era fundamentado na religião.

No século VI, quando surgem as escolas monásticas, o projeto de educação era formar o cristão e propagar os valores morais e religiosos. Essas características perpassaram os séculos e influenciaram os homens medievais, bem como o projeto pedagógico de Rosvita de Gandersheim.

De linhagem nobre, pois pertencia a dinastia Otoniana, Rosvita de Gandersheim (935-1002) viveu no século X, no mosteiro de ordem beneditina localizado em Gandersheim, região que hoje conhecemos por ser a Alemanha. Foi nele que a dramaturga escreveu suas peças. Segundo Lauand (1986), suas peças apresentavam mulheres cultas, esclarecidas, bem humoradas e de simplicidade encantadora, um contraste para o século X.

Considerada uma intelectual para a época, suas contribuições para a propagação da educação cristã e a recuperação de valores morais que estavam em crise, foram significativas. Por meio de sua obra, reestabeleceu-se a composição teatral no Ocidente, aponta Lauand (1986), demonstrando assim sua relevância para a história da dramaturgia.

Grandes foram os desafios superados por Rosvita, pois conforme indica Lauand (1986, p. 30), “[...] desde os primeiros séculos, os espetáculos em geral e o teatro em particular, eram vistos por muitos cristãos com desconfiança [...]”. No entanto, apesar de toda oposição, foi por meio desta arte que Rosvita encontrou a oportunidade para expressar sua fé e defender os seus valores. A monja utiliza o teatro e o martírio como um método para educar as suas jovens.

Em 852 foi fundado o mosteiro de Gandersheim, conforme aponta López (2003), o local era considerado centro cultural da época, pois nele se concentravam grandes obras tanto de cunho cristão, quanto seculares. O espaço reservado para o conhecimento foi fundamental para a propagação do saber no período medieval.

Segundo Paz (2000), no mosteiro Rosvita escreveu pelo menos três livros, sendo um composto por oito poemas, outro composto por seis peças teatrais e um terceiro livro composto por dois épicos. O autor a considera como uma das personagens mais brilhantes do século X. Naquele período, não era comum mulheres teatrólogas, por isso ela ficou conhecida como sendo a primeira dramaturga do teatro medieval (PAZ, 2000).

Para compor suas peças, a monja recorreu a leitura não só das sagradas escrituras, mas também a escritos de Agostinho (354 – 430), Tertuliano (160 – 220), além dos autores pagãos Terêncio (185 a.C – 159 a.C) e Plauto (254 a.C – 184 a.C), elaborando, a partir do pensamento deles, a cristianização de suas peças.

Rosvita de Gandersheim almejava formar o cristão, de modo a alcançar uma mudança mental e comportamental. Para alcançar esse fim, era necessário estabelecer um projeto pedagógico para orientar as noviças e monjas do mosteiro e estas, por sua vez, fariam mudanças nos respectivos espaços sociais que ocupariam. Logo, seus dramas expressam as atrocidades que os homens são capazes de cometer por não terem sabedoria.

Mediante este drama, Rosvita expressa a força, a fé e a sabedoria da mulher medieval, demonstrando que diante das diversidades, a figura feminina se manteve firme no seu propósito e não negou sua fé alcançando, por meio do martírio, a recompensa divina. Apesar do teor religioso, a “[...] voz forte da abadia de Gandersheim [...]” como indica Lauand (1986, p. 31), a monja buscou, por meio do martírio, conscientizar inclusive as crianças de que os homens não serão misericordiosos com elas e que, por falta de conhecimento, os humanos são capazes de cometer atos muito agressivos.



Ao apresentarmos uma das peças escrita por Rosvita pretendemos destacar a relevância de sua obra para a história da educação, analisando o teatro e o martírio como uma ideia pedagógica adotada pela monja para formar as mulheres do século X, preparando-as para o futuro e para a vida em sociedade.

## Referências

BLOCH, M. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOVOLIM, Z. Z. C. P. **A proposta educacional de Rosvita de Gandersheim no século X**. Disponível em: <[http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2005-Zenaide\\_Zago.pdf](http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2005-Zenaide_Zago.pdf)> Acesso em 08/10/2019.

LAUAND, L. J. **Educação, teatro e matemática medievais**. São Paulo: Perspectiva, 1986.

LÓPEZ, A. J. P. **Dramas Rosvita de Gandersheim**. Madrid: Ediciones Akal, S.A., 2003.

PAZ, X. C. S. **Obra dramática: Rosvita de Gandersheim**. Universidade da Coruña, Servizo de Publicacións, 1ª ed. 2000.



## A FELICIDADE NO CONTEXTO DE SALA DE AULA, EVIDENCIADA POR DEPOIMENTOS DE ALUNOS DEFICIENTES

Sonia Carvalho Leme Moura Vêras

Kátia Guimarães Sousa Palomo

**Palavras-chave:** Felicidade. Deficiência. Estudante.

Esse trabalho aborda a relação entre deficiência e inclusão convergindo como tema central a felicidade, aqui compreendida também como uma estratégia de fomento à aprendizagem e permanência dos estudantes nas instituições de ensino. Entende-se que os estudantes deficientes demandam uma formação inclusiva oferecida nos cursos técnicos e tecnológicos de instituição pública federal no DF, tendo uma organização curricular necessária a partir do eixo da realização pessoal, antes mesmo da consolidação da aprendizagem dos componentes conceituais e legitimados historicamente por diretrizes curriculares nacionais. Considerando como premissa de que a aprendizagem envolve não somente os aspectos cognitivos, mas ainda os sociais e emocionais, esse artigo busca compreender o desenvolvimento adquirido, através da potencialização dos talentos, do fortalecimento da autoestima, da autonomia, da busca pela felicidade pessoal e do investimento na colaboração como ferramentas de aprendizagem. Felicidade, nesse trabalho, se ancora em Aristóteles (2005), que previa sua origem na divindade, se constituindo uma atividade similar à virtude, considerando a felicidade como missão de todo indivíduo de qualquer cultura e de qualquer era. Na perspectiva aristotélica, a felicidade é algo perfeito, autossuficiente, que só os sábios têm propensão a alcançar. Desde a Idade Média (séc. V a XI), as práticas de segregação foram uma indicação de que, para a sociedade, o deficiente era considerado um ser sem valor no mercado produtivo, um peso para as famílias no atendimento às suas limitações e um ônus para os serviços públicos de saúde. Essas práticas de segregação persistem até hoje, mesmo que de forma velada; no passado as pessoas com deficiência (PcDs) eram confinadas, isoladas do convívio, numa nítida discriminação prognosticada como irreversível e quase contagiante. Algumas culturas, além do abandono, escravizavam ou até eliminavam seus deficientes. Com o passar do tempo, Direitos foram conquistados e, mais especificamente no Brasil, a imposição legal da entrada de estudantes com deficiência no ambiente educacional proporcionou o início do processo de integração entre membros da comunidade escolar e as Pessoas com Deficiência. No entanto, somente a integração do indivíduo no ambiente educacional é insuficiente para que se alcance um efetivo processo de inclusão, pois além da construção de estratégias de escolarização que potencializem seus talentos, fortaleçam a autoestima, a autonomia, a felicidade pessoal, é missão das instituições de ensino técnico e tecnológico, a formação profissional das pessoas com deficiência, garantindo a certificação e, conseqüente, inserção no mercado de trabalho. Dessa forma, a justiça social se instala, por meio do acesso aos bens culturais e exercício cidadão do trabalho. Há que se romper com essa estigmatização, principalmente ao se evidenciar o papel das escolas enquanto centros de formação cidadã e de desenvolvimento, encaminhando os indivíduos para a inserção no mercado de trabalho, de forma que possam garantir, com dignidade, a sua sobrevivência. As instituições de ensino devem se constituir como um espaço determinante para o enriquecimento da formação humana. A felicidade, o bem estar e a realização pessoal podem contribuir para a formação de indivíduos protagonistas da





construção de uma sociedade mais humanizada e atenta às necessidades de seus participantes. Considera-se que a felicidade contribui com o currículo de cursos profissionalizantes, para debate e reflexão, acerca do que pode ser feito por cada indivíduo no sentido de buscá-la, alcançá-la e valorizá-la como componente imprescindível à realização humana. Três autores foram fundamentais para o embasamento teórico: Foucault, Morin e Abed. Em Foucault (2001), buscou-se compreender a nomotética, seu rigor doutrinário e prescritivo sobre a noção de normalidade em contraposição ao patológico, visto como desorganizado e disfuncional. Para Foucault (2001), as sociedades são baseadas em normas, que acabam por classificar os indivíduos em categorias e perfis. A norma se impõe como disciplina e adestramento, cerceando atitudes, tendo essa classificação gerado imagem de que alguns seres humanos podem se vistos como inaptos e incapazes. Em Morin (2000), destaca-se o estudo sobre a complexidade da inteligência, tendo-a colocado sempre em sintonia com as vivências de cada estudante e onde se mesclam as facetas que compõem a condição humana: biológica, psíquica, social, afetiva e racional. Em seus princípios, destaca-se o dialógico que permite que os indivíduos se completem e se excluam de forma que a autonomia seja propiciada ao final do processo. O pensamento lógico, na percepção de Morin (2000) e a supremacia da razão afastaram o homem de sua missão com o outro e de sua capacidade de conceber-se como parte do todo. Esse isolacionismo tem contribuído para desestruturar indivíduos que não se comprometem com os demais, gerando uma sociedade exclusivamente voltada para os resultados e não para os processos de interações e ou para o desenvolvimento da autoimagem e, conseqüente, autoestima. Abed (2014) destaca as orientações sobre o papel do professor nesse cenário da contemporaneidade, tão complexo, tão plural, tão diversificado ao referendar a educação alicerçada pelas habilidades socioemocionais como meio de contribuição para a melhoria do desempenho dos estudantes e permissão para que sejam construídos caminhos que promovam o desenvolvimento. Nesse sentido, a participação de estudantes com variados níveis de deficiência auditiva nos cursos técnicos e tecnólogos na área de Gestão Pública proporcionou um ambiente generoso de pesquisa e aprendizagem. Durante cerca de dois semestres, estudantes surdos, intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), professores surdos e ouvintes se mobilizaram para construir um espaço, externo à sala de aula, para a maximização das potencialidades intelectuais, socioemocionais e de comunicação, a partir da construção e ressignificação de sinais de LIBRAS como recurso fundamental para a aprendizagem de conteúdos do componente curricular de Patrimônio e Gestão de Materiais de cursos da área de gestão pública. A principal necessidade destes estudantes surdos envolvia a inexistência ou inadequação de sinais de LIBRAS para os variados termos técnicos existentes na área de Gestão Pública, mais especificamente, do mencionado componente curricular. A título de exemplo, algumas sinalizações em LIBRAS eram idênticas para diferentes termos técnicos da área. Os termos planejamento e organização, na área de gestão possuem enormes distinções conceituais, procedimentais e instrumentais, no entanto compartilhavam apenas um idêntico sinal em LIBRAS. Esta situação gerava severas dificuldades no processo de comunicação entre a docente e os estudantes surdos, tendo por conseqüência a impossibilidade de compreensão dos conteúdos de modo fidedigno ao que estava sendo transmitido aos demais estudantes ouvintes, em língua portuguesa. Em face dessa falta de equidade educacional, buscou-se a ação de um projeto de pesquisa como estratégia de aprendizagem mútua. No presente resumo, a metodologia qualitativa utilizada foi cercada de atenção na escolha do instrumento de coleta e geração de dados por meio de entrevistas focais com os estudantes com deficiência cognitiva, mais especificamente os deficientes auditivos da área de gestão pública e os intérpretes de LIBRAS e demais integrantes da comunidade surda envolvidos no projeto. Por meio da adoção de estratégias especiais que desenvolveram comportamentos socioemocionais, foi possível observar o impacto positivo nas relações de colaboração, no rendimento escolar e, principalmente, no favorecimento da autoimagem, da autonomia e da autoestima, fruto da valorização de si próprio, do reconhecimento de potencialidades e da expressão da autoconfiança, além da exacerbação de um clima de felicidade e realização. Os deficientes passaram a apresentar um comportamento de aceitação, reconhecimento e superação de dificuldades através dos laços mais próximos com os participantes do projeto, além do reconhecimento, pelos demais colegas estudantes ouvintes da sala de aula e dos desempenhos alcançados por aqueles estudantes. O resultado positivo de aprovação e as narrativas otimistas dos estudantes trazem uma esperança, de que o olhar atento para a ampliação do processo de integração para a verdadeira inclusão demandam, não apenas, a flexibilização curricular para o atendimento às especificidades e necessidades educacionais de pessoas com deficiência no interior das salas de



aula, mas da sensibilização, do trabalho dedicado e contínuo de profissionais educadores, sejam eles professores, interpretes ou técnicos educacionais, que atuem nas individualidades, a partir de um clima de sintonia com a felicidade, objetivando também a minimização da evasão destes estudantes, bem como, garantindo o sucesso escolar e profissional. Após os resultados consolidados da pesquisa, os autores foram recomendados a compartilhar o conhecimento adquirido na investigação, com os demais docentes do curso, permitindo, assim, a promoção da formação continuada dentro do ambiente escolar, fechando o ciclo de intervenção que busca contornar as dificuldades encontradas para que os estudantes se certifiquem e sejam encaminhados ao mercado de trabalho, cumprindo assim a missão institucional de promover a equidade, a inclusão educacional e a justiça social, por consequência.

## A FORMAÇÃO DO MESTRE NO PROCESSO DE EXPANSÃO DA CRISTANDADE NO SÉCULO XIII: O DEBATE SOBRE O INTELLECTO E AS CRIATURAS INTELLECTUAIS NA SUMA CONTRA OS GENTIOS, DE TOMÁS DE AQUINO

Rafael Henrique Santin – UFPR

Terezinha Oliveira – UEM/CNPq

**Palavras-chave:** História da Educação Medieval. Formação do mestre. Tomás de Aquino.

Nesta comunicação apresentamos um recorte do nosso trabalho de doutorado, defendido em 2018, sobre a sabedoria como fundamento para a formação do mestre na obra de Tomás de Aquino (1224-1274), teólogo dominicano do século XIII. Nela, utilizamos como fontes para o estudo três textos do mestre de Aquino: *A Unidade do Intellecto Contra os Averroístas*, a *Suma Teológica* (Primeira Parte e Primeira Seção da Segunda Parte) e a *Suma Contra os Gentios* (Livros II e III). Para a comunicação que ora propomos, teceremos considerações sobre a proposta tomasiana para a formação dos frades dominicanos no século XIII, a partir da *Suma Contra os Gentios*.

A nosso ver, uma investigação como essa é importante na medida em que promove uma reflexão mais profunda sobre a formação de professores. Pensar sobre a formação docente sob a perspectiva da História da Educação, retomando os escritos de um intelectual como Tomás de Aquino, evidencia que os problemas da educação precisam ser pensados numa perspectiva de longa duração, uma vez que a experiência humana do passado oferece lições importantes sobre o que devemos fazer no presente (cf. FEBVRE, 1985; BRAUDEL, 2014). Assim, estudar o fenômeno educativo a partir da História da Educação é parte da ‘sabedoria magistral’, isto é, compõe o SER professor entendido como ‘mestre integral’, um profissional da educação que é, ao mesmo tempo, sábio e prudente.

Nosso trabalho é orientado pelos pressupostos teórico-metodológicos da História Social, particularmente pelas contribuições dos autores vinculados à Escola dos *Annales* (FEBVRE, 1985; BLOCH, 2001; BRAUDEL, 2014). Assim, em primeiro lugar, consideramos nosso objeto como parte de uma totalidade, sendo necessário perceber as questões e os problemas com os quais nossas fontes dialogam. Em segundo lugar, seguimos o princípio da história-problema, segundo o qual o trabalho do historiador está atrelado às questões do seu próprio presente, de modo que se recorre à história para entender melhor a nós mesmos e, assim, pensar as soluções de que precisamos de maneira prudente. Por fim, nos guiamos, também, pelo conceito de longa duração, proposto por Braudel (2014), segundo o qual a duração de determinado acontecimento transcende o tempo cronológico, gerando memória que se torna, no presente, o ‘intellecto atualizado’ a partir do qual se toma decisões e se age.

Observamos, em primeiro lugar, que as obras de Tomás de Aquino mencionadas evidenciam a centralidade do debate sobre o intellecto para a formação das pessoas que assumiriam a função de educar as pessoas, no contexto da Cristandade do século XIII, tanto em espaços formais – como nas Universidades –, quanto em espaços não-formais – como nas igrejas e outros locais de formação humana. *A Unidade do Intellecto Contra os Averroístas* e a *Suma Teológica* estão diretamente ligadas ao contexto universitário da época. Na primeira, Tomás de Aquino dialoga com os mestres averroístas,





representados, principalmente, por Siger de Brabante e Boécio de Dácia, a fim de questionar a tese do monopsiquismo defendida por esses intelectuais e assumir uma outra perspectiva em relação ao *De Anima* de Aristóteles – obra em torno da qual acontece o debate sobre o intelecto. Na segunda, o teólogo dominicano se dirige aos estudantes da Faculdade de Teologia para fornecer a eles uma síntese do conteúdo que precisavam conhecer, ordenado da maneira como julgava mais conveniente para aprendê-lo.

A *Suma Contra os Gentios*, por seu turno, destina-se a outro propósito, isto é, à formação dos frades dominicanos que trabalhavam com a pregação e com a conversão, particularmente na região da península ibérica. Encomendada por outro dominicano, o frade Raimundo de Penaforte, a *Suma Contra os Gentios* é uma obra de caráter apologético e, por isso, tem o objetivo de defender e explicar a doutrina cristã, ao mesmo em que procura refutar doutrinas que, no julgamento dos pensadores cristãos, estariam equivocadas. Com o objetivo de fornecer aos frades a densidade teórica necessária para o trabalho a que se destinavam, Tomás de Aquino desenvolve uma obra sistemática e complexa, articulando as referências das Sagradas Escrituras com as autoridades da Filosofia, particularmente Aristóteles, procurando, portanto, estabelecer uma síntese escolástica capaz de formar e informar os frades a respeito do pensamento cristão.

Para os limites desta comunicação, destacamos as reflexões do autor sobre o intelecto e as criaturas intelectuais, presentes no Livro II, mais especificamente os capítulos que têm como tema central o intelecto – capítulos 46 ao 101. Um primeiro dado que julgamos relevante sobre esse trecho da *Suma Contra os Gentios* é a coerência de Tomás de Aquino em relação ao texto d'*A Unidade do Intelecto* e à *Suma Teológica*. Essa coerência, inclusive, não é novidade para a historiografia, já que muitos historiadores que se dedicaram ao estudo de suas obras demonstraram que o teólogo dominicano é considerado como o principal pensador da Escolástica medieval, justamente, pela força e profundidade de sua doutrina e pelo rigor teórico-metodológico – algo que se atribui não só ao conhecimento dos escritos cristãos e dos autores pagãos, mas também à capacidade de ser coerente e sistematicamente metuculoso. Assim, embora a fonte principal deste estudo seja a *Suma Contra os Gentios*, consideramos relevante recorrer às outras obras do teólogo dominicano que, eventualmente, possam contribuir para a compreensão da fonte principal.

Como observaremos, a *Suma Contra os Gentios* é uma obra teológica que ganha importância política, como grande parte das obras dessa natureza produzidas no Ocidente medieval do século XIII, pois relaciona-se com o processo de expansão externa da Cristandade (cf. LE GOFF, 2005). Com efeito, o modo como Tomás de Aquino concebe o intelecto está relacionado a uma determinada concepção de homem e de sociedade, diferente daquela com as quais seus adversários concordavam. Do nosso ponto de vista, há razões para acreditar que Tomás de Aquino tenha tomado as posições que tomou, em favor da existência de um intelecto individual e único para cada alma humana, considerando os rumos que a Cristandade estava trilhando em sua época. Concordar com as teses averroístas ou com as de outros pensadores, cristãos ou não-cristãos, sobre o intelecto significava concordar, também, com uma série de conceitos no campo da moral que não condiziam com os valores cristãos. Um exemplo é o do livre-arbítrio.

O tema do livre-arbítrio é discutido por Tomás de Aquino em diversas obras. Se o ser dotado de livre-arbítrio é capaz de ‘ser causa de si mesmo’; se para ‘ser causa de si mesmo’ esse mesmo ser precisa formular um juízo livre; e se, para isso, deve recorrer ao conhecimento intelectual; quem, de fato, seria ‘causa de si mesmo’ se a causa do conhecimento intelectual estivesse fora ‘de si mesmo’? Quer dizer, se o homem não fosse dotado de um intelecto individual e próprio, mas apenas participasse de um intelecto único externo a ele, não seria livre do modo como o conceito de livre-arbítrio sugere.

Entendemos que essa situação gerava discussões importantes no campo da moral para a cristandade do século XIII, como as que envolvem a responsabilização do pecador pelo pecado que cometeu. Como poderíamos compreender a ação individual – que pode ser virtuosa ou não, a depender das escolhas feitas e da ambiência social e cultural na qual é praticada – a partir da ideia de um intelecto separado, impessoal, que nos dotaria das formas inteligíveis, instrumentos necessários para a eleição e a deliberação?

Além disso, ressaltamos que esses debates se desenvolvem em contextos que consideramos pedagógicos. O teólogo dominicano se posiciona a respeito desses temas em obras escritas ou para



a formação dos estudantes da Universidade, ou para a formação de frades pregadores. Portanto, reconhecemos o caráter educativo dessas discussões.

Diante disso, parece-nos que para se tornar um mestre sábio, segundo o teólogo dominicano, não seria suficiente aprender lições de psicologia e antropologia, sobre como nos constituímos enquanto espécie humana e como nos desenvolvemos individualmente, mas também refletir sobre as origens da ação moral do homem. Além disso, a leitura de nossas fontes sugere que ao aprender sobre o modo como nós agimos em sociedade, os mestres aprenderiam, eles mesmos, a agirem de acordo com os preceitos da civilização cristã. Nesse sentido, ressaltamos a perspectiva de totalidade que caracteriza o *corpus* tomasiano voltado para a formação do mestre, pois uma pessoa que não conhecesse as implicações de viver em sociedade, mesmo que conhecesse os meandros da criação, provavelmente não poderia ser chamada de 'sábua' e, portanto, não seria a mais indicada a ser chamada de 'mestre'.

## Referências

- BLOCH, M. **Apologia da história, ou, O ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BRAUDEL, F. **Escritos sobre a história**. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- FEBVRE, L. **Combates pela história**. Lisboa: Editorial Presença, 1985.
- LE GOFF, J. **A civilização do Ocidente Medieval**. Bauru: EDUSC, 2005.
- TOMÁS DE AQUINO. **Suma contra os Gentios**. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes: Sulinas; Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 1990. vol. 1.



## A GESTÃO FLEXÍVEL DO CURRÍCULO COMO PROCESSO DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA EM PORTUGAL: PERCURSOS E SIGNIFICADOS (1997-2001)

Maria João Mogarro

**Palavras-chave:** Inovação. História do currículo. Gestão flexível.

No final dos anos 1990, em Portugal, registaram-se alterações significativas na política educativa, sob a orientação dos Departamentos da Educação Básica (DEB) e do Ensino Secundário do Ministério da Educação. Ana Benavente, Secretária de Estado da Educação, e Paulo Abrantes, diretor do DEB, foram os rostos mais visíveis de uma nova política que fez da inovação a sua palavra de ordem e centrou os esforços na mudança, nas escolas como *locus* da gestão curricular e na melhoria das práticas pedagógicas. Nas palavras de Ana Benavente, esse “processo que vai ao núcleo duro do ensino e da aprendizagem e que mexe nas práticas mais enraizadas que, como sabemos, não dependem de uma decisão” (Entrevista ao Jornal Público, 27-12-1998).

Este estudo pretende revisitar, refletir e compreender o significado deste processo no sistema educativo português e nas dinâmicas de inovação, com base na análise de textos legais, relatórios nacionais, documentos e relatórios de escolas participantes no projeto, testemunhos de pessoas envolvidas e literatura científica sobre o tema.

Esta nova fase, que marca o início de um processo de inovação a partir de 1997, é antecedida pelo Projeto de Revisão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico, promovido pelo Ministério da Educação e que realiza uma verdadeira radiografia à educação básica, em 1996/97, pretendendo encontrar soluções para o fracasso da reforma curricular de 1989, que se respaldava na Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986. No relatório deste projeto, reconhece-se que o currículo escolar continuava organizado por disciplinas escolares e centrado nos seus programas, registando-se uma elevada carga horária letiva dos alunos e faltando a articulação entre os três ciclos do ensino básico e com o ensino secundário. Como salientaram vários autores na década de 90, a discussão gerada por este Projeto evidenciou que o currículo nacional base, enquanto quadro de referência fundamentador, articulador e orientador que garantia a todos os portugueses o direito a receber uma educação de qualidade, apresentava muitos problemas na sua conceção e fundamentação. Os documentos produzidos no âmbito desta revisão sobre os currículos apresentaram os pontos críticos identificados no sistema educativo, considerados pelas escolas que participaram neste processo como os mais problemáticos e que deveriam ser objeto de revisão/reestruturação curricular. Esta situação expressava o resultado de um conjunto de tradições de escolarização que se tinham mantido vivas no sistema educativo português, assistindo-se a sucessivas reformas estruturais que foram realizadas para responder à premência de garantir o acesso universal e de reduzir o insucesso e o abandono escolares.

Os novos caminhos que se delineavam em Portugal, na segunda metade dos anos 90, acompanhavam a agenda internacional. Os debates educativos desenvolviam-se então num contexto histórico de mudanças sociais e culturais profundas, onde se afirmava a sociedade do conhecimento e da globalização e se consolidava um paradigma central para a educação e o desenvolvimento das pessoas e da sociedade, designado por formação ao longo da vida. Neste contexto, Portugal retoma algumas das orientações internacionais em matéria educativa, nomeadamente as que





foram definidas pela UNESCO, enquadrando-as num debate alargado sobre a Educação Básica e o seu papel na formação das crianças e jovens portugueses, que devia consagrar os princípios de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em comum e aprender a ser. Colocavam-se assim novos desafios à escola, que se queria para todos, e aos professores, no sentido de promover políticas de inclusão de populações de diversa matriz social e cultural.

Face a estes desafios, o Ministério da Educação respondeu, primeiro, com a Revisão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico, que permitiu identificar os problemas do sistema educativo. Depois, delineou-se o Projeto “Gestão Flexível do Currículo” (GFC) que desempenhou um papel central nas modificações do sistema educativo. As grandes finalidades que se colocavam neste projeto eram “promover uma mudança gradual nas práticas de gestão curricular nas escolas do ensino básico; (...) melhorar a eficácia da resposta educativa aos problemas surgidos da diversidade dos contextos escolares; fazer face à falta de domínio de competências elementares por parte de muitos alunos à saída da escolaridade obrigatória” (Despacho n.º 9590/99). Afirmava-se uma conceção de currículo como projeto e como processo e assente na sua gestão flexível, entendida como a “possibilidade de cada escola organizar e gerir autonomamente o processo de ensino/aprendizagem, tomando como referência os saberes e as competências nucleares a desenvolver pelos alunos no final de cada ciclo e no final da escolaridade básica, adequando-o às necessidades diferenciadas de cada contexto escolar” (idem). Neste sentido, preconizavam-se mudanças na organização, orientação e gestão das escolas, o envolvimento da comunidade educativa em projetos conjuntos de natureza educativa e cultural, visando a qualidade e pertinência das aprendizagens dos alunos, que deviam ser significativas e se passavam a organizar fundamentalmente na perspetiva do desenvolvimento das suas competências. Esta conceção de currículo pressupunha a autonomia e capacidade de decisão dos professores em matéria curricular, apelando ao seu desenvolvimento profissional e ao envolvimento em estruturas de trabalho colegial.

A “Gestão Flexível do Currículo” (GFC) foi um projeto nacional, implementado a partir do ano letivo de 1997/98 e que nos 4 anos seguintes envolveu 184 escolas. Tendo dimensão nacional, colocava a sua centralidade no trabalho desenvolvido pelas (e nas) escolas, colocando-lhes desafios completamente novos.

Paralelamente foram constituídas equipas de apoio, coordenados pelas instituições do ensino superior, que acompanharam e apoiaram as escolas, seguindo planos formativos que se adequaram às diferentes realidades. O Ministério da Educação e estas equipas promoveram ainda a produção de documentos teóricos e materiais de apoio para os professores, assim como um amplo debate entre os docentes envolvidos e com os parceiros que asseguravam a assessoria interna e externa às escolas. No âmbito deste Projeto, muitas das escolas e professores experimentaram, definiram, redefiniram e planificaram estratégias de gestão curricular para adaptar o currículo nacional aos contextos reais em que cada instituição funcionava e que fossem também adequados ao perfil dos seus alunos. O currículo assumia assim uma dimensão fortemente local e que se traduziu em instrumentos poderosos para o trabalho escolar, como os Projetos Curriculares de Escola e de Turma.

O relatório sobre este projeto, coordenado por Luísa Alonso, faz uma análise profunda e crítica da GFC e chama a atenção para o facto de pela “primeira vez na história da educação escolar em Portugal” se registar “a intenção de produzir mudanças estruturais de fundo que põem em causa o núcleo duro das invariantes organizacionais da escola, apontando para um novo paradigma de currículo, de profissionalidade docente, do papel do aluno e da própria escola.” (2001: 5). Os autores sublinham principalmente o “novo paradigma de inovação/mudança” que a GFC representava, pois estava alicerçada “numa concepção cultural e política, que considera a escola (ou agrupamento de escolas) como contexto ecológico para a emergência da mudança, com base em processos de pesquisa, de reflexão, de decisão e de avaliação participada e negociada, a ser construída de forma evolutiva e dinâmica” (2001: 5). Como sublinham os autores, a mudança impunha-se então como uma centralidade inadiável e exigia a todos a capacidade de aprender a lidar com ela. Neste sentido, apontavam-se novas e imprescindíveis atitudes, como a compreensão, a colaboração e a procura de valores que se configurassem com sentido e oferecessem uma orientação para a mudança, face à nova situação internacional. O Projeto GFC foi essa resposta, surgindo pela primeira vez em Portugal a clara opção por uma reforma pensada como mudança e inovação, que colocava no interior da escola (e em relação com o seu exterior) a concretização desse processo inovador, cujo motor eram as pessoas que habitavam essa mesma escola. Por seu lado, a relação de dependência que



caracterizava a situação das escolas face à administração desloca-se para uma nova perspetiva, centrada no diálogo e na construção de consensos possíveis, num jogo de comunicação e de diálogos de cima para baixo e de baixo para cima (*top-down, bottom-up*).

Esta experiência culminou com a reorganização curricular do ensino básico (Decreto Lei n.º 6/2001) e a adoção estratégica da noção de “currículo nacional”, centrado na definição de competências gerais e num sistema de avaliação dos alunos. As escolas tinham a responsabilidade de organizar a gestão flexível do currículo, isto é, de “organizar e gerir autonomamente o processo de ensino/aprendizagem, tomando como referência os saberes e as competências nucleares a desenvolver pelos alunos no final de cada ciclo e no final da escolaridade básica, adequando-o às necessidades diferenciadas de cada contexto escolar e podendo contemplar a introdução no currículo de componentes locais e regionais”. A escola passou a ser o território e o contexto do desenvolvimento curricular, centrado no currículo nacional e nos projetos de escola.

## Referências

Alonso, M. L. G. (coord.); Peralta, H.; Alaiz, V. (2001). *Parecer sobre o Projecto de Gestão Flexível do Currículo*.

[repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/20821/1/Parecer+GFC\\_2001.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/20821/1/Parecer+GFC_2001.pdf)

Ministério da Educação (2001). *Gestão flexível do currículo: escolas partilham experiências*. & (2002). *Gestão flexível do currículo. Reflexões de formadores e investigadores*.

Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Mogarro, M. J. (2018). Ensino de conteúdos escolares: os currículos como fatores estruturantes. In F. H. Veiga (Coord.). *O ensino na escola de hoje: Teoria, investigação e aplicação* (pp. 473-502). Lisboa: Climepsi Editores.

## A HISTÓRIA DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL EM DEBATE: NARRATIVAS OFICIAIS DE REFORMAS

Silvana De Alencar Silva

**Palavras-chave:** Pedagogia. Reforma. Narrativa.

Este estudo é fruto de uma dissertação de mestrado de 2015 e, objetiva discutir a história do curso de Pedagogia no Brasil sob a perspectiva de narrativas oficiais de reformas. Os antecedentes históricos relativos à criação do curso de Pedagogia se construíram com a política nacional para a educação no Brasil, organizadas progressivamente com a implantação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, e com a criação do Conselho Nacional de Educação, em 1931. Naquele período, o país passava por processo de modernização, isso colocou a educação como um serviço público importante instrumento para a legitimação de uma nova hegemonia. Nesse movimento de definição de um modelo nacional de educação, outras contra narrativas entre educadores católicos e laicos se intensificaram. As reivindicações dos católicos lhes renderam a introdução do ensino religioso nas escolas públicas no bojo da Reforma Francisco Campos em 1931. Em resposta, os defensores da escola laica lançaram, em 1932, o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, na qual propunha a reestruturação do sistema educacional visando atender à industrialização emergente e crescente a um projeto de uma educação, pública, laica e democrática. O curso foi criado em 1939 pelo Decreto-Lei nº. 1.190, no âmbito da Faculdade Nacional de Filosofia, tendo como contexto o governo de Getúlio Vargas, sob a égide da Reforma Francisco Campos. Tratava-se de uma ruptura social de caráter violento, antecedida por propostas que foram se legitimando na década de 1930, defendidas principalmente por Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. O então curso formava o bacharel para atuar na estrutura burocrática dos sistemas de ensino e o licenciado para o exercício da docência no ensino secundário e, particularmente, no curso normal. Essa separação entre bacharelado e licenciatura caracterizou uma organização curricular seriada, denominada de esquema 3+1 (BRZEZINSKI, 1996), pois o bacharelado (três anos) se constituía em pré-requisito à obtenção do diploma de licenciado (um ano). Em 1946, houve uma tentativa de substituir o criticado esquema 3+1 por meio da obrigatoriedade de quatro anos de formação em Faculdades de Filosofia, tanto para o bacharel quanto para o licenciado (BRASIL, DECRETO LEI nº. 9.092 de 1946). Apesar disso, os diplomas continuavam separados, destinando-se o de bacharel aos que escolhessem somente as disciplinas optativas do quarto ano, e o de licenciado a quem optasse pelo esquema total de inclusão da formação pedagógica. Com a aprovação em âmbito nacional do Decreto-Lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal. O ensino normal, ramo de ensino do segundo grau, incluía a modalidades do ensino normal: o curso de regentes de ensino articulado com o curso primário, o curso de formação geral de professores primários, com o curso ginásial. A próxima regulamentação do curso de Pedagogia ocorreu com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, de 1961. Essa legislação, segundo Scheibe e Durli (2011), reflete o pensamento pedagógico produzido nas décadas de 1940 a 1950 bem como o seu contexto social e político. Politicamente, o período de 1945-1964 foi caracterizado por ampla mobilização das forças democráticas e liberais com o autoritário Estado Novo, paralisado pelo Golpe Militar, que reprimiu qualquer mobilização popular que pretendesse ampliar os limites de uma democracia ainda restrita. Essa legislação foi sendo seguida de outros aparatos legais, a saber, do Parecer CFE 251/1962 Parecer CFE 251/1962 e da Resolução CFE Nº. 62, que indicavam as disciplinas





que deveriam compor o currículo mínimo do curso de Pedagogia na qual passou a ter quatro anos, sendo três dedicados à base comum, que compreendia sete disciplinas (Psicologia da Educação, Sociologia Geral e da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Administração Escolar) e mais um ano, dedicado ao estudo da didática e da prática de ensino, tornadas obrigatórias, bem como de duas disciplinas optativas escolhidas em um rol de 12; Parecer CFE 12/1967 que tratou da formação de professores para as disciplinas específicas do ensino médio técnico; Parecer CFE 252/1969 Resolução CFE nº. 2/1969 que promoveu uma nova reorganização do curso, agora com a extinção da distinção entre bacharelado e licenciatura, bem como a definição de conteúdos mínimos e a duração do curso de Pedagogia. Além disso, o Parecer CFE 252/1969 deu poder ao Conselho Federal de Educação (CFE) e às instituições de Ensino Superior autonomia para a criação de novas habilitações e ainda ofereceu algumas possibilidades a serem desenvolvidas na graduação e na pós-graduação. Para vários autores este aparato legal estava contraditório na medida pois, determinava que as especialidades pedagógicas dar-se-iam na parte diversificada do curso, mesmo tendo ciência de que estas especialidades deveriam ocorrer na pós-graduação e não na graduação. Contudo, a explicação que os relatores do Parecer em questão deram para tal fato é a de que, em decorrência das demandas do mercado de trabalho, não haveria tempo para esperar que as pessoas se formassem em tal grau, logo, estas formações passariam a ocorrer dentro do próprio curso de Pedagogia. A vigência do Parecer CFE nº. 252/69 e da Resolução CFE nº. 2/69 perdurou até a aprovação da vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/1996 que garantiu a existência do curso de Pedagogia e de seu campo. Contudo, a LDB provocou debates sobre em torno de contra narrativas que defendiam a criação dos Institutos Superiores de Educação (ISE). O que ocorreu no Decreto nº 3.554/2000 ao definir o Curso Normal Superior como espaço preferencial para a formação dos professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, e, de outro, preserva essa função ao curso de Pedagogia (Art.62 da LDB nº 9.394/96), tendo como consequência dois espaços distintos com a mesma atribuição acadêmica. Nesse sentido, temos duas narrativas em destaque que tentam definir qual o lócus de formação do Pedagogo, de um lado narrativas que defendem uma formação subsidiada pela articulação ensino-pesquisa e, tendo a universidade como o único local dessa possibilidade e outra contra narrativa que luta por uma formação aligeirada e mercadológica pelos IES privadas. Após intensos debates tivemos a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia (DCN) que representa a última reformulação específica para o curso (PARECER CNE/CN nº. 05/2005 e RESOLUÇÃO CNE/CP nº. 1/2006). O grande destaque das DCN é o sentido ampliado da docência ao articular a ideia de trabalho docente a ser desenvolvido em espaços escolares e não escolares. Além disso, foram acrescentadas 400 horas ao curso, totalizando 3.200h, distribuídas entre atividades formativas, estágio supervisionado e atividades teóricas e prática. As DCN representam avanços no que diz respeito às discussões e valorização das minorias excluídas e a defesa dos seus direitos básicos. No contexto das DCN identificamos quatro narrativas: 1. a defesa do curso de Pedagogia bacharelado; 2. a defesa do curso de Licenciatura em Pedagogia com base na docência; 3. a defesa do curso de Normal e 4. a defesa da Pedagogia Empresarial, em que se advoga a formação do pedagogo para atuar em instituições educativas não escolares. No ano de 2015 o curso de Pedagogia sofre nova regulamentação com a Resolução nº 2/2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior em cursos de licenciaturas, inclusive a Pedagogia. Essa resolução mantém a carga horária mínima do curso, contudo, altera sua distribuição com um aumento de 100h para o estágio supervisionado e a inclusão de 400 horas para a denominada atividades prática. Esse posicionamento visa atender narrativas que apreçoam a suposta necessidade de que o aluno deva o quanto antes adentrar seu 'futuro' ambiente de trabalho, buscando com isso articular teoria-prática. Nesses pressupostos, apreendemos que o curso de Pedagogia ao longo de sua história foi se constituindo de contra narrativas, dentre estas a de reformas oficiais que tentam definir o curso de Pedagogia, seu perfil profissional e para qual sociedade. A narrativa de que a reforma é indicativa de mudanças, inclusive estruturais, para avanços na educação, é legitimada na defesa das reformas educacionais implementadas no Brasil a partir da década de 1990, sendo então, aclamadas como solucionadoras das mazelas centenárias do sistema de ensino público (OLIVEIRA, 2011). A narrativa da reforma é nutrida de motivações de crise de crescimento dos sistemas escolares universalizados, de pressão pela eficiência na utilização dos recursos. Nessa direção, segundo Moreira (2000) as reformas curriculares no Brasil pouco contribuem para romper com a concepção da racionalidade técnica, principalmente nos cursos de formação de professores. Por essa via, compreendemos que as



reformas não são necessariamente promotora de avanços para o curso de Pedagogia, representam sim narrativas imersas num campo de disputas de grupos específicos imbricados em condições sociopolíticas em busca de legitimação de concepções de homem, de sociedade, de educação, de currículo e de formação de professores.



## A INFLUÊNCIA DO EDUCADOR CUBANO JOSÉ MARTÍ PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA

Livia Dos Reis Amorim  
Flavio Xavier De Macedo

**Palavras-chave:** Educação. José Martí. América Latina.

### RESUMO

Este artigo apresenta uma releitura sobre os pensamentos de José Martí como fonte histórica e sua influência para educação na América Latina. Martí é um homem de impressionante atualidade, suas idéias permitem que temas contemporâneos assumam contornos mais claros que podem ser facilmente modificados em instrumentos de nossa reflexão. As considerações de Martí consistem em uma pedagogia radical, fortemente fundamentada na realidade social e cultural na qual se realiza, mas também compromissada com a modificação dessa realidade. A metodologia baseou-se na pesquisa bibliográfica e análise de documentos. O objetivo central do estudo é a análise das contribuições pedagógicas do intelectual José Martí na elaboração de propostas de políticas públicas educacionais voltadas para a Educação inovadora, crítica, política e de qualidade que valoriza as potencialidades e as possibilidades da América Latina.

### Introdução

A América Latina dispõe de uma esplêndida tradição pedagógica, sendo parcela da melhor prática e teoria pedagógica global, entretanto sua importância e transcendência nem sempre são conhecidas e valorizadas. Conforme Streck (2007), em momentos de crise é preciso retornar às fontes. Assim buscamos nos pensamentos de José Martí elementos que colaborem com o reconhecimento de nossa tradição pedagógica.

José Martí foi o intelectual mais público e paradigmático da América Latina no século XIX, nele encontramos uma expressão muito lúcida do que deveria ser a educação na América Latina e traços de uma pedagogia latino-americana. “Foi um letrado, mas não um intelectual orgânico do poder” (RAMOS, 2008, p. 83).

Martí procurou transformar o modo de ser e atuação do intelectual no contexto latino-americano, recomenda que o intelectual latino-americano busque o “saber da terra”, pois nossa identidade deve estar alicerçada no mais profundo de nossa natureza; sugere na explanação na obra Nuestra América que considera como cultura a natureza latino-americana. Martí busca os elementos naturais, autóctones, específicos da realidade.

Dialogar com José Martí na qualidade de educador e articulador político, evidenciando sua concepção de educação, poderá revelar outros espaços além da escola de concepção transformadora para o desenvolvimento de potencialidades possibilitando ao sujeito ser responsável por sua história.





O presente estudo tem como objetivo central a análise das contribuições pedagógicas do intelectual José Martí na elaboração de propostas de políticas públicas educacionais voltadas para a Educação inovadora, crítica, política e de qualidade que valoriza as potencialidades e as possibilidades da América Latina.

## Metodologia

O material empírico utilizado na pesquisa foi elaborado a partir de uma revisão de literatura sobre a concepção do intelectual José Martí. A prática de pesquisa pautou-se na pesquisa bibliográfica e análise documental, a partir das leituras e/ou releituras, facilitou chegar ao conhecimento que se pretendia.

## José Martí, um intelectual a frente de seu tempo

Certamente, Martí é um homem de impressionante atualidade, suas idéias permitem que temas contemporâneos assumam contornos mais claros que podem ser facilmente modificados em instrumentos de nossa reflexão. Ele se dedicou à luta revolucionária cubana, na segunda metade do século XIX, considerando a educação imprescindível para a conquista da liberdade.

Nascido em 28 de janeiro de 1853, Martí foi poeta, escritor, advogado, militante político e jornalista, apontado como o principal mártir da guerra de independência cubana contra a Espanha. Preso aos 16 anos, acusado de traição à Coroa, foi deportado, estuda filosofia, direito e letras na Espanha, após vive em diversos países da América, como México, Estados Unidos e Guatemala. Em 1878 ao voltar a Cuba, participou da fundação do Clube Central Revolucionário, o que ocasionou nova deportação, desta vez para Nova Iorque.

José Martí contestava a ideologia dominante de sua época que, conforme sua argumentação pretendia uma falsa modernidade para América Latina, “com casaco de Paris e pés descalços”. Ramos (2008), afirma que Martí foi determinado ao sustentar a necessidade de conhecer, pesquisar e valorizar a realidade latino-americana.

## Conceitos acerca de José Martí

O termo “nossa América” foi empregado inicialmente no México em 1875, “se a Europa fosse o cérebro, nossa América seria o coração” (MARTÍ, 2001, p. 423). Fernet-Betancourt (1998) afirma ser Martí o criador do que poderia ser definido como um pensamento filosófico latino-americano, com traços de polifonia, dá voz ao crioulo, ao índio e ao afro-americano. É um pensamento elaborado na perspectiva e interesses dos oprimidos. A inspiração martiana, protege a filosofia de dogmatismos e repetições ao pensar a realidade a partir das situações concretas. Conforme Fernet-Betancourt, a obra de José Martí representa

[...] a primera manifestación sistemática de la conciencia latinoamericana que se levanta, para denunciar las deformaciones enajenantes del colonialismo en los pueblos que conforman “nuestra América”, y anunciar, a un mismo tiempo, posibles caminos de liberación. (1998, p. 09).

Ele é fonte de inspiração para os movimentos sociais e grandes revolucionários latino-americanos do século XX, como Che Guevara e Fidel Castro.

Liberdade é o direito que todo homem tem de ser honrado e de pensar e falar sem hipocrisia. Na América não se podia ser honrado, nem pensar, nem falar. Um homem que oculta o que pensa ou não se atreve a dizer o que pensa, não é um homem honrado. Um homem que obedece a um mau governo, sem trabalhar para que o governo seja bom, não é um homem honrado. Um homem que se conforma com obedecer a leis injustas e permite que o país em que nasceu seja pisado por homens que o maltratam não é um homem honrado. O menino, desde que pode pensar, deve pensar em tudo o que vê, deve padecer por todos os que não podem viver com honradez, deve trabalhar para que possam ser honrados todos os homens e deve ser um homem honrado. (MARTÍ, 1995, p. 4).

De acordo com Florestan Fernandes (2006), o projeto transformador de José Martí e sua estratégia de realização é resultado da articulação de forma complementar de dois eixos principais de seu pensamento: o latino-americanismo e o antiimperialismo.



## Uma Educação voltada para a realidade da América Latina

De acordo com a expressão “conhecer é resolver”, José Martí argumenta que o conhecimento verdadeiro não acontece fora das situações concretas e da solução de problemas da vida real. Conhecer para resolver significa entender que o conhecimento resulta da transformação da realidade a partir de sua compreensão.

Conforme sua interpretação, um dos males que atinge as elites latino-americanas é a sua falta de conhecimento sobre a realidade de seus países. Era necessário que os intelectuais e políticos conhecessem, discutissem e valorizassem a sua realidade, sua história e vicissitudes, e não somente pretendesse adaptar a América Latina a realidade das sociedades capitalistas.

Em sua obra *La Edad de Oro* Martí apresenta a necessidade da reformulação de um sistema de educação, onde se prioriza a instrução do pensamento e na direção dos sentimentos. A educação deve estar sempre contextualizada ao momento histórico, os ensinamentos devem ocorrer de maneira processual e ininterrupta.

Martí propõe uma Educação que não deve ser apenas de responsabilidade dos educadores escolares; os pais também precisam orientar as crianças a desenvolverem atitudes de dignidade, responsabilidade e amor.

José Martí defendia uma escola que buscasse conhecimento a partir das experiências com as coisas reais e a virtude do trabalho, de forma a se respeitar a originalidade e criatividade que cada pessoa fosse capaz de elaborar. Defendia a educação integral mudanças no conteúdo e na forma de ensinar foram enfatizados pelo educador como necessárias, para que fossem eficazes.

Segundo Martí, a sociedade deve possibilitar que todas as pessoas tenham acesso ao conhecimento, pois este é princípio da liberdade. Ele reconhece através das afirmações, “ser culto é o único modo de ser livre”, e “ser bom é o único modo de ser feliz”, a obrigação de se ensinar verdades fundamentais para que o ser humano esteja à altura de seu tempo.

## Conclusão

As considerações de Martí consistem em uma pedagogia radical, fortemente fundamentada na realidade social e cultural na qual se realiza, mas também compromissada com a modificação dessa realidade. Não pode existir uma pedagogia para a liberdade sem que ela própria seja libertada de preceitos que a envolvem em esquemas rígidos. Em Martí encontramos o resgate e reafirmação de uma educação para a identidade nacional e regional, sem distinção de raça ou sexo.

## Referências

FERNANDES, Florestan. A atualidade de José Martí. In: KOLLING, E. **José Martí: vida e obra**. São Paulo: Centro de Estudos Martianos, 1995. p. 32-33.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. **Aproximaciones a José Martí**. Aachen: Wissenschaftsverlag Mainz in Aachen, 1998. p. 115.

MARTI, José. *La Habana: obras completas*. La Habana: Centro de Estudios Martianos; Karisma Digital, 2001. (Edição Eletrônica)

\_\_\_\_\_. **La edad de oro**. 2 ed. La Habana: Pueblo y Educación, 1995.

RAMOS, Júlio. **Desencontros da Modernidade na América Latina: literatura e política no século XIX**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

STRECK, Danilo Romeu. José Martí e a Educação Popular: um retorno às fontes. In: 30º REUNIÃO da Anped, 2007. Disponível em: [http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/trabalho\\_gt06.htm](http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/trabalho_gt06.htm). Acesso em: dez.2007.

## A LUZ DISSIPA AS TREVAS – A RAZÃO EMANCIPA AS CONSCIÊNCIAS APROPRIAÇÕES DAS IDEIAS PEDAGÓGICAS LIBERTÁRIAS NA ESCOLA MODERNA N.1 DE SÃO PAULO (1912-1919)

Renan Leocadio De Souza

**Palavras-chave:** Pedagogia libertária. Escola Moderna N.1. Práticas pedagógicas.

### Objetivos

A pesquisa procura, inicialmente, compreender como se deu a circulação das ideias pedagógicas libertárias em território brasileiro, identificando quais destas ideias passaram a fazer parte das práticas pedagógicas da Escola Moderna N.1 de São Paulo. Ao retomar as bases do pensamento libertário e da pedagogia libertária, particularmente as ideias de Joseph-Pierre Proudhon, Mikhail Bakunin, Piotr Kropotkin, Paul Robin, Sébastien Faure e Francisco Ferrer y Guardia, será possível compreender o papel atribuído à Educação pelos libertários e, mais especificamente, as questões que envolveram a criação e o funcionamento da Escola Moderna N.1. O objeto principal são as práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola Moderna N.1 – as principais referências externas e suas apropriações realizadas pelos educadores da instituição.

### Periodização

Os marcos inicial (1912) e final (1919) correspondem aos anos de funcionamento da Escola Moderna N.1. Contudo, haverá a necessidade de extrapolar esta periodização pois será preciso um recuo cronológico de forma a compreender as bases da pedagogia libertária e os esforços para viabilizar a escola, mas também avançar a fim de identificar suas contribuições e legados para a educação, bem como as ações educativas dos militantes anarquistas nos anos seguintes.

### Metodologia e fontes

Os autores elencados para compor o referencial teórico-metodológico transitavam entre a história, a antropologia e a sociologia, também possuindo uma preocupação comum com as práticas. *Apropriação*[1], de Roger Chartier (2002), e *autonomia-heteronomia*[2], de Pierre Bourdieu (2004) –, são os principais conceitos que servirão de ferramentas analíticas para a compreensão do objeto de estudo.

A fim de compreender os elementos expostos acima serão analisados, entre outros documentos, os seguintes periódicos:

1. *A Lanterna* (1910 a 1916) – importante ferramenta de propaganda e conscientização da causa libertária, contendo inúmeros artigos sobre política, sociedade, crítica anticlerical e educação. Publicou artigos sobre o educador Francisco Ferrer y Guardia, sobre o processo para implementação da Escola Moderna N.1, e realizava a divulgação dos cursos oferecidos por esta instituição.





2. *Gazeta do Povo* (1910) – periódico católico e conservador, publicou duras críticas à maçonaria, ao espiritismo e, particularmente, ao pensamento pedagógico libertário de Francisco Ferrer y Guardia.

3. *O Início* (1915 e 1916) – publicou algumas das práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola Moderna N.1 (especialmente atividades de alunos), bem como eventos e outros elementos da rotina da instituição.

4. *Boletim da Escola Moderna* (1918 e 1919) – publicou artigos de cunho informativo/propaganda e divulgou cursos oferecidos pela Escola Moderna N.1, assim como eventos.

A documentação oficial (Legislação de ensino, Anuário do Ensino do Estado de São Paulo, livros de visitas de inspetores de ensino, livros de matrículas, livros de chamada e livros de inventários referentes a escolas da região do Belenzinho) e o acervo bibliográfico da Escola de Comércio Saldanha Marinho são importantes fontes para compreender e problematizar as questões que envolveram a criação, funcionamento e fechamento da Escola Moderna N.1.

## Discussão e resultados alcançados

A pedagogia libertária propõe, em linhas gerais, uma escola que supera, ao mesmo tempo, a educação tradicional e a proposta da Escola Nova, sendo que esta servia “aos interesses políticos do capitalismo, criando indivíduos adaptados ao *laissez-faire* absoluto, que procurarão o desenvolvimento individual sem preocupar-se com o coletivo, com o social” (GALLO, 2007, p. 48). Destaca-se, dentre outros, os seguintes elementos: autogestão institucional, autogestão pedagógica, educação integral, coeducação dos sexos e das classes e defesa dos princípios libertários[3].

A Escola Moderna N.1, dirigida por João Penteadó sob a perspectiva da pedagogia libertária e do racionalismo pedagógico[4], foi proposta e viabilizada nas duas primeiras décadas do século XX, quando São Paulo passava por grandes transformações e agitações de ordem social e política, que se misturavam às questões de ordem pedagógica.

Na busca pela teorização da relação de forças existentes entre os agentes externos e internos ao campo científico, Pierre Bourdieu, explica que

Quanto mais um campo é heterônomo, mais a concorrência é imperfeita e é mais lícito para os agentes fazer intervir forças não-científicas nas lutas científicas. Ao contrário, quanto mais um campo é autônomo e próximo de uma concorrência pura e perfeita, mais a censura é puramente científica e exclui a intervenção de forças puramente sociais (argumento de autoridade, sanções de carreira etc.) e as pressões sociais assumem a forma de pressões lógicas. (BOURDIEU, 2004, p. 32)

Empregando os conceitos autonomia-heteronomia para a compreensão do campo educacional, pode-se identificar os agentes e suas formas de agir – aqueles que, numa ponta, atuam na produção dos discursos, dos dispositivos legais e atuam nas instituições de controle conforme os interesses dominantes, e as instituições escolares e os professores que, na outra ponta, podem simplesmente reproduzir tais discursos e práticas ou produzir contradiscursos e outras práticas.

Roger Chartier, pesquisador que se dedica à história da leitura, trouxe um novo olhar sobre esta prática,

(...) a leitura de um texto, pode assim escapar à passividade que tradicionalmente lhe é atribuída. Ler, olhar ou escutar são, efetivamente, uma série de atitudes intelectuais que – longe de submeterem o consumidor à toda poderosa mensagem ideológica e/ou estética que supostamente o deve modelar – permitem na verdade a reapropriação, o desvio, a desconfiança ou a resistência. (CHARTIER, 2002, pp. 59-60)

O texto, assim, deixa de possuir um sentido único, estático, atribuído pelo seu autor pois, ao circular em determinados meios, passa a ser entendido de formas variadas, tendo em vista a liberdade interpretativa do leitor e suas intenções de usos do texto. O conceito *(re)apropriação* torna-se bastante profícuo à medida em que podemos estender esta ideia aos livros e registros encontrados na Escola Moderna N.1, buscando problematizar a distância entre os discursos e as práticas, tanto no sentido da observância das determinações legais, quanto em respeito aos princípios libertários.



## Considerações finais

A pesquisa em curso procura analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola Moderna N.1, buscando destacar as soluções próprias encontradas pelos seus educadores diante das limitações financeiras/técnicas, do contexto, das motivações e das possibilidades de ação, bem como das lutas travadas entre a Escola Moderna N.1 e os setores sociais e políticos contrários ao seu modelo de ensino, culminando no fechamento da escola. Ao realizar a revisão bibliográfica, além de rever e trazer à tona outros documentos que versam sobre os discursos e as práticas pedagógicas libertárias, a pesquisa busca contribuir para os estudos da pedagogia libertária, das práticas pedagógicas antiautoritárias e da História da Educação no Brasil.

## Referências

BOURDIEU, Pierre. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Tradução de Maria M. Galhardo. Lisboa: DIFEL, 2002.

CORRÊA, Felipe. *Bandeira Negra : Rediscutindo o Anarquismo*. Curitiba: Editora Prismas, 2015.

GALLO, Silvio. *Pedagogia libertária: anarquistas, anarquismos e educação*. São Paulo: Imaginário; Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.

LUIZETTO, Flávio Venâncio. *Presença do Anarquismo no Brasil: um estudo dos episódios literário e educacional – 1900/1920*. São Carlos: UFSCar, tese de doutorado, 1984.

- [1] entendida como uma relação dialética estabelecida entre o autor/obra e seus públicos/leitores, a leitura torna-se uma atividade que permite interpretações e extrapolações, novas formas, sentidos e usos são pensados e materializados em práticos para além daquilo pensado originalmente pelo autor
- [2] conceitos trabalhados na perspectiva da produção do conhecimento científico, porém serão trazidos para o campo da Educação e das instituições escolares. Autonomia se refere à capacidade que agentes, instituições e campo têm de refratar, retraduzindo sob uma forma específica as pressões e as demandas externas. Heteronomia, por sua vez, se refere às determinações externas que buscam intervir sob agentes, instituições e campo de forma a garantir seus interesses.
- [4] Método de ensino baseado na razão e na ciência. Entendido como indutivo-intuitivo, demonstrativo e objetivo, fundamenta-se na pesquisa e na observação, em oposição ao ensino estatal e confessional onde os tabus e imposições religiosas e sociais impediam o desenvolvimento intelectual e o conhecimento de determinados temas e conteúdos.



## A MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E A (RE) CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NO SÉCULO XXI

Juliana Campos Francelino

Michele Serafim Dos Santos

**Palavras-chave:** Metodologias ativas. Aprendizagem. Formação de professores.

### Resumo

As transformações do mundo contemporâneo influenciam diretamente em aspectos básicos da nossa vida em sociedade, e neste texto, citaremos como essas mudanças têm afetado a educação e o processo de ensino, além da relação entre o aluno e o professor e o uso crescente de novas tecnologias, no âmbito da educação superior e profissional, tendo em vista o crescente surgimento de novos recursos tecnológicos e novas metodologias de ensino. A reflexão sobre como qualificamos e educamos nossos alunos e os colocamos no mercado de trabalho torna-se necessária, se temos como anseio possibilitarmos mudanças nas relações sociais que permitam a construção de consciências individuais e coletivas. As interações sociais são fundamentais para a aprendizagem do aluno, por isso, no método construtivista a cultura a qual o indivíduo pertence influencia no processo de aprendizagem, fato desvantajoso para o professor, que encontra mais dificuldades para controlar a aula, além de que no método construtivista cada aluno tem um ritmo de aprendizagem. Com o uso das metodologias ativas o professor faz com que os alunos vivenciem situações inesperadas que exigem que eles reflitam, busquem e avaliem informações para solucioná-las e apresentá-las. Nesse contexto, o professor atua como orientador ou facilitador nos grupos de trabalho ou estudo, interagindo mais intensamente com os alunos do que quando interagiria em aulas puramente expositivas. Na relação entre esses sujeitos, o aluno exerce o papel de protagonista ao interagir nas aulas e possibilitar, por meio de suas ações, a reconstrução de seu conhecimento. Dentro do processo de aprendizagem, é importante que o aluno compreenda a relevância de obter conhecimento contextualizado com sua vida, para sua formação profissional e para atuar em sociedade, fazendo com que esteja mais bem preparado para as exigências do mercado, de pessoas capazes de criar e produzir, de pessoas independentes e pró-ativas.

O presente trabalho tem como objetivo identificar, por meio de análises teóricas, métodos de ensino diferentes dos tradicionais, além de apresentar pontos fortes do uso das metodologias ativas e fragilidades do ensino tradicional, com a intenção de demonstrar que a maneira como instituições e docentes tratam o processo de ensino-aprendizagem pode influenciar na atuação profissional dos alunos. O surgimento de novas tecnologias influencia na atividade pedagógica de todos os níveis, portanto, cria-se novas concepções de conhecimento, de alunos, professor, instituição e composição curricular, seja na educação básica, superior, tecnológica, técnica ou profissionalizante. Focamos na relação entre professor e aluno, bem como o papel de cada um dentro do processo de ensino-aprendizagem, além das formas de avaliar o aluno conforme as mudanças decorrentes da aplicação de metodologias ativas. É importante destacar que não se trata de desmerecer os métodos tradicionais, mas complementar, aprimorar, diversificar e facilitar o processo educativo para que os alunos tornem-se profissionais preparados para a realidade do mercado de trabalho,





bem como para o exercício da cidadania. O papel do professor é de mediador e não se resume apenas em repassar informações sobre o conteúdo aos alunos nas aulas, também é papel do professor instigar inquietações nos alunos, despertar curiosidades para que busquem responder aos seus questionamentos, e ampliar seu conhecimento sobre diversos assuntos. Desta forma, o aluno também é responsável pelo seu aprendizado, pois responde às suas dúvidas pesquisando, problematizando e compreendendo conteúdos pelos quais tem interesse.

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento. (FREIRE, 2002, p. 21).

Trata-se de uma pesquisa de revisão bibliográfica de abordagem qualitativa com base em autores como DEWEY, FREIRE, MASSETO, MORAN e REZENDE. Justifica-se pelo fato de que durante a graduação ou formação tecnológica, ou seja, no decorrer do curso, o aluno é preparado para as práticas profissionais e para a vivência em sociedade, de maneira ética. No processo de ensino-aprendizagem deve ocorrer uma mediação de conhecimentos e experiências entre os envolvidos, respeitando o contexto em que o aluno está inserido, transformando e ampliando o conhecimento de mundo deste.

Espaço e ambiente para se planejar em conjunto o curso a ser realizado, negociar as atividades, discutir interesses; ponto de encontro para leituras, exposições, debates, momentos de síntese, diálogos e descobertas. Tempo para identificação das necessidades, expectativas e interesses dos participantes, para traçar objetivos a serem alcançados, definir e realizar um processo de acompanhamento e de feedback do processo de aprendizagem (MASETTO, 2014).

O trabalho em grupo faz com que o aluno interaja e coopere com os outros integrantes, portanto estimula e treina o discente para o trabalho em equipe, situação encontrada no mercado de trabalho. Após o trabalho em grupo, o professor utiliza, principalmente, como método de avaliação, o seminário, que também é uma metodologia ativa, e corresponde a exposição da pesquisa, das opiniões e conclusões obtidas pelo grupo. Barbosa e Moura (2013) afirmam que, conforme a ciência cognitiva, uma aprendizagem efetiva vai além do que simplesmente ouvir, por isso, faz-se necessário a aplicação de atividades que levem o aluno a pensar sobre o que está fazendo, portanto:

Para se envolver ativamente no processo de aprendizagem, o aluno deve ler, escrever, perguntar, discutir ou estar ocupado em resolver problemas e desenvolver projetos. Além disso, o aluno deve realizar tarefas mentais de alto nível, como análise, síntese e avaliação (BARBOSA; MOURA, 2013, p. 8)

A aprendizagem duradoura e sólida é construída pelo próprio aluno dentro seus métodos de aprendizagem, pois esses métodos exigem mais empenho do aluno para formação de conceitos e compreensão de conteúdos e informações. Afirmações propagadas por Freire (2002) ressaltam a necessidade de o docente assimilar os princípios que norteiam a atividade do professor em direção à autonomia.

Conclui-se nesse trabalho que a complementação da aprendizagem tradicional por meio dos recursos oferecidos por metodologias ativas, ou a própria aplicação das mesmas como um todo, na instituição de ensino favorece um ambiente educacional em que o aluno também é responsável pelo seu processo educativo. Participando ativamente desse processo, tendo como responsabilidade principal o interesse em aprender e a disposição para aprender conteúdos na prática. Morán (2015) sugere a integração das atividades da sala de aula com as digitais e das presenciais com as virtuais. Nesse aspecto, o professor precisa se comunicar face a face com os alunos, e também digitalmente, com o uso de tecnologias móveis, equilibrando a interação com todos e com cada um. As metodologias ativas nos permitem acreditar que os alunos saem da escola ou se formam nos cursos preparados para atuação profissional e com as habilidades necessárias que o mercado de trabalho exige, pois foram apresentados a situações de aprendizagem significativas e realistas para suas vidas.

A possibilidade de interatividade; as possibilidades que o computador tem de simular aspectos da realidade; a possibilidade que as novas tecnologias de comunicação, acopladas com a informática,



oferecem de interação a distância e a possibilidade de armazenamento e organização de informações representadas de várias formas, tais como textos, vídeos, gráficos, animações e áudios, possível nos bancos de dados eletrônicos e sistemas multimídia. (REZENDE, 2002, p. 6)

A adaptação às mudanças da sociedade através de metodologias ativas no processo pedagógico profissional faz com que os alunos tenham facilidade para se adaptar em suas rotinas de trabalho, bem como desenvolve a habilidade de resolver problemas e prepara o aluno para o processo de decisão e para as relações profissionais, tendo em vista que, o aluno teve experiências práticas que o incentivaram a buscar informações e ser criativo na resolução de seus problemas e na construção de seu conhecimento.

## Referências

BARBOSA, Eduardo Fernandes; MOURA, Dácio Guimarães de. Metodologias Ativas de Aprendizagem na Educação Profissional E Tecnológica. **Boletim Técnico Senac**, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/349>. Acesso em: Set 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A, 2002.

MASETTO, M.T. (Org.). **Docência na universidade**. Ebook. Campinas: Papirus, 2014.

MORÁN, José. Mudando a Educação com Metodologias Ativas. **Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa-MG, v.2, 2015. Disponível em: [http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando\\_moran.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf). Acesso em: Set 2019.

REZENDE, Flavia. As Novas Tecnologias na Prática Pedagógica sob a Perspectiva Construtivista. Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde. **Revista Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências**, Rio de Janeiro-RJ, v. 02, n. 01, mar. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epec/v2n1/1983-2117-epec-2-01-00070.pdf>. Acesso em: Set 2019.

## A PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS IRMÃS MILITÃO: UM MISTO DE MEDO, AMOR E RESPEITO POR DUAS PROFESSORAS NEGRAS E LEIGAS DO INTERIOR DA BAHIA

Luzinete Moreira Da Silva

**Palavras-chave:** Professoras negras e leigas. Cultura Escolar. Prática Pedagógica.

### Introdução

“Quem não aprendesse com as Irmãs Militão, não aprenderia com mais ninguém...” Eis a frase que ecoa nas falas de muitos moradores do município de Senhor do Bonfim, no interior da Bahia, quando se trata da história da educação local. Movida por essas memórias e comentários sobre duas professoras leigas, o presente texto constitui um recorte de uma pesquisa de doutorado sobre histórias de vida e trajetórias de professoras negras na segunda metade do século XX em Senhor do Bonfim-Bahia. Aqui especificamente trataremos de duas professoras, conhecidas como Irmãs Militão e individual, carinhosa e popularmente conhecidas por Tia Lourdes e Tia Di, as quais são sujeitos de pesquisa por atenderem aos critérios estabelecidos pela pesquisadora, dentre eles ser professora negra considerando o histórico de escravidão no Brasil e ter atuado na segunda metade do século XX em Senhor do Bonfim-BA, cidade onde ocorreu também a formação profissional da pesquisadora. Além disso, as professoras já falecidas, mantêm-se vivas nas memórias de moradores e ex-alunos por motivos que vão desde a rígida disciplina e castigos físicos, ao amor, compromisso e respeito presentes no processo de ensino-aprendizagem em geral. As professoras sujeitos de pesquisa desse estudo, chamadas carinhosamente por Tia Lourdes e Tia Di, eram irmãs, negras, leigas e residiam em Senhor do Bonfim com alguns familiares. Solteiras, durante parte da vida adulta, transformaram a própria residência em uma escola nomeada Escola Santa Teresinha, a qual até o presente momento não localizamos documentação oficial, e que era conhecida por todos como Escola das Militão, sobrenome das professoras. Segundo as fontes analisadas até o momento, consta que a escola funcionou de 1975 até 1985 e se tornou famosa por ter como característica principal a rigidez e disciplina severa com os alunos, entre outras especificidades ligadas às histórias de vida das professoras, conforme descreveremos no desenvolvimento do texto final. **Objetivos:** Temos como objetivo geral analisar as práticas pedagógicas de duas professoras leigas, assim como a representatividade destas até os dias atuais na memória dos ex-alunos, conhecidos e moradores contemporâneos. Como objetivos específicos elencamos os seguintes: descrever a metodologia utilizada pelas Irmãs Militão no processo de ensino-aprendizagem; identificar as práticas pedagógicas utilizadas e a relação com as experiências cotidianas das professoras; e ainda, compreender as situações que despertavam os sentimentos e ações de rigidez, medo, amor e respeito na relação professor/aluno tão presentes nos comentários de ex-alunos, vizinhos das professoras e conhecidos contemporâneos. **Fontes:** Diante da não localização de documentos oficiais até o momento e dificuldades de acesso em alguns locais a exemplo de um memorial existente em uma escola particular da cidade e que segundo informações possui fotografias e objetos pertencentes às professoras estudadas, optamos por analisar para esse trabalho duas postagens sobre as professoras na rede social Facebook, por considerar segundo Lima; Jaques; Ávila (2015), que a rede social constitui um espaço de narrativas biográficas e autobiográficas uma vez que tanto o dono do perfil





quanto os indivíduos que escrevem os comentários exercem a escrita de si e ao mesmo tempo sobre o outro. Além disso, de acordo com Santos (2017, p. 3), “os acervos pessoais virtuais se apresentam, assim como os cadernos e diários pessoais, como recursos no intento de guardar-se, perenizar-se e dar-se a ver na posteridade”. **Metodologia:** A partir de postagens feitas por dois perfis do Facebook, cujas iniciais são RA e MGP, sobre a atuação e importância das professoras Militão na educação e cultura de Senhor do Bonfim, observamos e analisamos os comentários feitos por ex-alunos, ex-vizinhos e conhecidos das professoras, buscando identificar marcas da cultura escolar da época, os rituais praticados diariamente e em datas comemorativas, a prioridade dos conteúdos ensinados, a metodologia utilizada, os recursos didáticos e como se dava a avaliação, além das práticas disciplinares. Essas últimas, segundo os comentários analisados, eram rígidas e explicitamente demonstradas através de castigos físicos com o uso da palmatória e conhecimento e consentimento dos familiares dos alunos. Até o dia 30 de setembro de 2019, o perfil de RA tinha 22(vinte e dois) comentários e 76(setenta e seis) compartilhamentos, enquanto que no perfil de MGP constavam 152 (cento e cinquenta e dois) comentários e 228 (duzentos e vinte e oito) compartilhamentos. As duas postagens encontradas e analisadas têm como titulação “Irmãs Militão, professoras leigas, disciplina rígida com castigos físicos, “ a lição “ no biraú, a sabatina da taboada c/ palmatória com furinho no meio e a pedra da “licença”(MGP) e “professoras irmãs Militão, de Senhor do Bonfim... Lembradíssimas pela “palmatória nossa de cada dia”(RA). Cada postagem é composta pela parte escrita pelo autor de cada perfil, duas fotografias das professoras e os respectivos comentários de cada postagem, cuja autoria varia de ex-alunos, vizinhos, conhecidos, familiares de ex-alunos e pessoas da atualidade que emitem opinião e/ou reproduzem histórias contadas por outros contemporâneos das professoras pesquisadas. Com essas fontes foi possível analisar a prática pedagógica das professoras, identificar as diversas atividades que elas desenvolviam no campo religioso e cultural, como por exemplo o caruru de Cosme e Damião, as novenas de Santo Antônio, auxiliar mulheres em trabalho de parto, etc., e a influência dessas atividades no desenvolvimento do respeito e prestígio como educadoras, assim como as possíveis explicações para a presença de sentimentos como amor e ódio, medo e respeito e outros tantos demonstrados das mais diversas formas nos comentários analisados. As análises foram feitas a partir do embasamento teórico em autores como Nóvoa (2013), Josso (2010), Agustín( 2017) e Tardif (2012), entre outros que discutem prática docente, experiências de vida, cultura escolar e formação docente, buscando compreender os significados das práticas dessas professoras. **Resultados:** Sobre os resultados alcançados com esse estudo podemos destacar vários, que inclusive vão além dos objetivos inicialmente estabelecidos. Dessa forma, é relevante mencionar o grande número de indícios sobre tantas outras memórias ligadas à educação local e regional que despertam a curiosidade do leitor, sobretudo pesquisadores e historiadores, podendo gerar outras pesquisas na área da história da Educação. Além disso, foi possível verificar o papel assumido pela rede social Facebook como espaço memorialístico através dos diversos elos que se estabelecem de forma rápida e com um grande número de usuários permitindo a composição de histórias como as das professoras irmãs Militão e outras afins, contribuindo para a pesquisa de doutorado e outras que podem ser desenvolvidas em outro momento e/ou por outros pesquisadores. Sobre o objeto de pesquisa específico desse estudo foi possível descobrir e analisar informações, acontecimentos e práticas da vida cotidiana e profissional das professoras estudadas que justificam o fato delas continuarem tão vivas na memória da população, servindo inclusive de referência como educadoras para as séries iniciais, apesar de não terem em sua trajetória a formação específica para o magistério. Da mesma forma que identificamos sujeitos que consideram as antigas práticas efetivadas pelas professoras como traumáticas, devido ao uso de castigos físicos, mas se recordam com saudades de outros ensinamentos no âmbito cultural desenvolvidos pelas Irmãs Militão que precisam ser lembrados e valorizados. Por fim, percebemos com esse estudo, o quanto se faz necessário, nós pesquisadores da educação nos debruçarmos cada vez mais sobre como se constitui o ofício de ensinar, suas causas, formas e consequências, dando a devida importância à formação e atuação do professor e a relação com as suas histórias de vida, já que segundo Nóvoa ( 2013, p. 17), “ é impossível separar o eu profissional do eu pessoal”. Percebemos ainda a importância de adentrarmos sobre a história da educação local, estabelecendo relações com a regional e nacional e dando visibilidade a história contada de baixo, conforme nomeia o historiador Thompson, que é aquela construída e contada por indivíduos comuns, pertencentes às classes consideradas subalternas, que não aparecem na história oficial mas que constituem sujeitos sociais, atores dos acontecimentos passados que são de extrema necessidade para a compreensão e transformação da realidade. As



professoras Irmãs Militão, Tia Lourdes e Tia Di, com as diversas funções que assumiram ao longo da vida, como educadoras, merendeiras, benzedeiros, parteiras e tantas outras experiências vivenciadas, sem dúvida, contribuíram com a educação e a cultura do Município de Senhor do Bonfim, no Sertão do estado da Bahia e fazem parte da Historiografia e História da Educação local.



## A PRESENÇA DA FILOSOFIA NAS ESCOLAS: DIFERENTES TEMPOS, DIFERENTES ESPAÇOS, DIFERENTES VISÕES

Maria Teresa Santos

**Palavras-chave:** Ensino da Filosofia. Instituições. Ideias pedagógicas.

Em Portugal, o **ensino da Filosofia** tem sido contínuo desde a Idade Média, instalando-se nas escolas de ordens monacais e nas universidades. Tal continuidade histórica é a sua característica distintiva pois a presença institucional da Filosofia, quer como curso quer como disciplina de um curso, não tem sido uniforme nem tem estado isenta de polémicas. Ao longo do tempo ordenou-se a distintas finalidades formativas e seguiu diferentes correntes de pensamento, por isso os programas, as metodologias e os objetivos não têm sido poupados a mudanças substantivas que cedem a pressões ideológicas, seja por preservação da tradição seja por abertura à modernidade (Boavida e Schippling, 2008). O recém movimento contra a dispensa escolar da Filosofia (ou presença residual) exemplifica a sua vulnerabilidade a interesses económicos e tem-se esforçado por a defender como exercício singular do pensamento crítico e sistemático, indispensável à sustentabilidade da democracia e valoração do bem comum (Nussbaum, 2010). Em Portugal, professores do ensino universitário e do secundário confluíram na sua defesa pública em encontros académicos, em artigos (Moura, 1988; Ferreira, 2015) e livros (Manso, 2017), e têm repensado as suas condições de ensino. Em face deste movimento importa identificar os marcos histórico e político-legislativo do ensino da Filosofia em Portugal, construindo um quadro que lhes dê evidência.

Ora com apoio **metodológico** na análise crítica de **documentos legislativos e textos** selecionados no **arquivo da Secretária-Geral do Ministério da Educação** (Lisboa), pretende-se alcançar uma visão sintética do percurso histórico da presença do ensino da filosofia. Não se trata de analisar conteúdos de programas de filosofia (Henriques, 2001) mas de identificar as ideias pedagógicas e fazer o reconhecimento da instalação da Filosofia nos diversos níveis de ensino, incluindo a escola de 1.º ciclo e a pré-primária, facto recente. Esta possibilidade de abordagem, que exige o fôlego investigativo de uma equipa, enquadra-se num projeto iniciar e que assenta no traçado de um percurso capaz de mostrar como o ensino da Filosofia se tem configurado e reconfigurado no embate com polémicas e poderes. Dentro do limite investigativo mencionado, a estrutura do texto apoia-se em **três pontos, correspondentes a três níveis de ensino**. No **ensino superior a periodização fixada** vai desde a fundação dos Estudos Gerais (1288) até ao 25 de abril de 1974. No **ensino secundário considera-se o período** entre a criação do Real Colégio das Artes (1542) e, também, o 25 de abril de 1974. No **ensino primário e pré-primário, o mais recente e curto dos períodos**, toma-se o ano 1988 e trava-se no ano 2010. Aduzem-se as razões para esta demarcação temporal: em relação ao ensino superior e secundário, dois longos percursos, a data de 25 de abril de 1974 representa o início de um período de profundas reformas (fundação de novas universidades, criação de cursos de formação de professores, de mestrado e doutoramento, bem como adesão do processo de Bolonha) e de profusão legislativa pelo que merece um tratamento que extrapola o espaço do texto; em relação ao ensino primário e pré-primário, regista-se o ano de introdução de Filosofia para Crianças nos planos de estudo de instituições privadas e fixa-se o ano 2010 por ser significativo em termos de atividade docente. Exclui-se o ensino monacal, reservado para outra fase de estudo.

Alinhavam-se agora datas e introduzem-se alguns dados para dar a compreender o alinhamento e o estado da investigação.



1) **O ensino da Filosofia no ensino superior.** A primeira referência institucional são os Estudos Gerais de Lisboa, criados em 1290, que seguiram o elenco e o método parisiense (Lógica, Filosofia Natural, Moral e Retórica) regulado no curso das Artes Liberais. Atribuição à Filosofia de uma função propedêutica ao serviço de Direito (civil e canónico) e Medicina. A comprovar o alto nível de ensino da Lógica indica-se a *Summulae Logicales* de Pedro Hispano (c.1220-1277), papa de nacionalidade portuguesa. Na regulamentação da transferência da Universidade para Coimbra encontra-se referida a existência de doutores e mestres de Dialética (carta de D. Dinis, 1309). A retórica, a Filosofia Natural e a Moral são cadeiras mencionadas na transferência da universidade para Lisboa (séc. XV), por ordem do Infante D. Henrique.

A reforma de Passos Manuel, em 1836, nomeadamente a reforma da Faculdade de Filosofia e fixação do curso em 5 anos; 1852: organização dos estudos na Faculdade de Filosofia; 1858: aprovação de um novo programa geral da Faculdade de Filosofia; 1859: criação do Curso Superior de Letras com cadeiras de Filosofia (curso inaugurado solenemente em 1861); 1859: nova distribuição das disciplinas; 1861: criação de uma cadeira de física de fluidos imponderáveis na Faculdade de Filosofia Natural; 1862: alargamento do quadro disciplinar; 1872: aumento do quadro de disciplinas e curso alargado para três anos; 1882: reforma da Faculdade de Filosofia (5 anos) e criação de dois cursos: 1882: criação da cadeira de antropologia na Faculdade de Filosofia Natural; 1885: suprimida na Faculdade de Filosofia; 1886: cadeiras dos liceus exigidas para matrícula no 1.º ano da Faculdade de Filosofia; 1911: criação das faculdades no contexto do regime republicano; substituição das Faculdades de Filosofia; 1918: organização das faculdades e distribuição das cadeiras em cinco grupos, um deles sendo filosofia; 1919: regulação e constituição das disciplinas do 6.º grupo denominado Ciências Filosóficas (D. 4651 e D. 5787; 1919): transferência da universidade de Coimbra para o Porto (D. 5770) e regulamentação (D. 6087); 1924 (D.9745): alteração de cadeiras e cursos; 1926: organização das faculdades /filosóficas (D. 12677) e distribuição de cadeiras por 5 anos (D. 12707); 1931: regulação das faculdades (D. 19337, 19349, 19678); 1932: regulação das universidades (D. 21005); 1957: reforma das faculdades com alteração dos anos de frequência e separação da filosofia e da história (D. 41341); 1967: nova constituição das cadeiras da 2.ª secção/ciências filosóficas e alteração do nome de algumas disciplinas (D. 47986); 1968: planos do curso de bacharelato e licenciatura (D. 48 627).

O ensino da Filosofia dentro de outros cursos: a criação do Curso Superior de Letras de Lisboa, em 1858, a sua reorganização em 1901 e a criação das Faculdades de Letras de Coimbra e Lisboa, em 1911. A criação de um curso de Filosofia pela Companhia de Jesus, Setúbal (1885) e depois em Braga (1934), e a criação de um Curso de Filosofia autónomo nos anos cinquenta.

2) **O ensino da Filosofia no ensino secundário.** A criação do Real Colégio das Artes (1542-1837). De destacar que na reforma joanina da Universidade de Coimbra, influenciada pelo espírito renascentista, sobressai a Lógica, entregue a João Ribeiro, anteriormente professor no colégio de Santa Bárbara, de Paris (Braga, 1892, I, pp. 11-314; *Noticias Chronologicas*, 1937, I, pp. 887-894). O período jesuítico: o lugar de Aristóteles e Tomás de Aquino (Dialética, Lógica, Física, Metafísica e Ética) e a metodologia disputativa. A rutura pombalina: Extinção da cadeira de Filosofia Moral e Racional da Faculdade de Filosofia (1791), ordenação das disciplinas (Lógica, Metafísica, Ontologia, História da Filosofia e Ética), criação das disciplinas de Botânica e Agricultura, integradas na Filosofia Natural, e instituição de livros únicos (*Instituições de Lógica e Metafísica*, 1773; *Ética*, 1794). A reforma dos estudos do Marquês de Pombal: extinção da Faculdade de Artes, o qual passa a designar-se por Colégio das Artes correspondente ao nível secundário do ensino (1772). As reformas de oitocentos. A reforma de Passos Manuel, em 1836 e a reforma de Costa Cabral, em 1844, entre outras. A reação ao Positivismo. O avanço do positivismo e as várias reorganizações do curso liceal.

3) **A introdução da Filosofia no 1.º ciclo e no pré-escolar** nos anos oitenta. Finalidades, persistência e resistências. O vazio legal.

São **objectivos** deste texto compreender a rumo histórico da presença dos cursos de Filosofia e da disciplina de Filosofia, em Portugal; sinalizar ruturas e adaptações, bem como as suas causas ideológicas, culturais e sociopolíticas; situar a Filosofia nos três níveis de ensino para melhor configurar a sua presença histórica.

Em **conclusão**: i) a compreensão do ensino da Filosofia em Portugal tem de ter em conta um olhar total e não seccionado pelos níveis de escolarização e formação; ii) as alterações do percurso do ensino da Filosofia reflete tendências culturais e tensões político-religiosas e científicas; iii) o



percurso do ensino da Filosofia caracteriza-se pela descontinuidade e sinuosidade e em certos casos tem de ser interpretado em associação com o estatuto da disciplina Filosofia; iv) o percurso traçado serve para balizar momentos dessa evolução mas terá de ser complementado com estudos que especifiquem a presença da Filosofia nas escolas em função de diferentes tempos, diferentes espaços, diferentes visões.

### Referências bibliográficas:

ALBUQUERQUE, L. Ensino liceal. In: SERRÃO, J. (Org.). *Dicionário de História de Portugal*. Porto: Livraria Figueirinhas, 1985, pp. 389-392.

CARVALHO, J. *Obra completa I Filosofia e História da Filosofia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1981.

FEY, É. *O ensino da filosofia em Portugal*. Lisboa: Barbosa & Xavier, 1978.

TORGAL, L. *Caminhos e contradições da(s) universidade(s) portuguesa(s)*. Coimbra: Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX da Universidade de Coimbra, 2000.

SERRÃO, J. *História das Universidades*. Porto: Lello & Irmão, 1983.

## A PRODUÇÃO INTELECTUAL POR MEIO DA IMPrensa EM MINAS GERAIS E AS DISPUTAS PELOS SENTIDOS PARA A EDUCAÇÃO NOS 100 ANOS DA INDEPENDÊNCIA DO BRASIL (1922)

Priscilla Nogueira Bahiense

**Palavras-chave:** Sentidos da Educação. Centenário da Independência. Imprensa.

Prestes a completar seu primeiro centenário de independência o Brasil passava por intenso projeto modernizador, no qual buscava se reinventar a partir de reformas urbanas, uma latente efervescência cultural e intelectual, valorização de práticas esportivas e crescente industrialização. Este período também apresentou uma intensa mobilização intelectual, marcada pela disputa de projetos que buscavam definir um perfil para a nação que ainda não havia se consolidado enquanto república. Este tensionamento em meio à construção de uma identidade nacional via reestruturação do projeto republicano, mobilizou intelectuais, jornalistas, juristas, diplomatas, políticos, entre outros, a ocuparem os espaços públicos para questionar e propor mudanças de ordem política e social.

A construção de um Brasil moderno, pautado pela reinterpretação do passado, diagnóstico do presente e projeção do futuro, ocupava a centralidade dos debates e disputas pela conquista da legitimidade por meio de projetos que buscavam definir um Brasil moderno. Parte destes projetos passaria pela educação, assim como pela necessidade de repensar a cultura e a sociedade.

A década de 1920 localiza-se imediatamente após a I Guerra Mundial (1914-1919), e foi marcada por tensionamentos em meio à construção de uma identidade nacional a partir da reestruturação do projeto republicano, que mobilizou intelectuais, jornalistas, juristas, diplomatas, políticos, entre outros, que ocuparam os espaços públicos para questionar e propor mudanças de ordem política e social.

Este período concentrou, ainda, parte dos debates educacionais do início da República e resultou em reformas de ensino em vários estados e no Distrito Federal. Estas reformas partiam do entendimento de que as escolas deveriam compartilhar o ideário republicano, contribuindo para a efetivação da modernização dos hábitos e da vida em sociedade, por meio da universalização do ensino. Para tanto, as reformas de ensino dos primeiros anos da república instituíram, em várias localidades do Brasil, os grupos escolares como modelo educacional que deveria substituir as escolas isoladas.

Neste contexto, seriam comemorados os centenários da Independência do Brasil (1922) e da Lei de 15 de Outubro de 1827 (1927). Ambas as comemorações foram marcadas pela rememoração do passado por meio da imprensa, institutos históricos e intelectuais do período, o que sugere uma análise a partir dos “lugares de memória”, de acordo com Pierre Nora, que utiliza essa categoria entendendo que estes são espaços nos quais a ritualização se faz necessária para acessar uma memória.

Diante do exposto, o objetivo deste trabalho é examinar como os periódicos da década de 1920 foram utilizados para as disputas pelos sentidos produzidos para a educação em Minas Gerais





nas celebrações do centenário da Independência do Brasil (1822-1922)., por meio da atuação dos intelectuais.

Para tanto, considero os repertórios mobilizados nos discursos dos intelectuais, ressaltando a importância de compreender as comemorações do centenário da Independência como efeméride que corrobora para a projeção destes indivíduos. Interessa saber, portanto, de que forma os periódicos foram utilizados para a realização de embates políticos entre intelectuais durante os preparativos para as comemorações deste centenário e quais foram seus objetivos. O recorte temporal utilizado nesta pesquisa é marcado pelas comemorações do centenário da Independência do Brasil (1822/1922) em Minas Gerais, contemplando fontes de toda a década de 10 e primeiros anos da década de 20.

Por um lado, a realização desta pesquisa busca ampliar o quadro de estudos sobre essa temática, por outro, enfatiza o papel fundamental da educação para a construção da nação brasileira. Interessa, portanto, analisar como se dava o jogo político, as articulações e as tensões entre seus atores, buscando compreender como os repertórios eram mobilizados e disputados.

O cenário destas disputas é Minas Gerais, cuja sociedade foi conformada a partir dos ideais republicanos, o acesso ao ensino deveria ser ampliado e as escolas deveriam aderir à modernização proposta pela intelectualidade.

Em Minas, os principais periódicos utilizados para a difusão de artigos, notícias e agenda do Centenário da Independência foram o *Diário de Minas*, *Minas Geraes* e *O Pharol*, sendo os dois primeiros de Belo Horizonte e o último de Juiz de Fora. Além destes, vários jornais do interior se ocuparam de noticiar sobre as comemorações, tanto na fase preparatória e após sua realização, quanto por meio de análises sobre o significado da comemoração da data naquele momento político. Tais jornais contribuíram, assim, para expor parte das disputas pelos sentidos da comemoração, que levavam em conta o projeto de Brasil defendido e empreendido pelo Estado naquele momento, assim como por intelectuais de diversos grupos políticos.

Para a compreensão do problema aqui posto, a análise documental foi realizada de maneira que fosse possível operar com conceitos como: modernidade, intelectuais e repertório, com o cuidado de não operar as fontes como testemunhos de uma verdade ou retratos fiéis do ocorrido.

Para operar com o conceito de modernidade, são utilizadas as reflexões de Jacques Le Goff (1997) sobre os conceitos de moderno, modernidade, modernização e modernismo. Para melhor compreender os discursos sobre modernidade e modernização, tem sido fundamental compreender a movimentação intelectual do período, entendendo os intelectuais como a categoria responsável por trazer à luz os debates sobre as comemorações dos centenários da Independência. Destaca-se o fato de ser o espaço público o locus para debates e disputas pelos sentidos da educação que eram promovidos por estes personagens. Diante disso, é necessário considerar o momento da construção desses diálogos, debates e disputas. Para tanto, compreender o contexto em que se inseriam é primordial, o que traz ao debate a noção de contextualismo linguístico, definida por Skinner.

Ao lidar com a ideia de que os intelectuais se organizam por meio de grupos sociais, devemos considerar que tais agrupamentos ocorrem devido a afinidades. Diante disso, o conceito de repertório, para Ângela Alonso (2003), contribui para este trabalho à medida em que o compreende como sendo “o conjunto de recursos intelectuais disponível numa dada sociedade em certo tempo. É composto de padrões analíticos; noções; argumentos; conceitos; teorias; esquemas explicativos; formas estilísticas; figuras de linguagem; metáforas.”

Para o desenvolvimento da pesquisa utilizo periódicos mineiros, publicações nacionais sobre os centenários aqui contemplados, assim como, documentação relativa aos preparativos das comemorações, como atas de comissões e mensagens dos Presidentes do Estado. A escolha por este tipo de fonte se dá pela necessidade de investigar os escritos produzidos no âmbito das instituições e eventos nos quais os responsáveis, não apenas pelas comemorações, como pelos sentidos que a elas eram designados, estavam inseridos, colocando essa produção em diálogo permanente com as pesquisas que investigam este período.

Neste sentido, foram investigados textos publicados no jornal *Minas Geraes*; *Diário de Minas* e *Estado de Minas* e *O Pharol*, por serem jornais de ampla circulação e que dialogavam com um público maior. Além destes, jornais publicados em cidades mineiras, que tratam da comemoração



do centenário da independência e foram utilizados de maneira auxiliar. Tais fontes encontram-se, no Arquivo Público Mineiro de Minas Gerais, Hemeroteca do Estado de Minas Gerais, Imprensa Oficial de Minas Gerais, Biblioteca Nacional, Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional e Center For Research Libraries.

Diante do exposto e das análises realizadas, entendemos que não sem razão o primeiro Centenário da Independência do Brasil foi comemorado e, mais do que isso, teve seus sentidos expostos e disputados, tendo a educação como mote fundamental. Em um contexto em que se buscava consolidar um novo modelo político, tais comemorações serviram para rememorar o regime monárquico, enfatizando seus problemas, e propagandear a modernidade perseguida pela república. Com a pluralidade de entendimentos sobre os modelos social e político que deveriam pautar a sociedade, os sentidos pela educação brasileira, em constante disputa por grupos intelectuais, encontraram naquele momento na imprensa, organizações, associações e movimentos educacionais, dentro e fora do plano governamental, um campo aberto para a construção do que consideravam ser um Brasil moderno. Neste sentido a educação, com maior ou menor centralidade, ocupava um papel fundamental para a construção da nação brasileira no momento em que a marca de 100 anos de independência intensificava os debates em torno da identidade nacional.



## A REFORMA EDUCACIONAL PARANAENSE DE CÉSAR PRIETO MARTINEZ (1920-1924): UMA VISÃO TAYLORISTA DE ENSINO?

José Ricardo Skolmovski Da Silva

Maria Cristina Gomes Machado

**Palavras-chave:** Educação. Intelectuais. Taylorismo.

Este artigo tem como temática as reformas educacionais. A pesquisa situa-se no campo da história e historiografia da educação por investigar a reforma de César Prieto Martinez, intelectual paulista que em comissão exerceu o cargo de inspetor da instrução pública no estado do Paraná entre 1920-1924.

O trabalho corrobora os esforços empreendidos pelos integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação, Intelectuais e Instituições Escolares.

Nosso objeto de estudo é a reforma educacional levada a termo pelo inspetor e as principais fontes utilizadas são os relatórios do inspetor e referências historiográficas que versam sobre o recorte em destaque.

Questionamos: Que relações podemos tecer entre as medidas de reforma de César Prieto Martinez e o pensamento taylorista? Com base nesta indagação temos o objetivo de analisar as relações e a presença dos Princípios da Organização Científica do Trabalho – OCT de Frederick Winslow Taylor, publicado pela primeira vez em 1911, nas proposições racionalizadoras de Martinez. A partir deste objetivo destacamos três objetivos específicos: compreender o contexto de desenvolvimento das ideias do capital-industrial – com especial enfoque no pensamento taylorista – na sociedade da década de 1920; apresentar sua presença no pensamento educacional reformista paranaense; e destacar algumas medidas que apontam para uma relação entre o taylorismo e as propostas de reforma efetuadas por Martinez no Paraná.

A metodologia utilizada é de pesquisa bibliográfica e documental. Tendo como aporte teórico a bibliografia sobre o materialismo histórico pode-se afirmar que os relatórios pesquisados referentes a instrução pública deste período apresentam a pretensão do inspetor de que a escola se organizasse segundo a lógica do trabalho industrial.

Com a modernização dos processos produtivos ocorridos em virtude do desenvolvimento do capital, vê-se no início do século XX a circulação das ideias de Taylor – pela apresentação de leis que garantiam uma maior eficiência na produção – em diversas áreas da sociedade e, inclusive na educação.

Pelas características do taylorismo a escola assume um modelo semelhante ao do sistema fabril, baseado no uso de princípios científicos para melhorar a produtividade, na fragmentação das ações, controle de tempo, inspeção, prêmios, entre outros. Os princípios da reforma paranaense da década de 1920 evidenciados nos relatórios de Martinez expressam estas peculiaridades.

O contexto educacional deste período é caracterizado por Saviani (2013) como de diversas reformas em todo o Brasil. Carvalho (1989) as sinaliza como uma tentativa de resolver o problema da dívida republicana que impedia o progresso: abrigar os brasileiros e nacionalizar o imigrante,





tornando-os úteis para o desenvolvimento do país. A educação promovida na escola pública é apontada pelos intelectuais como a ferramenta que seria capaz de dar ao país a possibilidade de progresso e instaurar a nova ordem. Diante desta realidade, tendo poucos recursos e em face do grande contingente a ser atendido, o projeto reformador de Martinez se evidencia pela tônica da alfabetização em massa.

Suas propostas são caracterizadas por Miguel (2011, p. 123) “segundo a lógica da organização racionalizadora do trabalho industrial e a valorização do homem como recurso humano para o progresso da Nação”. Suas medidas podem ser cotejadas com o trabalho de Taylor. Dentre elas destacamos: a reorganização das escolas e horários de aula; os novos programas e métodos; a divisão do trabalho entre a inspetoria e as escolas; os relatórios estatísticos, as inspeções e os prêmios aos professores.

No que se refere a reorganização das escolas e horários de aula ressaltamos os direcionamentos para a constância e regularidade de tais horários. O inspetor intentava uma maior eficiência nas aulas, que segundo ele eram anteriormente improdutivas e produziam escassos resultados. Com esta medida se objetivava realocar as aulas para turnos de maior rendimento do aluno, de modo a garantir para o momento da aula a máxima aprendizagem. A redistribuição das escolas isoladas para locais mais populosos também sinaliza outra medida de tornar o aparelho escolar mais eficiente e produtivo. Estas ações se assemelham com as orientações de Taylor (1990) que afirma que a maior produção é fruto do máximo aproveitamento dos recursos, da eliminação de atividades dispensáveis e do menor gasto possível.

Com relação aos novos programas e métodos, salientamos primeiramente a providência tomada pelo reformador no estudo acurado de todas as particularidades do aparelho escolar e posterior determinação de novos programas com conteúdos utilitários, métodos e planejamentos emanados diretamente da gestão da instrução pública. Esta ação é caracterizada em Taylor (1990) pela substituição dos métodos empíricos pelos científicos. De acordo com o autor, o estudo, a análise e a compreensão, por parte do patrão, da ciência do trabalho que seu funcionário realiza, faz com que ele redirecione o ofício do empregado para que ele obtenha melhores resultados e de uma forma mais rápida.

Esta ação é acompanhada pela divisão do trabalho entre a inspetoria e as escolas, em um movimento de cooperação. À inspetoria cabe a atividade de dirigir, organizar e animar o trabalho do professor que a executa. Para isso Martinez realiza visitas, encaminha subinspetores para dar orientações, promove palestras, encaminha ofícios, cria uma revista pedagógica, dá publicidade a ações consideradas modelares, dentre outras. São propostas que visam a adoção, por parte do professor, das determinações emanadas da chefia, que planejou os programas de ensino e que direciona o trabalho para que os docentes a executem conforme sua prescrição.

Acompanhado destas medidas, os relatórios estatísticos, as inspeções e os prêmios aos professores são elementos que visam garantir que os direcionamentos dados estão sendo observados pelos professores. O preenchimento e acompanhamento dos relatórios estatísticos é atividade que tem o objetivo de fornecer dados quantitativos sobre o resultado das propostas. Esta ação é encontrada nos princípios da OCT que enaltecem a importância do acompanhamento dos resultados por parte da gerência de uma empresa.

Ao lado dela, as medidas de inspeção e os prêmios aos professores visam garantir a adoção das medidas propostas pelo órgão gestor. Taylor (1990) assinala a importância de um fiscal que verifique se as instruções estão sendo observadas e pontua a premiação como incentivo consideravelmente poderoso para promover a eficiência das empresas. Em seus relatórios, o inspetor afirma que a inspeção deve ser necessariamente o pivô em torno do qual o sistema escolar se move (MARTINEZ, 1920). Em ato contínuo as medidas de reconhecimento com premiação para os professores que bem executam suas atividades e produzem resultados são os mecanismos que o reformador usou para conformar os professores aos seus direcionamentos.

Estas observações apontadas, ainda que de maneira sucinta, permitem entrever as relações existentes entre as propostas de Martinez com os mecanismos de aumento de produtividade evidenciados por Taylor na obra OCT.



A presença dos princípios administrativos dirigindo e influenciando as medidas de gestão educacional são cada vez mais frequentes ao longo do século XX, culminando com a ascensão das ideias pedagógicas tecnicistas que passaram a circular com maior ênfase no cenário educacional a partir da segunda metade do século (SAVIANI, 2013).

Este direcionamento industrial, expressa a visão utilitarista que o desenvolvimento do sistema capitalista enseja imprimir à educação das classes populares. De forma semelhante, o atual momento educativo também propõe diversas medidas reformistas de caráter tecnicista, incorporadas de novas demandas denominadas por Saviani (2013) como tendências “Neo”.

O Neotecnicismo assume assim o posto de corrente pedagógica dominante que visa um ajuste do perfil dos alunos como trabalhadores e cidadãos de uma sociedade com uma nova organização produtiva, acompanhado das propostas direcionadas a aquisição de competências para o mercado de trabalho. Capacitar os alunos é, nesse sentido, torná-los mais produtivos (que gerem mais mais-valia). O foco agora está nos resultados e não mais nos processos, por isso a presença marcante de sistemas nacionais de avaliação com o objetivo de medir os resultados.

Diante deste cenário, se torna cada vez mais relevante a investigação histórica que problematize a questão educativa, com especial atenção as reformas educacionais, e que estas possam dar embasamento para propostas coerentes destinadas à uma educação pública e de qualidade.

## ANÚNCIOS DE LIVROS NOS JORNAIS DA PARAÍBA NO SÉCULO XIX

Fabiana Sena Da Silva

**Palavras-chave:** Livros. Anúncios. Império.

Nas duas últimas décadas, a imprensa tem se tornado uma das fontes de pesquisa comumente utilizadas pelos pesquisadores em História da Educação, em razão de ser considerada como um espaço vasto em informações sobre diversas temáticas, tais como: a instrução pública, a política, romance, guerra, vendas e compras, dentre outros. Por meio destas, os gêneros discursivos se apresentavam para transmitir as informações aos leitores. Dentre eles, havia o anúncio. A sua presença nos jornais remete à circulação da vida diária, revelando-se como parte integrante da vida social, como trocas, vendas de objetos, trabalhos, recompensas, auxílios.

Delimitamos como objeto de pesquisa a circulação de livros sobre Instrução e Educação nos jornais de maior circulação na Paraíba durante o Império. Para tanto, a questão central desta investigação é: quais os livros sobre Instrução e Educação que circularam na imprensa na província da Paraíba durante o Império? A partir de tal questionamento desdobram-se outros: Como a imprensa divulgava os livros no século XIX? Quais eram as estratégias discursivas? Quais os livros/ autores mais recorrentes nos anúncios dos jornais da época? Havia a participação de leitores na imprensa? Se havia, como eles participavam?

Nessa perspectiva, o gênero anúncio, no século XIX, especificamente no período imperial, representou um dos modos de manifestar os saberes propagados pela sociedade, entre eles os que envolviam as questões sociais, econômicas e educacionais, nos quais podemos vislumbrar as várias maneiras de expressão em uma dada época. Com efeito, diante do gradual consumismo que atingia a sociedade oitocentista, os anúncios ultrapassavam o caráter informativo, adequando-se a um modelo persuasivo, cuja descrição e argumentação tornavam-se aspectos determinantes para assegurar a atenção do público. Nesse intento, percebemos o ingresso deste gênero nos jornais paraibanos do Império, no sentido de reconstruir e dar visibilidade para o cotidiano de contextos específicos, conforme aponta Freyre (1979), a respeito do uso desse suporte: Quem tiver a pachorra de folhear a coleção de um dos nossos diários dos princípios do século XIX – que exige um extremo cuidado, porque o papel muitas vezes se desmancha de podre ou de velho nos dedos do pesquisador menos cauteloso -, quem tiver essa pachorra e esse cuidado, há de acabar concluindo como o diplomata português: mais do que nos livros de história e nos romances, a história do Brasil do século XIX está nos anúncios dos jornais (FREYRE, 1979). Freyre anuncia, inicialmente, a importância dada aos jornais do século XIX como um suporte que deve ser manuseado com atenção, devido à sua longa jornada de existência, acrescentando que, inevitavelmente, ele reproduz, nas respectivas páginas, a história do nosso país. Contudo, pelo fato de o jornal ser um espaço público e detentor de alguns gêneros discursivos, Freyre imputa aos anúncios a responsabilidade de propagar essa mesma história, reverberando a posição e a contribuição que esse gênero proporciona aos pesquisadores.

Nesta perspectiva, temos o anúncio, gênero discurso em que se divulgava e se propagava objetos e serviços, tais como livros, aulas, casas, escravos, sítios, roupas e etc. “Os anúncios, portanto, começavam a conquistar um espaço na relação cotidiana das pessoas, nos negócios e nas leituras” (NEVES, 2009, p. 63). Assim, os livros, em seus múltiplos tipos, tamanhos e abordagens,





eram anunciados nos jornais do século XIX em duas vertentes: levando em conta o grande público, oferecendo leituras para todos os perfis; especificando o público-alvo a partir dos objetos selecionados para divulgação. As especificidades de anúncio variavam de acordo com o tipo de livro a ser divulgado. Por seu conteúdo e forma, os anúncios de jornais remetiam para um público leitor menos especializado do que aquele dos catálogos de livreiros. Ainda que a tendência dos jornais fosse descrever a utilidade das obras anunciadas, consideradas adequadas a determinados tipos de leitor, como juristas, confessores, religiosos, cirurgiões, entre outros, era o universo dos catálogos que fornecia livros a um público mais aprimorado.

As estratégias discursivas do anúncio para apresentar, vender ou trocar os livros eram variadas. Um exemplo são os livreiros do século XIX que utilizavam os espaços pagos nos jornais para divulgar seus produtos e aumentar o lucro nas vendas. As formas de divulgar tinham caráter informativo, sobre as novidades recém lançadas em prelos do Brasil e do exterior, e algumas apresentavam até uma espécie de crítica literária sobre as obras. Nestas formas, verificam-se as estratégias de venda e as formas de produção e apresentação dos anúncios, atentando para quais impressos recebiam mais destaques e de que maneira estes eram oferecidos aos futuros compradores. Dessa forma, é apresentada ao pesquisador uma possibilidade de compreender maneiras em que foram elaborados os anúncios nos jornais do século XIX, considerando a relação com a conjuntura histórica do período; e as várias formas de circulação e aquisição da leitura.

Nesta pesquisa que ora desenvolvemos, temos como objetivo analisar a circulação de livros sobre Instrução e Educação na imprensa paraibana durante o Império, buscando também identificar e classificar títulos e autores e outros aspectos que envolvem os livros e os impressos na imprensa paraibana do século XIX, na perspectiva da compreensão da história do livro a partir do processo de produção, circulação e apropriação, bem como da circulação de ideias na imprensa.

A pesquisa sobre livros e imprensa constitui-se em caminhos variados da pesquisa histórica para uma abordagem das práticas culturais e educacionais de uma sociedade em dado período histórico. Assim, a história do livro e dos impressos e a história da leitura podem dar-se na direção à investigação da representação das mensagens transmitidas pela palavra escrita. Na busca de dar visibilidade aos livros, impressos e possíveis leitores, este estudo não trata tão-somente de levantamento de dados quantitativos, mas sim de analisar o contexto da circulação das obras identificadas nos jornais da província da Paraíba, embora se reconheça a importância da descrição dos dados.

Tomando o *corpus* nos jornais da Paraíba, mais especificamente no periódico *O Publicador* (1864-1885), por ser considerado de maior circulação disponível na internet e por ser diário, o qual se encontra disponível nos sites da Hemeroteca e do *Jornais e Folhetins Literários da Paraíba no Século XIX*. Ao investigar os livros neste periódico buscamos arrolar os títulos, classificar as obras e estabelecer textos. Também foi possível conhecer as estratégias anunciativas, de modo que foi identificado n' *O Publicador* os anúncios e outras estratégias discursivas (avisos, notícias...) a fim de saber a relação entre o livro e o leitor. Para isso, fez-se necessário relacionar o texto e o contexto do jornal, considerando que o conteúdo neste suporte não se constitui em um objeto único e isolado.

Para tanto, este estudo primou, sobretudo, pela busca minuciosa de dados, que permitiu reconstituir a história do livro e da leitura na Paraíba no Império por meio do preço de livros, livreiros, lugares de vendas, tipografias, bibliotecas, leitores e etc. Tais aspectos nos possibilitou expandir horizontes de abordagem e de ressaltar o quanto o livro, no sentido mais amplo, serve como documento fundamental para estudos históricos.

## Referências

ARAÚJO, Camila A. SENA, Fabiana. Os professores nos anúncios do jornal *O Publicador* (1864-1885) da Paraíba. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 10, n. 22, p. 93-104, mai./ago. 2017.

FERREIRA, Tânia M. Tavares Bessone da Cruz. Os livros na imprensa: as resenhas e a divulgação do conhecimento no Brasil na segunda metade do século XIX. In: CARVALHO, José Murilo (org.). **Nação e cidadania no Império: novos horizontes**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.



FREYRE, Gilberto. O escravo nos anúncios de jornais brasileiros do século XIX. São Paulo: Global, 2012.

NEVES, Lúcia M. B. P. Dos “avisos” de jornais às resenhas como espaços de consagração (1808-1836). In: NEVES, Lúcia M. B. P. (Org.) **Livros e impressos: retratos do Setecentos e do Oitocentos**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.

SENA, Fabiana e BARBOSA, Socorro de F. P. Os compêndios didáticos nos relatórios de província da Paraíba: fontes para a leitura escolar no Império. In: **Revista Educação Unisinos**. 16(1):36-47, janeiro/abril 2012.



## AS FESTAS RELIGIOSAS COMO PRÁTICA EDUCATIVA: UMA ANÁLISE DA COLETÂNEA DIDÁTICA PARA OS PARQUES INFANTIS SOROCABANOS ENTRE OS ANOS DE 1960 E 1970

Priscila Carriel De Lima

**Palavras-chave:** Práticas Pedagógicas. Festas Escolares. Cultura Escolar.

### Introdução

As festas escolares constituem um dos elementos da cultura escolar nas instituições escolares, são tradições que tentam rememorar datas históricas, homenagear personagens e reafirmar ideais de ensino, de sociedade e de projeto político. As intencionalidades dessas práticas são muitas vezes ditadas por quem as produziu, com a possibilidade que seus usos nas práticas cotidianas sejam mantidos ou modificados pelos indivíduos que atuam no ambiente escolar. De acordo com Hobsbawm (1984), estas tradições são invenções que pretendem inculcar valores e normas de comportamentos, utilizando para tal, o procedimento da repetição promovendo uma continuidade com o passado.

Situamos neste trabalho, as festas escolares que tem o intuito de celebrar as datas religiosas no contexto da *cultura escolar*, que compreendemos de acordo com os estudos do autor Julia Dominique (2001) como

[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). (JULIA 2001 p.10, grifos do autor).

Entende-se por cultura escolar então, o conjunto de normas e práticas que são determinadas por relações que não podem ser analisadas isoladamente, sem que se considere a “análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular.” (JULIA, 2001b p.10).

O presente texto propõe investigar especificamente as festas escolares cuja motivação sejam as datas que historicamente representam manifestações religiosas como a Páscoa e o Natal, a fonte principal escolhida para esta pesquisa é uma *Coletânea Didática* produzida em fevereiro do ano de 1970, pelo setor de material didático da Divisão de Educação e Assistência e Recreio da cidade de São Paulo, este material visava orientar as práticas pedagógicas dos Parques Infantis e era produzido periodicamente muitas vezes incluindo sugestões das próprias educadoras dos Parques.





## Contextualização

Os Parques Infantis foram criados em 1935, pelo escritor Mário de Andrade podem ser considerados como a origem da rede de educação infantil paulistana compreendendo a faixa etária de três a seis anos (Faria, 1999). Os primeiros Parques Infantis foram construídos nos bairros operários Lapa, Ipiranga e Mooca e visavam proporcionar atividades educacionais e culturais as crianças com foco na valorização da cultura nacional.

Uma das maneiras de garantir que as festas aconteceriam neste espaço encontram-se em um dos itens do Regimento Escolar do Parque Infantil, orientações quanto a obrigatoriedade de os funcionários participarem de “reuniões na chefia, festivais e outras realizações fora do parque” nas quais observamos uma primeira normativa sobre a realização das festas naquele espaço, ainda de acordo com o Ato de criação dos Parques Infantis no art. 58, do Capítulo III (Dos Divertimentos Públicos) do Título IV (Da Divisão de Educação e Recreio) do Ato 861, estipulava:

- g) organizar e estimular todos os divertimentos públicos, inspirados na tradição do país, e qualquer outros que possam interessar à população;
- h) estudar e estabelecer planos de propaganda e de execução que tenham por fim vulgarizar e tornar mais acessíveis e atraentes os festejos carnavalescos, as festas de São João e outras de interesse etnológico, ‘folk-lorico’, ou popular.

Outro estudioso da *cultura escolar*, o autor André Chervel (1990) chama a atenção para a maneira como a escola é produtora de uma cultura específica e singular que irá influenciar diretamente a vivência desse indivíduo na sociedade. Afirma que o sistema “forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global”. (CHERVEL, 1990a, p. 184).

Apresentando a escola como produtora de uma cultura específica e singular que irá influenciar diretamente a vivência desse indivíduo na sociedade e ao pensar sobre o papel e as finalidades das instituições, define que “a educação dada e recebida nos estabelecimentos escolares é, à imagem das finalidades correspondentes, um conjunto complexo que não se reduz aos ensinamentos explícitos e programados” (CHERVEL, 1990b, p.188).

Dessa maneira, podemos dizer que as festas escolares são um acontecimento frequentemente anual, que não se estabelece sem reminiscência, sem a repetição do passado. (Ozouf, 1976). As festas compõem a estrutura da cultura escolar e são pensadas para determinadas finalidades, de modo que sua construção está subordinada a fatores externos que intentam disseminar valores e ideias.

Em pesquisa realizada junto ao acervo da Memória Documental da Secretaria Municipal de Educação (SME) da cidade de São Paulo, é possível identificar inúmeros documentos que constroem a trajetória dos Parques Infantis numa perspectiva histórica, trazendo informações sobre sua organização, funcionamento, e também documentos que orientam as práticas pedagógicas nas instituições servindo como uma espécie de guia para os educadores, alguns desses documentos denominados como “apostilas”, eram ainda utilizados em formações com os profissionais que atuavam nos parques no período de 1960 à 1970.

Um desses documentos, trata-se de uma coletânea didática produzida em fevereiro de 1970 com 150 páginas pela Seção Técnico Educacional/Setor de Material didático. Numa análise preliminar, é possível perceber no decorrer do material que predominantemente as unidades tratam das datas comemorativas na escola como aporte para a realização das propostas com as crianças, no que se destacam a Páscoa, Natal e outras comemorações de natureza cívica. As orientações aos educadores contam com explicações direcionadas aos profissionais sobre como trabalhar as temáticas, sugestões de atividades para ilustração, recorte, canções temáticas, roteiro para dramatizações e histórias em geral.



O procedimento de pesquisa utilizado para análise das informações encontradas nesta coletânea será o de análise da configuração textual, que permite focar os diversos aspectos constitutivos de um texto, considerando que este

[...] é o conjunto de aspectos constitutivos de determinado texto, os quais se referem: às opções temático-conteudísticas (o quê?) e estruturais formais (como?), projetadas por um determinado sujeito (quem?), que se apresenta como autor de um discurso produzido de determinado ponto de vista e lugar social (de onde?) e momento histórico (quando?), movido por certas necessidades (por quê?) e propósitos (para quê), visando a determinado efeito em determinado tipo de leitor (para quem?). e logrando determinado tipo de circulação, utilização e repercussão. (MORTATTI, 1999, p. 71).

Compreendendo as instituições escolares como espaço onde se constrói uma cultura singular e específica através de suas práticas educativas, o objetivo deste estudo é então compreender a quais símbolos religiosos estas festas remetiam na época da publicação da coletânea, relacionando-os com o conceito de *cultura escolar* retomado a partir de André Chervel (1990) e de Julia Dominique (2001), uma vez que ao ser direcionado aos educadores dos Parques Infantis, esse material orientava práticas e concepções pedagógicas.

Este material voltado a formação, indica em várias passagens sua intenção em valorizar as festividades que tem como aporte comemorar as datas da páscoa e natal, trazem consigo uma representação ideológica dominante ligada apenas a uma religião, sendo ela a Católica Apostólica Romana. Vincula-se ainda a estas práticas educativas a disseminação de valores cristãos as crianças de teor moral e religioso, a reafirmação de valores cristãos e a maneira como estes são vinculados a virtudes, a ser uma boa pessoa, a ter um bom comportamento, tornando-se também através da memória, modos de regulação do comportamento dos indivíduos perante a sociedade.

## Referências

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. Educação & Sociedade, ano XX, nº 69, Dezembro/99.

HOBBSAWM, Eric A invenção das tradições. São Paulo: Paz e Terra, 1984.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. Revista Brasileira de História da Educação, n.1, jan./jun., p.9-43, 2001.

MORTATTI, Maria do Rosário. Notas sobre linguagem, texto e pesquisa histórica em educação. In: História da Educação. Pelotas, v. 6, p. 69-77, out. 1999.

OZOUF, Mona. *A festa: sob a Revolução Francesa*. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. **História: novos objetos**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976, p. 216-232.

## AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DO ENGENHEIRO- EDUCADOR ROBERTO MANGE, A RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO NO ENSINO INDUSTRIAL BRASILEIRO (PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉC. XX)

Karoline Louise Silva Da Costa

Olivia Morais De Medeiros Neta

**Palavras-chave:** Práticas Educativas. Ideário Pedagógico. Educação e Trabalho.

O presente estudo objetiva-se investigar as práticas educativas do engenheiro-educador Roberto Mange, na primeira metade do século XX, na constituição do ensino industrial brasileiro. Esse recorte temporal justifica-se por ser este período o que compreende a chegada e atuação profissional de Roberto Mange no Brasil.

A partir disso, propomo-nos investigar as práticas do engenheiro-educador Roberto Mange na primeira metade do século XX no Brasil, no que concerne à relação trabalho e educação. De modo particular, perscrutarmos a constituição do ensino industrial brasileiro a partir das ideias, das relações internacionais, dos lugares de falas e das práticas educativas de Roberto Mange.

Desta forma, esta pesquisa se insere no campo da história da educação em interface com a educação profissional, notadamente no que concerne à história do ensino industrial no Brasil. A história do ensino industrial no Brasil, nas últimas décadas, vem se destacando como objeto de estudo nas pesquisas sobre a historiografia da educação brasileira, especialmente no campo profissional.

Sobre isso, Franco e Gontijo (1999, p. 135) destacam o pensamento pedagógico de Celso Suckow da Fonseca e sua integração a uma geração de engenheiros-educadores, os quais dedicaram-se suas atuações às estradas de ferro, às indústrias e às escolas técnico-profissionais, sendo Roberto Mange um desses engenheiros-educadores

Nesse intento, em busca de delinear a pesquisa da História desses agentes brasileiros envolvidos pela formação de operários e técnicos para a indústria em meados do séc. XX, realizamos uma revisão de literatura com o propósito de identificar estudos relativos sobre o tema em questão. A partir da busca por vestígios no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) em torno dos escritos sobre a história do intelectual e o engenheiro-educador Roberto Mange sob o viés histórico, evidencia-se alguns trabalhos acadêmicos no referido catálogo à nível nacional no âmbito educacional. Essas produções estão distribuídas em um total de dez dissertações e cinco teses em diversos programas de Pós-Graduação nas universidades públicas, católicas e particulares.

A Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, sob o título “A Lousa e o torno: a escola SENAI Roberto Mange, de Campinas”, de autoria Meire Terezinha Müller. Esta tese procurou analisar a maneira como se configura a educação profissionalizante ofertada pelo SENAI à luz do materialismo histórico dialético, refletindo sobre o método adotado (Séries Metódicas Ocupacionais), os critérios para seleção e ingresso de





alunos-aprendizes, suas normas acadêmicas e administrativas, o perfil do aluno que espera formar, utilizando como modelo para análise a Escola SENAI Roberto Mange.

Localizamos também a tese de doutorado sob o título “A engenharia pedagógica: taylorismo e racionalização no pensamento de Roberto Mange” de autoria de Augusto Zanetti (2001). A pesquisa evidencia o conceito de trabalho e educação na concepção de Roberto Mange a partir da racionalização e a produção taylorista.

Já o trabalho de Eraldo Leme Batista (2013) evidencia outro espaço de atuação e fala de Roberto Mange, uma vez que estuda a concepção de educação profissional, defendida e divulgada pela revista do IDORT (1931-1942). E com isso, a importância dos Intelectuais orgânicos da burguesia, com ênfase à Roberto Mange, principal ideólogo dos estudos e propostas para a educação de um trabalhador dócil, disciplinado e adaptável ao projeto societário burguês.

A partir da revisão de literatura ora delineada sobre a atuação de Roberto Mange, percebe-se a relevância da pesquisa sobre a história dos intelectuais e engenheiros-educadores na estruturação da rede de ensino industrial nas primeiras décadas do século XX. Desse modo, o estudo se propõe a desvelar a relação entre o trabalho e a educação presente nos seus discursos e práticas educativas.

Assim, este trabalho trata-se de uma pesquisa no campo da história da educação profissional, a qual utiliza-se o referencial teórico do materialismo histórico, bem como o referencial metodológico referente à biografia histórica e ao método Indiciário (Ginzburg, 1986), uma vez que permite ao pesquisador a análise dos fatos a partir dos indícios e pistas para compreensão dos fenômenos mais gerais. Assim, busca-se a interpretação histórica na qual o passado se reveste do caráter histórico.

A partir disso, buscamos os indícios por meio das fontes históricas em disponíveis na Biblioteca Nacional do Brasil, na qual localizamos periódicos como as revistas IDORT (1930 a 1955), Revista Senai (1948-1949), Anuário Roberto Mange (1955-1961); acervo digital do Arquivo Edgard Leuenroth na Unicamp onde encontramos “De homens e Máquinas” (Acervo pessoal de Roberto Mange: inventário analítico) e a Politécnica São Paulo.

Nessa perspectiva, buscamos nesta pesquisa as evidências do racionalismo da concepção de Roberto Mange envolto ao projeto dos agentes do ensino industrial em prol da constituição desse campo no Brasil. Com isso, analisa-se a atuação do engenheiro-educador para contribuição nessa constituição a partir da relação trabalho e educação (SAVIANI, 2000; 2007).

Nesse sentido, as concepções estabelecidas para essa pesquisa serão analisadas por meio de uma abordagem de caráter bibliográfico e documental, com predominância de tratamento dos dados através da interpretação histórica, a partir das categorias: intelectual (SIRINELLI, 1996; 1998), sociabilidades (AGULHON, 1977), cultura política (BERSTEIN, 1998), trabalho-educação (CIAVATTA, 2019) e lugar, prática e escrita (CERTEAU, 2002).

A rede de sociabilidades de intelectuais e engenheiros-educadores difundiram a rede de agentes em torno da organização racional do trabalho para o ensino industrial brasileiro em meados do séc. XX. Nesse contexto, com o advento da industrialização, o projeto republicano avançava no país em busca para a formação de instituições especializadas no ensino industrial. Assim, compreende-se as práticas históricas enquanto práticas sociais.

Desse modo, a partir dessa compreensão, evidencia-se que o campo da história dos intelectuais “tornou-se assim, em poucos anos, um campo histórico autônomo que, longe de se fechar sobre si mesmo, é um campo aberto, situado no cruzamento das histórias política, social e cultura” (SIRINELLI, 1999, p. 232).

Como resultados, evidencia-se que o suíço Roberto Mange vem ao Brasil à convite de Paulo Souza para fazer parte da Escola Politécnica de São Paulo, visto que este era o berço dos industrialistas do país. Este espaço traduziu-se no ambiente para a difusão de suas ideias por meio de conferências, publicações, visitas técnicas e a prática docente.

Com isso, o engenheiro-educador revela-se enquanto um agente do ensino industrial, por meio de seus espaços de fala e práticas no campo industrial, advindas de suas experiências americanas e europeias. Dessa forma, difundia-se a formação para o trabalho com vistas à qualificação de técnicos e trabalhadores em prol da produtividade do setor industrial. Sobre essa perspectiva, compreende-se que “trabalho e educação são atividades especificamente humanas. Isso significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa” (SAVIANI, 2007, p. 152).



Mais tarde, Gustavo Capanema, ministro da educação convidou Roberto Mange para assumir a direção do SENAI, cargo no qual assumiu as suas atividades durante as décadas de 40 e 50, haja vista as experiências enquanto professor de Engenharia Mecânica na escola Politécnica de São Paulo, bem como enquanto diretor do Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT) no decorrer dos anos 30. Nestes espaços, ele desenvolveu vários métodos para a formação e preparação dos aprendizes às indústrias. À exemplo das publicações em torno dessas temáticas disseminadas pelo IDORT, localiza-se os artigos intitulados “Preparação do fator humano para a indústria” e “Escolas profissionais junto às indústrias” (ZANATA, 1991).

Nesse sentido, a concepção de ensino baseava-se na fusão da formação técnica (racionalidade) e a educação integral dos sujeitos. O engenheiro-educador Roberto Mange realizou visitas técnicas em países no exterior com o intuito de expandir os modelos e técnicas para a seleção e formação de mão-de-obra, visto que esta era uma prática dos agentes do ensino industrial no Brasil neste período. Desse modo, buscava também a formação e a seleção de pessoal para as ferrovias, bem como defendia o método sequencial para a construção da eficiência e a disciplina dos jovens aprendizes.

Na publicação “De Homens e máquinas” (1991), evidencia-se uma carta do Ministro Capanema no qual o mesmo eleva elogios ao trabalho de Roberto Mange no tocante ao desempenho quanto ao contato com a Suíça sobre técnicos para a formação do ensino profissional no Brasil. Com isso, destacou-se na tarefa de trazer ao país a modernização para a produtividade industrial.

Nesse intento, explorava-se a psicologia industrial por meio da abordagem da psicotécnica, na qual a escolarização do trabalho industrial caracterizou a industrialização da escola. Dessa forma, delineia-se em sua concepção uma pedagogia do trabalho voltada à preparação do fator humano para a indústria.

Roberto Mange compreendia que a técnica não significa um valor absoluto ou até mesmo indiferente às questões do espírito e das individualidades humanas, uma vez que acreditava na formação crítica do sujeito, visto que o conhecimento só se renova a partir dessa criticidade. Assim, evidencia-se Mange envolto à rede de agente de intelectuais, engenheiro-educadores em prol da estruturação do campo industrial no Brasil, uma vez que estava preocupado com a formação de trabalhadores mediante a relação educação e trabalho.



## AS PROPOSTAS CURRICULARES PARA O ENSINO DE QUÍMICA NO ESTADO DE SÃO PAULO - 1977/1988

Renan De Moraes Almeida

Reginaldo Alberto Meloni

**Palavras-chave:** História da Disciplina de Química. Finalidades do Ensino de Química. Programas de ensino.

Este trabalho tem por objetivo analisar as propostas curriculares para o ensino de química para a educação secundária do estado de São Paulo entre o final do período conhecido como “Regime Militar” e o início da redemocratização, verificando os temas, os conteúdos, as sugestões de práticas e as relações com o contexto social do período. A escola moderna se caracteriza por ser um espaço de poder dentro da sociedade, no qual grupos ou classes antagônicas disputam não apenas o direito à educação e das políticas educacionais, mas também da organização da escola, do que deve ser ensinado e das práticas que devem ser adotadas pelos professores. Nesse sentido, o presente trabalho se apoia nas concepções de Goodson (1997, p.17) de que “o currículo escolar é um artefato social concebido para realizar determinados objetivos humanos específicos” e, portanto, possibilitam a análise das disputas entre os grupos sociais. Diante disso, o currículo escrito é um campo rico em informações já que “é o testemunho público e visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimada das práticas escolares” (GOODSON, 1997, p. 20). Sendo assim, o currículo não é apenas uma simples distribuição de conteúdos, mas se constitui, na realidade, em um conjunto específico de ênfases e omissões. As análises apresentadas nessa comunicação se concentraram no período de 1977 a 1988 devido aos programas de ensino de química de 1977, orientados sob a lei 5.692/71 que definia que o ensino secundário teria como proposta a formação profissionalizante para as indústrias estrangeiras (HILSDORF, 2015), e de 1988 estavam sob a lei 7.044/82 que alterou alguns artigos da lei 5.692/71 retirando o foco na formação profissionalizante. Nesse período a educação era vista como um fator impulsionador da economia, pois, segundo Dermeval Saviani (2010), há um aumento significativo nas publicações com relação a esse tema.

Para a pedagogia tecnicista, a escola e a organização dos conteúdos deviam ser feitas de forma semelhante a um processo industrial já que nessa proposta a “educação será concebida como um subsistema cujo funcionamento eficaz é essencial ao equilíbrio do sistema social de que faz parte” (SAVIANI, 2010, p. 383). Diferentemente do método tradicional, centrado no professor, ou da pedagogia nova que professor e aluno decidem sobre a utilização de determinados meios, a proposta tecnicista valoriza o processo, assim como sua finalidade passa a ser a de aprender a fazer.

Além das ideias pedagógicas relacionadas à pedagogia tecnicista, outras concepções sobre o trabalho pedagógico relacionado ao ensino das ciências começaram a ser discutidas. Nos anos 1980, a educação passou a ser vista como uma prática social tendo relações com os sistemas políticos e econômicos e o ensino de ciências deveria contribuir para a transformação da sociedade (NASCIMENTO; FERNANDES; MENDONÇA, 2010). Nesse contexto se justifica a análise das permanências e das transformações do currículo e os possíveis nexos com a conjuntura social.

Como metodologia da pesquisa foi utilizada a análise qualitativa dos documentos que apresentam as propostas curriculares de Química para o estado de São Paulo. Entende-se como documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informações sobre







o comportamento humano” (PHILLIPS, 1974, p. 187) e perante essa gama de opções se incluem como fontes documentais “desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares”. (LUDKE; ANDRÉ, 2013, p.45). Foram analisados os programas de química, mais especificamente, publicações oficiais da Secretaria do Estado de Educação e da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (SEE-SP/CENP). Os programas de 1977, 1978, 1979 e 1982 publicados após a lei 5.692/71 e o programa de 1986, 1988 após a lei 7.044/82. As proposições curriculares foram analisadas buscando as permanências e suas modificações.

Vale ressaltar que nas publicações, além dos conteúdos conceituais, contém atividades para alunos, orientações para prática do currículo e manuais de segurança em laboratório. Contudo, a análise consistiu nas relações entre os conteúdos dos anos analisados com o propósito de identificar a ocorrência ou não de variações; as atividades sugeridas, tais como experimentos, leituras e saídas de campo e as ideias pedagógicas presentes nas propostas curriculares.

Os resultados da análise do currículo obtidos até o momento indicam que o documento publicado em 1977 apresenta nesse momento um caráter de ensino para a formação profissional. Para tanto estão presentes sugestões de atividades experimentais que ficam a cargo do professor executar de acordo com a avaliação, tanto da capacidade cognitiva dos alunos com relação ao conteúdo conceitual a ser ministrado, quanto da disponibilidade de recursos para a execução das práticas experimentais. Apesar desta proposta curricular estar no âmbito da lei 5.692/71 – que visa a formação profissionalizante – a sugestão de realizar atividades experimentais para desenvolver o hábito de investigação no aluno traz uma aproximação bastante grande com o discurso das práticas pedagógicas relacionadas ao ensino pela descoberta e não ao ensino tecnicista - já que para isso o foco deve estar sobre os processos - como era de se esperar.

Em 1978, com a publicação dos subsídios para a implementação das propostas curriculares de química para o segundo grau, os princípios orientadores presentes no programa de ensino não se alteram com relação ao que se propõe com relação ao método experimental, já que nessa proposta todas as atividades são experimentais. As orientações pedagógicas com relação à prática experimental ganham força, com isso é dada maior explicação ao que se pretende com o ensino experimental. Algumas justificativas presentes nas orientações aos professores indicam a utilização das atividades experimentais não apenas para a formação profissionalizante, mas para desenvolver o raciocínio dos estudantes. Além disso, a experimentação, segundo o documento, faz com que os alunos compreendam de fato os fenômenos estudados, não apenas memorizando as definições.

Após a promulgação da Lei 7.044/82, há uma mudança nos objetivos do ensino de 2º grau, principalmente em relação à questão do trabalho. A visão de que as atividades experimentais são fundamentais para o ensino de química é ampliada a partir do programa publicado em 1986.

Nessa lei a finalidade da escola não é mais a formação profissionalizante, mas a formação para o mercado de trabalho, de forma mais ampla. Conjuntamente com a alteração das finalidades propostas pela 7.044/82, a proposta para a disciplina de química também sofre alterações nos princípios orientadores, ou seja, passa a conter “a experimentação como um dos momentos de reelaboração do conhecimento; o tratamento do conhecimento científico sob uma perspectiva histórica e; a análise crítica da aplicação do conhecimento químico na sociedade.” (SÃO PAULO, 1988, p.10).

Com relação aos temas e conteúdos presentes para a segunda e terceira série do ensino secundário, as propostas curriculares orientadas pela lei 5.692/71 contém os seguintes temas: extração de petróleo e hulha, metais e seus compostos na natureza e até um tópico denominado “materiais – análise, obtenção e propriedades” (São Paulo, 1979, p.19). E, após a promulgação da lei 7.044/82 e com a modificação das propostas curriculares, os temas também sofrem alteração com a introdução dos seguintes temas: a água na natureza, transformações químicas e na terceira série majoritariamente o estudo dos compostos de carbono. A alteração nos conteúdos e o aparecimento de temas como o estudo do carbono indicam a relação existente entre a sociedade e a educação.

Uma análise mais ampla mostra que os programas referentes à segunda e à terceira séries, principalmente do período de 1978 a 1982, apresentam características bastante marcantes do ensino tecnicista com etapas bem marcadas, as atividades experimentais focando nos métodos de execução e nos procedimentos para chegar aos resultados. Com isso, professores e alunos perdem espaço



de protagonistas na organização das atividades pedagógicas. O mesmo não é visto na proposta curricular anterior, de 1977, nesse documento não havia procedimentos nem métodos para a execução de atividades, o mesmo ficava a cargo do professor desenvolver, além das orientações para que o aluno desenvolvesse o hábito de investigação. É possível perceber que, apesar da proposta de 1977 estar sob a lei 5.692/71, a mesma não apresenta características do ensino tecnicista, diferente das propostas entre os anos 1978 e 1982.

A partir de 1984 ocorrem mudanças na seleção de conteúdos da disciplina e nas metodologias de ensino sugeridas, sendo que, tais mudanças foram orientadas pelas novas visões de ensino de ciências para a formação cidadã, momento qual a sociedade estava inserida em uma série de questionamentos sobre seu funcionamento, o que indica um marco. A partir de 1986, as diversas relações sociais levam o currículo de química a conter propostas de formação mais geral para os estudantes.

## AS TRANSFORMAÇÕES NO CURRÍCULO DE UMA ESCOLA SECUNDÁRIA NO BRASIL (1968- 2008): UM ESTUDO SÓCIO-HISTÓRICO

Tiago Rodrigues Da Silva

**Palavras-chave:** História do currículo. Disciplinas escolares. História da Educação.

O objetivo deste trabalho é efetuar uma análise historiográfica do currículo escolar do ensino secundário no Brasil, através da Unidade Escolar Francisco Vitorino d' Assunção (UEFVA), instituição de ensino localizada na cidade de Timon, Maranhão, Brasil, no período de 1968 a 2008. O processo de reconstituição histórica tem como base, sobretudo, os estudos de Ivor Goodson (2018) em história do currículo e das disciplinas escolares. No âmbito brasileiro, tomamos Souza (2008) é nosso como principal alicerce da história e organização do trabalho e currículo escolar no século XX. A periodização do estudo é decorrente da história e memória da instituição escolar. A UEFVA foi fundada em 1968, na época como Ginásio ofertando o ensino secundário ginásial. Encerra-se em 2008, como Ensino Fundamental, em virtude da periodização das fontes usadas no estudo. Os 40 anos propostos na investigação são justificados pela história e memória da escola que teve suas atividades iniciadas atendendo aos interesses da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Em seguida, pela Reforma de Ensino da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 que realizou alterações curriculares profundas impostas pela Ditadura Militar (1964-1985). No final do século XX, após a redemocratização do país veio a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 determinando novas Diretrizes Nacionais da Educação ao estabelecer mudanças e estabilidades no currículo do Ensino Fundamental. Nesse contexto, ficamos inquietos com alguns questionamentos: Como foi a organização curricular diante das flutuações sociopolíticas entre 1968 e 2008? Quais as disciplinas escolares foram criadas para atender os interesses sociais e políticos no período? A pesquisa apresenta um caráter qualitativo, bibliográfico e documental. Para isso, os certificados de conclusão do curso e históricos escolares são entendidos nas visões de documento/monumento apresentadas por Le Goff (2013). São produtos da sociedade, da época em que foram produzidos, carregando sentidos e representações da organização do currículo entre os anos de 1968 e 2008. Nas compreensões do currículo escolar como uma construção social, percebemos as alterações na organização curricular da escola, desde sua fundação como Ginásio Bandeirante em 1968. No final da década de 1960 a escola apresentava a seguinte currículo: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Ed. Moral e Cívica (EMC), Ed. Física, Ed. Artística e Técnicas Agrícolas; entre 1973 e 1978: Português, Matemática, História do Brasil, História Geral, Geografia do Brasil, Geografia Geral, Ciências, EMC, Técnicas Agrícolas, Técnicas Comerciais, Programa de Saúde, Organização Social e Política do Brasil (OSPB), Inglês, Ed. Artística e Ed. Religiosa; no final da década de 1990: Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, Religião, Inglês, Ed. Artística, Programa de Saúde, OSPB e Desenho; e no início do século XXI: Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, Religião, Inglês, Artes, Ed. Física e Ética e Cidadania. De 1968 a 2011 o Brasil no âmbito educacional passou pela implantação de duas LDB e uma reforma da educação básica em 1971. A LDB 4.024/1961 procurou estabelecer um currículo formal no curso ginásial através de disciplinas de caráter propedêutico e com orientações para o trabalho. Em 1971 com a reforma educacional da Ditadura Militar pela Lei Federal Lei n. 5.692/1971 estabeleceu no ensino de 1º grau um currículo com disciplinas escolares para uma sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho. Daí uma ênfase





nas disciplinas técnicas de âmbito profissionalizante que marcaram a história da UEFVA na década de 1970, tais como Técnicas Agrícolas e Comerciais. A reformulação curricular promovida pela Ditadura Militar configura-se como um exemplo claro dos jogos políticos, de poder e controle como fatores externos na construção do currículo. Nesse caso, o currículo do Ginásio Bandeirante tinha por função social não apenas a escolarização dos jovens na cultura geral, mas a gama de disciplinas de EMC, OSPB, Ed. Religiosa e Técnicas Comerciais, Agrícolas representavam as finalidades políticas, sociais e ideológicas da Ditadura Militar na sociedade por meio das instituições escolares. Nas Técnicas Agrícolas, disciplina escolar de maior legitimação e representação na sociedade timonense, os alunos aprendiam todo o processo agrícola, desde a preparação do solo até a colheita dos alimentos. A introdução das disciplinas profissionalizantes no currículo do Ginásio Bandeirante desde a sua fundação em 1968 é fruto da inserção do tecnicismo no ensino secundário, realizado com apoio dos 12 acordos firmados entre o MEC e *Agency for International Development (USAID)* dos Estados Unidos da América (EUA), denominados historicamente de acordo MEC-USAID entre 1966 e 1968. As mudanças curriculares advindas do acordo MEC-USAID também são um exemplo que um país subdesenvolvido busca “exemplos” para copiarem as suas instituições de ensino e currículos oficiais, dos países mais desenvolvidos, pelas pressões de agências internacionais de desenvolvimento, como também por aspirações para o progresso e modernidade (FORQUIM, 1996). No currículo escolar da UEFVA entre 1968 e 1978 havia também as disciplinas de EMC e OSPB. Ambas estabelecidas pela Ditadura Militar como um instrumento político e pedagógico de seu projeto de país nas instituições escolares. A EMC foi estabelecida de forma obrigatória pelo Decreto-Lei nº 869, de 12 de Setembro de 1969 através do Ministério da Marinha de Guerra, do Exército e da Aeronáutica Militar. Por isso, as finalidades de uma disciplina escolar são de diferentes ordens, que podem variar desde as religiosas, sociais, políticas e outras que podem ser de natureza para a socialização dos sujeitos para uma aprendizagem ideológica, disciplina social e comportamentos (CHERVEL, 1990). A organização curricular da UEFVA na década de 1990 é fruto dos embates políticos e sociais que disputaram o currículo da educação básica na medida em que há criações, manutenções e extinções de disciplinas escolares. Ao longo do início dos anos 2000, gradativamente as disciplinas de EMC e OSPB foram “desmilitarizadas” e conteúdos incorporadas nas disciplinas de História e Geografia. Por isso, no currículo da UEFVA entre 2005 e 2008 não apresenta EMC e OSPB. Na reestruturação do currículo da educação básica, a LDB 9394/96 estabeleceu uma organização curricular para as escolas em três dimensões: cultura geral, científica e cidadania (SOUZA, 2009). A lei foi formulada após o Regime Militar sendo que o país vivia momentos de aberturas políticas, reorganização dos pilares democráticos e liberdades dos movimentos sociais. A palavra de ordem no cenário político e educacional era cidadania. Com essa tendência as disciplinas escolares foram se estruturando, ao passo que o Estado determinava as políticas curriculares, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados em 1999, para finalidades de promover a partir de seus conteúdos curriculares a cidadania nos alunos com meios de compreensão do papel do homem na sociedade, meio ambiente e política. A introdução desse novo cenário na cultura escolar fez emergir na primeira década do século XXI a disciplina escolar Ética e Cidadania como podemos verificar no currículo da UEFVA entre 2005 e 2008. Podemos compreender, então, o currículo da UEFVA não como algo fixo, estático e imutável, mas dinâmico, social, histórico com continuidades e rupturas na medida em que as há mudanças nas conjunturas e estruturas políticas e educacionais do país. Logo, a construção da história do currículo escolar perpassa também a história da sociedade (GOODSON, 2018). Para, além disso, as disciplinas escolares Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, dentre outras com estabilidades na organização curricular da UEFVA desde sua fundação em 1968 também passam por processos de mudanças no interior da cultura escolar de cada disciplina. O trabalho permitiu uma visão panorâmica, um sobrevoo na história do currículo escolar do Brasil no período de 1968 a 2008 com olhares voltados para uma escola localizada em Timon, Maranhão. A partir das fontes bibliográficas e documentais da UEFVA foi possível perceber o quanto o currículo escolar é fruto de uma construção social perante os contextos políticos, culturais e sociais de determinados períodos. Contudo, compreendemos que o assunto não está esgotado, ainda há possibilidades de maiores estudos e aprofundamentos da história do currículo e das disciplinas escolares ofertadas na educação básica, na história da UEFVA. Como por exemplo, análises das diferenças entre o currículo prescrito e o praticado pelo corpo docente. Até que ponto as diretrizes curriculares nacionais ao longo da história da UEFVA produziram a cultura escolar das disciplinas escolares no interior da escola? Essa é apenas uma de tantas perguntas que ainda carece de respostas e estudos.



## Referências

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

FORQUIM, Jean Claude. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. **Educação & Realidade**. v. 21, n. 1, jan./jun., p. 187-198, 1996.

GOODSON, Ivor Frederick. **Currículo: teoria e história**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão, et al. 7. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: ensino primário e secundário no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2008.

## AS VISITAS PEDAGÓGICAS DE GILDÁSIO AMADO NA FRANÇA E NA INGLATERRA (1954)

Fernanda Gomes Vieira – UDESC

Norberto Dallabrida – UDESC

**Palavras-chave:** Gildário Amado. Viagens pedagógicas. Ensino secundário.

O presente trabalho tem por objetivo compreender o relatório feito por Gildásio Amado sobre as viagens pedagógicas que ele fez à França e à Inglaterra com o intuito de conhecer e estudar experiências renovadoras no ensino secundário. Para tanto, a fonte primária do mesmo é o relatório de viagem escrito por ele e publicado, em 1955, sob o título “Relatório de viagem do professor Gildásio Amado sobre as reformas na educação da França e da Inglaterra” (AMADO, 1955). O autor desse relatório era formado em medicina e professor do Colégio Pedro II e do ensino superior, mas, a partir de 1956, passou a ser o titular da Diretoria do Ensino Secundário (DES) do Ministério da Educação, quando teve um papel decisivo na instituição das classes secundárias experimentais, que renovaram o ensino secundário brasileiro. Ocupou outros cargos administrativos de relevo no campo da educação nacional como presidente da Comissão Nacional do Livro Didático (1947-1955) e, a partir de 1968, como integrante da equipe de planejamento do ensino médio da Diretoria do Ensino Secundário. No entanto, as viagens pedagógicas de Gildásio Amado à França e à Inglaterra foram realizadas quando ele era professor do Colégio Pedro II e a publicação do relatório sobre as mesmas foi enviado ao Ministro da Educação em janeiro de 1954 e publicado na prestigiada Revista Brasileira de Estudos Educacionais (RBEP).

O relatório elaborado por Gildásio Amado é considerado uma representação dos sistemas de ensino francês e inglês, em particular o ensino secundário, que deve ser analisado à luz dos jogos de poder do seu autor. Na perspectiva historiográfica de Chartier (2002) que se adota neste trabalho, os textos são representações do passado, que devem ser entendidos a partir dos limites e dos interesses dos seus autores. Ao entender que o movimento pedagógico renovador da época investia em divulgar e dar publicidade aos seus ideais, recorre-se ao entendimento de Carvalho (2007) que concebe o ato de viajar e dar visibilidade aos relatos de viagens como ações indissociáveis para se alcançar a propagação de ideais, estabelecer aproximações, divulgar iniciativas, ganhar novos membros e, por fim, fortalecer interesses específicos. Ademais, Gildásio Amado é considerado um mediador cultural que teve uma atuação muito ativa nos anos de 1950. As práticas de mediação cultural ocorrem com atores diversos que possuem grande importância pela presença e papéis estratégicos na cultura e na política de uma sociedade e, por isso, constituem redes de sociabilidade que estão ligadas a interesses de grupos sociais aos quais pertencem (GOMES e HANSEN, 2016).

As ações de Gildásio Amado revelavam a sua busca do que era inovador na Europa no pós-guerra no campo da educação e, em particular, no secundário. Por isso seu relatório das suas viagens pedagógicas à França e à Inglaterra apresentam representações sobre o Plano Langevin-Wallon e as *classes nouvelles* do sistema de ensino francês e o *Education Act* do sistema Inglaterra. No seu relato da sua viagem pedagógica à França, Gildásio Amado, dá mais importância à Comissão Langevin-Wallon, apesar de considerá-la bem conhecida no Brasil, do que ao ensaio pedagógico das *classes nouvelles*. No entanto, deve-se considerar que, por meio da falta de aplicação do Plano Langevin-Wallon, Amado analisa impasses do ensino secundário francês, constatando que o sistema tem







uma estrutura centralizada e burocrática, formada por várias instâncias e conselhos e conclui que a base legal do ensino francês permanece o mesmo de antes da Segunda Guerra. Mas ele ressalta que há inovação colocada em prática por professores e diretores, que introduziram métodos conferindo ativismo aos alunos, especialmente nas *classes nouvelles*, bem sintetizadas por ele com o devido destaque para o seu ineditismo. Essa experiência inovadora tinha como propósito otimizar a atuação da orientação escolar, bem como proporcionar aos professores melhores condições de trabalho pedagógico, afinado com o timbre da cultura moderna que emergia no pós-guerra e nas necessidades sociais que surgiam, servindo inclusive ao Brasil pelo olhar de Amado, já que as *classes nouvelles* são apropriadas pela experiência renovadora da educação secundária brasileira na maioria das escolas públicas. O educador brasileiro relata também que a formação dos professores das *classes nouvelles* era voluntária e feita no Centro Internacional de Estudos Pedagógicos (CIEP), localizado em Sèvres, onde ele também assistiu aulas para sentir o espírito da nova pedagogia e que o CIEP também acolheu vários educadores estrangeiros que buscavam *aggioanamento* nas suas práticas educativas, inclusive professores brasileiros.

Em relação a viagem pedagógica à Inglaterra, o foco de Gildásio Amado recai no *Education Act* de 1944, sendo que dá relevo aos seus pontos principais: o fato de a Inglaterra já ter atingido o aumento da obrigatoriedade do ensino e a importância da à formação moral e cívica e como isso pode ser alcançado pelas atividades extracurriculares, a valorização do ensino técnico colocado no mesmo patamar do humanístico ao possibilitar a transição entre os tipos de ensino e a importância das aptidões individuais coordenadas pela orientação educacional para que isso fosse concretizado. E quando analisa os três tipos de ensino secundário inglês, o ensino moderno é que ganha a maior relevância justamente por se destinar a maioria dos estudantes e compreender várias modalidades que abarcavam as diversas aptidões. Afinal, um dos critérios que tem grande relevância para Gildásio Amado de forma explícita em seu relatório sobre ambos os países é o desenvolvimento integral do aluno – físico, emocional, espiritual e intelectual. Assim, ele elogia os meios que tornam esse desenvolver integral possível: a escola em período integral, número reduzido de alunos, o valor dado aos trabalhos manuais, as atividades extracurriculares e a educação física, que acontece mais fortemente na educação inglesa. E, a partir disso, ele critica a limitação brasileira ao focar apenas no desenvolvimento intelectual e ao fato de cada período do dia dedicar-se a uma turma diferente, ou seja, um ensino não integral. O que se colocou para Amado como indispensável para o sucesso da *Education Act* foi a flexibilização e liberdade dada às escolas e professores para desenvolverem seus currículos, horários, espaços e a responsabilização do Ministério da Educação inglês na garantia de excelentes instalações e na formação de professores, assim como possuía um excelente e qualificado serviço com as inspetorias educacionais, já que os professores eram uma grande demanda no período pós-guerra. Além da formação dada pelos colégios, que equivale ao magistério no Brasil, e pelas universidades que seria uma formação mais extensa, foram criados cursos de formação emergencial.

Por fim, analisando o relatório das viagens pedagógicas de Gildásio Amado na França e na Inglaterra, em meados da década de 1950, pode-se concluir que o educador brasileiro direcionou suas observações tanto para as questões administrativas como para os modelos educacionais e que algumas dessas ideias já circulavam no campo educacional brasileiro. Assim, ele conseguiu encontrar respaldo nos sistemas de ensino da França e da Inglaterra para as questões que lhe inquietavam no contexto educacional do Brasil como a rigidez burocrática, a dualidade do ensino técnico e humanístico e o aumento da demanda pelo ensino secundário. Por isso, as bandeiras levantadas pelo educador eram as da educação gratuita e de qualidade para todos e a flexibilização das escolas para que estas pudessem trabalhar a partir das aptidões dos alunos. As visitas pedagógicas de Gildásio Amado e o seu relatório sobre as mesmas, portanto, contribuíram para alinhar a renovação do ensino secundário no Brasil.

## Referências

AMADO, Gildásio. Relatório do Prof. Gildásio Amado sobre as reformas da educação na França e Inglaterra. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.24, n.60, 159-197, out./dez., 1955.





CARVALHO, Marta M. Chagas. Abordo do navio, lendo notícias do Brasil: o relato de viagem de Adolphe Ferrière. In: MINOT, Ana Chrystina Venancio; GONDRA, José Gonçalves. **Viagens Pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2007.

BARRETO, Raylane Andreza Dias Navarro. THOMAZ, Alice Ângela. Práticas Reformistas na Educação Brasileira: a contribuição dos irmãos Gildásio e Gilson Amado. **Revista HISTEDBR Online**, n. 46, p. 264-277, jun. 2012.

CHARTIER, Roger. À beira da falésia: a História entre certezas e inquietude. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2020.

GOMES, Ângela de Castro; HANSEN, Patrícia Santos (Orgs.). **Intelectuais mediadores: práticas culturais e ação política**. 1 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

## CAMINHOS QUE SE CRUZAM NA EDUCAÇÃO: FARIA DE VASCONCELOS, JULIO LARREA, NIETO CABALLERO E LOURENÇO FILHO

Rafaela Silva Rabelo  
Ariadne Lopes Ecar  
Diana Vidal

**Palavras-chave:** New Education Fellowship. Redes. Viagens pedagógicas.

No cenário internacional, há vários educadores cujos nomes aparecem relacionados ao movimento escolanovista de seus países na primeira metade do século XX. No que diz respeito ao circuito ibero-americano, é possível citar, por exemplo, Agustín Nieto Caballero (Bogotá, Colômbia, 1889 – Bogotá, Colômbia, 1975), Julio C. Larrea (Equador, 1904 – Equador, 1987), António Sena Faria de Vasconcelos (Castelo Branco, Portugal, 1880 – Lisboa, Portugal, 1939) e Manoel Bergström Lourenço Filho (Porto Ferreira, São Paulo, 1897 – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1970). Todavia, há outros elementos que conectam esses educadores, mas que têm sido pouco problematizados na História da Educação.

Individualmente, esses educadores são conhecidos pelas contribuições no cenário educacional em seus países, mas, analisando enquanto atores que fazem parte de uma trama maior, é possível observar intersecções em suas trajetórias, sendo uma delas a vinculação que tiveram, em algum momento de suas vidas, à *New Education Fellowship* (NEF), também conhecida como *Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle*. As conexões com a NEF se deram de diferentes formas: por meio dos congressos internacionais promovidos pela associação, pelas seções nacionais criadas nos países desses educadores entre os anos 1920 e 1940, e por meio da interlocução com membros proeminentes da NEF tais como Ferrière, Decroly, Claparède, entre outros.

A NEF foi uma organização criada em 1921, durante um congresso de educação em Calais, França, pela iniciativa de Beatrice Ensor, Adolphe Ferrière e Elisabeth Rotten. Grupo de natureza internacional desde sua origem, adotou diferentes estratégias de divulgação de ideias e experiências vinculadas à Educação Nova, por meio de suas revistas associadas, de seus congressos internacionais e regionais e de suas seções e grupos afiliados em outros países. Fundada no contexto pós-guerra, a NEF via na educação o caminho para promover a paz e evitar conflitos futuros (BREHONY, 2004; BRASTER; ANDRES, 2018; VIDAL; RABELO, 2019).

Os quatro educadores sobre os quais o presente trabalho se debruça foram sujeitos multifacetados, desempenhando diferentes cargos nas esferas pública e privada. Viajantes pedagógicos, atuaram como importantes mediadores culturais fazendo circular e implementando ideias e modelos educacionais internacionais. Publicaram manuais pedagógicos e relataram experiências educacionais, lecionaram em diferentes níveis de ensino, desempenharam cargos administrativos e visitaram países de diferentes continentes.

Agustín Nieto Caballero fundou, em 1914, o *Gimnasio Moderno*, uma escola tida como referência na Colômbia na adoção de métodos modernos de ensino. Julio Larrea, criou e editou por longos anos a revista *Nueva Era*. António Sena Faria de Vasconcelos realizou parte de sua formação na Bélgica,





onde conduziu experiências que são relatadas no livro *Une Ecole Nouvelle en Belgique*, publicado em 1915. Manuel Bergström Lourenço Filho foi um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932, e assumiu a direção do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais em 1938. Estes são apenas fragmentos de tramas muito mais complexas representadas pelas trajetórias profissionais prolíficas desses sujeitos.

No presente trabalho, exploramos como as trajetórias desses educadores, por meio de seus deslocamentos geográficos/institucionais/temáticos, se cruzam em diferentes momentos e os tornam parte de uma mesma rede internacional. Para tanto, a NEF atua como fio condutor e elemento aglutinador para explorar tais conexões. O recorte temporal se concentra entre os anos 1910 e 1950, período de grande atividade desses atores.

No que diz respeito às fontes, nos baseamos principalmente em documentação que compõe a coleção da *World Education Fellowship* (nome adotado pela NEF em 1966) sob a guarda do arquivo do *Institute of Education* da *University College London*, explorando correspondências, anais dos congressos internacionais da NEF e as revistas associadas como a *The New Era* e a *Pour l'Ere Nouvelle*. Nesses documentos, buscamos vestígios de Nieto Caballero, Julio Larrea, Faria de Vasconcelos e Lourenço Filho. Aliada a essa documentação também cotejamos dados levantados na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional do Brasil, documentos da Associação Brasileira de Educação (ABE) e amostras de revistas pedagógicas sul-americanas como a *Nueva Era* do Equador (editada por Julio Larrea), *La Obra* e seu suplemento *Nueva Era* da Argentina (editados por J. Rezzano), ambas aprovadas pela NEF como revistas associadas, e a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Além das referidas fontes, fazemos amplo uso de bibliografia relacionada à produção intelectual e a aspectos biográficos dos quatro educadores.

É possível perceber as intersecções nas trajetórias desses educadores em diferentes momentos, lugares e formas. Por meio dos congressos internacionais ou em missões de estudo na Europa, Estados Unidos e na América do Sul, os frequentes deslocamentos geográficos favoreceram as interlocuções entre esses atores. Mas não apenas por meio da circulação de sujeitos foram feitas essas redes. O intercâmbio também ocorria por meio das revistas pedagógicas. Esses vários formatos de circulação (sujeitos/objetos/ideias) se somam e potencializam a constituição das redes.

As intersecções nem sempre se dão a partir dos encontros entre esses atores, mas também a partir de itinerários comuns. Desta forma, também ganham relevância na análise a passagem por ou troca de correspondência com instituições/organizações como o Instituto Jean-Jacques Rousseau e o *Bureau International d'Education*, ambos na Suíça, ou o *Teachers College* da *Columbia University*, nos Estados Unidos, e as missões governamentais ou cargos públicos que exerceram em seus países ou a convite de outros governos.

Entre as idas e vindas por diferentes países e instituições, apreendemos a presença de Nieto Caballero no Rio de Janeiro em 1925 e suas interlocuções com a ABE, e correspondências trocadas com Larrea com a mesma organização nos anos 1930. Em 1945, em viagem por países da América do Sul ministrando palestras, Larrea passa dois meses no Brasil e mantém contato com Lourenço Filho. Este, por sua vez, faz várias viagens pela América do Sul e seu livro *Introdução ao Estudo da Escola Nova* é traduzido para o espanhol. Vasconcelos viaja pela América Latina na segunda metade dos anos 1910, incluindo em seu itinerário Cuba e Bolívia.

A partir das referidas fontes e buscando determinar de que forma esses educadores se conectam, seguimos os traços deixados a partir dos quais vamos reconstituindo uma trama maior de conexões internacionais. A exemplo do que Ginzburg e Poni (1989) chamam de “fio do nome”, reconstituímos as trajetórias desses educadores em busca de intersecções de suas vidas. Os autores denominam este método de “onomástico” e não o classificam como um procedimento novo. Como exemplo citam os registros das paróquias rurais, nos quais ao lado do nome está o da casa agrícola e o da propriedade cultivada. Nem sempre o historiador encontrará todos os dados que procura, no entanto, poderá achar dados seriais “com os quais é possível reconstruir o entrelaçado de diversas conjunturas” (GINZBURG; PONI, 1989, p. 174). Segundo os autores “As linhas que convergem para o nome e que dele partem, compondo uma espécie de teia de malha fina, dão ao observador a imagem gráfica do tecido social em que o indivíduo está inserido” (GINZBURG; PONI, 1989, p. 175).

As intersecções das trajetórias e os elementos que os aproximam e os colocam como partes da mesma rede se dão em diferentes momentos e de formas diversas. Como alerta Fuchs (2007)



sobre as redes, essas conexões são frequentemente assimetricamente recíprocas, o que implica que variam de intensidade, densidade e duração.

Estar atentos às redes que os indivíduos tecem é uma forma de perceber a amplificação que o movimento escolanovista teve em diversos países, e apreendê-lo como um evento complexo, mas dotado de peculiaridades, que se compôs em diferentes experiências resguardando as reflexões que apontavam para uma educação nova, divulgadas, sobretudo, pela NEF. Nosso objetivo pauta-se em compreender como Agustín Nieto Caballero, Julio C. Larrea, António Sena Faria de Vasconcelos e Manoel Bergström Lourenço Filho teceram essas redes, produzindo e reproduzindo saberes que buscaram transformar o modo como a escola educava.

## Referências

BRASTER, S.; ANDRES, M. M. P. La escuela nueva en imágenes: fotografía y propaganda en The New Era (1920-1939). *Historia y Memoria de la Educación*, v. 8, p. 97-145, 2018.

BREHONY, Kevin J. A new education for a new era: the contribution of the conferences of the New Education Fellowship to the disciplinary field of education 1921-1938. *Paedagogica Historica*, v. 40, n. 5-6, p. 733-755, 2004.

FUCHS, Eckhardt. Networks and the History of Education. *Paedagogica Historica*, v. 43, n.2, p. 185-197, 2007.

GINZBURG, Carlo. O nome e o como. Troca desigual e mercado historiográfico In: GINZBURG, Carlo; CASTELNUOVO, Enrico; PONI, Carlo. *A Micro-história e outros ensaios*. Lisboa: Difel, 1989, p. 169-178.

VIDAL, D. G.; RABELO, R. S. A criação de Institutos de Educação no Brasil como parte de uma história conectada da formação de professores. *Cadernos de História da Educação*, v. 18, n. 1, 2019.

## CARLETON WASHBURNE E A CIRCULAÇÃO DO ENSINO INDIVIDUALIZADO DE ARITMÉTICA VIA PUBLICAÇÕES DA NEW EDUCATION FELLOWSHIP

Nara Vilma Lima Pinheiro

**Palavras-chave:** Aritmética. Escola individualizada. New Education Fellowship. Ensino primário.

Esta comunicação apresenta resultados parciais do projeto de pesquisa de pós doutorado financiado pela FAPESP (Processo 2018/24382-3) e tem por objetivo analisar a trajetória pedagógica de Carleton Washburne, importante personagem na articulação e divulgação de ideias da *Progressive Education*. Em específico, trata-se de melhor compreender a produção e a circulação do ensino individualizado de aritmética na escola primária, desenvolvido nas escolas de Winnetka (EUA), sob supervisão de Washburne. Sua prática de ensino foi vista como um dos modelos pedagógicos inovadores para a pretendida renovação educacional difundida internacionalmente em meados do século XX. Apesar de não estar totalmente ausente da historiografia brasileira, poucos foram os estudos que tiveram como foco a vida ou as ações educacionais desse pedagogo estadunidense (PINHEIRO, 2017; PINHEIRO; VALENTE, 2018; RABELO; VIDAL, 2018; RABELO, 2019). Ao procurar saber mais sobre sua vida e suas ações educacionais, foram reveladas importantes redes de sociabilidade por ele construída que favoreceram a consagração e circulação de suas ideias. Redes que se expandiram, para além das relações entre sujeitos históricos, em estreita conexão com a filiação familiar, confessional, cultural, profissional, permitindo a Washburne compartilhar relações institucionalizadas proporcionadas pelos espaços em que circulou (FUCHS, 2007). Espaços esses constituídos por instituições (escolas, institutos, centros de pesquisa), por formas de encontros institucionalizadas (associações, grupos, congressos), e por suportes editoriais organizados por educadores (livros, revistas, jornais). Analisar as teias constituídas pelas relações de Washburne e as iniciativas pedagógicas delas decorrentes evidenciaram que suas ações não foram isoladas, mas entrelaçadas a redes internacionais, cujos discursos e práticas foram incorporados por indivíduos e instituições. Em virtude da amizade de sua mãe com John Dewey e Francis Parker, Washburne foi educado em meio as ideias de educação progressista. Ideias que acompanharam-no por toda a vida escolar e que, tempos mais tarde, serviram de alicerce para sua prática pedagógica. Sem formação pedagógica institucional, no início de sua carreira, ele se valeu de sua experiência escolar para lecionar em escolas rurais. As dificuldades iniciais da carreira somadas ao desejo de dar as crianças a mesma educação que havia recebido, nas escolas progressistas por onde passou, convenceram-no de que o currículo tinha que ser adaptado aos interesses, a capacidade e a compreensão de cada criança (ZILVERSMIT, 1993). Para fundamentar suas ideias apoiou-se nos estudos de Frederick Burk, outra figura renomada da educação progressista, o qual denunciava as principais desvantagens da instrução tradicional nas escolas primárias, por não ser eficiente e abandonar as crianças em idade escolar que não acompanhavam o ensino. Em contrapartida oferecia um plano alternativo, baseado em um sistema de individualização do ensino com livros textos adaptados por assunto e sujeito às potencialidades de cada aluno. Seu plano havia sido construído a partir da constatação de que os alunos não eram fisicamente iguais, tampouco mentalmente e não aprendiam no mesmo ritmo (MEUER, 1988, p. 62). Partidário das mesmas ideias de Burk, Washburne se torna seu discípulo e passa a desenvolver experiências com materiais individualizados nas classes anexas a Escola Normal de São Francisco, sob direção de Burk. Essas experiências chamaram à atenção de dirigentes





educacionais de uma pequena cidade nos subúrbios de Chicago, os quais lhe deram carta branca para experimentar suas próprias concepções pedagógicas. Em vez de aplicar seus métodos em uma classe, Washburne pôde fazer das escolas públicas de Winnetka um laboratório educativo. No decorrer de dez anos, ele conseguiu fazer de seu método uma experiência de reconhecimento internacional, citada por pedagogos renomados e pelos principais jornais da época, tornando-se como Francis Parker ou John Dewey, uma das figuras principais da educação progressiva estadunidense (GARDET, 2018). E isso se deu, principalmente, por suas viagens e participação em associações nacionais, lhe permitindo uma ampliação de sua atuação profissional. Sobretudo quando professores, representantes das escolas de Winnetka, passaram a fazer parte, a partir de 1925, do programa de quase todos os congressos internacionais realizados pela *New Education Fellowship* (NEF), também conhecida como *Ligue Internationale Pour L'Education Nouvelle*, importante organização criada com o objetivo de promover a educação nova e desenvolver uma expansiva rede internacional de colaboradores para difusão de seus ideais (RABELO, 2016). Os membros da NEF incluíam alguns dos educadores mais importantes das décadas de 1920 e 1930, dentre eles: Dewey, Montessori, Decroly, Ferrière (CLEWS, 2009). Por meio de suas publicações e de suas conferências internacionais, a NEF fez circular “teorias, modelos, objetos e pessoas relacionados às pautas da Educação Nova, alcançando lugares diferentes e agregando novos pesquisadores e entusiastas” (VIDAL; RABELO; p. 211, 2019). Ao se filiar a essa organização, Washburne construiu sua rede internacional de conexões, trocando afinidades científicas experimentais. A fim de melhor compreender a circulação internacional de suas ideias pareceu-nos essencial um estudo das revistas *Pour l'ère nouvelle* e *The New Era*, ambas periódicos fundadores da NEF, e principalmente pela ampla representatividade desses periódicos em escala internacional. Essas revistas funcionaram como uma espécie de ponto de encontro de ideias, aberta a todos que trabalhassem com a renovação educacional, nos moldes defendidos pela NEF. Tratava-se de um espaço privilegiado de publicação destinado tanto aos educadores que desejassem compartilhar suas experiências, quanto aos cientistas para apresentarem o progresso de suas pesquisas, construindo assim, um repertório comum e partilhado de saberes experimentais e teóricos. Considerando que “a transferência de um campo nacional para outro se faz por meio de uma série de operações sociais”, que envolvem seleção, marcação e leitura (BOURDIEU, 2002) interessou-nos saber: quem traduz as ideias de Washburne? O que se traduz de suas ideias? Com que intenção? No processo de recepção de suas ideias que (re)interpretação lhes são dadas? Na análise da documentação evidencia-se que as redes de sociabilidade tiveram importância ímpar na circulação e apropriação do ensino individualizado de aritmética. Ao explorar essas redes pôde-se restabelecer as conexões internacionais e intercontinentais que estavam desligadas e melhor compreender como ocorreu a ampla circulação das experiências desenvolvidas e testadas em Winnetka, que circularam para além de suas fronteiras, em um “espaço não fixado, criado por meio de comunicações e viagens” (LAWN, 2014, p. 141). Em síntese, as publicações em periódicos oficiais da NEF e as viagens internacionais de Washburne facilitaram a circulação de suas experiências para além das fronteiras estadunidenses, por meio de revistas afiliadas que funcionaram como portavozes da renovação pedagógica.

## Referências

BOURDIEU, Pierre. As condições sociais da circulação internacional de ideias. **Enfoques**: Revista eletrônica, Rio de Janeiro, v. 1, n. 01, p. IV – XV, 2002. Disponível em <<http://www.enfoques.ifcs.ufrj.br/ojs/index.php/enfoques/article/view/12/7>>. Acesso em 05 jun. 2019.

CLEWS, C. J. **The New Education Fellowship and the reconstruction of education: 1945 to 1966**. (PhD thesis). Institute of Education, University of London, 2009.

FUCHS, E. Networks and the History of Education, **Paedagogica Historica**, v.43, n.2, p. 185-197, 2007. Disponível em <<https://doi.org/10.1080/00309230701248271>> Acesso em 15 set. 2019

GARDET, Mathias. Carleton Wolsey Washburne (1889 – 1968): un pédagogue américain à la pointe de la Progressive education. Billets, Complément chap 5, **Galerie de portraits**. Disponível em <<https://repenf.hypotheses.org/296>> Acesso em 17 abr. 2019.



LAWN, M. Um conhecimento complexo: o historiador da educação e as circulações transfronteiriças. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 127-144, 2014. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38866>>. Acesso em: 09 out. 2019.

MEUER, W. G. **Carleton W. Washburne: His Administrative and Curricular Contributions in the Winnetka Public Schools, 1919, Through 1943**. (Dissertations), Loyola University Chicago, 1988.

PINHEIRO, N. V. L. **A Aritmética sob medida: a matemática em tempos da pedagogia científica**. 224f. Tese (Doutorado em Ciências). Universidade Federal de São Paulo: Guarulhos, 2017.

PINHEIRO, N. V. L.; VALENTE, W. R. Carleton Washburne e as pesquisas sobre a aritmética nos primeiros anos escolares. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, abril 2016. 88 - 105. Disponível em <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/174497/33-55-2-PB.pdf?sequence=2&isAllowed=y>>. Acesso em 10 de maio de 2018.

RABELO, R. S. Carleton Washburne e o Departamento de Estado dos EUA: a educação latino-americana em meio à política de boa vizinhança. In: **I Congresso Internacional Pensamento e Pesquisa sobre a América Latina**, 2019, São Paulo: PROLAM/USP, 2019.

\_\_\_\_\_. **Destinos e Trajetos: Edward Lee Thorndike e John Dewey na formação matemática do professor primário no Brasil (1920 – 1960)**. 285f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo: São Paulo, 2016.

RABELO, R. S.; VIDAL, D. G. A seção brasileira da New Education Fellowship: explorando o cenário de sua criação. In: **Congreso Iberoamericano de História de la Educación Latinoamericano**, 2018, Montevideo. XIII CIHELA, 2018.

VIDAL, D. G.; RABELO, R. S. A criação de Institutos de Educação no Brasil como parte de uma história conectada da formação de professores. **Cadernos de História da Educação**, v. 18, n. 1, p. 208 – 220, jan./abr. 2019. Disponível em <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/47659>> Acesso em 10 fev. 2019.

ZILVERSMIT, Arthur. **Changing Schools: Progressive Education Theory and Practice, 1930 – 1960**. The University of Chicago Press, 1993.



## COMPÊNDIOS E PROFESSORES-AUTORES DA GEOGRAFIA ESCOLAR SECUNDARISTA BRASILEIRA (1930 – 1970)

Gisele Ferreira Da Silva De Oliveira

Silvia Helena Andrade De Brito

**Palavras-chave:** Compêndios de Geografia. Ensino secundário. Aroldo de Azevedo.

Os compêndios, enquanto instrumentos do trabalho didático, foram formas de textos escolares hegemônicos no ensino secundário brasileiro, sobretudo entre o final do século XIX e a primeira metade do século XX. Dentre suas características fundamentais destacam-se o fato destes relacionarem-se a um campo disciplinar específico e apresentarem uma síntese ou um resumo do conhecimento de uma determinada área, o que lhes conferiam um número considerável de páginas e poucas ilustrações. Inicialmente, até a primeira metade do século XIX, foram utilizados compêndios em língua estrangeira, principalmente francês e inglês. Posteriormente, começaram a ser traduzidos e, já no final do século XIX, passaram a ser escritos pelos professores das respectivas matérias, tendência que passou a predominar nos momentos históricos posteriores (BRITO, 2012; ALVES e CENTENO, 2009).

Um resgate histórico das obras escritas por professores-autores, inseridos em um peculiar período da educação brasileira, contribui para a compreensão do processo de construção da Geografia escolar no país, uma vez que permite analisar tanto a proposta de utilização, quanto o conteúdo dos textos escolares produzidos. Nesse sentido, essa comunicação tem por objeto os textos escolares de Aroldo Edgard de Azevedo, voltados para o ensino de Geografia, entre os anos de 1930 e 1970, partindo da constatação de que o referido professor foi um dos mais destacados intelectuais da Geografia escolar brasileira, tendo escrito mais de trinta livros didáticos no período histórico em questão.

Aroldo de Azevedo foi professor da Universidade de São Paulo (USP), e sua história se mescla com a da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), Seção São Paulo, e a história do Boletim Paulista de Geografia (BPG). Seu mestre foi Pierre Monbeig e sua formação teve grande influência da Geografia Francesa. Decorre dessa influência a grande ênfase que ele dava ao trabalho de campo, à representação cartográfica e a dimensão histórica dos estudos geográficos.

Nasceu em Lorena, São Paulo, em 3 de março de 1910, oriundo de tradicional família do Vale do Paraíba paulista. Neto do Barão de Santa Eulália, seu avô, Antônio Rodrigues de Azevedo Ferreira, era agropecuarista, e havia sido promotor e vice-presidente da Província de São Paulo. Seu pai, Arnolfo Rodrigues de Azevedo, também promotor, foi deputado federal e senador na Primeira República. Em 1931 obteve o grau de bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Direito da Universidade do Rio de Janeiro, carreira que acabou não seguindo. Notando que sua verdadeira vocação era o magistério, ingressou como aluno no Departamento de Geografia e História na recém fundada Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP), licenciando-se em 1939, sendo que no ano seguinte, foi convidado a fazer parte do quadro de docentes dessa instituição (CONTI, 1975).

Nesse contexto, esse trabalho tem por objetivo desvelar o conteúdo e a proposta de utilização das obras de Aroldo de Azevedo, enquanto instrumento do trabalho didático, considerando o ensino





de Geografia, entre os anos de 1930 a 1970. Para tanto, usa-se como referencial teórico trabalhos que, sob a ótica a ciência da história, procuram compreender a história da organização do trabalho didático: ALVES (2015); ALVES e CENTENO (2009); BRITO (2012), dentre outros.

A metodologia adotada tem caráter qualitativo, a partir de pesquisa bibliográfica e documental, envolvendo os seguintes procedimentos: 1) revisão de literatura, na qual buscou-se aporte teórico em livros, artigos, dissertações, teses e outras fontes secundárias que abordem a temática; 2) exame e descrição do compêndio “Geografia humana do Brasil” (AZEVEDO, 1950), evidenciando a função desse instrumento no trabalho didático, para Azevedo, por um lado; por outro, procura-se compreender como se articulam os conteúdos ali arrolados. Para tal, toma-se particularmente a temática referente à questão ambiental, inserida no paradigma que relaciona terra/homem.

A comunicação está dividida em duas partes. Na primeira são apresentadas reflexões teórico-metodológicas sobre a categoria compêndios, considerando que os mesmos, como referido anteriormente, foram uma das mais importantes modalidades de textos escolares utilizadas no ensino secundário, principalmente até a primeira metade do século XX. Nessa direção, é preciso considerar as principais categorias que norteiam essa comunicação, a saber: trabalho, trabalho didático, organização do trabalho didático, instrumentos do trabalho didático, compêndio. A segunda parte descreve as condições de produção e o conteúdo da obra analisada, a partir do exame do tema escolhido, buscando identificar quais as relações desse conteúdo com as teorias geográficas presentes no momento histórico em destaque, e quais as propostas do autor para a utilização de seus compêndios.

Com a análise do material foi possível constatar que a obra ainda apresenta as principais características de um compêndio, a saber: conteúdo rigoroso, embora já apresentado de forma sintética; utilização criteriosa e cuidadosa de ilustrações, em que pese não se tratar, ainda, de um texto escolar ilustrado (as ilustrações serviam apenas para reforço do texto principal). Destaca-se que as fotografias inseridas na obra foram produzidas pelo próprio autor, durante às diversas excursões que realizou pelo Brasil. A estrutura do compêndio “Geografia humana do Brasil” está organizada em três partes: a) Bases físicas; b) Fatores humanos; c) Fatores econômicos, e essa organização confirma a influência da Geografia francesa e do possibilismo no pensamento do autor. Nesse modelo de estrutura, o estudo geográfico é dividido em quadros, em que aos aspectos físicos vão se sobrepondo os aspectos humanos e econômicos. Ao final de cada quadro apresenta-se uma conclusão, que pode ser um conjunto de cartas que procuram demonstrar a relação entre os elementos humanos e naturais; ou podem ser leituras de fim de capítulo, com trechos escritos pelo próprio autor da obra ou por outros autores. Essas leituras de fim de capítulo se caracterizavam por serem textos muito bem selecionados, pois deviam relacionar-se que está sendo tratado. Na obra em questão, foram utilizadas leituras de fim de capítulo.

Esse compêndio ainda apresenta alentado número de páginas, o que o distancia da concepção comeniana de manual didático. Pensados a partir da divisão do trabalho, os manuais didáticos, criados por Comenius com o surgimento da Escola Moderna, foram criados com a finalidade de garantir a transmissão do conhecimento, dadas as condições materiais da época (ALVES, 2015). Para Comenius, o manual didático deveria apresentar conteúdos simplificados e resumidos, tratando apenas das coisas necessárias e omitindo as que não têm importância, o que não é observado na obra de Aroldo de Azevedo. A obra analisada apresenta um conjunto qualificado de conteúdo, que para a época foi considerado modelo no que se refere a adequação ao Programa Oficial, rigoroso critério metodológico e precisão de linguagem didática.

Além disso, a formação do autor no âmbito da Geografia francesa justifica sua trajetória e confirma a valorização que Aroldo de Azevedo dava ao trabalho de campo. De acordo com o autor, por meio das aulas de campo, os geógrafos poderiam ter uma melhor visão do espaço e a partir dessa prática, compreender a trama das relações sociais que se estabelecem em determinado recorte espacial. Em função disso, Aroldo de Azevedo foi o pioneiro nos estudos atualmente denominados de Geografia Histórica ou Geografia Retrospectiva, que propõe a discussão rigorosa da relação do homem com o meio, sendo este último considerado como elemento fundamental para compreensão da gênese dos lugares.



## Referências

ALVES, G. L. **Textos escolares no Brasil**: clássicos, compêndios e manuais didáticos. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

ALVES, G. L.; CENTENO, C.V. **A produção de manuais didáticos de história do Brasil**: remontando ao século XIX e início do século XX. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 42, p. 460-487, set./dez. 2009.

AZEVEDO, A. **Geografia Humana do Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1950.

BRITO, S. H. A. de. **O ensino de Sociologia e a organização do trabalho didático no Colégio Pedro II (1925-1945)**. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 12, p. 95-124, 2012.

CONTI, B. J. Aroldo de Azevedo. **Boletim Paulista de Geografia**, n. 50, p. 31-35, 1976. Disponível em: <<http://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/boletim-paulista/article/view/1120>>. Acesso em: 14 abr. 2019.

## CONSTRUTIVISMO EM ALFABETIZAÇÃO NO CURRÍCULO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO (1985-1996)

Diego Benjamim Neves

**Palavras-chave:** Construtivismo em alfabetização. Rede municipal de ensino. São Paulo.

Neste texto apresentam-se resultados parciais de pesquisa de mestrado em Educação, circunscrita no campo da História do Ensino de Leitura e Escrita no Brasil, relativamente a um passado recente (1985-1996), cujo objetivo geral é compreender de que forma foi implementado o construtivismo em alfabetização, especialmente os pressupostos veiculados no livro *Psicogênese da Língua Escrita* (1985), de autoria de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, no currículo do município de São Paulo.

Os impactos do construtivismo em alfabetização na escola brasileira têm sido realizados há alguns anos, contudo o processo de implementação dessa teoria, no caso do município de São Paulo, ainda não foi objeto de estudo, sobretudo do ponto de vista histórico.

Para entender como se deu o processo de implementação do construtivismo em alfabetização no caso do município de São Paulo, foram utilizados documentos oficiais relativos a: cursos de formação continuada (treinamento em serviço) de professores, coordenadores pedagógicos, diretores de escola, supervisores escolares promovidos pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e os subsídios, programas e propostas curriculares, todos publicados entre 1985 e 1996 e nos quais se verificou a presença de pressupostos dessa teoria.

Com base nos procedimentos de localização e recuperação, reuni 165 documentos produzidos no período de 1985 a 1996. Dos 165 documentos que reuni, organizei-os, considerando a natureza de cada um e a finalidade com a qual foram publicados; desse total, elegeram-se 11, como emblemáticos, documentos cuja autoria institucional é atribuída aos profissionais que compuseram os quadros do departamento técnico-pedagógico (Departamento de Planejamento (1985-1988) e Diretoria de Orientação Técnica (1989-1996)) de Secretaria Municipal de Educação (SME) ao longo do intervalo estudado. O motivo da escolha dos 11 documentos se deu no entrecruzamento de diferentes fatores, tais como: prescrições à prática docente no ensino de leitura e escrita; tematizações e referências a práticas pedagógicas no ensino de leitura e escrita e menções à reformulação curricular no ensino de Língua Portuguesa. Nesse processo, preponderou a escolha de documentos cuja leitura possibilitou compreender um redirecionamento curricular no ensino de leitura e escrita em função dos paradigmas construtivistas em alfabetização.

Do ponto de vista da pesquisa em História, as fontes foram analisadas na perspectiva do conceito de configuração textual, de base nas teorias do Discurso e do Dialogismo, buscando problematizar os diferentes aspectos constitutivos do sentido desses documentos.

A partir da década de 1980, no processo de reabertura política do Brasil, o pensamento construtivista em alfabetização, na perspectiva de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, passou a ser adotado em diferentes localidades do país como base para a reorganização da escola face ao novo momento político que se iniciava, bem como uma tentativa de resposta ao problema do fracasso escolar da escola brasileira. Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, a partir de ampla investigação sobre o fracasso escolar em alfabetização na América Latina, escreveram, no final da década de 1970, o livro



*Los sistemas de Escrituras en el desarrollo del niño*, resultado de suas pesquisas, no qual propõem uma “revolução conceitual” no campo da alfabetização, deslocando o eixo da discussão desse campo, antes centrado nos métodos de ensino, para os pressupostos em torno da aprendizagem da leitura e da escrita, sobretudo pela criança.

No ano de 1985, *Los sistemas de Escrituras en el desarrollo del niño* foi traduzido e publicado no Brasil sob o título *Psicogênese da língua escrita*, tornando-se referência para as reformulações dos currículos escolares das redes estaduais e municipais de diferentes localidades, até ser adotado como referência em política de amplitude Federal, em 1996, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Isso não significa, porém, que o contato com a obra de Ferreiro e Teberosky no Brasil tenha se dado exclusivamente em Língua Portuguesa. Textos de sua autoria, em língua espanhola, já circulavam anteriormente no país pelos meios acadêmicos. Desde então, ainda que sofrendo alterações decorrentes de adaptações, processos de apropriação e articulações com outras teorias, o construtivismo em alfabetização tornou-se a principal referência em políticas públicas voltadas ao ensino inicial de leitura e escrita, configurando-se como teoria hegemônica na organização dos currículos de alfabetização.

Inicialmente, quando se verificam os primeiros aspectos do construtivismo em documentos da rede municipal de ensino de São Paulo, isso se dá em coexistência com algumas recomendações concernentes aos métodos de alfabetização (analítico e sintético), como se verifica em *Programa de 1º Grau - 1ª à 4ª série* (1985), programa de ensino fruto de um redirecionamento curricular proposto pela equipe que compunha a SME durante a gestão do prefeito Mário Covas (1983-1985). O tensionamento entre as “novas bases teóricas” e a permanência dos métodos de alfabetização) pode ser entendido também como um movimento de ecletismo teórico e metodológico, que tinha como objetivo uma ação conciliadora entre método e os novos entendimentos que estavam sendo adotados com relação aos pressupostos teóricos de base construtivista.

No ano de 1985 Jânio Quadros foi eleito prefeito de São Paulo e passou a dirigir a prefeitura a partir de 1986, com um mandato vigente até 1988. Em decorrência desse fato, os quadros, nomenclaturas e estrutura de SME são profundamente modificados. Entre diferentes mudanças, as equipes da recém-renomeada Secretaria Municipal de Educação e do Bem-Estar Social (SME-BES) passaram a propor novas bases curriculares para o município. A partir da publicação dos documentos *Repensando a prática de alfabetização* (1986) e *Orientação para classes de 2ª série - língua portuguesa* (1986), *Propostas alternativas de alfabetização (destaque: Emília Ferreiro)* (1987) e *Alfabetização - os primeiros dias de aula na 1ª série do 1º grau* (1988) observa-se a ampliação do referencial construtivista e piagetiano nas reorientações curriculares da rede municipal de São Paulo, de modo que alguns aspectos do interacionismo linguístico também coexistam. Esse processo mostra um modo específico de inserção do construtivismo em alfabetização na perspectiva de Ferreiro e Teberosky na rede, que se centra no investimento de alguns pontos específicos dessa teoria, como as hipóteses infantis sobre a escrita alfabética.

Desde os documentos produzidos durante a gestão de Mário Covas (1983-1985) o interacionismo linguístico aparece como prescrição para o ensino de Língua Portuguesa, sobretudo com relação à leitura, à produção de texto e análise linguística. Esse referencial teórico aparece de modo convergente com o construtivismo em alfabetização desde então, mas ganha força na rede no início da década de 1990, sobretudo com a mudança de equipes em função de nova administração pública, gestão da prefeita Luiza Erundina (1989-1992), que é marcada por professores e pesquisadores ligados diretamente às proposições interacionistas linguísticas, como é possível perceber a partir da publicação de *Critérios de avaliação das primeiras séries* (1989), *Cadernos de formação: 01-grupos de formação - uma revisão da educação do educador - série grupos de formação* (1990) e *Movimento de reorientação curricular: documento 1 - português - visão da área* (1992). Os últimos documentos curriculares de Língua Portuguesa propostos ao final da gestão da prefeita Luiza Erundina (1992), integrantes do denominado Movimento de Reorientação Curricular, trazem uma ideia mais naturalizada do construtivismo em alfabetização, sobretudo pelo trabalho dos grupos de formação de professores, coordenadores pedagógicos e diretores de escola realizados em 1989 e 1990, de sorte que os últimos documentos enfocam aspectos do interacionismo linguístico de forma mais aprofundada.



O que se verifica também é que, no período estudado (1985-1996), os sujeitos envolvidos com as reorientações curriculares do município de São Paulo guardavam estreita relação com a rede estadual de ensino.

A análise parcial desses documentos, portanto, tem possibilitado compreender que, por meio de um movimento gradativo de adoção dessa teoria, se consideram os processos de formação continuada de professores e currículos escritos, como mecanismos/estratégias de convencimento quanto ao referencial teórico construtivista em alfabetização nos currículos de Língua Portuguesa no município de São Paulo.

## Bibliografia e Fontes documentais

CERTEAU, Michel de. *A operação historiográfica*. In: \_\_\_\_\_. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982, p. 65-119.

CHERVEL, André. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. *Teoria & Educação*, v2, 177-229, 1990

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Tradução de Diana M. Linchestein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

GOODSON, Ivor. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização: São Paulo 1876/1994*. São Paulo: UNESP; Brasília: MEC, INEP, COMPED, 2000.

SÃO PAULO (Município). *Cadernos de formação: 01- grupos de formação - uma revisão da educação do educador- série grupos de formação*. A1.1/6, 1990a.

SÃO PAULO (Município). *Considerações gerais sobre o ensino de língua portuguesa*. A3.11.5/18, 1986.

SÃO PAULO (Município). *Critérios de avaliação das primeiras séries*. \*A5.1/22, 1989.

SÃO PAULO (Município). *Movimento de reorientação curricular: documento 1 - Português - visão da área*. P3.1/3a, 1992.

SÃO PAULO (Município). *Orientação para classes de 2ª série - língua portuguesa*. A3.11.5/17, 1986.

SÃO PAULO (Município). *Programa de 1º Grau - 1ª à 4ª série*. Sa005/85, 1985.

SÃO PAULO (Município). *Propostas alternativas de alfabetização (destaque: Emília Ferreiro)*. \*A1.1/20, 1987.

SÃO PAULO (Município). *Repensando a prática de alfabetização*. A1.1/3 (As.011/86), 1986.



## DISSERTAÇÕES SOBRE CURRÍCULO E O CURSO DE PEDAGOGIA: BUSCANDO REPRESENTAÇÕES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (1977-1997)

Leticia Mara De Meira

**Palavras-chave:** Currículo. Representações. Curso de Pedagogia.

O objetivo deste trabalho é identificar diferentes relações entre as representações sobre o currículo e o Curso de Pedagogia veiculadas nas dissertações produzidas no Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal do Paraná – UFPR. A periodização desta pesquisa abrange vinte anos compreendido entre 1977 e 1997. O recorte temporal considerou, no período de influência do Parecer CFE nº 252/69, o período que concentrou o maior número de dissertações com temas relacionados ao currículo e o Curso de Pedagogia e suas respectivas habilitações. Neste período o PPGE da UFPR esteve organizado em duas áreas de concentração: currículo (vigente de 1977 a 1997) e Recursos Humanos e Educação Permanente (vigente de 1984 a 1997). O contexto político do período em questão é bastante dinâmico, com muitas modulações entre os reflexos das medidas reformadoras próprias do regime ditatorial, que instalado em 1964, concentrou a maior e mais dura influência sobre o Ensino Superior entre os anos de 1968 e 1979, a transição para um regime liberal-democrático (1985-1989) e a consolidação deste regime durante a década de 1990. Definiu-se como fonte principal o acervo de dissertações defendidas no Curso de Mestrado em Educação da UFPR e como fontes auxiliares relatórios do PPGE e outros documentos ou publicações institucionais. Considerando o potencial deste acervo em um campo científico que se estabeleceu impulsionado pelos incentivos à pós-graduação, foi realizado um levantamento geral das dissertações defendidas no Curso de Mestrado em Educação da UFPR entre os anos de 1977 e 1997, buscando identificar os trabalhos que abordassem questões afetas ao currículo e ao Curso de Pedagogia. Desta forma foram identificadas 13 (treze) dissertações defendidas nos anos de 1980, 1983, 1988, 1993 e 1997. Ainda que a pesquisa em História da Educação esteja ancorada no método e na narrativa historiográfica, este trabalho contempla procedimentos da pesquisa documental, conforme descrição de Pimentel (2001), e da análise do conteúdo proposta por Bardin (2011). Segundo Bardin (2011, p. 51) a análise documental pode ser definida como uma operação ou um conjunto de operações que visa representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente do original, de forma a facilitar sua consulta e referência, permitindo a obtenção do maior número de informações com o máximo de pertinência. Na fase inicial, foi realizada a análise preliminar e a organização do material. Após a identificação das fontes relevantes, realizada através da análise dos títulos e resumos, foi necessário identificar as principais representações sobre o currículo e o Curso de Pedagogia. Foram aventadas algumas categorias e subcategorias de análise para em seguida, a partir da leitura completa e sistemática das dissertações, realizar a transcrição e a categorização dos trechos identificados como pertinentes à pesquisa. Seguindo a abordagem indutiva-constitutiva descrita por Moraes (1999), as categorias foram construídas ao longo do processo de análise. Partindo dos contornos do problema, durante a leitura de cada dissertação emergiram algumas possibilidades de agrupamento das representações relacionadas ao tema. As categorias foram definidas pelo critério semântico, ou seja, os excertos transcritos foram agrupados em torno de determinados termos que representavam o sentido buscado. Foram identificadas dez categorias gerais, sendo que algumas estavam presentes na maioria dos trabalhos e outras figuravam







em apenas alguns deles. A significativa variação do número de incidências das categorias nas dissertações não impediu que elas funcionassem como ponto de articulação entre os trabalhos, de forma a possibilitar uma análise comparativa, identificando as diferentes tendências e as representações recorrentes. As representações identificadas foram assim agrupadas: curso de pedagogia; currículo de pedagogia; habilitações; estágio; pós-graduação e universidade; educação e sistema educacional; profissionais da educação; curso superior de educação; faculdade de educação; tecnicismo e educação tecnicista. Além das unidades de análise, foram também identificadas unidades de contexto, que segundo Moraes (1999), são indispensáveis para a compreensão das representações firmadas. Como as pesquisas, apesar de abordarem temas correlatos, têm configurações muito distintas, a análise não esteve voltada aos resultados ou conclusões de cada pesquisa. Como referencial teórico fundamental, a análise contou com Pierre Bourdieu (2004) para quem o campo científico é um espaço dinâmico de forças e de disputas, e Roger Chartier (1990) que define representações como práticas sociais fundadas em categorias compartilhadas que permitem compreender, classificar e atuar sobre o real. A análise das representações possibilitou identificar pontos de interseção, conexão e oposição que demonstram a posição dos trabalhos e de seus autores no campo científico. Constatou-se que na UFPR, no período de 1977 a 1983, havia uma interseção entre os estudos que vinham sendo realizados sobre o conceito de currículo e suas aplicações, e os estudos realizados sobre o Curso de Pedagogia. Havia uma mistura de papéis e de processos institucionais e científicos que possibilitavam estas áreas de interseção. Como um grupo de professores que havia ingressado no Curso de Mestrado, optou por investigar o seu próprio contexto de trabalho e, desta forma, estudar um processo em que estavam diretamente implicados e que era de natureza curricular, o estudo científico e as propostas institucionais coexistiam e dialogavam. Os trabalhos defendidos em 1980 e 1983, por sua vez, apresentam pontos de conexão e de divergência, o que permite inferir que havia um debate institucional sobre a formação dos especialistas no Curso de Pedagogia. Em um contexto político ainda ditatorial, apesar dos processos de distensão e abertura, percebe-se que as relações institucionais estavam marcadas pela imposição de modelos, o que dificultava o posicionamento divergente ou de oposição. No entanto, no campo científico era possível afirmar o posicionamento divergente, o que fazia com que as dissertações pudessem ser utilizadas como recursos táticos para o questionamento do trabalho realizado no Setor de Educação, muitas vezes pelo próprio autor do trabalho, o que demonstrava que o campo, ainda que de implantação recente, possuía algum grau de autonomia. Em 1988, vê-se que os novos parâmetros constitucionais para o Ensino Superior influenciavam a produção científica, trazendo novas questões para o debate. Na década de 90 os dois trabalhos que trazem à tona a discussão sobre o Curso de Pedagogia representam novamente uma situação de oposição. Seguindo linhas epistemológicas diferentes, tem-se um trabalho declaradamente conservador enquanto o outro propõe uma mudança de paradigma para a formação e atuação dos pedagogos. Para além das lutas entre as diferentes representações constituídas e defendidas, é possível verificar a dinâmica de oposições e conexões em quatro aspectos constitutivos dos trabalhos realizados: metodologia, conceitos, posicionamento político e propostas. Percebe-se, ao final desta reflexão, que as representações sobre o currículo e o Curso de Pedagogia podem ser utilizadas como um meio para compreender o enredamento entre o contexto de atuação profissional e a produção discente que houve na UFPR no período compreendido entre os anos de 1977 a 1997, e em especial nos anos de 1980 e 1983, quando se concentraram as defesas dos trabalhos das primeiras turmas matriculadas no PPGE, que pelo momento histórico vivenciado, parecem ter sido influenciadas pelo Movimento Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação dos Profissionais da Educação. A análise das interseções entre o posicionamento de diferentes grupos que coexistiam em um mesmo campo científico e as relações de convergência e de oposição entre as diversas representações, demonstrou que é necessário, para se visualizar os diferentes posicionamentos políticos e epistemológicos, recorrer a algumas representações correlatas, uma vez que havia um consenso estabelecido sobre a inadequação do currículo e do Curso de Pedagogia. Sendo assim, o posicionamento sobre questões como as diferentes habilitações, o estágio, a pós-graduação e a universidade, a educação e o sistema educacional, os profissionais da educação, o projeto do Curso Superior de Educação, a Faculdade de Educação, o tecnicismo e educação tecnicista são fundamentais para inferir nuances às representações de ordem mais geral, e estabelecer relações mais sutis entre os sujeitos que forjavam e movimentavam estas representações na direção dos efeitos pretendidos.



## Referências

BARDIN, Lawrence. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. Texto revisado pelo autor com a colaboração de Patrick Champagne e Etienne Landais; tradução Denice Barbara Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro/Lisboa: Bertrand Brasil/DIFEL, 1990.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 114, p. 179-195, 2001.

## EDUCAÇÃO DO CORPO NOS IMPRESSOS EDUCACIONAIS

Caroline Fernandes De Souza Santiago

Laís Marta Alves Da Silva

Fernanda Plaza Rodrigues

Aline De Novaes Conceição

**Palavras-chave:** Educação do corpo. Formação de Professores. História da educação.

O presente artigo tem como objetivo central analisar as formas pelas quais a educação com o corpo foi sendo introduzidos nas instituições educacionais no Brasil, na primeira república, em especial nas escolas normais. A metodologia utilizada para a realização do trabalho foi a pesquisa bibliográfica e documental. Para realizar as discussões aqui propostas, utilizaram-se como aporte teórico, os seguintes autores: Monarcha Carvalho (1998 /2000), Nery (2008), Silva (2019), Rodrigues (2019), Ozelin (2010) e outros. Nos anos iniciais do século XX, houve um avanço de doenças infectocontagiosas, que ocorreram pelo aumento populacional nos centros urbanos. Dessa forma, as escolas primárias passam a se preocupar com aspectos higienistas para controlar doenças e evitar suas proliferações, portanto, políticas sanitárias passam a surgir com esse fim. Ações governamentais entram em vigor para que melhorias nas instalações e aspectos gerais de convívio passem a ser tomados, desde higiene fisiológica, passando pela moral e chegando à limpeza sanitária. Para tais fins, a construção de um indivíduo que passasse a refletir sob esses âmbitos, traria uma capacidade à longo prazo de propagação pessoal e comunitária de condutas que contribuíssem positivamente à sociedade no geral. Vale ressaltar também, a busca por homens mais fortes e civilizados, que trouxessem concepções melhoradas e mais desenvolvidas sobre um homem que nascia com a nova República, e que precisava fortalecer sua identidade para que ocorressem mecanismos de se estruturar uma nova população. Pensando em como eram as condições das escolas e as formas de suas organizações, manuais passam a ser desenvolvidos para nortear as condutas dos professores, e uma inspeção escolar sanitária passa a acontecer. Todas essas normas, eram definidas por médicos que treinavam os professores e diziam as maneiras como deveriam agir e passar as informações e regras que passariam a fazer parte da estrutura social. “Um bom ensino de higiene, ministrado nas escolas primárias e secundárias, seria talvez o melhor meio de difundir diretamente pelas famílias os conhecimentos de profilaxia contra doenças contagiosas e de regras práticas e úteis de boa higiene” (SACADURA, 1906, p. 11). As recomendações referem-se principalmente a prevenção das doenças, objetivo que se tornou obsessão da medicina depois das descobertas de Pasteur e Koch. Dentro desse contexto, outro elemento importante retrata a preocupação com o corpo que vai sendo disseminado no século XX, as escolas de formação de professores, denominadas escolas normais. As discussões frente ao tema é notório nesse período e além das escolas primárias, secundárias e dos professores que atuavam, era necessário formar a consciência, daqueles que ainda estavam em seu processo de formação, os então futuros professores, para tanto, dentro de algumas revistas criadas por alunos das escolas normais, também vê-se a efervescência por um cuidado com o corpo, uma vez que esse estava diretamente relacionado com os princípios da primeira república, ou seja, uma sociedade moderna. Para a elaboração deste texto, foram utilizadas como fontes principais, as escritas por alunos das escolas normais, a saber: o periódico *Excelsior!* (1911-1916) e a Revista *O ESTUDO* (1922-1931), elemento que delinea e justifica o recorte temporal da presente análise, que foi





e pautada no que meados do século XX propõem quando se trata de sociedade, como mencionado no presente texto e que ainda. Para tanto, o texto aqui proposto analisa quais artigos estavam presentes nessas revistas e quais deles apontam para um cuidado com o corpo. E ainda sobre o contexto republicano, pode relatar que no início da primeira república, o Brasil vinha passando por uma série de modificações no se que remete as ordens sociais, econômicas e políticas, entretanto, os fatos mencionados aqui não são unidades isoladas, torna-se parte uma história, ao qual vem sido construída no império e transpassado para a primeira república. A sociedade brasileira, ainda que com suas peculiaridades em casa região, através das ações transformadoras direcionava-se para a modernidade e as escolas normais no país, vem dando suporte no que se remete a essa ordem. E são dentro dessas instituições educacionais, aos quais aparecem os impressos educacionais escritos por alunos e também alguns por professores. Entretanto, o que se destaca na presente análise é a presença de conteúdos que estavam sendo trabalhados pelos professores das escolas normais, nesse momento denominado como lentes, ganhado espaço em uma revista escrita por alunos e alunas das escolas normais. Apresentando indícios de que os conteúdos ensinados pelos lentes, estavam sendo adquiridos pelos alunos (futuros professores) e também estavam circulando nas instituições de ensino, uma vez que os alunos publicam conteúdos que estão presentes em documentos normativos como os currículos escolas e em impressos escritos por professores, aproximando-nos do que estava acontecendo naquele momento, ao que se remete conhecimento, circulação de saberes e principalmente a processos higienistas que tomava conta da sociedade da época. Ao tomar como fonte revistas de regiões distintas, sendo uma do estado de São Paulo e outra do Rio Grande do Sul, pode-se compreender qual era a visão de corpo, higienização que os alunos (futuros professores) das escolas normais estavam tomando para si, no momento. Torna-se importante ressaltar que uma série de modificações ocorreram no processo império e república, ainda que aqui toma-se como base apenas a república tudo ocorreu por um processo, e dentro dessas modificações, as questões cívicas também rumina nas escolas, nos discursos e sociedade. Sobre a revista da escola normal de São Carlos a *Excelsior!* Silva (2019), aponta: “[...] é possível notar a importância dessa revista, uma vez que ela nasceu juntamente com a Escola Normal de São Carlos e com o objetivo de estreitar o vínculo entre a comunidade escolar e a comunidade externa.”, ou seja, é possível perceber que assim como a revista foi criada em 1911, a escola normal de São Carlos também foi, essa que por sua vez, tinha no momento grande influência política. A revista era organizada por alunos e alunas da escola normal de São Carlos e distribuída gratuitamente, mas esse não eram os únicos agentes que escreviam nelas, além de que o processo de seleção e revisão da revista ficava sob os cuidados dos professores, como indica Nery (2008), mas a revista recebe atenção também pelo fato de ser criada antes mesmo da revista dos professores da escola normal de São Carlos. É possível observar que nesse momento no Brasil, ocorre um investimento alto no que se remete a formação higienistas. Criou -se em 1918 o instituto de hygiene, que segundo Ozelin (2010) “O Instituto de Hygiene teve atuação importante na elaboração de estratégias que tinham como objetivo divulgar hábitos de higiene no ambiente escolar por meio da formação profissional dos professores primários e de agentes de saúde pública, além da produção de impressos destinados às crianças das escolas primárias e seus professores.”, além disso, a autora menciona diversos cursos, palestras com esse tema que ocorrem, em especial direcionado aos professores no estado de São Paulo. Nota-se assim, uma estratégia política para disseminar os cuidados com o corpo. Em 1912, nota-se nos currículos uma matéria denominada História Natural, Anatomia, Pyscologia e noções de higiene e em 1920 os currículos recebem uma reestruturação recebendo a matéria de higiene. Os impressos dessa escola, escritos por alunos também apresentam questões de hygiene. Sobre essa questão de cuidado com o corpo e a revista os autores, Hayashi; Hayashi, Arce, Chiari e Menochelli (2011, p. 234) apontam que “ Periódicos educacionais que privilegiavam em suas páginas artigos sobre educação moral, civismo e higiene e eram publicados pela própria Escola Normal também compunham o acervo da biblioteca, entre eles a Revista da Escola Normal de São Carlos (1916- 1923) e o Raio Verde (1917- 1918). O acervo ainda acolhia os periódicos *Excelsior!* (1911-1916). *O Estudo* (1917), *O Sorriso* (1929), [...]. Ou seja, a busca em disseminar conteúdos de cuidados e higienização com o corpo vai ganhando espaço nas escolas normais do país e além disso, a busca por uma sociedade moderna leva a ações que promovam tal cuidado. Encontra-se na revista *O Estudo*, assuntos retratando a higiene e sua prática, como um texto intitulado “Sentidos-Hygiene dos orgaos e dos sentidos – sentido da visão – importância da visão – cultura da visão”, nesse texto retrata os sentidos dos órgãos, e a necessidade de bons costumes de hygiene, classificando sugestões



de cada parte do corpo. Os métodos utilizados para ministrar os referidos conteúdos da revista estavam pautados na experimentação e entendimento. Nesse sentido são destacados aqui os conteúdos encontrados referentes à formação de professores: fisiologia humana, higiene, higiene escolar e ginástica. Nesse sentido, Machado e Schelbauer (2008) destacam que os conteúdos das escolas que deveriam não só fornecer o que formariam o espírito de professor, através de uma elevada cultura, como também era fundamental que existissem conteúdos que tivessem como finalidade disciplinar suas qualidades educadoras e moralizadoras. Assim sendo, na revista *O Estudo* encontram-se texto de alunos e futuros professores com temas de higiene; higiene e saúde pública; higiene mental na escola; higiene e educação no ensino supletivo; e plano de higiene para grupos escolares, para com isso realizar o desenvolvimento integral do aluno, baseado nas “diretrizes da Educação funcional” da época aqui estudada.

## ENTRE CARTILHAS ESCOLARES: UMA HISTÓRIA DO ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA NO ESPÍRITO SANTO, BRASIL (1940 A 1960)

Fernanda Zanetti Becalli

Cleonara Maria Schwartz

**Palavras-chave:** Cartilhas escolares. Ensino da leitura e da escrita. Elementos da natureza.

O trabalho aborda a história do ensino da leitura e da escrita no Espírito Santo, Brasil, no período de 1946 a 1960. Para isso, analisa modelos desse ensino que circularam por meio de cartilhas escolares, prescritas e/ou utilizadas na escola primária, no período de vigência da Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto-Lei n. 8529/1946) e investiga sentidos das ilustrações da natureza, materializadas nas cartilhas, em relação aos textos escritos para o ensino da leitura e da escrita. Utiliza como fontes principais cartilhas e legislações federais e estaduais relacionadas à organização do ensino primário. Teórica e metodologicamente o trabalho se ancora em princípios da História Cultural, principalmente, nas reflexões de Roger Chartier (1996). As normatizações escolares e as cartilhas registram a memória escolar de seu momento histórico, pois são compreendidas como fontes depositárias de representações acerca de modelos de ensino da leitura e da escrita tidos como adequados para ensinar as crianças a ler e a escrever, além de nos oferecer pistas de ideias pedagógicas e didáticas, orientações metodológicas e políticas educacionais que foram privilegiadas no *espaçotempo* delimitado.

O trabalho de Campos (2008) mostra que o método global (palavração, sentencição e/ou historieta) foi utilizado nas escolas primárias capixabas, a partir do uso de diferentes cartilhas, a saber: Cartilha Moderna (método da palavração), Cartilha Sodré (método da sentencição), Cartilha de Bitu (método da sentencição), Lalau, Lili e o Lôbo (método da historieta) e O livro de Lili (método da historieta). O diálogo com as fontes documentais mostrou que, no período pesquisado, apesar de as cartilhas demonstrarem aparentes diferenças nos modos de propor o trabalho com o ensino da língua portuguesa, a análise comparativa permitiu inferir que a concepção de linguagem ancorava-se na abordagem associacionista que reduz a linguagem e a sua apropriação ao nível sensorial e fisicamente observável.

Assim sendo, ambos os autores reconheciam a linguagem como um sistema fechado em que os elementos constitutivos não dependiam um do outro, ou seja, a gramática e a semântica eram constituintes independentes, logo a forma precedia o significado que se apresenta com um sentido unívoco e isolado da “[...] totalidade do fenômeno lingüístico e do conteúdo sócio-histórico-cultural” (GONTIJO, 2002, p. 6). Dessa forma, os alunos se apropriavam da linguagem por meio da pura imitação que requeria capacidade de associação mecânica, passiva e repetitiva. Esse modelo de ensino nos remeteu a considerar que a aprendizagem da língua se operacionalizava, na escrita, pela capacidade de codificar os sons da fala, transformando-os em sinais gráficos e, na leitura, pela capacidade do indivíduo de reconhecer a letra e seu respectivo som. Assim, o aluno só conseguia ler com compreensão quando tivesse possuído o domínio mecânico da decodificação do sistema alfabético de escrita.



Podemos observar, com o estudo de Braggio (2005), os vários aspectos que caracterizam esse modelo de ensino da leitura e da escrita para a prática em sala de aula: o controle da aprendizagem; a decisão, por parte do professor, de quando e como o aluno deve aprender; a apresentação de sentenças descontextualizadas para a criança; a ênfase nas questões gramaticais e não na semântica; a concretização da leitura, para a criança, só pode ocorrer da esquerda para a direita; a necessidade de pré-requisitos para aprender a ler (coordenação motora, discriminação perceptivo-visual, lateralidade, espaço etc.); a interação verbal e visual entre aluno/aluno e aluno/professor é cerceada.

Desse modo, compreendemos que o modelo de ensino da leitura e da escrita, fundamentado na visão associacionista, instaura e legitima procedimentos sistematizadores e universais que impedem as crianças de se tornarem sujeitos de seu próprio discurso e de se apropriarem da língua como mais um instrumento para a tomada de consciência da realidade. Logo, esse modelo de ensino que circulou nas escolas primárias capixabas, no período de 1946 a 1960, serviu de poderoso instrumento nas mãos daqueles que detinham o poder econômico e político, pois tinha como finalidade “[...] anestesiar a consciência do[s] indivíduo[s], tornando-os leitores passivos, acrícos, mantenedores do *status quo* [...]” (BRAGGIO, 2005, p. 3).

Cabe destacar que apesar das aparentes distinções nos modos de ensinar a leitura e a escrita, os textos materializados nas cartilhas permaneceram com uma linguagem extremamente limitada, as lições com a mesma sequência, repetição de palavras idênticas e falta de significação das palavras escritas. Essa permanência era devido ao fato de que os autores das cartilhas continuavam acreditando que esse modelo de trabalho com a língua portuguesa ajudava os alunos na aprendizagem, pois esta era concebida como um processo de imitação e associação entre objetos. De modo geral, o método global propunha que o ponto de partida para o ensino da língua portuguesa fosse com as unidades maiores da língua para, sequencialmente, decompô-las em unidades menores; porém o modelo de ensino dependia do que se considerava como unidades maiores da língua. Alguns compreendiam que era a palavra; outros entendiam que era a sentença e, assim, construíram o método da sentencição que inicia o ensino com sentenças inteiras para depois dividi-las em palavras e, finalmente, em sílabas e letras. Houve ainda aqueles que acreditavam que a unidade maior da língua era a historieta. Esses, por sua vez, formularam o método da historieta, que começa com a leitura de histórias, completando-se com a sequência anteriormente descrita.

Autores, como Yolanda Betim Paes Leme de Krueel (Cartilha Moderna), compreendiam que a unidade maior era a palavra. Ao ressaltar que o princípio basilar do ensino se constituía na palavra, é possível entender, de acordo com Braggio (2005), que a palavra era tida como tendo relação direta com o seu referente, uma vez que o aluno aprendia a representação da palavra por meio da associação entre a emissão sonora e a imagem do objeto. Por sua vez, a imagem era tida como motivadora para a aprendizagem das palavras.

Outros autores, como Benedicta Stahl Sodré (Cartilha Sodré) e Rafael Grisi (Lalau, Lili e o Lôbo), entendiam que era a sentença e, assim, usavam o método da sentencição que inicia o ensino com sentenças inteiras para depois dividi-las em palavras, sílabas e, finalmente, analisar os valores fonéticos das letras. A Cartilha Sodré, por exemplo, em sua primeira lição apresenta uma gravura que representa um animal, com a finalidade de ilustrar, especificamente, a ação descrita na sentença que vem a seguir: “A pata nada”. Uma sentença com sintaxe simples, o que dar a ler traços de postulados de teorias behavioristas que enfatizavam que a aprendizagem deveria iniciar-se do mais simples para o mais complexo. Posteriormente, destaca as palavras-chave da frase e a sílaba tônica de cada uma delas, enfatizando, assim, as sílabas “pa” e “na”. A sílaba “pa” aparece destacada no centro da página em uma outra palavra que não pertence a sentença (papa), indicando a preocupação em repetir enfaticamente o fonema que deveria ser fixado pela criança. Vale destacar que a imagem de outros animais também são apresentadas para a aprendizagem de determinadas sentenças, palavras, sílabas e letras. Os animais representados são domésticos ou rurais, trazendo pistas de valorização da natureza e exaltação da vida no campo para o cidadão que estava sendo formado naquele período.

Houve ainda aqueles autores que acreditavam que a unidade maior da língua era a historieta. Partindo dessa compreensão, Anita Fonseca (O Livro de Lili) e Ariosto Espinheiro (Infância Brasileira) fizeram uso do método da historieta, que começa com a leitura de histórias, completando-as com





a sequência anteriormente descrita. A artificialidade da linguagem conferida pelas repetições de palavras, de sílabas e de aspectos grafofônicos presentes na cartilha Lalau, Lili e o Lobo é característica marcante de O livro de Lili que também utiliza o método da historieta.

Portanto, esse ensino permitia que os sujeitos se constituíssem como meros reprodutores de ideias. Isso se explica porque essa maneira de compreender a língua desconsiderava os fatores extralinguísticos, como a historicidade, o contexto de produção e outros intervenientes no ato de ler e de escrever. Ao se prenderem somente aos aspectos linguísticos do texto, acabavam por distanciar os alunos da leitura como processo de construção de sentidos e da escrita como produção de textos. Além disso, essas diferentes cartilhas que circularam nas salas de aula das escolas capixabas, no período de 1946 a 1960, utilizavam elementos da natureza, por exemplo, paisagens, animais, frutas, como textos semióticos (Greimás, 1981) para o ensino da língua portuguesa, por considerarem as imagens como elementos necessários no desenvolvimento cognitivo dos alunos. Assim, ao apresentar elementos da natureza, buscavam vincular o mundo natural ao processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita, tentando uma aproximação com o contexto social, cultural e escolar daquele momento histórico.

## Referências

BRAGGIO, S. L. B. **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

CAMPOS, D. **A alfabetização no Espírito Santo na década de 1950**. 2008. 265 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

Chartier, R. **Práticas de Leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

GONTIJO, C. M. M. **O processo de alfabetização: novas contribuições**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GREIMÁS, A. J. **Semiótica e ciências sociais**. São Paulo: Cultrix, 1981.

## ESCOLA CLASSE CÓRREGO DO MEIO: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O SUJEITO DO CAMPO

Livia Dos Reis Amorim

Flavio Xavier De Macedo

**Palavras-chave:** Educação do Campo. Sustentabilidade. Agroextrativismo.

### Resumo

O presente artigo apresenta práticas pedagógicas articuladas de valorização e produção de uma nova interpretação sobre a educação e a convivência no campo com mudanças de atitude e paradigmas para o desenvolvimento sustentável. O objetivo deste estudo foi avaliar a proposta pedagógica da Escola Classe Córrego do Meio, visando promover de forma prática o aprendizado de agroecologia, de agroextrativismo, e de educação ambiental através do desenvolvimento de uma metodologia transdisciplinar. Concluímos que o processo educativo do campo necessita estar vinculado à sustentabilidade e que a escola deve ser a responsável pela aplicabilidade de ações que sensibilizem o sujeito do campo para uma postura de preservação da natureza.

### Introdução

A Escola Classe Córrego do Meio é uma escola do campo, localizada em Planaltina-DF, atende nas modalidades educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, além de ofertar aulas de Educação em Tempo Integral no contra turno. Em todas as suas ações a Escola Classe Córrego do Meio promove o sentimento de pertencimento, diminuindo através da sensibilização os problemas sociais e ambientais existentes na comunidade.

De acordo com as argumentações Freire (1980), a Educação do Campo está fundamentada em uma proposta pedagógica dialeticamente desenvolvida para construção de um novo habitus cultural, ético, político e social que pretende uma transformação biófila, relacionada às interrogações próprias à sua materialidade.

É imprescindível que a escola do campo tenha uma educação específica para o campo, estabelecendo vínculo com as comunidades e povos do campo, "... pois um dos objetivos da educação popular é contribuir para criar condições do povo ser sujeito do processo de produção do conhecimento e de sua própria vida" (MOLINA, 2006, p. 12).

De acordo com Caldart (2011), o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive, através de uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais. A Escola Classe Córrego do Meio pretende produzir uma nova interpretação sobre a educação e a convivência no campo, reconhecendo o meio e o ser que nele se integre e estabelecendo instrumentos para que a comunidade escolar se aproprie desse espaço auxiliando em sua preservação.





O objetivo deste estudo foi avaliar a proposta pedagógica da Escola Classe Córrego do Meio, visando promover de forma prática o aprendizado de agroecologia, de agroextrativismo, e de educação ambiental através do desenvolvimento de uma metodologia transdisciplinar, a fim de promover mudanças de atitude e paradigmas para o desenvolvimento sustentável por meio do planejamento de ações articuladas para aquisição de conhecimento e valorização dos fatores culturais e históricos vinculados a vegetação nativa do Bioma Cerrado.

## Metodologia

A pesquisa está fundamentada na metodologia de estudo do meio e na percepção de que os agentes atuam como mecanismo de aprendizagem. Recorremos às pesquisas de Gadotti, que ao recorrer a Pedagogia da Terra e a Ecopedagogia, associa educação e sustentabilidade promovendo uma pedagogia biófila, proporcionando o respeito a todas as formas de vida como alternativa de promoção da aprendizagem a partir da vida cotidiana. De acordo com o educador Gadotti (2009, p. 75), o pressuposto da sustentabilidade é “o sonho de bem viver, o equilíbrio dinâmico com o outro e com o meio ambiente, a harmonia entre os diferentes”.

A metodologia busca o sentido topofílico, idealizado por Yi Fu Tuan, de formação de um elo afetivo entre o homem e o meio físico, entre os diversos sujeitos que formam o universo escolar, não somente na percepção aluno ou professor, mas de todas as pessoas que vivenciam a escola.

## Livro de receita frutos do cerrado, agroextrativismo aliado a sustentabilidade

O agroextrativismo no Cerrado pode exercer papel importante no cenário natural, econômico e social devido a sua rica biodiversidade, pois relaciona a geração de renda à restauração de áreas degradadas.

A transdisciplinaridade ocorre na elaboração do livro de receitas: Educação Ambiental (palestras, trilhas, plantio de mudas, coleta de frutos e sementes), Língua Portuguesa (produção de textos, escrita e formação de palavras e frases), Matemática (contagem de frutos, enumeração, fração, sistemas de medidas, situações problemas), Ciências (características de solo, vegetação, clima, animais, polinização, valorização alimentar, valor nutricional dos alimentos e hábitos alimentares), Geografia (localização, relação da comunidade com o meio ambiente e valor econômico dos frutos do Cerrado), e Artes (textura, cor, forma, dramatização, musicalização e pinturas).

A elaboração do livro de receitas de Frutos do Cerrado proporcionou a comunidade escolar conhecimento sobre o valor nutritivo e econômico de várias espécies nativas, contribuindo assim para sua preservação. Verifica-se que as famílias passaram a aproveitar os frutos do Cerrado na alimentação cotidiana e comercializar produtos a partir das receitas desenvolvidas junto à equipe escolar. Iniciativas sustentáveis a partir do agroextrativismo junto às comunidades trazem benefícios ao ecossistema da região, visto que a valorização dos frutos do Cerrado promove à conscientização sobre a necessidade de preservação do bioma.

## Trilhas ecológicas: contexto para Educação Ambiental

As trilhas ecológicas aparecem no contexto da Educação Ambiental como um recurso metodológico que sugere a difusão de conhecimentos a partir da visão, olfato e sentimentos, sendo definidas como percursos demarcados em áreas naturais que propiciam a interpretação ambiental e o resgate histórico-cultural, transformando-se em uma experiência direta com a realidade, viabilizando a consciência ambiental e o pertencimento das pessoas.

A implantação de trilhas na Escola Classe Córrego do Meio explica o conceito «quem conhece preserva». O envolvimento da comunidade faz com que os sujeitos se sintam pertencentes ao ambiente. Ao percorrer as trilhas, os caminhantes compartilham informações sobre fauna, flora, história, cultura, costumes e tradições dos locais visitados, aprendizagem que acontece de forma natural e espontânea.



## Viveiro e plantio de mudas nativas do cerrado

O viveiro de mudas nativas do Bioma Cerrado inserido, no ambiente escolar, possibilita o desenvolvimento de diversas atividades pedagógicas em educação ambiental, relacionando teoria e prática de forma contextualizada, contribuindo no processo ensino-aprendizagem. Sua relação com a participação comunitária se torna um eixo articulador com inúmeras alternativas de atividades pedagógicas e sustentáveis para preservação do Bioma Cerrado.

O envolvimento da comunidade escolar e parceiros na produção e plantio de mudas de espécies nativas do Cerrado nas trilhas de caminhadas e nascentes pretendem propiciar, na prática a educação ambiental, sensibilizando a comunidade escolar, a respeito da importância das espécies nativas do Cerrado para a recuperação e preservação dos recursos hídricos da região e melhoria da qualidade ambiental. Gadotti (2001, p. 89) afirma que “O desenvolvimento sustentável tem um componente educativo formidável: a preservação do meio ambiente depende de uma consciência ecológica e a formação da consciência depende da educação”.

Conforme Freire (1996), nas condições da real aprendizagem, os alunos vão se transformando em efetivos sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igual sujeito do processo. Somente assim podemos falar de saber ensinado, onde o objeto ensinado é aprendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos.

Merece atenção a oportunidade de desenvolver a transdisciplinaridade entre matemática, português e ciências. Isso porque, a leitura e a produção de textos serão base para conhecimento e catalogação das plantas; e para a manutenção do viveiro, é necessário a medição dos compostos utilizados na formulação dos substratos, a realização de cálculos de área e o dimensionamento dos canteiros.

## Conclusão

Entende-se que uma educação libertadora vai muito além das práticas repetitivas de sala de aula, é associada à vida, ao trabalho e às experiências. Uma educação para a vida possibilita aos alunos se reconhecerem como sujeitos críticos e atuantes em sua realidade, com capacidade de transformar seu meio social a partir de sua prática.

O processo educativo do campo necessita estar vinculado à sustentabilidade. Compreendemos a Educação do Campo não como fim em si mesma, mas, se inscrevendo no rol de disputas dos modelos educativos que podem colaborar na construção de um projeto educacional como perspectiva para uma organização transformadora da sociedade. Neste contexto, a escola Classe Córrego do Meio através de suas práticas pedagógicas contribui para que o sujeito do campo seja protagonista de ações que possam acarretar um desenvolvimento sustentável para a região em que está inserido.

## Referências

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

GADOTTI, Moacir. **Educar para a sustentabilidade**. Instituto Paulo Freire, São Paulo, 2009.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Terra: Ecopedagogia e educação sustentável**. CLACSO, Buenos Aires, 2001. Disponível em: <[http://www.saber.ula.ve/mundouniversitario/archivospdfs/num10\\_julio2004/moicer\\_gadotti\\_pedagogia\\_terra.pdf](http://www.saber.ula.ve/mundouniversitario/archivospdfs/num10_julio2004/moicer_gadotti_pedagogia_terra.pdf)>. Acesso em: 11 jun. 2019.

MOLINA, Mônica Castagna. Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão. In: MOLINA, M. (Org.). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

## ESCOLA GRATUITA SÃO JOSÉ NO ÂMBITO DA INSTRUÇÃO PRIMÁRIA: IDEIAS PEDAGÓGICAS, CURRÍCULO E PRÁTICAS EDUCATIVAS DOS FRANCISCANOS EM PETRÓPOLIS – RJ

Claudino Gilz

Cleonice Aparecida De Souza

**Palavras-chave:** Ideias Pedagógicas. Currículo. Práticas Educativas dos Franciscanos.

A presente pesquisa tem como objeto as ideias pedagógicas, o currículo e as práticas educativas implementadas pelos Franciscanos em Petrópolis no segmento da então instrução primária, ofertada pela Escola Gratuita São José no período de 1897-1922. Trata-se aqui dos Franciscanos da Província da Imaculada Conceição do Brasil, instaurada pelo então Papa Clemente X em 15 de julho de 1675 por meio da Bula *Pastoralis Officii*. Após duzentos e vinte e dois anos, os Franciscanos desta mesma Província fundam, em Petrópolis – RJ, uma escola contígua à Igreja do Sagrado Coração de Jesus, cuja oferta de ensino primário foi inicialmente gratuita para alunos pobres, oriundos de famílias de colonos alemães pobres e de famílias de ex-escravos recém libertos na época pela extinção da escravatura no Brasil. Alinhados às orientações da Igreja Católica, os Franciscanos fundadores da Escola Gratuita São José compreendiam-na, antes de tudo, assim como a Capela em que atuavam como evangelizadores, como instituição nucleadora da comunidade. A delimitação do período de 1897 a 1922 se deve, em si, a três razões, a saber: a primeira diz respeito ao curso histórico a abranger os primeiros 25 anos da Escola Gratuita São José, fundada pelos Franciscanos; a segunda está associada ao tempo em que se deu a edição e publicação do Primeiro Livro de Leitura, a edição e publicação do Segundo Livro de Leitura, a edição e publicação do Terceiro Livro de Leitura e a edição e publicação do Quarto Livro de Leitura na tipografia desta Escola (hoje Editora Vozes), considerando que, no período, os livros escolares que “[...] saíam dos prelos do país eram, na maior parte, de inspiração materialista ou, pelo menos, agnosticista.” (PIMENTEL, 1951, p. 8); a terceira dessas razões faz jus às diversas tratativas privilegiadas pelos Franciscanos para disseminar – tanto nas salas de aula da Escola Gratuita São José como em muitas outras escolas do Brasil que vieram a adotar os Livros de Leitura editados e postos em circulação pela tipografia desta Escola – não só uma proposta curricular, mas também um ideário educacional alinhado às orientações da Igreja Católica no período. A compreensão a respeito do modo como os livros escolares possibilitam apontar – enquanto objetos de pesquisa sobre as ideias pedagógicas, o currículo e as práticas educativas – para diversos aspectos de uma determinada circunscrição histórica, cultural e escolar, em si, não se basta. Menos oportuno ainda é menosprezar o quanto os livros escolares se apresentam como obras de diversos conteúdos educacionais propostos por políticas educacionais do regime governamental da época em são editados e postos em circulação. O tema desta pesquisa atenta para possíveis tensões entre as prerrogativas educacionais católicas (LEÃO XIII, 1878) disseminadas pelos Franciscanos e as proposições educacionais dos liberais, positivistas e republicanos, defensores de uma educação laica. Privilegia o tema, com as fontes primárias afins, os já mencionados Livros de Leitura na conexão com o contexto sociocultural da época, em busca de hipóteses, premissas e conceitos que tornam possível flagrar não só o ideário pedagógico, a prática curricular de uma





escola como espaço dado à história de vida de professores e alunos, à a disposição das disciplinas para cada ano letivo, à socialização de saberes, a rotinas e à produção-circulação-reprodução cultural. Entende-se que “[...] uma cultura é também um conjunto de diferentes recursos, em que há sempre uma troca entre o escrito e o oral, o dominante e o subordinado, a aldeia e a metrópole; é uma arena de elementos conflituos, que [...] assume a forma de um ‘sistema.’” (THOMPSON, 1998, p. 17). Tornam possível também entrever o espaço escolar como uma instância de conflitos de interesses, de resistências, de alternâncias de curiosidades e expectativas, de embates ideológicos, de tensões instituídas normas de controle da disciplina comportamental, de punição aos infratores, entre outros aspectos. Tendo em vista que as fontes viabilizam o acesso às tecituras de compreensão de um fato, as fontes “[...] resultam da ação histórica do homem e, mesmo que não tenham sido produzidas com a intencionalidade [...], acabam testemunhando o mundo dos homens em suas relações com outros homens e com o mundo circundante, a natureza [...]” (LOMBARDI, 2004, p. 155). O objetivo desta pesquisa visa rastrear – com base nos Livros de Leitura, na história da leitura e nas formas históricas de produção e disseminação dos livros escolares, final do século XIX e primeiras décadas do século XX – elementos relacionados tanto às ideias pedagógicas, ao currículo como às práticas educativas dos Franciscanos no segmento da então instrução primária ofertada na Escola Gratuita São José. Considerando que “[...] a leitura de um livro é ato contraditório e estudar seu uso é fundamental para o historiador compreender a dimensão desse objeto cultural” (BITTENCOURT, 1993, p. 5), o escopo metodológico da pesquisa sobre as ideias pedagógicas, o currículo e as práticas educativas mobilizadas pelos Franciscanos na Escola Gratuita São José para alunos do segmento da então da instrução primária entre 1897 e 1922 decorre da análise dos Livros de Leitura editados na tipografia e utilizados em sala de aula por professores e alunos dessa escola. Análise esta que deixa entrever não só para a especificidade acadêmica e confessional das ideias pedagógicas, currículo e práticas educativas articuladas pelos Franciscanos, como também um modo de presença desses religiosos no âmbito da instrução primária do Brasil tensionado por embates, resistências, lutas e até por silenciamentos impetrados por liberais, positivistas e republicanos a fomentar, no período, o ensino laico nas escolas do Brasil. Em face à pesquisa sobre as ideias pedagógicas, o currículo e as práticas educativas implementadas pelos Franciscanos em Petrópolis na Escola Gratuita São José, alguns dos primeiros resultados flagram a compreensão de determinadas situações do processo de modernização do Brasil em curso, final do século XIX e início do século XX, em que a educação era, nos discursos dos agentes da cúpula do regime republicano, um dos meios mais promissores para se alcançar tal intendo. Em um segundo momento da investigação, os resultados encampam o alinhamento dos conteúdos abordados nas salas de aula da Escola Gratuita São José à identidade confessional católica e franciscana da própria escola, balizada principalmente pelas seguintes Cartas Encíclicas publicadas pelo então Papa Leão XIII: a Carta Encíclica *Inscrutabili Dei Consilio*, de 21 de abril de 1878; a Carta Encíclica *Quod Apostolici Muneris* – socialismo, comunismo e niilismo, de 28 de dezembro de 1878; a Carta *Ci Siamo Grandemente* – em favor do matrimônio cristão, de 1 de junho de 1879; a Carta Encíclica *Arcanum Divinae Sapientie*, de 10 de fevereiro de 1880; a Carta Encíclica *Libertas*, de 20 de junho de 1888; a Carta Encíclica *Sapientiae Christiane*, de 10 de janeiro de 1890; a Carta Encíclica *Rerum Novarum*, de 15 de maio de 1891. Alinhamento este tensionado pelo embate travado pela Igreja Católica no período com aqueles que estavam a propor a laicidade da educação, a disseminar visões de mundo distintas da Igreja Católica por meio do o racionalismo, do socialismo, do comunismo, do anarquismo, da maçonaria e do niilismo. Em um terceiro e último momento, os resultados expõem o predomínio de algumas temáticas inerentes às ideias pedagógicas, ao currículo e às práticas educativas latentes nos Livros de Leitura da Escola Gratuita São José, tais como: o conhecimento de Deus a enfatizar a compreensão do Ser Divino como o criador de todos os seres a rivalizar com os propositores do socialismo, do comunismo, do niilismo e do liberalismo que estavam a idealizar a constituição de nações e estados modernos, destituída de valores religiosos; o lugar e o valor da família constituída pela união sacramental e indissolúvel na formação dos alunos e futuros cidadãos a contrapelo das proposições dos positivistas e liberais à formação de núcleos familiares baseados somente em um contrato jurídico-social encampado pelo Estado, passível a qualquer momento de dissolução pela possibilidade de divórcio dos cônjuges; a proposição de uma escola imbuída da finalidade de proporcionar ao seus alunos uma consistente e ampla instrução primária atrelada à formação religiosa travando, a seu modo, um embate como que diário com o Estado defensor de ideias pedagógicas, currículos e práticas educacionais civilizatórias de cunho laico e, por sua vez, desconfeccionalizadas.



## Referências

BITTENCOURT, C. M. F. **Livro didático e produção do conhecimento histórico: uma história do saber escolar.** 374 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 1993.

LEÃO XIII. Carta Encíclica *Inscrutabili Dei Consilio* – início do pontificado, 21 de abril de 1878. In: **DOCUMENTOS DE LEÃO XIII (1878-1903).** Tradução de Honório Dalbosco e Lourenço Costa. São Paulo: Paulus, 2005. p. 13-23.

LOMBARDI, J. C. **História e historiografia da educação:atentando para as fontes.** Campinas: Autores Associados. 2004.

PIMENTEL, M. **Cinquentenário da Editora Vozes Ltda: 5 de março de 1901-1951.** Petrópolis: Vozes, 1951.

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum.** Tradução de Rosaura Eicheberg. 5. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.



## FABRICANDO EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICAS: A ALQUIMIA DISCIPLINAR DOS ESTUDOS SOCIAIS NO BRASIL E DO ENSINO DO MEIO EM ANGOLA

Gabriel Brasil De Carvalho Pedro

Emanuel Casimiro Nessengue

Marcia Serra Ferreira

**Palavras-chave:** Educação democrática. Alquimia das disciplinas. Estudos Sociais / Ensino do Meio.

Nesse texto, investigamos disciplinas escolares que, no tempo presente, se constituíram de modo integrado no Brasil e em Angola, em períodos históricos marcados por discursos de educação democrática. São elas: (a) os Estudos Sociais, componente curricular ministrado nas escolas brasileiras entre as décadas de 1930 e 1970, sob influência do movimento da Escola Nova, que defendia ideais de criticidade e democracia para a educação básica; (b) o Estudo do Meio, componente curricular que emerge em Angola em meio a promulgação da Lei de Base do Sistema Educativo nº13/2001, durante o processo de democratização do país após a um longo período de um regime monopartidário de orientação marxista-leninista (1975-1991). No diálogo com Michel Foucault e alguns de seus interlocutores no campo do Currículo (em especial, Thomas Popkewitz), lançamos mão de uma abordagem discursiva para a realização desse estudo em História das Disciplinas Escolares sem produzir uma relação de similitude – cronológica ou espacial – entre os momentos brasileiro e angolano. Diferentemente, buscamos entender como, em diferentes tempos e espaços, certos enunciados de (e sobre) democracia puderam ser produzidos (e ao invés de outros) no campo educacional. Nesse sentido, as articulações produzidas entre os Estudos Sociais no Brasil, entre as décadas de 1930 e 1970, e a disciplina Estudo do Meio em Angola, a partir de 2001, se deu a partir dos enunciados sobre a ‘educação democrática’, assim como sobre os tipos de sujeitos que vieram sendo fabricados: a ‘criança democrática’ ou ‘da integração social’. Tais enunciados, ainda que elaborados em contextos variados, participam de um sistema de raciocínio cosmopolita como delineado por Popkewitz (2007), que estipula critérios de legitimidade para a enunciação das ‘verdades’ do nosso tempo, no Brasil e em Angola, propondo teses culturais sobre modos de viver em ambos os casos.

Ele articula dois estudos de doutorado com o projeto de pesquisa ‘História do Currículo e das Disciplinas: desenvolvimento e uso de uma abordagem discursiva para investigações no ensino e na formação de professores’ (CNPq e Faperj), todos desenvolvidos no ‘Grupo de Estudos em História do Currículo’, no âmbito do NEC/UFRJ. Neles, interessados na alquimia das disciplinas escolares, no sentido proposto por Popkewitz (2001), entendemos que o processo alquímico é constituidor dos conhecimentos e sujeitos de (e para) uma educação que, nos contextos analisados, se pretendeu democrática. Ele está inscrito e é, portanto, engrenagem importante das lógicas que organizam a escolarização, o espaço escolar e os sujeitos da educação. Nesse movimento teórico, também o conceito de fabricação de tipos de sujeitos proposto por Popkewitz (2001) nos ajuda a delinear nossos objetivos. Afinal, ele envolve a noção de que os sistemas de pensamento que buscam interpretar o mundo criam categorias que, em gestos duplos, são constituidoras de inclusões e de exclusões, uma vez que produzem distinções entre o que (e o que não) pertence a essas categorias. A





alquimia está inscrita, então, nesses sistemas de pensamento que operam na fabricação dos sujeitos da escola. Para Thomas Popkewitz, essa é uma proposição teórica e também metodológica, uma vez que nos auxilia na proposição de caminhos para ‘historicizar’ os objetos do presente, procurando entender como estes recebem plausibilidade, por meio de diferentes práticas históricas, entrando no ‘verdadeiro’.

No contexto brasileiro, a disciplina escolar Estudos Sociais recebeu notoriedade e foi implementada em âmbito nacional e de forma mais ampla durante a ditadura militar, mais especificamente a partir do Parecer no 895/71, que efetivou as Licenciaturas Curtas de 1o grau, dentre as quais constava a que formava para o ensino desse componente curricular. Os Estudos Sociais já eram, entretanto, uma realidade para o ensino primário desde meados de 1930, quando o Departamento de Educação do Distrito Federal publicou o ‘Programa de Ciências Sociais’, no qual era mencionada a disciplina para os cinco primeiros anos da escola elementar. Essa disciplina escolar é também encontrada, na mesma época, no currículo da Escola de Professores do Instituto de Educação, que habilitava para a docência no curso primário. Podemos dizer, então, que os Estudos Sociais emergem no Brasil no contexto da Escola Nova, sendo defendido por autores como Carlos Delgado de Carvalho e Anísio Teixeira, que estudaram com John Dewey nos Estados Unidos no início do século passado. Em 1934, por exemplo, no Programa de Ciências Sociais do Departamento de Educação do Distrito Federal, chefiado por Anísio Teixeira, Carlos Delgado de Carvalho enuncia uma proposta para o ensino da disciplina escolar Estudos Sociais: o envolvimento da escola com a vida social, criticando contundentemente o distanciamento entre a escola e a sociedade e entendendo que uma democracia moderna não podia desinteressar-se da vida social e do ambiente em que se encontrava. Tal proposta se alinhava com o ideário de John Dewey de uma aprendizagem a partir das experiências vividas no convívio social, o que demandaria uma guinada metodológica para o ensino. Afinal, se o ensino de Estudos Sociais era pautado nas vivências práticas dos alunos, a separação por matérias escolares não poderia existir, o que reforçava a integração curricular. Desde então, o Programa de Ciências Sociais teve sucessivas edições até o ano de 1955. Quando examinamos os enunciados que marcaram a trajetória dos Estudos Sociais nas escolas brasileiras, percebemos uma regularidade em torno da elaboração de uma sociedade harmônica e equilibrada, sem divergências e conflitos, resultante da contribuição igualitária dos indivíduos. Entre as décadas de 1940 e 1960, por exemplo, essa disciplina escolar foi uma das mediadoras na concretização desse projeto social; entretanto, isto não ocorreu de imediato e nem ganhou a totalidade da escola e da sociedade civil. Outro discurso emerge na década de 1970, durante a Ditadura Militar.

No contexto angolano, como já mencionado, a disciplina escolar Estudo do Meio emerge no âmbito de reformas educativas que se seguiram ao processo de democratização do país. A legislação promulgada em 2001 enuncia significativas modificações no sistema educacional, dentre as quais se destacam: ampliação da formação básica de oito para nove anos; novas divisões dos níveis de ensino; criação de outras disciplinas escolares; reformulação dos conteúdos curriculares; transformação do sistema de avaliação. Iniciada em caráter experimental em 2004 com os estudantes que ingressaram pela primeira vez no ensino pré-primário, a reforma foi paulatinamente se expandindo até abarcar todo o sistema em 2011. A disciplina escolar Estudo do Meio emergiu no ensino primário, então, em meio a outras novidades, tais como a Educação Moral e Cívica, a Educação Visual e Plástica, a Educação Musical e a Educação Laboral. O Estudo do Meio passou a ser ministrado nos primeiros quatro anos de escolaridade para estudantes entre seis e dez anos de idade, em substituição à disciplina escolar Ciências da Natureza, com o objetivo de “iniciar a criança no conhecimento sistematizado do ambiente que a rodeia”, desenvolvendo nos estudantes “as capacidades de observação e relacionamento e favorecer a sua integração social” (INIDE, 2007). Ele foi apresentado como um componente curricular para o qual concorrem conceitos de várias áreas científicas: a Antropologia; a Biologia e, em particular, a Ecologia; a Etnologia; a Geografia; a História; a Psicologia. Ele foi também enunciado como articulando aspectos que têm a ver com a Moral e o Civismo, com vistas a contribuir para a compreensão progressiva das inter-relações entre a natureza e a sociedade (INIDE, 2007). A integração curricular foi sendo reforçada, então, de modo a que pudesse desenvolver, de forma mais adequada do que no formato disciplinar tradicional, “alguns processos simples de reconhecimento da realidade envolvente (observar, descrever, formular problemas, avançar possíveis respostas, ensaiar, verificar) assumindo uma atitude de permanente pesquisa e experimentação” (INIDE, 2007).



Em ambos os casos – os Estudos Sociais no Brasil e o Estudo do Meio em Angola –, as disciplinas escolares aqui investigadas foram forjadas com vistas a produzir um tipo de ensino voltado para a formação cidadã em uma sociedade democrática, com o desenvolvimento das habilidades sociais julgadas necessárias para um determinado tipo de convívio, tendo como seu enfoque as pessoas, as ações entre elas e as relações destas com o meio social e físico, por meio da intersecção de diversas áreas científicas. Argumentamos que, a despeito das especificidades temporais e espaciais, tais aproximações são a chave para pensarmos nas articulações discursivas possíveis, refletindo sobre como determinadas práticas discursivas referentes à democracia, como dispositivos reguladores, participaram da produção dos ideais de educação, professores e estudantes no âmbito da educação básica em momentos de democratização. Elas nos auxiliam, igualmente, a pensar quais são as exclusões que as proposições de inclusão nestes discursos democráticos também produziram na fabricação de sujeitos escolares.

## Referências

FOUCAULT, M. A arqueologia do saber. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE INVESTIGAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Informação sobre a implementação do novo sistema de educação. Reforma educativa do ensino primário e secundário. Luanda: INIDE, 2007.

POPKEWITZ, T. S. Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor. Porto Alegre: Artmed, 2001.

POPKEWITZ, T. S. Cosmopolitanism and the age of school reform: science, education, and making society by making the child. London: Routledge, 2007.

## HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO NO MUNICÍPIO DE NAVIRAÍ/MS: MEMÓRIAS E TRAJETÓRIAS DOCENTES (1973 a 2005)

Geiliane Aparecida Salles Teixeira

**Palavras-chave:** Métodos de Alfabetização. Professores Alfabetizadores. Trajetórias docentes.

Partimos da perspectiva de que a formação de professores/as alfabetizadores/as ocorre em diferentes tempos e espaços formativos, podendo ser de maneira individual como coletiva, pois ao mesmo tempo em que o indivíduo tem suas particularidades e seus processos individuais na aprendizagem de uma profissão, ele também pertence a um grupo social no qual se relaciona de forma interdependente com seus pares e grupo de pertencimento. Diante disso, esta proposta de doutoramento procura estudar as trajetórias de docentes que atuaram na alfabetização da infância na região sul de Mato Grosso do Sul, no município de Naviraí, no período de 1973 a 2005, a fim de escrever a história da alfabetização nesse município, com foco nos métodos de alfabetização. O recorte temporal se justifica por 1973 ser o ano de formação da primeira turma do curso de magistério para formação de professores (as) que até então atuavam como leigos (as) nesse município. Não temos intenção de discutir formação docente, embora tal possibilidade seja parte do contexto, mas nosso objetivo é discutir os métodos de alfabetização utilizados no município neste período. O ano de 2005 se justifica, pois marca uma nova perspectiva no modo de alfabetizar com a implantação do PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores), que aponta a Teoria Construtivista como referência para se repensar a alfabetização. Durante o processo de investigação, não descartamos a possibilidade de nos depararmos com outras fontes de informação que poderão contribuir ou redirecionar a pesquisa, visto que a intenção é traçar características da história do trabalho com a alfabetização e suas experiências, uma vez que, a premissa basilar deste estudo reside em rememorar via história oral a trajetória profissional desses (as) professores (as) na tentativa de desvelar uma história não contada: àquela da constituição da docência desde a infância do (a) professor (a) e como a experiência de formação se exterioriza na prática. Para tanto, utilizaremos como metodologia a história oral temática. Tal opção metodológica se dá por acreditarmos que a partir da história oral desvelaremos uma história não contada, àquela que constitui os indivíduos desde a infância, abarcando sua trajetória discente e docente. Atualmente são reconhecidas três tendências aos estudos que utilizam a história oral como abordagem metodológica: a Tradição Oral, a História Oral de Temática e a História Oral de Vida. Na pesquisa a que nos propomos, utilizaremos a história oral temática, já que tem uma proximidade maior com o testemunho e abordagem sobre um assunto específico (MEIHY, 1994). A história oral temática ajudará a contar essa/s história/s, bem como a rememorar o passado e refletir sobre as práticas presentes no sentido de rever o futuro com os/as professores/as alfabetizadores/as participantes da proposta de investigação. Isso justifica-se por compreendermos que o/a professor/a é um indivíduo, pessoa, sujeito histórico importante do campo educacional e, conseqüentemente, da história da educação (NÓVOA, 2007). Com base nos estudos angariados para a estruturação do projeto, é possível afirmar que a história oral temática nos possibilitará compreender os modos de ser professor/a percebido historicamente, bem como, de que forma esta profissão docente se instituiu no contexto social e histórico do/a alfabetizador/a e possibilita perceber os significados construídos em suas práticas. Entendemos que a forma como se alfabetizaram e realizaram sua formação inicial e continuada, pode estar diretamente relacionada





com as representações e subjetividades do ofício docente. Reconstruir as trajetórias de vida desses sujeitos, tendo como ponto de partida suas narrativas, significa recuperar sentidos e significados que deram às experiências vivenciadas. Nesse contexto, acreditamos que a história oral e a trajetória de vida profissional dos/as professores/as alfabetizadores/as, podem possibilitar uma compreensão dos modos como estes indivíduos se constituem socialmente, bem como, os significados da profissão e suas práticas pedagógicas. O tema alfabetização é bem difundido no Brasil e suscita diversas discussões, por se tratar de um tema abrangente e polêmico. Ao citarmos alfabetização, estamos nos referindo às práticas diversas de ensino da leitura e da escrita, processo através do qual se adquire o código escrito e as habilidades de leitura e de escrita (SOARES, 1985). Na década de 1980 as discussões sobre práticas de alfabetização se concentravam nos métodos sintéticos e analíticos para ensinar a ler e escrever. Apesar de diferentes na forma de conceber o ponto de partida para a leitura e a escrita, tais métodos se assemelham em muitos aspectos, entre eles o de decodificar e codificar a leitura e a escrita. Destarte, a história da alfabetização ganha maior visibilidade com a história dos métodos de alfabetização em torno dos quais são geradas diversas explicações para um mesmo problema: a dificuldade de nossas crianças em aprender a ler e a escrever (MORTATTI, 2006). Entretanto, a partir da década de 1980, as discussões sobre alfabetização tomam novos rumos em virtude da mudança conceitual em relação à aprendizagem da língua escrita. Tal mudança resulta de estudos propagados por Ferreiro e Teberosky, que partem de pesquisas da psicologia genética e consideram o processo de aprendizagem da língua escrita com outro olhar. Tais estudos salientam a necessidade de entender que a aprendizagem da língua escrita é muito mais que aprender um código, é construir um sistema de representação (FERREIRO, 1994). A ideia de que as histórias de vida podem ser entendidas como histórias de formação são compartilhadas por Tardif (2011), ao sinalizar que o saber herdado da experiência escolar é muito forte, capaz de persistir através do tempo de tal forma que a formação universitária não o transforme ou abale. Acredita-se que a trajetória formativa do sujeito pode o aproximar e/ou distanciar do objeto de ensino, neste caso a alfabetização. Por essa razão, estudar as marcas do processo de escolarização da infância destes (as) professores (as) pode trazer elementos que contribuam para repensar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita na escola. A pesquisa nos possibilitará além de escrever a história da alfabetização no município de Naviraí/MS, realizar reflexões sobre quem foram/são os (as) alfabetizadores (as) de Naviraí/MS e como seus saberes e práticas foram construídos. Diante disso, compreendemos que os indivíduos em suas figurações são indivíduos interdependentes nas relações que estabelecem uns com os outros (ELIAS, 2006). Deste modo, as relações de interdependência entre indivíduo e sociedade se constituem ao longo do processo social e histórico formando redes, por meio das vozes uníssonas e/ou dissonantes nos relatos dos professores/as alfabetizadores/as podemos refletir sobre suas carreiras profissionais e perceber diversas mudanças nas figurações das quais os/as docentes fizeram parte. Para tanto, nossa opção metodológica pode dar pistas, ainda mais considerando o fato de que diante de processos recentes de fragmentação e desenraizamento de modos culturais, a história oral vem se constituindo como uma boa alternativa para a compreensão das problemáticas dos sujeitos, das memórias, culturas e identidades (PORTELLI, 2010). Com isso, a importância dessa modalidade de pesquisa está situada em uma razão que consideramos muito relevante, sendo a aparente perda da especificidade da alfabetização, constatada por Magda Soares (2004), ao afirmar que temos atualmente muitas teorias sobre a alfabetização na perspectiva do letramento e poucas metodologias consistentes no desenvolvimento da prática pedagógica. Ouvir professores/as e suas memórias pode nos responder aos questionamentos pois acreditamos que suas narrativas estarão prenhes de significados (CUNHA, 1998). Assim a possibilidade de transmissão da experiência via relato dos/as entrevistados/as permitirá relacionar acontecimentos de quando estes/as foram alfabetizados/as, com suas experiências sociais e profissionais, representando a possibilidade de abordar problemas educacionais a partir das narrativas dos sujeitos. Suas narrativas podem auxiliar na elucidação de silêncios encontrados na documentação escrita. Para tanto, realizaremos entrevistas com os/as professores/as e nos apoiaremos em suas memórias para escrever a história da alfabetização em Naviraí/MS, por acreditar que a memória humana é capaz de conservar e transmitir produções materiais em diferentes tempos e espaços, evidenciando vivências e trajetórias. Temos por objetivo geral, escrever a história da alfabetização no município de Naviraí/MS a partir da memória de professores/as alfabetizadores/as, buscando elucidar quais condicionantes e racionalidades possibilitaram a construção dos seus saberes e práticas. Para atender ao objetivo geral, temos como objetivos específicos: investigar as experiências com alfabetização dos professores



durante sua trajetória de escolarização na infância; analisar as concepções, os modos e como os/as professores/as alfabetizadores/as entendem método de alfabetização; compreender se existem relações entre as práticas de alfabetização da trajetória escolar dos sujeitos e suas opções com o seu trabalho pedagógico. A história oral é percebida como uma possibilidade de valorização das pessoas nas pesquisas, uma metodologia que permite aos indivíduos se expressarem e documentar aspectos históricos que não foram registrados (SARAT, 1999). Trata-se de uma metodologia que se constitui de fontes para o estudo da história e que consiste em gravar entrevistas com indivíduos que participaram ou testemunharam acontecimentos do passado e do presente (ALBERTI, 2005). Trabalhar com história oral não significa escrever uma história definitiva, mas com a voz dos sujeitos produzir uma história cujo registro está em suas memórias, seus relatos e podem não sacramentar certezas, mas diminuir o campo das incertezas.



## HISTÓRIA DO CURRÍCULO EM PRÉ-VESTIBULARES SOCIAIS NO RJ: INVESTIGANDO A PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES DOCENTES

Vidal Assis Ferreira Filho

**Palavras-chave:** História do Currículo. Pré-Vestibulares Sociais. Estudos raciais.

Nesse trabalho, investigamos os processos de significação que produzem, no tempo presente, as subjetividades de um certo grupo de professores que atua em cursos que, genericamente, têm sido nomeados de pré-vestibulares sociais no Rio de Janeiro. O perfil deste grupo se caracteriza pelo fato de terem sido eles próprios estudantes desse mesmo tipo de curso, tendo conseguido romper um ciclo de exclusão ao ingressarem no ensino superior e, nesse processo, acabaram retornando aos pré-vestibulares sociais como professores. Interessa-nos, portanto, em meio a um recorte social e de raça, compreender como esses sujeitos se constituem professores em meio aos processos de inclusão e de exclusão que marcam as suas trajetórias escolares, assim como as de seus estudantes.

Denominam-se de populares os grupos sociais historicamente impedidos na realização de seus direitos – terra, saúde, moradia, educação formal, salários dignos, participação política e cultura –, sobretudo o povo negro, para o qual o principal elemento de exclusão é a discriminação racial (NASCIMENTO, 1999). É a partir desse entendimento que autor, então, introduz a denominação Cursos de Pré-vestibulares Populares: “formas criativas de luta, participação e atitudes que capazes de levar à construção de um outro projeto”, desses grupos e para esses grupos.

O recorte espacial dessa investigação é o Estado do Rio de Janeiro, considerando a segunda metade dos anos oitenta, em 1986, como data de início de uma experiência inaugural sobre os pré-vestibulares sociais, em termos de referência para organizações e movimentos posteriores. A Associação dos Trabalhadores em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – ASUFRJ (hoje o Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro - SINTURFJ) cria o projeto Universidade para Trabalhadores, no qual estava inserido um curso pré-vestibular. Conforme a própria SINTURFJ (1996 apud NASCIMENTO, 1999, p. 68-69), o objetivo era ampliar o campo de ação da organização, por meio de três sub-projetos: a) Curso Pré-Vestibular; b) Curso de Alfabetização e Supletivo 1º e 2º Graus; c) Curso de Formação Sindical e Cultural. Dessa maneira, trabalharemos com a periodização delimitada pelo momento em que surge esse primeiro pré-vestibular social no Rio de Janeiro até os dias de hoje, propondo-nos a investigar a subjetivação de professores atuantes no período analisado.

Ele parte tanto de interesses comuns de pesquisa no âmbito do ‘Grupo de Estudos em História do Currículo’ – uma vez que articula uma investigação de doutorado com o projeto de pesquisa ‘História do Currículo e das Disciplinas: desenvolvimento e uso de uma abordagem discursiva para investigações no ensino e na formação de professores’ (CNPq e Faperj) – quanto de inquietações provocadas por uma trajetória acadêmica e profissional igualmente produzida por um professor negro em pré-vestibulares sociais. Tais interesses e inquietações têm sido mobilizados em meio a uma abordagem discursiva para os estudos históricos no campo que busca olhar para as trajetórias desses professores de maneira a enxergar em suas ‘não-normalidades’ as formas de subversão. Para realizar essa tarefa, no diálogo com Michel Foucault e alguns de seus interlocutores (em especial, Thomas Popkewitz), vimos operando como outros modos de pensar, historicamente, as relações entre







conhecimento e poder, entendendo-as como produtoras de quem somos e daquilo que podemos (ou não) saber. Consideramos as formas de poder além das institucionalizadas, em especial, as que apostam na positividade do mesmo como constituidor de normas e produtor de efeitos para além de uma visão dualística baseada em oposições dicotômicas do tipo dominadores versus dominados. Aqui, diferentemente, como sistematiza Thamy Pogrebinski (2004), a ideia é assumir uma noção de poder multidirecional, para além das regras de direito e não localizado em grupos específicos, sendo percebido como acúmulo de saberes e não como ideologia. Nessa perspectiva, é importante destacar que a noção de subjetividade com a qual operamos está voltada para a esfera do discurso, a qual legitima algumas formas de ação em detrimento de outras, construindo ‘regimes de verdade’. Procuramos, assim, pesquisar a construção de subjetividades a partir de uma abordagem discursiva, operando sobre os ditos, a superfície dos textos, descrevendo os enunciados a partir de acúmulos e exterioridades, ao invés de percebê-los a partir de um fundamento transcendental e/ou lógica interna.

Com tais noções de poder e discurso, concebemos os currículos como construções históricas que produzem os conhecimentos e os sujeitos da educação, definindo as normas e os padrões que validam aquilo que conta como ‘verdade’ para o ensino e a formação de professores. Nesse contexto, buscamos entender como certos tipos de professores vão se constituindo como profissionais ‘bons’ e ‘adequados’ para a atuação em pré-vestibulares sociais, em meio a padrões de ‘normalidade’ que vieram se constituindo como característicos desse universo escolar em contraste com a educação nomeadamente entendida como regular. Para isso, tomamos tanto os depoimentos de professores negros e egressos de pré-vestibulares sociais quanto os documentos curriculares sobre/para o tema e por eles produzidos como superfícies textuais que, no presente, articulam as experiências passadas com as expectativas de futuro, em um movimento que produz, alquimicamente, as ‘verdades’ da docência nesse universo educacional específico. Na construção e análise desse arquivo de pesquisa, lançamos um olhar cauteloso sobre ambos os tipos de fontes, entendendo-as como constituidoras daquilo que definimos como a realidade dos pré-vestibulares sociais e dos sujeitos que neles habitam. Em uma espécie de triangulação dessas fontes, buscamos não produzir oposições e dicotomias entre as ações humanas e as estruturas sociais mais amplas, supervalorizando ora a força das limitações estruturais, ora o poder individual de emancipação dos sujeitos; aqui, diferentemente, o movimento é o de pensar como o discurso estrutura e define, na contingência, aquilo que conta como realidade. Nesse movimento, assumimos que a luta política e a agência dos professores negros e egressos de pré-vestibulares sociais é produzida discursivamente, em meio às relações entre conhecimento e poder.

Nesse contexto, Ferreira et al (2014, p. 9) produzem a seguinte elaboração, da qual me útil a reflexão essencial: “É em meio a esse sistema que nos definimos como bons e maus professores [...] tomando decisões sobre o que e como ensinar em meio a discursos que nos constituem e nos posicionam no mundo” (grifos dos autores). Trata-se, aqui, de analisar as relações entre essas decisões, posições e os discursos constituintes que as enchem, no contexto dos pré-vestibulares sociais. Mais especificamente, nas relações currículo, prática docente e discursos. Nisto, também é pertinente a percepção do como categorias administrativas operam – nestes níveis relacionados – no nível da subjetividade pessoal, como nos autoriza e pensar Thomaz Popkewitz.

Na análise, vimos percebendo como esses sujeitos se tornam professores em meio a constituição de inúmeros pares binários, os quais delimitam fronteiras entre o que somos/podemos ser e o que não somos/podemos ser, assim do que podemos/devemos (ou não) saber, no âmbito de aspectos como: os conhecimentos mais ou menos pertinentes a esse público-alvo; as capacidades e habilidades de aprendizagem em meio a critérios de padronização e normalidade que produzem o ‘bom’ ensino e os ‘bons’ estudantes em meio à constituição dos ‘outros’; as histórias desses sujeitos professores como capazes de aglutinar características adequadas ao entendimento dessa realidade e do que deve ser feito nela versus experiências e formações consideradas inadequadas para a atuação nos pré-vestibulares sociais, ainda que produtoras das normas e padrões do ensino dito regular. Nesse contexto, professores negros e com trajetórias escolares igualmente ‘alternativas’ produzem currículos que se movimentam entre o ingresso na universidade e as experiências cotidianas, entre o sucesso e o fracasso escolar, entre expectativas de futuro geradas pelo estudo e a rotina do presente ligada ao mundo do trabalho. Argumentamos que essa produção curricular, ao contar com as experiências visceral desses sujeitos negros em pré-vestibulares sociais, é potencializadora



de espaços-tempos subversivos em meio a um sistema de pensamento no qual os 'outros' têm sido historicamente excluídos. Tal subversão não emerge de forma definitiva em oposição aos conhecimentos e práticas instituídos; diferentemente, ela é fluida e contingente, elaborada em meio a deslocamentos que produzem, cotidianamente, os currículos e seus sujeitos.

### Referências

POGREBINSCHI, T. Foucault, para além do poder disciplinar e do biopoder. Lua Nova [online], 2004.

POPKEWITZ, T. S. Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

## LER MATO GROSSO: UMA PROPOSTA DE LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO

Ângela Maria De Almeida Demarco

Eliane Dolens Almeida Garcia

Maria José De Oliveira Arruda

**Palavras-chave:** Leitura. Texto. Literatura mato-grossense.

Esta comunicação tem como objetivo dar visibilidade ao projeto de intervenção desenvolvido com o propósito de destacar a importância de criar condições através das/nas práticas pedagógicas para que os estudantes tenham contato com textos literários, seja em prosa ou em verso, da literatura produzida em Mato Grosso, contribuindo para a formação de leitores e para a construção da identidade literária mato-grossense. Conforme Cândido (2011), a Literatura é uma necessidade e um direito humano e é uma “[...] possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas [...]” (p.177), porque “[...] a função da Literatura está ligada à complexidade de sua natureza [...]” (ibidem, p. 178). Nesse sentido, ler Mato Grosso é garantir ao aluno o direito de conhecer sua própria história, compreendida aqui como constituição dos sujeitos mato-grossenses, ou seja, ao propor as leituras literárias produzidas em Mato Grosso, tivemos como propósito levá-los ao contato e ao prazer de conhecer a literatura de Mato Grosso e se reconhecerem em Mato Grosso. Desta forma, neste trabalho, “Ler Mato Grosso: Uma proposta de leitura do texto literário”, ao considerar a importância da literatura na vida de cada ser humano, propusemos como objetivo, através de um projeto de intervenção interdisciplinar com alunos dos 9º A,B,C e D do Ensino Fundamental da Escola Estadual “Alcebíades Calháo”, do município de Cuiabá – MT, para além de dar oportunidade aos alunos de conhecerem as produções de autores regionais, desnaturalizar a concepção de que a literatura está num lugar inacessível. O trabalho refletiu uma ação integradora entre escritores e artistas regionais, suas obras e os estudantes, buscando o incentivo à leitura, de forma a explorar e evidenciar as obras de escritores regionais como Aclyse de Matos, Maria C. de Aguiar Campos, Caio Bertoni, Marília Beatriz de F. Leite, Eduardo M. L. Mahon, Sebastião C. G. Carvalho e Wender C. C. Nascimento, e também de artistas plásticos (telas, grafites) da cidade. Como metodologia, partimos das leituras, rodas de conversa, discussões e análises, em sala de aula, de diversas obras dos autores mencionados, e a partir daí foram desenvolvidas atividades como palestras, oficinas, bate-papo com os escritores, organização da biblioteca, visita à Academia Mato-grossense de Letras, pintura dos muros da escola, noite de autógrafos, concertos musicais e exposição dos trabalhos à comunidade. Como questões basilares que direcionaram nosso trabalho, procuramos investigar quem são os sujeitos para os quais se propôs o desenvolvimento do referido projeto; que condições de produção de leitura são constitutivas nesses sujeitos; quais construções históricas e sociais a respeito da literatura atravessam esses sujeitos no que diz respeito aos sentidos constituídos, literatura canônica, desconhecimento da própria arte literária mato-grossense. Como preconiza Marta Cocco, nosso propósito é que “as obras regionais ocupem o merecido espaço por méritos qualitativos e que não destituam o espaço de outras obras importantes, canonizadas ou não, de outras literaturas” (COCCO, 2009, p.57). Desta forma, almejamos que a literatura de Mato Grosso, juntamente às demais literaturas, ganhe espaço nas escolas públicas, visto que todas são importantes para o letramento literário. Nessa direção, nossa proposta ao contemplar a literatura





regional aplicada a uma perspectiva de letramento literário através de leituras e análises de obras que compõem a literatura mato-grossense, é criar a possibilidade de abrir os olhos a um mundo de manifestações artísticas tão próximas e, ao mesmo tempo, tão distantes dos leitores que transitam pela escola, pois desconhecemos a nossa própria arte literária. Ler é um direito social. E a literatura também. Ela nos humaniza, como nos alerta Antônio Candido (2011). “A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas.” (idem, p. 175). Os resultados obtidos superaram nossas expectativas, considerando que todas as ações desenvolvidas foram feitas com base em parcerias, doações e participação de muitos colaboradores, atravessando os muros da escola, indo muito além do que planejamos inicialmente. Tudo isso, sem nenhum recurso financeiro. Como resultado, a partir desse trabalho, interdisciplinar, constatamos uma melhora substancial na prática da leitura dos sujeitos-alunos envolvidos e maior envolvimento destes com a leitura literária, bem como a melhora no trabalho em equipe ao envolver os profissionais de outras áreas como artes, geografia e história. Promoveu-se a desconstrução do cânone nacional como única possibilidade de conhecer o outro e se humanizar ao trazermos a literatura mato-grossense para compor as aulas de leituras literárias. Além disso o convívio e a parceria com os escritores aproximaram a Academia Mato-grossense de Letras e a comunidade escolar, ocasionando maior conhecimento e envolvimento com a literatura produzida em Mato Grosso. Através das parcerias com os autores e proprietários de editoras localizadas em nossa cidade ampliamos o acervo da biblioteca através de doações. O projeto nos permitiu refletir sobre o ensino de literatura como caráter humanizador e social, pois somos seres multiformes, e também perceber avanços significativos no letramento literário dos estudantes, construindo um percurso de leitura habitual e prazeroso, além de propiciar a identificação e valorização da cultura local. Para além da ampliação do repertório linguístico, interpretativo, conceitual, reflexivo e crítico, concebemos com a literatura regional leva aos alunos a ideia de que o meio em que vive também é importante e valorizado socialmente. O conceito construído de que apenas o que “vem de fora” pode ser reconhecido e estudado em sala de aula deixa de ser verdade absoluta, quando esses alunos passam a conhecer obras de grande qualidade produzidas em sua região. Dessa forma, não constitui um problema o educando/leitor orgulhar-se do local onde vive, das coisas da sua terra. Pelo contrário, é importante porque afirma o seu valor. [...] O problema apenas surge quando o orgulho passa a ser índice de uma suposta superioridade diante do outro e de uma ingênua compreensão de cultura, o que deve ser e pode ser evitado. (COCCO, p. 58-59). Então, numa relação de alteridade, constituiu-se este trabalho como parte de uma dinâmica para a desconstrução daquilo que, ideologicamente, se construiu como cânone literário. A proposta é trazer a produção literária de Mato Grosso para compor a história de leituras em que os alunos se reconheçam como parte da história criadora da arte literária. O contato com autores conterrâneos e contemporâneos faz da proximidade a construção de novas leituras e novos leitores, além de despertar o gosto pela leitura. Segundo Cocco (2009), não podemos privar esse cidadão da reflexão, do pensamento crítico acerca da realidade do seu entorno, o que é possível por meio de obras cujos temas incidem sobre o local (não apenas como espaço geográfico, mas, sobretudo, local como espaço de reflexão sobre a vivência de seres da natureza, inclusive os humanos, considerados em sua historicidade. Conhecer a história de sua região, por intermédio da literatura regional, permite ao aluno conhecer, conseqüentemente, a sua história. O sentimento de pertencimento torna-se muito mais intenso, pois passa a sentir, entender, comover-se, revoltar-se, mesmo de forma “subconsciente e inconsciente”, como afirma Candido (2011). A proposta é trazer a produção literária de Mato Grosso para compor a história de leituras em que os alunos se reconheçam como parte da história criadora da arte literária. O contato com autores conterrâneos e contemporâneos faz da proximidade a construção de novas leituras e novos leitores, além de despertar o gosto pela leitura.

## Referências

EAGLETON, Terry. **Teoria da Literatura – Uma Introdução**. Tradução: Waltensir Dutra. 6ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CAMPOS, Maria Cristina de Aguiar. **O Falar Cuiabano**. Cuiabá: Editora Carlini & Caniato, 2014.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 3ª ed., revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.



GARCIA, Edson Gabriel. A leitura no meio do caminho. IN: **Prazer em ler: Um roteiro prático-poético para introduzir qualquer um e quem quiser nas artes e artimanhas das gostosices da leitura.** Vol. 1. São Paulo: Instituto C&A e CENPEC, 2006, p. 18.

COCCO, Marta Helena. O lugar da literatura regional no ensino. **Revista Ecos.** n. 8, dez, 2009,p. 55-60.

## O CONSÓRCIO ENTRE MILITARES E EDUCADORES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: REVISITANDO O DEBATE NOS ANOS 1930 NA REVISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Raissa Pinheiro

**Palavras-chave:** Educação Física escolar e militares. Educação Física e Estado Novo. Revista de educação física.

Nesta comunicação, apresentaremos alguns dados preliminares de uma investigação que ainda está em andamento e trata da associação entre militares e educadores para implantação da educação física escolar na década de 1930 no Brasil. A Educação Física aparecerá, nas primeiras décadas do século XX, no Brasil, vinculada aos ideais eugênicos de regeneração e embranquecimento da raça, pois acreditava-se que a partir de exercícios físicos, o povo brasileiro miscigenado se reconstituiria transformando também sua moral (Priore, 2011). Desde o final dos anos 1920, a discussão ganha espaço na Associação Brasileira de Educação - ABE, que na época era um importante lugar de discussões (Linhales, 2009) em direção à Educação Física Escolar e, na década de 1930, essa perspectiva se intensifica também pelo que vinha acontecendo no cenário político. Getúlio Vargas, então Presidente da República anuncia, em novembro de 1930, um “programa de reconstrução nacional” e os militares contribuem, exercendo uma função fundamental na construção de uma “doutrina” para a Educação Física que fosse de encontro aos ideais de reconstrução desse programa nacional (Castellani Filho, 1988). Em abril de 1932, o Regulamento de Educação Física é aprovado e passa a ser adotado em todas as unidades do exército, inclusive no Centro Militar de Educação Física. Em outubro de 1933, o Centro Militar é transformado em [Escola de Educação Física do Exército \(EsEFEx\)](#), tendo como principal objetivo ensinar o método de educação física que acabava de ser aprovado (Regulamento de Educação Física), bem como promover e orientar sua aplicação, preparando e formando instrutores para fins não militares, portanto na preparação dos futuros professores que iriam atuar nas escolas, na disciplina de Educação Física Escolar. Essa orientação será concretizada no decreto nº 24.794 14 de julho de 1934 e prevê um acordo entre o Ministério da Guerra e o Ministério da Educação para a contratação de militares formados em educação física como professores dessa disciplina nos estabelecimentos oficiais e fiscalizados. Na Constituição de 1937, o artigo 131 estabelece a obrigatoriedade da Educação Física em todas as escolas da nação e a Instituição militar, em conjunto com a Instituição escolar, assume um papel decisivo na formação do “novo” cidadão brasileiro, pois a formação seria dada pela Escola de Educação Física do exército aos professores e a atuação deles seria fiscalizada por uma Inspeção composta por militares (Horta, 2012). Assim, o objetivo geral dessa pesquisa é o de investigar como se deu esse consórcio entre educadores e militares na construção de um projeto nacional de educação física escolar e no programa de reconstrução nacional e quais as razões que demandaram determinada organização da prática escolar da Educação Física. A principal fonte de pesquisa é a Revista de Educação Física do Exército (REFE), criada em maio de 1932, pela [Escola de Educação Física do Exército \(EsEFEx\)](#), com periodicidade variável, ora bimestral, ora mensal ou ainda semestral e veiculada até os dias de hoje, com diversas sessões com orientações de práticas corporais, exercícios dirigidos para os professores, eventos esportivos entre outros temas. O recorte temporal desse estudo começa em 1932, ano de início da Revista de Educação Física do Exército (REFE) e o término da pesquisa será em 1939 quando





houve uma interrupção nas publicações por conta do início da segunda guerra mundial. A Revista de Educação Física do Exército (REFE) é dividida em várias seções e nos interessam os artigos publicados cujo temas são relacionados a Educação Física escolar, que entre 1932 e 1939 somaram 80 artigos publicados. Os artigos que nos aprofundaremos serão os artigos que discutem os seguintes temas: “relatos sobre experiências com a educação física nas escolas”, “notícias sobre a educação física nos estados brasileiros”, “legislação sobre educação física escolar” e “lições de educação física, dramatizações e ginástica historiada” que estão publicados em diversas seções pela revista. A revista atuava como veículo oficial da [Escola de Educação Física do Exército \(EsEFEx\)](#) e entre os objetivos estava o de divulgar a “causa da Educação Física”, em especial o Regulamento da Educação Física, documento criado pelo exército brasileiro com normas para a implantação da educação Física a partir da Missão Francesa, que se estabeleceu em meio a conflitos entre os militares formados pela missão alemã e os militares formados pela missão francesa, sendo que os militares formados na missão alemã, conhecidos como jovens turcos que ficaram a frente do Centro Militar até o início de 1929, adotando após esse período o método francês através do Regulamento da Educação Física. De acordo com Castro (1997), o método francês era considerado, na época, o melhor método levando-se em consideração as características fisiológicas brasileiras e assim as iniciativas de institucionalização da educação física dentro do próprio exército e da escola foram consagradas. No período estudado, circulavam na Revista de Educação Física do Exército (REFE) mensagens de interesse governamental, propagando os objetivos das forças armadas no campo da Educação Física, educação e formação da identidade nacional, sendo as seções que mais nos interessam na revista a “Unidade de doutrina” e “lições de educação física”, em que damos prioridade aos artigos que abordam a Educação Física aplicada às escolas, assim poderemos compreender como os militares influenciaram as decisões e sobre de que maneira a Educação Física e a Educação deveria ser orientada nas escolas. A Revista de Educação Física do Exército (REFE) contou, na época, com autores como Inácio de Freitas Rolim, militar, e educadores como Fernando de Azevedo, Fernando de Magalhães e Lourenço Filho, que escreviam artigos na Revista e também participavam dos debates da ABE, nos indicando possível ligação entre esses pensadores e os militares na construção dessa disciplina. Para a seleção dos artigos que interessam para os objetivos da pesquisa, estamos identificando, todos os textos que tratam da educação Física como campo de saber implantado nas Instituições escolares através dos exercícios físicos, ginástica, jogos e práticas corporais que ensinavam disciplina e ordem, dos quais seriam os objetivos desse programa de formação de um novo homem à partir dessas práticas físicas. Na análise desses artigos, temos nos apoiado em Chartier (1998) para identificar as representações que circulam nos discursos dos autores em relação ao papel da Educação Física escolar na construção do “homem novo” e em Chervel (1990) e Viñao (2008) para identificar possíveis conflitos e convergências sobre qual a Educação Física deveria ser a escolar, a praticada na escola. Em uma análise preliminar dos textos dos anos de 1932 e 1933, já é possível compreender a importância que as escolas tinham para os militares, já que essa instituição seria o caminho encontrado para disseminar o método de educação física que de fato construiria um homem novo para a sociedade que estava se constituindo, pois trazia elementos fundamentais como ordem e disciplina para esse processo. Os textos lidos até aqui, preliminarmente, apontam para o resultado desse consórcio entre educadores e militares em que a Educação Física Escolar, na década de 1930, foi implantada não como disciplina autônoma, apesar do desejo dos militares de mantê-la sobre sua responsabilidade e cuidado único, mas integrada ao processo educativo geral. A Educação Física escolar fará parte da educação integral aplicada nas escolas pelo Brasil a partir desse período até os dias de hoje.

## Referências

- CASTRO, Celso. **In corpore sano-os militares e a introdução da educação física no Brasil.** Antropolítica, Niterói, Rj, nº 2, p. 61-78, 1º se. 1997.
- HORTA, José Silvério Baía. **O hino, o sermão e a ordem do dia; regime autoritário e a educação no Brasil.** Rio de Janeiro: UFRJ, 2012.





LINHALES, MEILY ASSBÚ. **Militares e educadores na Associação Brasileira de Educação: circulação de interesses em torno de um projeto para a educação física nacional (1933-1935)**. Educar; Curitiba, nº33, p.75-91, 2009.

PRIORE, Mary Del; AMANTINO, Márcia. **História do corpo no Brasil**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

VIÑAO, Antonio. História das Disciplinas Escolares. **Revista Brasileira de História da Educação**. N. 18, p.174-216, 2008.

## O DISCURSO DA CIVILIDADE POR MEIO DO LIVRO ELEMENTOS DA CIVILIDADE E DA DECÊNCIA PARA INSTRUÇÃO DA MOCIDADE DE AMBOS OS SEXOS, NA PARAÍBA

Maria Betania Da Silva Dantas

Fabiana Sena Da Silva

**Palavras-chave:** Civilidade. Instrução pública. Moralidade.

A obra *Elementos de Civilidade para Instrução da Mocidade de ambos os Sexos* é considerada um manual, porque está inserida em um grupo de livros que tem como características a instrução e a orientação de regras que abordam temáticas para o sujeito aprender a se comportar de forma civilizada diante de seus pares, a partir de ensinamentos sobre as virtudes, a moral e os bons costumes.

Por meio do manual, *Elementos de Civilidade e da Decencia para Instrução da Mocidade de Ambos os Sexos*, encontrei uma oportunidade de me apropriar de conceitos como o de civilidade, no sentido de modelo de comportamento, o qual instaura regras para o bem “portar-se” como critério do “bem viver” na sociedade oitocentista.

Nesse aspecto, considerei o conceito de civilidade como ponto central para compreender os rumos da instrução [\[1\]](#) pública no século XIX, no contexto brasileiro, uma vez que a ideia de Brasil e todos os processos que o levavam a se constituir como nação pretendiam inserir o indivíduo no cenário da civilização moderna, o qual era construído na Europa e almejado pela elite brasileira. Dessa forma, publicações que tinham a finalidade de instruir esse novo homem e influenciar hábitos e comportamentos desejáveis à nova sociedade em formação tornaram-se objeto de anúncios de venda nos jornais.

Nessa perspectiva, a pesquisa realizada tem o manual de civilidade como objeto de análise, mais precisamente com o foco nas regras que versam sobre o convívio social. Além disso, o presente trabalho estabelece a relação com os ideais de civilidade e de moralidade, contidos nos relatórios de instrução pública da Província da Parahyba do Norte. Embora tal manual tenha circulado na capital entre os anos de 1864-1866, o recorte temporal escolhido para realizar esse estudo é do período compreendido entre os anos de 1860 e 1880, para que a pesquisa possa analisar melhor o contexto político, econômico e social da constituição dessa sociedade civilizada.

As leituras de Chartier (2004) sobre como o discurso de civilidade, engendrado no século XVI, permeia a sociedade europeia até o século XIX, nos permite tecer considerações de como o modelo de civilidade europeia se difundiu na sociedade paraibana, considerando que a circulação dos livros, que tinham como características a orientação de regras e condutas para a convivência social, pode indicar o interesse pela formação moral e civilizada do homem moderno.

Em relação ao nosso objeto, cuja temporalidade reside no século XIX, supomos que, à época, o sentido empregado ao termo civilidade congrega um conjunto de atitudes comportamentais, o qual deve ser reconhecido nos indivíduos que frequentam o espaço público e conferir-lhes um grau da confiabilidade moral desejada pela sociedade oitocentista.





Norbert Elias (1994), ao estudar o *Processo Civilizatório*, isto é, a modificação dos hábitos e costumes que alteraram o comportamento do homem europeu, aponta-nos para a estruturação de um jogo normativo que seleciona os indivíduos considerados aptos para frequentar a nova sociedade que se pretendia construir no século XIX.

Em *A sociedade de Corte* (2001), o referido autor descreve as normas referentes ao cerimonial e à etiqueta. Nessa obra, Elias demonstra que os rituais de convívio social, desenvolvidos pela corte francesa, refletem na estruturação social, denotando status e submissão entre aqueles que dominam/não dominam as práticas preconizadas. Portanto, era necessário que o sujeito que pretendesse participar da nova sociedade desenvolvesse habilidades que se conformassem à posição social que deveria ocupar.

Nesse sentido, uma obra perdura no tempo, na medida em que circula e é reinterpretada por um conjunto de leitores que a ressignificam e passam a denotar sua posição social no contexto em que se inserem. O livro de Prevost, produzido no século XVIII, na França Iluminista, ganhou novos significados quando chegou à corte portuguesa e circulou na sociedade brasileira.

Diante desse aspecto, surge a necessidade de fazer um estudo sobre a apreensão dessa obra no contexto português e brasileiro. Não obstante, a compreensão do ideal de civilidade nos remete ao pensamento que foi incorporado pela elite brasileira, ávida de espelhar o comportamento europeu, fato que parece ter tido grande influência na construção de propostas para a Instrução Pública na Província da Parahyba do Norte.

Essa representação não é apenas um componente de uma mentalidade de época, mas a forma como o sujeito do século XIX pretendia ser reconhecido no Brasil, como ele se compreendia e como queria ser compreendido no complexo processo da constituição da nação brasileira. De acordo com Barros (2004, p. 87),

[...] as representações, acrescenta Chartier, inserem-se ‘em um campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e dominação’ – em outras palavras são produzidas aqui verdadeiras ‘lutas de representações’. Essas lutas geram inúmeras ‘apropriações’ possíveis das representações, de acordo com os interesses sociais, com as imposições e resistências políticas, com as motivações e necessidades que se confrontam no mundo humano.

Assim, interessa-me, nesse trabalho, investigar a relevância social e política que as noções de civilidade e moralidade representam quando são incorporadas pelos discursos dos Presidentes de Província e pelos Diretores de Instrução Pública da Parahyba do Norte. Vale salientar, ainda, que o foco dessa pesquisa recai sobre o discurso desses agentes, pois a construção da nação brasileira era compreendida como uma tarefa a ser desempenhada pelos funcionários do Estado Imperial, ao longo do Segundo Reinado, e a educação da mocidade constituía um grande fito para a construção do corpo dirigente do país.

No âmbito da história cultural, nosso trabalho se insere no estudo das práticas e representações, as quais fundam modos de viver orientados por crenças e valores que se afiguram como regras de comportamento. Essas regras resultam do modelo de mundo que se forma numa determinada época. No caso específico de nossa pesquisa, tomo como fonte o livro de Mr. Prevost, *Elementos de Civilidade e da Decência para Instrução da Mocidade de Ambos os Sexos* e os documentos da Presidência da Província da Parahyba do Norte, a fim de analisar como a organização da instrução pública correspondeu aos padrões de civilidade admitidos na Europa, especialmente na França.

Para realizar a leitura dos relatórios, fizemos o corte temporal que compreende o período de 1860 a 1880 e elencamos a seção destinada à instrução pública, na qual o Presidente da Província apresenta à Assembleia Provincial as propostas para a condução dos trabalhos de organização e implementação do ensino, bem como o resumo dos dados da instrução pública no interstício do ano legislativo findo.

Essencialmente, realizo uma pesquisa documental, na qual abordo os instrumentos conceituais da História Cultural, para estudar a forma como os preceitos da civilidade e da moralidade foram adotados pelos administradores da Parahyba do Norte e como refletiram na Instrução Pública, em meados do século XIX.



A pesquisa foi dedicada à leitura do livro de Prevost e ao levantamento dos relatórios da Província da Parahyba do Norte. Quanto à obra analisada, tivemos o cuidado de buscar o texto original, publicado em 1777, a fim de compreender o plano da obra. Além disso, verificamos as versões que circularam em Portugal, em língua portuguesa, e constatamos que sua tradução foi adaptada.

Quanto aos relatórios de Província, fiz um levantamento da criação da Instrução Pública da Parahyba, pontuando seus principais objetivos. Destaco que a criação do Lyceu Parahybano antecedeu a organização da Instrução Pública e os desafios de organizar o ensino secundário erigiu as bases para a organização do ensino na Província, fato elucidado por Ferronato (2012). O confronto do discurso dos Presidentes de Província com a análise da obra me fez perceber que há uma correlação direta entre os princípios defendidos por Prevost e as falas dos administradores da Parahyba, especialmente no que tange à preocupação com a formação moral da mocidade. Entendemos que essa pesquisa ajuda na compreensão de como a instrução pública da Paraíba foi concebida e implementada num período em que o Império do Brasil fazia esforços para se consolidar como uma nação civilizada.

[1] Escolhi utilizar a palavra “Instrucção” com a grafia contida nos Relatórios de Província.

## O ENSINO DE GRAMÁTICA A PARTIR DA LEI 5.692/71 CONFORME AS REVISTAS PEDAGÓGICAS

Michelle Caroline Bulotas

**Palavras-chave:** Lei 5.692/71. Gramática. Língua portuguesa.

Este trabalho, fruto de uma dissertação de mestrado, buscou investigar se e como a Lei 5.692/71, um marco importante na educação no período de ditadura civil-militar, impactou as discussões a respeito do ensino de gramática na disciplina de Língua Portuguesa. Com o advento da legislação em questão, o ensino de Língua Portuguesa começou a passar por transformações em seus pressupostos teóricos e metodológicos para adequar-se a um momento em que, além das mudanças na educação, as mídias, com a novidade da televisão em cores, lançavam novas perspectivas em relação à comunicação. Para Razzini (2000), foi a partir desse momento que no ensino de português trocou-se o falar e escrever “corretamente” dos textos literários antológicos, por textos de diferentes estilos que transmitissem a comunicação e a compreensão da “Cultura brasileira”. Nessa perspectiva, a Língua, considerada instrumento maior de comunicação, seria um suporte no auxílio de ensinar o aluno a melhor falar, ler, estudar, sentir, apreciar e escrever. Determinava-se, a partir disso, que o aluno deveria ser um eficiente emissor e receptor de mensagens através da utilização de códigos verbais e não-verbais. O que combinava com um momento de mudanças nas mídias visuais e gráficas, ou seja, um mundo que passava a se apresentar com mais cores e possibilidades comunicativas diante dos alunos (BELMIRO, 2000). Em relação ao ensino da gramática propriamente, segundo o Parecer do CFE nº 853/71, a aprendizagem deveria ser feita a partir de atividades em que o idioma pudesse “surgir” diante do aluno, sob a forma natural de comportamento. Sendo assim, o estudante deveria ter contato com língua a partir dessas situações cotidianas para, por fim, chegar às sistematizações gramaticais e poder compreendê-las em sua essência. A partir da promulgação da lei 5.692/71, e dos pareceres a ela relacionados, revistas pedagógicas publicadas por órgãos oficiais como o Ministério da Educação e Cultura (MEC), o Conselho Federal da Educação (CFE) e pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), que circularam durante o período em território nacional, passaram a orientar professores e profissionais da educação a respeito da implementação da legislação e sobre a adequação necessária para o ensino de diferentes disciplinas, como por exemplo, a de Língua Portuguesa. Para identificar, então, as principais discussões a respeito do ensino de gramática na disciplina de Língua Portuguesa, que na época passou a ser nomeada como *Comunicação e Expressão*, utilizou-se como fontes principais os pareceres oficiais e textos educacionais publicados nas revistas *Educação*, publicada pelo MEC, *Documenta*, publicada pelo CFE, e por fim *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP), divulgada INEP. Através da análise desses documentos, buscou-se compreender como os profissionais da educação que publicavam nesses materiais abordaram e contextualizaram o ensino de Língua Portuguesa, conforme a Lei 5.692/71 e os pareceres a ela relacionados, a partir das revistas pedagógicas ora mencionadas. Sendo assim, alguns conceitos foram importantes para a realização dessa investigação, entre eles os de *representação e apropriação*, discutidos pelo historiador Roger Chartier (1990), e o de *tradição seletiva*, proposto por Raymond Williams (2003). Foi possível notar que a Lei 5.692/71 trouxe importantes discussões para a disciplina de Língua Portuguesa, pois além de alterar sua nomenclatura e objetivos, incitou diferentes discussões e posicionamentos em relação à gramática e seu ensino. Devido às discussões dos aspectos comunicativos um interessante debate linguístico passou a





ganhar espaço nas revistas pedagógicas ora mencionadas, que tinham o objetivo de orientar o profissional do meio educacional durante o período de implementação da Lei em questão. Para o linguista e professor Silvio Elia (1976), em artigo publicado na revista *Educação*, o recorrente discurso da comunicação teria afetado significativamente o ensino de Língua Portuguesa. Isso porque, os conceitos da comunicação tinham a intenção de colocar o professor ao nível do aluno, e buscava usar a linguagem que o educando trazia de seu cotidiano no ambiente escolar. Muito da confusão da norma culta acontecia, conforme o autor, por costumadamente a relacionarem com a norma literária, devido à influência da literatura clássica e estrangeira na nossa própria história. Entretanto, o correto seria, em sua opinião, que o aluno desenvolvesse, ao longo do seu período escolar, a prática de diferenciar a língua culta da literária, e aprimorar sua língua materna a partir da leitura e do estudo das normas gramaticais. Por outro viés, o texto Flávia da Silveira Lobo (1977), professora de literatura brasileira na época, publicado em 1977 na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, traz um discurso diferente do anterior. O artigo intitulado *Língua Portuguesa: afinal que língua é essa?*, discute as questões da linguagem formal e informal, e aborda as mudanças naturais que ocorrem em um idioma de acordo com o tempo e o meio em que se desenvolvem. Em sua concepção, pelo fato de a escola acostumar os alunos de que a língua parte de uma gramática e de suas regras, a ideia de que idiomas evoluem conforme o uso acabam passando despercebida por esses falantes. Para Lobo, a cobrança exagerada da gramática sem levar em consideração as mudanças da língua e os contextos de uso, assim como o contato do aluno com literatura somente em linguagem formal, poderiam deixar a criança que está em processo de aprendizagem desconfortável com seu próprio idioma. Por meio da leitura de tais artigos é possível concluir que uma mesma legislação incitou diferentes discursos. Apesar da valorização aos aspectos comunicativos no ensino de Língua Portuguesa a partir da Lei 5.692/71, o meio educacional se apropriou de diferentes formas das questões levantadas pela legislação, uma vez que alguns dos discursos presentes nas revistas pedagógicas analisadas defendiam manter um ensino tradicional da disciplina, ou seja, com ênfase à gramática, enquanto outros propunham inovações, apoiando-se, essencialmente, em Teorias da Comunicação. Dessa forma, pode-se compreender essa defesa pelo ensino “belo” e “correto” da língua conforme a aceção de “tradição seletiva” discutida por Raymond Williams (2003, p. 60), observando esse processo de permanência, transformação e de tentativas de amenização da gramática no ensino de Português. Para Williams, “o que sobrevive não é determinado por seu próprio tempo, mas pelos tempos posteriores, que gradativamente compõem uma tradição” (p. 59). Nesse aspecto, se considerarmos a argumentação do autor, o estudo da gramática mantinha-se presente nas orientações da época devido aos valores de cada época que o preservou. Isso porque, por muito tempo o ensino de Português se baseou no estudo da gramática e na leitura de antologias que privilegiassem autores portugueses e a linguagem clássica, desenvolvendo nos alunos a concepção da escrita e da fala “correta” (SOARES, 2002). São notórias, portanto, algumas diferenças de opiniões e concepções do meio educacional no processo de apropriação da Lei 5.692/71 e os pareceres a ela relacionados. Apesar da defesa por tradição de um lado, e a necessidade de inovação por outro, as principais orientações a respeito do ensino de Língua Portuguesa propõem, de forma geral, a comunicação com o objetivo de desenvolver no aluno as capacidades de expressar-se de forma clara e correta. Esse ensino não necessitaria ser puramente gramatical, e sim valorizar as mais variadas formas de se explorar a leitura e a comunicação. Sendo assim, observa-se que a proposta do ensino de gramática deveria ser precedida também do desenvolvimento da leitura e escrita de diferentes gêneros, verbais e não-verbais, o que demonstra, de certa forma, que os dois lados da discussão – “elegância” e “correção” na escrita/fala versus linguagem informal – estavam pouco a pouco se aproximando, afinal, a inserção do conceito de comunicação nas orientações do período poderia demonstrar um novo olhar para a relação da gramática com o ensino e o desenvolvimento da Língua Portuguesa. Deve-se considerar, igualmente, as diferentes posições e formações desses profissionais, pois essa dicotomia pode partir de professores que vinham já de uma tradição de ensino e que poderiam não ter interesse em mudá-la; e por aqueles que, ou acabavam de ingressar na educação e encontravam esses novos discursos, ou aqueles que buscavam atualizar seus métodos de ensino. Em linhas gerais, as orientações pedagógicas do período mantêm um discurso equilibrado, em que a gramática continua fiel escudeira do ensino de Língua e ganha, de acordo com a legislação do período, somente outra posição, a de complemento final no processo de desenvolvimento eficaz da comunicação e da expressão dos alunos.

## O ENSINO RELIGIOSO NOS EMBATES DURANTE A ELABORAÇÃO DA PRIMEIRA LDB (LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA) - LEI 4024/61

Danilo Nobre Dos Santos

**Palavras-chave:** História da Educação. Ensino Religioso. LDB.

O presente estudo visa abordar o problema do Ensino Religioso nos embates durante a elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira, mediante seus processos de constituição motivados por interesses diversos. Estes consequentes embates ocorreram entre os que eram favoráveis à sua execução, os intelectuais denominados “católicos” e os grupos que defendiam uma educação laica, liberal e democrática, denominados “liberais”, oriundos de tendências distintas, mas que se unem no momento do debate e oposição à proposta anterior.

Ao abordarmos este problema, identificamos interesses econômicos e políticos diversos, opiniões, discussões e tendências no que se refere à própria realidade e a necessidade dos educandos de um sistema educacional que fosse realmente consistente, forte e transformador. Consideramos este tema das discussões acerca da elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira (LDB 4024/61) um assunto delicado e complexo, mas ao mesmo tempo, pertinente e de interesse para a compreensão da história da própria educação brasileira, fazendo-se necessário um aprofundamento adequado sobre ele, a fim de contribuímos para o esclarecimento em torno da presença do fenômeno religioso, do discurso sobre Deus e da experiência cultural-religiosa de um povo, pois marca desde as origens a educação brasileira.

Deste modo, nosso intento assenta-se na observação dos vínculos existentes entre educação e doutrina religiosa e em que medida os embates ocorridos e as consequentes reformas promovidas, sobretudo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1961 deram conta de abarcar a problemática apontada.

Nesta primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 4.024/61, em seu artigo 97, encontraremos o dispositivo com determinação para que a disciplina de Ensino Religioso seja oferecida nos horários normais das escolas, ou seja, é validado o ensino da religião dentro dos currículos comuns escolares, embora com matrícula facultativa e sem qualquer ônus para o Estado.

E é exatamente neste período histórico de grande valor, momento capital de nossa evolução histórica moderna, encarado sob o ponto de vista pedagógico, que se assenta o nosso recorte temporal e epistemológico, para observarmos os constantes e calorosos debates ocorridos na defesa de uma reforma educacional por grupos distintos, cada um com suas razões e ideologias próprias.

Desta maneira, nos propomos analisar, de forma objetiva, as balizas que foram, no decorrer da história da educação, aplicadas no âmbito do chamado Ensino Religioso, enquanto disciplina nos currículos educacionais brasileiros. De modo que, ficarão evidentes quais as bases teóricas, legais e metodológicas compõem a história do referido componente pedagógico, buscando assim, averiguar os momentos em que o enfoque se rendeu a uma abordagem meramente catequética, doutrinária, proselitista, tendenciosa e/ou dependente nos campos teológicos, ou não.

Mas além disso, observar a defesa que fará o grupo católico que acabava por privilegiar uma educação um tanto quanto privatista, conservadora e tradicional. Por outro lado, identificar a união







entre três grupos para defender a oferta de uma educação pública, gratuita e laica. São eles: liberais-idealistas, representados pelo Jornal O Estado de São Paulo; os liberais pragmatistas, representados pelos educadores pioneiros do Movimento da Escola Nova e os liberais de tendências socialistas, representados pelo Professor Florestan Fernandes, já presente na Universidade de São Paulo (USP).

De modo que os problemas decorrentes deste debate educacional implicam na própria legislação que seria posteriormente promulgada, com a finalidade de cancelar os conteúdos oferecidos aos estudantes brasileiros, interessando-nos, assim, buscar compreender qual foi o caminho trilhado para se chegar ao que enfim, fora aprovado, suas influências, possíveis dependências além das finalidades com as quais o processo foi sendo implementado.

Por esta razão, considerando a necessidade natural que a sociedade sempre teve de estabelecer princípios para a sua própria organização, a fim de bem orientar os seus cidadãos acerca de seus direitos e deveres, além de determinadas outras normas e balizas necessárias para o bom funcionamento do coletivo, queremos analisar as diversas discussões que nortearam as legislações que basearam o próprio Ensino Religioso brasileiro até o período específico, por nós apontado, mas sobretudo, com enfoque na clara disputa por um *campo científico*, aí presente.

Para tanto, buscaremos compreender como se deu essa verdadeira disputa por espaço e, conseqüentemente, por poder, posto que o campo é lugar de embate constante, com regras explícitas e uso de linguagem específica, ou não. Lutas pela hegemonia e pela legitimidade do campo, por meio de manifestações, publicações, pareceres, apoios e declarações de políticos, intelectuais, pronunciamentos, etc, que pretendemos analisar.

O Ensino Religioso está presente nos currículos educacionais do Brasil há certo tempo e sempre com discussões a seu respeito, sobretudo no que se refere aos problemas epistemológicos inerentes a ele, devido à necessidade de um maior esclarecimento para uma conseqüente aplicação a contento, respeitando tradições religiosas e culturais presentes em nosso país. Deste modo, identificamos a necessidade de se estudar os calorosos embates que ocorreram acerca da referida disciplina, no momento que antecede a promulgação de nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases, a lei 4024 de 1961, dez anos depois reformada pela Lei 5692 de 1971.

Consideramos ser este um tema complexo e atual para as discussões acerca da Educação brasileira, levando em conta a mudança ocorrida recentemente com a Base Nacional Comum Curricular, depois de tanta discussão e polêmicas, na qual o Ensino Religioso, conforme orienta a Lei de Diretrizes e Bases, continua sendo disciplina obrigatória nas Escolas Públicas, porém, permanecendo facultativo ao aluno, cursá-la ou não, ou seja, a matrícula poderá ser optativa aos alunos do ensino fundamental. Entre as competências para esse ensino estão a convivência com a diversidade de identidades, crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver.

No dia 27 de setembro de 2017, o STF (Superior Tribunal Federal) decidiu que o Ensino Religioso em escolas públicas pode ter caráter confessional, ou seja, as aulas podem ter como guia os ensinamentos de uma religião específica, levantando assim, mais uma vez, um grande debate sobre a legitimidade da decisão estabelecida, bem como sua aplicação, forma e prazo de implementação nas unidades escolares.

Com placar apertado, quase que empatado (seis votos a cinco), os Ministros do STF decidiram de maneira a não considerar a laicidade do Estado Brasileiro de Direito, julgando uma ação de inconstitucionalidade movida pela Procuradoria-Geral da República, que defendia que as aulas da referida disciplina deveriam oferecer uma visão geral sobre as diferentes tradições religiosas, modificando inclusive, a lei que até então estava em vigor e assim orientava os currículos brasileiros.

O Conselho Nacional de Educação ainda deverá decidir se o Ensino Religioso terá tratamento como área do conhecimento ou como componente curricular da área de Ciências Humanas, no Ensino Fundamental. De modo que a discussão continua e isto nos interessa frontalmente, pois está exatamente dentro do que temos estudado e assim poderemos analisar os desdobramentos e deliberações da referida discussão.

Além das questões supra apresentadas, identificamos também um número consideravelmente pequeno de estudos sobre o assunto, o que nos interpela ainda mais a nos propormos para oferecer também a nossa contribuição para a evolução do debate e da reflexão acerca dos temas em questão.



A fundamentação teórica de nosso trabalho se dará na pesquisa dos documentos legislativos nacionais, sejam eles, as atas das seções do Congresso Federal, como fontes primárias, para averiguar o processo pelo qual passou o Ensino Religioso e a sua aplicação, sobretudo as atas que registraram os constantes debates entre os grupos que antagonizaram suas propostas e posições.

Analisaremos ainda, criticamente, a Base Nacional Comum Curricular, esta bem mais recente, a fim de observarmos qual a orientação atual do Ministério da Educação e Cultura para a disciplina do Ensino Religioso em todo o Brasil, considerando as polêmicas e debates, discussões e interesses políticos e religiosos que marcaram e ainda marcam a referida publicação.

As obras dos comentadores destas legislações e do próprio tema, de modo geral, enquanto área de conhecimento educacional, nos servirão como fontes secundárias a fim de embasarmos nossas considerações acerca do problema em questão, que nos propomos investigar.

## O MÉTODO INTUITIVO NA REVISTA DO ENSINO PARA AS ESCOLAS PRIMÁRIAS DE ALAGOAS (1891-1892)

Mariana Tenório Da Silva Lima

**Palavras-chave:** Método intuitivo. Revista do Ensino. Pedagogium.

A proposta desta comunicação é analisar o *Método Intuitivo* como um dos temas mais publicados pelos docentes na *Revista do Ensino* alagoana. O referido periódico pedagógico era vinculado ao *Pedagogium Alagoano* criado para oferecer aos professores os meios de instrução profissional que poderiam necessitar, com os melhores métodos ou material de ensino, tal ação impulsionaria o melhoramento da instrução, sua primeira edição foi em 15 de maio de 1891. Publicada nos dias 1 e 15 de cada mês, a redação do periódico era composta por alguns intelectuais como, Francisco Domingues da Silva, Ignacio Joaquim da Cunha Costa e Joaquim Ignacio Loureiro, por exemplo. Os artigos escritos na revista eram de autoria dos professores públicos da capital, ela durou dois anos sob o título *Revista do Ensino*, depois volta em 1927 com uma mudança no título, ao invés de usar “do Ensino”, vinha como *Revista de Ensino*. Ela seguia as revistas a nível nacional desde a primeira de 1883 no Rio de Janeiro. Alagoas não podia ficar atrás, visto que a partir do Decreto n. 7.247, de 19.04.1879, o Poder Executivo “Institui a reforma primaria e secundaria no município da Corte e o superior em todo império”, com isto o Método Intuitivo passou a ser considerado um avanço educacional, pois já bastante visto na Europa, e como o Brasil estava passando por uma transição de Império para Republica nada melhor que trazer o método educativo que estava relacionado com o que se tinha de mais moderno em termos de ensino. Machado e Silva (2014, p. 200), interpretam que quando Benjamin Constant criou o decreto n.º. 981, em 08 de novembro 1890 (BRASIL, 1890), e por ter sido o primeiro diretor da Escola Normal da Corte em 1880, via como sua responsabilidade instituir uma reforma da instrução pública no Brasil. A partir desse decreto o método do ensino intuitivo passou a fazer parte das discussões para buscar a melhoria da educação. O decreto pretendia universalizar o ensino público, e o método iria ser um aliado na formação dos professores. As autoras Remer e Stentzler (2009, p. 6339) diz que o método intuitivo foi firmado nas ideias de Pestalozzi e Fröebel, trazendo uma abordagem indutiva, na qual o ensino deveria partir do particular para o geral, do conhecido para o desconhecido. Este método já era conhecido em outras cidades como Rio de Janeiro e São Paulo, pois Rui Barbosa traduziu o livro escrito por Norman Allison Calkins intitulado “*Primary object lessons*”, publicado no Brasil em 1886 com o título de “*Primeiras Lições de Coisas*” tornando-se um manual para orientar os professores, tanto nas escolas normais e primarias no final do século XIX e início do século XX. Portanto, a partir de então recomendava-se que as províncias teriam que aderir o método do *Ensino Intuitivo*, porque era adotado e usado nos países como Alemanha, na Suécia, na França, na Bélgica, Itália e nos Estados Unidos, e assim o Brasil pretendia seguir o que estava de mais atual na época. O método intuitivo requeria dos professores mais intelectualidade, portanto um aprimoramento do saber, segundo (RENER e STENTZLER 2009, p. 6341). Contudo, para que os professores adquirissem intelectualidade, necessitariam de materiais pedagógicos para a formação docente. Benjamin Constant em 1890 cria o *Pedagogium*, que foi um museu pedagógico, no Rio de Janeiro, que entra como instrumento de veiculação de seu projeto a *Revista Pedagógica* também do estado fluminense em 1890, então a mesma revista que circulava nas grandes capitais da época São Paulo e Rio de Janeiro, que chegou em Alagoas com o mesmo discurso dando ênfase a formação inicial e continuada dos professores, e constituindo





elementos para instaurar uma pedagogia republicana em todo território brasileiro. Ao analisar a Revista do Ensino alagoana percebemos que por elas não eram bem vistas na área da história da educação nacional de acordo com Regina Luca (2015, P. 111) diz que a partir da “década de 1970 era relativamente pequeno o número de trabalhos que se valia de jornais e revistas como fonte periódica para o conhecimento da história no Brasil, mas reconhecendo a importância de tais impressos. Entendendo a importância dos periódicos na história da educação, trago a Revista do Ensino para essa comunicação, pois nela há diversos artigos que abordam o Método Intuitivo. Ao analisar a *Revista do Ensino* de 1891-1892, termos o apoio de Catani (1996) que diz, é ser possível partir de um estudo de determinados periódicos educacionais e toma-los como núcleos informativos, para tratar de questões de ensino observando os conjuntos de prescrições e recomendações sobre as formas ideais de como se realizava o trabalho docente. Portanto, o periódico alagoano que seguia os padrões dos Estados brasileiro, com a ajuda do *Pedagogium* que o intuito de padronizar a educação pública alagoana através de seus docentes, visando o Método Intuitivo que estava em ascensão no momento, o Estado deveria se igualar a nação brasileira quanto a educação, obedecendo o Decreto nº 981, para que a educação pública alagoana fosse bem vista pelos atuais responsáveis pela educação brasileira. Em Alagoas foi decretado pelo primeiro governador republicano a proposta do diretor da instrução pública no ofício n. 77, de 14 de fevereiro do corrente ano que o ensino público, através de seus mestres e métodos passariam ser unificados nas aulas primárias, de acordo com a *Revista do Ensino* (1891, p. 01). No periódico alagoano o *Methodo Intuitivo* ou *Lecções de Cousas*, é abordado nas áreas de conhecimento como: português, ciências físicas e naturais. O primeiro artigo da revista que trata sobre o *Ensino Intuitivo – Prelecção dada a crianças, I – Corpos Brutos ou inorgânicos, I – Corpos Vivos ou Orgânicos* nele é abordado os seres não vivos (REVISTA DO ENSINO, 1891, p. 37-39) como mármore, madeira, ouro e a água, seres vivos como: plantas, humano e animais, mas sempre com exemplos concretos para que as crianças não fiquem fazendo conjecturas, a Revista do Ensino número 3 seguindo até ao número 4, vai dando continuidade ao assunto. A professora *Laura Diegues*, traz um artigo intitulado “*Illutres Collegas: Designada para apresentar n’esta sessão um trabalho sobre Lições de Cousas, hoje tão em uso nos paizes os mais civilizados, [...]*” (REVISTA DO ENSINO, 1891, p. 82-86). Além da professora deixar claro o propósito do artigo, ela traz nele como os professores deveriam apresentar o ensino do substantivo próprio e comum, através de um diálogo com as crianças, trazendo os nomes das cidades como substantivo próprio, e os objetos da sala como substantivo comum. Além desses já mencionados encontramos outros dois ligados às ciências da natureza e física, nos exemplares número 6 e 7 do corrente ano ambos artigos localizados na *Secção Pedagogica – Dissertação sobre Lições de Cousas*, tanto pela professora *Eulalia Eloya Castro Bahia* como *Maria Amelia da Conceição*. No resultado, proposto a partir da análise da revista entendemos que o *Pedagogium* estava realizando seu papel, pois o diretor da Instrução Publica *Diegues Junior* fez uma visita a escola do sexo feminino do *Pedagogium* e ficou satisfeito de como as aulas dirigidas pelas professoras *Angelica Pita*, *Eulalia Bahia* e outras, mas ele cita *Angelica Pita* que traz *lições de cousas* para explicar o corpo humano. (PATRIA, 1892). As docentes estariam seguindo a revista alagoana que trazia as instruções necessárias no seu primeiro exemplar. *Gondra* (1997) diz que toda essa preocupação com a formação ou profissionalização docente, na verdade não passava de uma propaganda republicana para se mostrar vitorioso com a queda da monarquia, tudo que estava ligado ao velho, necessitava de uma reformulação através do seu novo regime ideário, em diversos os setores da sociedade tais como: econômico, político e o educacional, dentre outros. Com isso acreditamos que os docentes estavam alcançando a inlectualidade necessária para transmitir o Método Intuitivo nas escolas primarias de Alagoas.

## Referências

CATANI, Denice Barbara. A imprensa periódica educacional: as revistas de ensino e o estudo do campo educacional. *Revista Educação e Filosofia*, 10(20) p. 115-130, jul/dez. 1996.

GONDRA, José Goncalves. Entre os frutos e o arvoredo: a docência no projeto educacional republicano (1890/1896) *Revista História da Educação*. Pelotas. n. 2, p. 83-97, set. 1997.



LUCA, Tania Regina. Fontes Impresas: histórias dos, nos e por meio dos periódicos. In. Pinsky, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2015. p. 111-1533.

REMER, Maísa Milène Zarur. STENTZLER, Márcia Marlene. Método Intuitivo: Rui Barbosa e a preparação para a vida completa por meio da educação integral. In. *IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*. PUCPR, 26 a 29 de outubro de 2009, p.6334-6345.

SILVA, Daniele Hungaro da. MACHADO, Maria Cristina Gomes. O método de ensino intuitivo e a política educacional de Benjamin Constant. *Revista Eletrônica de Educação*. n. 2, p. 198-211, 2014. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2908\\_1161.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2908_1161.pdf) . Acessado em: 18/11/2019

## O PROGRAMA DE ENSINO INTEGRAL E SUAS POSSIBILIDADES PRÁTICAS

João Valerio Scremin

**Palavras-chave:** Ensino Integral. Protagonismo Juvenil. Práticas docentes.

Escrever sobre o Programa de Ensino Integral é sempre desafiador, principalmente quando se está envolvido diretamente com o cotidiano de uma escola inserida no Programa. Entendo que fazer uma leitura crítica é um caminho possível. Assim, o objetivo desse artigo é possibilitar uma multiplicidade de discussões acerca do tema e elencar algumas possibilidades de tentar entender porque os obstáculos e os acertos devem ser observados com atenção. No dia 11 de setembro de 2019 o Governo de São Paulo publicou no Diário Oficial do Estado a resolução nº 44, que garantia, a expansão do Programa Ensino Integral (PEI). Como Professor Coordenador de Área de Humanas (PCA/Humanas) e Professor de História de uma Unidade Escolar que desde 2016 atua no Programa de Ensino Integral, no Ensino Fundamental II, algumas questões se colocam como hipóteses a serem investigadas, como por exemplo, na prática o que justifica tal expansão? Como, no interior da escola, o principal objetivo do Programa de Ensino integral que é: formar jovens autônomos solidários e competentes se desenvolve? Quais são os obstáculos e quais os êxitos? Quanto as Premissas: Protagonismo Juvenil, Formação Continuada, Corresponsabilidade, Excelência em Gestão e Replicabilidade[2], de que maneira, no cotidiano escolar, essas premissas proporcionam trocas de experiências que permite a, equipe escolar, aprender aprimorando a sua prática pedagógica a serviço de uma educação de qualidade? Essas são questões chaves para entendermos a aplicabilidade do Programa de Ensino Integral, no dia a dia da Escola. É necessário pontuar que de acordo com o próprio governo paulista, divulgado pelo Jornal Folha de São Paulo, os alunos matriculados no Programa de Ensino integral, no ano de 2018, do Ensino Médio tiveram uma pontuação 60% maior que as demais modalidades de ensino, segundo o IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo)[3]. Em nenhum momento, o governador apresentou os números para o Ensino Fundamental II, no Estado de São Paulo. A Resolução SE-52, de 2-10-2014, que dispõe sobre a organização e o funcionamento, das escolas estaduais, do Programa Ensino Integral, de que trata a Lei Complementar 1.164, de 4 de janeiro de 2012[4], estabelece as diretrizes para a implementação do Programa de Ensino Integral no Estado de São Paulo, quando pontua que, “a importância da expansão do Programa Ensino Integral que, iniciado no ensino médio, estendeu-se também ao ensino fundamental – anos iniciais e anos finais, com implantação gradativa nas escolas da rede estadual”[5]. Em toda a resolução o governo não indica quais mudanças estruturais fará no prédio escolar para adaptá-lo ao Programa, quando esse item deveria ser o principal, ou seja, não há um critério para que a escola possa aderir ao Programa. A segunda questão, versa sobre o objetivo do Programa de Ensino Integral que é o desenvolvimento da formação de jovens autônomos solidários e competentes. Três são as disciplinas, que na organização de uma escola do Programa, se colocam como importantes no desenvolvimento dos adolescentes. São as disciplinas, Eletivas, Projeto de Vida e Protagonismo Juvenil. Além dessas, existe uma que, não se aplica enquanto disciplina, mas é muito bem aproveitada na escola, a Tutoria. No documento orientador do Programa de Ensino Integral[6], a disciplina eletiva, é uma proposta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no seu artigo 26, como parte diversificada, das diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Ainda, segundo o documento orientador, as Disciplinas Eletivas[7] deveriam promover “o enriquecimento, a ampliação e a diversificação





de conteúdos dentro do currículo do Ensino Integral”. As disciplinas eletivas ocupariam “um lugar central no que tange à diversificação das experiências escolares, oferecendo um espaço privilegiado para a experimentação, a interdisciplinaridade e o aprofundamento dos estudos”[8]. Essa disciplina é oferecida semestralmente e deveriam participar, de sua elaboração, ao menos dois professores, de preferência de áreas do conhecimento distintas, com tema que deveriam atender as demandas dos alunos em relação aos seus Projetos de Vida e, no Ensino Fundamental, os alunos podem ser agrupados entre 6º e 7º anos e 8º e 9º anos. Em muitas ocasiões, o princípio do estudante eleger sua disciplina eletiva acaba não se concretizando, pois não existe número de vagas suficientes para serem oferecidas, além disso, no caso do Ensino Fundamental II, os estudantes não tem a maturidade de fazer escolhas. Dessa forma, os alunos acabam não participando da construção do seu próprio currículo, como proposto pelo Programa de Ensino Integral. Outra disciplina que norteia o Programa de Ensino Integral é o Projeto de Vida[9], que se constitui em um meio para motivar os estudantes a fazerem bom uso dessas oportunidades educativas. No Programa os docentes devem “apoiar o projeto de vida de seus alunos e garantir a qualidade dessas ações. No entanto, cabe também aos alunos a corresponsabilidade no seu desenvolvimento, já que são os interessados diretos”[10]. De acordo com o documento orientador os jovens deveriam participar “ativamente do processo ensino e de sua aprendizagem”. E a função da escola é oferecer possibilidades para que os jovens atinjam esse objetivo final, ou seja, seu projeto de vida e a realização dos seus sonhos. A terceira disciplina diversificada importante para o desenvolvimento do adolescente é o Protagonismo Juvenil[11], que “é um processo no qual o jovem é simultaneamente sujeito e objeto das ações no desenvolvimento de suas próprias potencialidades”. [12] Para que esse tipo de orientação e desenvolvimento ocorra, seria necessário, que o ambiente escolar fosse “cuidadosamente pensado de modo permitir ao educando conquistar a autoconfiança, autodeterminação, autoestima, autonomia, capacidade de planejamento, altruísmo, perseverança”[13], que seriam elementos fundamentais para o desenvolvimento de “suas habilidades e competências na conquista de sua identidade pessoal e social”[14]. Mas, na prática e, tendo como referência a escola de Ensino Fundamental II, em que atuo, isso ocorre de maneira muito superficial. Mais uma vez, destacando a imaturidade dos estudantes, mas também o despreparo dos professores, que não são capacitados para tal empreitada, uma vez que os cursos de formação, quando são oferecidos pela Secretaria do Estado da Educação, estão distante da realidade do cotidiano escolar. Enfim, devemos responder uma última questão, não mais importante, sobre o cotidiano escolar de uma escola inserida no Programa de Ensino Integral. De que maneira as premissas proporcionam trocas de experiências para que a equipe escolar aprimore a sua prática pedagógica? A formação do educador deveria ser abordada sob duas perspectivas: a primeira busca o aperfeiçoamento da formação do educador nas bases, nos conceitos e nas práticas do Programa Ensino Integral; a segunda dedica-se à formação do educador no âmbito do Currículo. Portanto, trata-se de fortalecer a formação docente no que se refere aos conteúdos do Currículo (Base Nacional Comum e Parte Diversificada) trabalhados na sua prática profissional[15].

[1] <http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/secretaria-da-educacao-publica-resolucao-sobre-expansao-do-programa-ensino-integral/>. Em 31/10/2019.

[2] <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>. Em 31/10/2019.

[3] <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/10/doria-promete-ampliar-ensino-integral-mas-reduz-verba-de-programa.shtml>. Em 31/10/2019.

[4] [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/52\\_14.HTM?Time=10/07/2017+13:07:47](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/52_14.HTM?Time=10/07/2017+13:07:47). Em 31/10/2019.

[5] Idem.

[6] <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>

[7] Artigo 11, § 2º - Nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, a avaliação dos componentes curriculares da Parte Diversificada, incluídas as Atividades Complementares, processar-se-á especificamente na seguinte conformidade: 1 – nas Disciplinas Eletivas, de duração e avaliação semestrais: com nota atribuída mediante a aplicação de critérios de participação e envolvimento do aluno (desenvolvimento de atividades e pontualidade em sua entrega), bem como de assiduidade, de mudança de atitude, de domínio de conteúdo e uso prático dos quatro pilares da educação, devendo se utilizar diferentes instrumentos de avaliação, tais como: ficha para registro do desempenho do aluno, portfólios, observação rotineira pelo professor e uso de agenda, entre outros. Resolução SE-52, de 2-10-2014.

[8] <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>

[9] Artigo 11 – Os componentes curriculares da Parte Diversificada, excetuada a Língua Estrangeira Moderna, nas matrizes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, serão avaliados na conformidade do que estabelece a





presente resolução, observando-se que as notas atribuídas, quando for o caso, não interferirão na definição da situação final do desempenho escolar do aluno, em termos de promoção/retenção. § 2º - Nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, a avaliação dos componentes curriculares da Parte Diversificada, incluídas as Atividades Complementares, processar-se-á especificamente na seguinte conformidade: 5 – no Projeto de Vida, do Ensino Médio, e no Projeto de Vida: Valores para a Vida Cidadã e Protagonismo Juvenil, dos Anos Finais do Ensino Fundamental: mediante parecer descritivo a ser elaborado ao final de cada semestre, versando sobre atitudes e ações do aluno que forem observadas, tendo como base a obtenção das competências relativas aos quatro pilares da educação. Resolução SE-52, de 2-10-2014.

[10] <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>

[11] Artigo 3º, II - nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio – além dos eixos de que tratam as alíneas “a”, “b” e “c” do inciso anterior, com observância também aos eixos estruturais a seguir relacionados: b) Protagonismo Juvenil – processo pedagógico em que o aluno é estimulado a atuar, criativa, construtiva e solidariamente, na solução de problemas reais, que se vivenciem na escola, na comunidade e/ou na vida social. Resolução SE-52, de 2-10-2014.

[12] <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>

[13] <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>

[14] <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>

[15] <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>

[16] <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>

[17] <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>

## O PROJETO EDUCACIONAL DA ESCOLA PROFISSIONAL FERROVIÁRIA DURIVAL BRITTO E SILVA NA DÉCADA DE 1940

Rudá Morais Gandin

Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira

**Palavras-chave:** Educação Profissional. Escola ferroviária. Projeto Educacional.

Em meados da década de 1940, frente ao diagnóstico de que as ferrovias paranaenses funcionavam aquém de suas capacidades, o governo brasileiro por meio do Decreto-lei nº 4.746, de 25 de setembro de 1942, decidiu instituir a Rede Viação Paraná-Santa Catarina - RVPSC (PETUBA, 2014), cuja atribuição consistiria na “exploração de transportes ferroviários e rodoviários e ao exercício de atividades industriais e comerciais conexas” (BRASIL, 1942a). Com isso, sentiu-se a necessidade de desenvolver, na região, uma proposta educacional voltada à formação de um quadro qualificado de trabalhadores para atuarem nas ferrovias, que, em linhas gerais, atendessem ao projeto político e econômico levado a cabo com o advento do Estado Novo<sup>[1]</sup>. O Brasil, após a chegada de Getúlio Vargas à presidência da república em 1930, acabou assistindo o desdobramento de um processo de modernização nacional, o qual significou estabelecer, no âmbito do Estado, um projeto de industrialização e urbanização da sociedade brasileira. As transformações então decorridas desse momento, levaram ao aparecimento de inúmeras reformas, dentre as quais se destaca a Reforma Capanema, que instituiu Leis Orgânicas do Ensino, promulgadas entre os anos de 1942 e 1946, nas quais se instaurou um conjunto de modificações na educação. Um dos decretos que integraram essa reforma educacional, durante o Estado Novo, tratava da organização do ensino industrial, possibilitando o surgimento da proposta de educação voltada à formação dos trabalhadores que atuavam nas ferrovias. Isso pode ser explicado a partir do entendimento de dois enunciados contidos no Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, o qual estabelecia que o ensino industrial deveria atender aos interesses dos trabalhadores, de modo a realizar sua formação profissional, e, também, aos interesses das empresas, uma vez que estas receberiam mão de obra bem preparada (BRASIL, 1942b). As primeiras iniciativas envolvendo cursos destinados à formação de trabalhadores para atuarem nas ferrovias, no Brasil, remontam ao século XIX. Todavia, é a partir do início do século XX que se observam tentativas de empresas ferroviárias em manter escolas preocupadas com a instrução de seus próprios trabalhadores, conforme apontam Batista e Carvalho (2015) num estudo feito acerca dos cursos ferroviários em São Paulo. No Paraná, o processo de implantação do ensino profissional ligado às ferrovias, foi introduzido mediante o surgimento da Rede Viação Paraná-Santa Catarina (RVPSC), cuja constituição se deu pela fusão de algumas estradas de ferro autônomas existentes em 1940. Para Batista (2009), com a RVPSC, então dirigida pelo Cel. Durival Britto e Silva, o qual, segundo a autora, era um “administrador de larga visão dos problemas ferroviários”, instituiu-se o Serviço de Ensino e Seleção Profissional “[...] que, filiado ao Centro Ferroviário de São Paulo, teve desde o começo suas atividades pautadas pelas diretrizes técnicas daquela importante organização de ensino ferroviário” (BATISTA, 2009 p.12). A literatura a respeito do aparecimento de escolas profissionais ferroviárias no Paraná ainda é, como já mencionado no início deste trabalho, reduzida. Em razão disso, um dos desafios é conseguir compreender como se deu a instauração dessas escolas na região. Quando se fala em Serviço de Ensino e Seleção Profissional é relevante





mencionar o Decreto-lei n.º 5.607, de 22 de julho de 1943, o qual “dispõe sobre a organização de Serviços de Ensino e Orientação Profissional nas Estradas de Ferro Administradas pela União, e dá outras providências”, instituído pelo então presidente Getúlio Vargas. Com essa legislação é que se regulamenta, portanto, o “ensino profissional ferroviário que, na prática, já vinha há muito tempo sendo patrocinado dentro das concessionárias das ferrovias” (BATISTA, 2009, p.8). Estabeleceu-se com isso a criação “em cada uma das Estradas de Ferro Administradas pela União, um Serviço de Ensino e Orientação Profissional (S. E. O. P.) que funcionará[ia] de acordo com o presente decreto-lei e com a legislação complementar que for expedida” (BRASIL, 1943). Ademais, observa-se que nesse decreto-lei a S.E.O.P teria “por finalidade estudar, organizar e aplicar processos destinados a formar, orientar ou aperfeiçoar o pessoal técnico e administrativo da respectiva estrada” (BRASIL, 1943). Ou seja, a promulgação desse decreto-lei flerta com um dos itens inscritos no quadro de enunciados dos quais a RVPSC deveria promover, a saber: “a formação do pessoal necessário aos serviços, por meio de seleção adequada e instrução profissional, como também o aperfeiçoamento técnico e funcional dos empregados” (BRASIL, 1942a). Falar da instauração da Escola Profissional Ferroviária Cel. Durival Britto e Silva em Curitiba, passa por considerar o contexto político e econômico no qual o Brasil se encontrava na década de 1940, quando se exigia uma “redefinição da política de importação de pessoal técnico qualificado”, dado que “a guerra estava funcionando como mecanismo de contenção da exportação de mão de obra dos países europeu para o Brasil” (ROMANELLI, 2014, p.159). Os desdobramentos do Decreto-lei que trata do Ensino Industrial revelam, portanto, a preocupação do governo em engajar as indústrias na formação de seus trabalhadores, como bem analisa Romanelli (2014), principalmente porque, segundo examina a própria autora, o sistema de ensino estatal estava impossibilitado de oferecer educação profissional adequada. Apesar deste estudo ter procurado responder algumas questões quanto as finalidades do projeto educacional imbuído na Escola Profissional Ferroviária Coronel Durival Britto e Silva em Curitiba, parece fundamental o seu aprofundamento apoiado em outras fontes, uma vez que este trabalho limitou-se ao exame das legislações encontradas da década de 1940 e da escassa bibliografia em relação ao ensino profissional ferroviário. **Objetivos.** Este trabalho se destina a análise de um conjunto de normas, que permitiram, em linhas gerais, a instalação da Escola Profissional Durival Britto e Silva, em Curitiba, no Paraná, na década de 1940. O presente trabalho traz à baila o debate a respeito do ensino industrial, cuja expressão guardava uma determinada concepção de formação da força de trabalho no país, conforme analisa Machado (2012). Também constitui objetivo desse estudo levantar algumas reflexões sobre o projeto educacional pretendido para as ferrovias, em especial, na cidade de Curitiba. **Metodologia.** Propõe-se uma pesquisa bibliográfica e documental, apoiada em análise da legislação do período de 1940, correspondente ao início das atividades da escola profissional ferroviária, objeto deste estudo. **Resultados.** A Escola Profissional Ferroviária em Curitiba, possibilitou a profissionalização e atuação de um conjunto de trabalhadores nas ferrovias ao mesmo tempo em que ofereceu um ensino de preparo geral, onde estes trabalhadores tinham acesso a matemática e língua portuguesa.

## Referências

BATISTA, Maristela lurk. O Estado Novo e as novas perspectivas no processo educacional brasileiro: os reflexos na expansão do ensino ferroviário (1937-1945), 2009. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario6/Escolas,+Cursos+e+Programas++Especiais/Estado+Novo....doc](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario6/Escolas,+Cursos+e+Programas++Especiais/Estado+Novo....doc). Acesso em: 21 out. de 2019.

BATISTA, Sueli Soares dos Santos; CARVALHO, Maria Lúcia Mendes de. Estudo sobre os cursos ferroviários nos anos de 1940 a 1960 a partir das revistas ferroviárias. *Educação em Revista*. Belo Horizonte. V.31. n.03. p.143-167, julho-setembro, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v31n3/1982-6621-edur-31-03-00143.pdf>. Acesso em: 22 nov. de 2019.

BRASIL. Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial. Rio de Janeiro (RJ). 1942b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 24 out. de 2019.



BRASIL. Decreto-lei nº 4.746, de 25 de setembro de 1942. Institue, com personalidade própria de natureza autárquica, a Rede de Viação Paraná-Santa Catarina e dá outras providências. Rio de Janeiro (RJ). 1942b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4746-25-setembro-1942-414822-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso: 23 out. de 2019.

BRASIL. Decreto-lei nº 5.607, de 22 de junho de 1943. Dispõe sobre a organização de Serviços de Ensino e Orientação Profissional nas Estradas de Ferro Administradas pela União, e dá outras providências. Rio de Janeiro (RJ). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-5607-22-junho-1943-415719-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 23 out. de 2019.

MACHADO, Maria Lúcia Büher. Formação profissional e modernização no Brasil (1930-1960): uma análise à luz das reflexões teórico-metodológicas de Lucie Tanguy. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 97-114, jan.-mar. 2012 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a07.pdf>. Acesso em: 20 nov. de 2019.

PETUDA, Rosângela Maria Silva. Experiências ferroviárias na cidade de Ponta Grossa (PR) (1955-1997). *História e Perspectivas*, Uberlândia (51): 185-217, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/historiaperspectivas/article/view/28892>. Acesso em: 4 out. de 2019.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 40. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

[1] O Estado Novo constituiu-se, no Brasil, um regime político entre o período de 1937 a 1946.

## O “MÉTODO DECROLY” EM PERIÓDICOS PORTUGUESES E BRASILEIROS: UMA ANÁLISE DE ARTIGOS DA REVISTA ESCOLAR (1921-1935) E DA REVISTA DE ENSINO (1925-1971)

Reisla Silva  
Joaquim Pintassilgo

**Palavras-chave:** Método Decroly. Representação. Apropriação.

Esta comunicação tem por objetivo compreender que elementos do “Método Decroly” circularam por meio do periódico de educação Português *Revista Escolar* e da *Revista de Ensino* do Estado de Minas Gerais-Brasil. Jean Ovide Decroly (1871- 1932) nasceu na Bélgica e formou-se em medicina pela Universidade de Gante em 1896. Entre os anos de 1896 e 1897 fez internato médico em neurologia em Berlim e na Universidade de Salpêtrière em Paris, onde esteve por intermédio de um concurso de bolsas. Em 1901 foi convidado pela sociedade de medicina belga a chefiar um pequeno centro de estudos para observação e tratamento de crianças ‘anormais’. O convite foi aceito com uma ressalva: que este centro funcionasse na própria casa de Decroly e que estas crianças convivessem com seus três filhos. Nasce então o “Instituto de ensino especial –Laboratório pedagógico Dr. Decroly”. No ano de 1907 Decroly criou a escola de *Ermitage* para a educação regular. A partir deste momento os seus trabalhos transcendem o campo médico inclinando-se para o campo da aprendizagem infantil (Dubreucq,2010). A escola fundada por Decroly funciona atualmente com o seu nome e faz parte da FESLI (*Federation of Free Subsidized Establishments*), Federação de Estabelecimentos Livres não Subsidiados de Bruxelas. Possui mil alunos com idades entre três e dezoito anos. No que diz respeito ao “Método Decroly”, alguns mistérios o circundam, um deles é a inexistência de fatos que comprovem a sistematização feita pelo próprio autor. Nesse sentido, buscamos compreendê-lo a partir das organizações feitas por seus colaboradores, entre eles Amelie Hamaïde (1956), sua mais próxima colaboradora, a primeira a redigir o livro denominado *La Méthode Decroly* em 1922. A partir de 1923 o referido livro recebeu inúmeras traduções: para o inglês (1923), castelhano (1924), polaco (1926), turco (1927), japonês (1931), alemão, eslovaco, sueco, português e romeno. Considera-se portanto, como “Método Decroly”, um conjunto de procedimentos vinculados ao autor, no âmbito dos métodos ativos e da Educação Nova, onde assumem um papel de grande relevância, tendo como eixos estruturantes, os centros de interesses infantis, a função da globalização (ou das ideias associadas) e os jogos educativos. Utilizamos esta definição prévia para melhor captar as representações emergentes das fontes analisadas e não incorrer no comum equívoco de vincular o “método” apenas ao programa dos Centros de Interesses Infantis. As fontes escolhidas para este estudo foram artigos elaborados por educadores e inspetores de ensino em dois periódicos educacionais, um Português e outro Brasileiro. O primeiro deles é a *Revista Escolar*, que foi veiculada mensalmente entre janeiro de 1921 e dezembro de 1935. Os seus locais de edição foram em Vila Franca de Xira, Santarém e, por último, Lisboa. Embora não fosse uma revista da Imprensa Oficial, os seus principais diretores e responsáveis foram Inspetores de Ensino, nomeadamente: Albano Ramalho, Heitor Passos e Joaquim Tomás. O objetivo desde periódico foi contribuir com a formação de professores, fomentar a discussão sobre os problemas nacionais da educação, além de servir como veículo de publicação





de artigos doutrinários do regime político Português, assim como, entrevistas pedagógicas, notas científicas, notas didáticas, dentre outros assuntos (Nóvoa, 1993). Entre os diversos conteúdos da revista destaca-se a sessão que apresenta e discute ideias pedagógicas de grandes educadores, entre eles o belga Jean Ovide Decroly. O segundo periódico de educação analisado é a *Revista de Ensino*, que foi uma publicação da Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, e nasceu por meio da Lei nº 41, de 3 de agosto de 1892. Após publicar três exemplares a revista foi desativada, voltando a funcionar a partir do Decreto nº 6.665 de agosto de 1924, tendo o seu primeiro número sido publicado em 8 de março de 1925. A partir desse decreto, foi determinado que a Diretoria de Instrução Pública se responsabilizaria pela publicação mensal da revista, cujo objetivo era orientar, estimular e informar os colaboradores do ensino e outros que porventura se interessassem pelos assuntos educacionais. Este periódico foi o mais expressivo para a história da educação mineira, tanto por sua permanência de cinco décadas, quanto pela sua ação de destaque no processo de formação dos professores e de reconfiguração do campo educacional do Estado. (Rodrigues e Bicas, 2015). Entre os anos da Reforma do Ensino Primário (1928-1929), foi criada na revista uma seção intitulada “Centro Pedagógico Decroly” cujo objetivo era orientar os professores com pouca ou nenhuma experiência com este referencial teórico-metodológico. (Rodrigues e Bicas, 2015). A revista teve sua produção interrompida durante cinco anos por razões da Segunda Guerra Mundial, voltando a circular em 1946, sendo extinta 25 anos mais tarde, em 1971. Devido a longevidade de ambos os periódicos, bem como a quantidade de material coletado, os artigos escolhidos para a análise foram aqueles que apresentaram os elementos estruturantes do “Método Decroly”, tal qual mencionamos. O texto desta comunicação foi configurado em três partes: a primeira realiza uma breve contextualização da figura do educador Belga Jean Ovide Decroly e os elementos estruturantes de seu “método”; a segunda parte discorre sobre as circunstâncias históricas e educacionais de circulação das revistas, assim como o perfil dos autores dos artigos analisados; a terceira e última parte versa sobre as representações construídas sobre o “método”, além de evidenciar que elementos do “Método Decroly” estes periódicos fizeram circular e quais as suas proximidades e distanciamentos em termos de apropriação. As questões que nos impulsionaram a este estudo foram: que representações foram elaboradas a partir dos autores dos artigos da *Revista Escolar* e da *Revista de Ensino* acerca do “Método Decroly”? Que elementos do “método” quiseram apresentar aos professores e aspirantes à profissão? Para responder a estes questionamentos, encontramos suporte nos conceitos de Representação e Apropriação propostos pela História Cultural, sob a perspectiva de Chartier (2002). Tais conceitos ajudaram-nos a compreender que o “Método Decroly” foi recebido no contexto das práticas culturais pelos diversos autores dos textos e interpretado de acordo com as condicionantes do seu meio. Tudo isso com objetivo de orientar as práticas docentes, tendo como ponto de referência a política educacional vigente em ambos os países. Dessa forma, as representações e apropriações realizadas pelos indivíduos e grupos produziram discursos isentos de neutralidade, capazes de produzir estratégias e táticas impondo, de certa forma, um projeto reformador de escolhas e condutas para os docentes e aspirantes da profissão. Em ambos os países o “método” chegou no momento em que as pedagogias estrangeiras demonstravam ser a salvação para os problemas educacionais, por isso, evocadas junto aos ideais da Escola Nova, indicariam o caminho certo para o progresso educacional. No entanto, no caso da *Revista de Ensino*, o periódico é um instrumento Oficial de veiculação das ideias e políticas educacionais, por isso, ao desvelá-lo, percebemos que as estratégias para aplicação do “método” estão muito mais voltadas para uniformização do referido método no Estado do que para a compreensão profunda acerca do mesmo. Esta afirmação nos leva a pressupor que o método tenha sido representado de forma estratificada, ocasionando a apropriação parcelar por parte do professorado mineiro. Na *Revista escolar*, percebemos um aspecto mais formativo, isso porque a revista não apresenta objetivos institucionais. Não desconsideramos portanto, o aspecto formador e prescritivo das lições apresentadas nas páginas do periódico por seus autores, que em sua maioria foram Inspectores de Ensino em Portugal. Na *Revista Escolar* o “método” é destacado mais vezes para o ensino da leitura e função da globalização; na *Revista de Ensino*, por seu turno, os centros de interesse são mais realçados, ficando no leitor a dúvida se este seria o único elemento estruturante do “Método Decroly”.



## Referências

Chartier, R. (2002). *História Cultural: entre práticas e representações*. (2ª ed.). Lisboa: Difel.

Dubreucq, F., & Mafra, J. (Orgs.) (2010). *Jean Ovide Decroly*. Recife: Editora Massangana.

Hamaïde, A. (1956). *La méthode Decroly*. Switzerland: Delachaux & Nestlé.

Nóvoa, A. (Dir.) (1993). *A imprensa de educação e ensino. Repertório analítico (séculos XIX - XX)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Rodrigues, E., & Biccás, M.S (2015). Imprensa pedagógica e o fazer historiográfico: o caso da Revista do Ensino (1929 – 1930). *Acta Scientiarum*,37(2),115-130.



## OFICINAS DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO INSTRUMENTO NA FORMAÇÃO DE LEITORES

Ana Karoliny Teixeira Da Costa

Markley Florentino De Carvalho

**Palavras-chave:** Letramento. Literatura Oral. Contação de histórias.

O presente texto adota como princípio uma discussão acerca da importância do processo de Letramento no contexto escolar, tendo como aliada a Literatura Oral em exercícios desenvolvidos na prática de contação de histórias, que visam a formação do aluno-leitor-sujeito-social. Dessa forma, tomamos como objetivo principal refletir sobre o conceito de leitor na atualidade e a necessidade de articular tal conceito ao seu papel no contexto sociocultural. Para tanto, trazemos como proposta metodológica compartilhar experiências de oficinas de contação de histórias, ofertadas em cursos de formação continuada (2012-2017), na cidade de Dourados-MS, a professores e demais sujeitos ligados direto ou indiretamente ao contexto escolar. Segundo Freire (1990), o ato de ler “[...] não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que *se alonga na inteligência do mundo [...]*” (FREIRE, 1990, p. 11. grifo nosso). Ao comungar dessa perspectiva freiriana, podemos entender que o exercício de ler exige uma interação do texto (escrito ou oral) com a pessoa que o recebe. É a partir do conhecimento de mundo do sujeito receptor, da sua bagagem de vivências e experiências, que ele será capaz de construir sentidos para o texto. Como se pode observar, o texto não é uma obra acabada no ato da sua produção, mas sim, exige a participação do seu receptor para que o sentido seja construído – por isso a necessidade de trabalhar com a ideia de sentidos múltiplos. A interpretação de um texto está atrelada a outros fatores externos ao texto, tais como o espaço e o tempo em que ele é recebido, nos quais estão imbricados por discursos políticos e ideológicos que interferem na percepção do sujeito-receptor. Dessa forma, há de se pontuar que a leitura é também, ao lado disso, uma prática social. Ela é uma ação cultural construída ao longo da história de uma dada sociedade. Dito isso, entende-se que, conseqüentemente, ela é “[...] um ato de posicionamento político diante do mundo [...]” (BRITTO, 2001, p. 84), o que implica em dizer que não se trata de um discurso neutro, ou de uma verdade absoluta, mas, pelo contrário, é um discurso que carrega em si *construções* de verdades, ou ainda, *representações* de mundo. Para o nosso texto, cabe essa discussão de Britto (2001) à medida que compreendemos a Literatura Oral enquanto uma manifestação cultural de cunho estético com intenções, construções e representações de mundo feitas a partir da ótica de um determinado grupo social. Sendo essa singularidade discursiva responsável por definir uma identidade sociocultural a essa sociedade. Permitir que o aluno-leitor compreenda isso é possibilitar a ele adquirir ferramentas para que construa a sua própria identidade e para que ele tenha condições de fluir por diferentes textos de forma emancipada. É exatamente essa perspectiva da leitura enquanto prática social, enquanto competência para o uso de práticas complexas e diversificadas da linguagem (oral ou escrita) no seu cotidiano que chamamos de letramento. Na fala de Catitu Tayassu (2011), ao problematizar a relação entre alfabetização e letramento enquanto condições indispensáveis (e não somente!) para o processo de inclusão sociocultural, a autora procura definir o letramento da seguinte forma: “[...] quando nos referimos aos usos complexos, diversificados, cumulativos e qualificados da leitura e da escrita, por meio de práticas sociais que envolvem a linguagem oral e a competência com a linguagem escrita a isso, então, chamamos letramento” (TAYASSU, 2011, p. 26). Assim, ao se pensar no letramento se exige





uma postura diferenciada do educador, isto é, este deve se atentar para as mudanças de cunho sociais, culturais, econômicas e tecnológicas as quais o aluno-sujeito-social esteja inserido, de forma a visar uma maior diversificação do uso da leitura e da escrita para que o aluno tenha contato. Acreditamos nessa forma de contribuir para que o aluno tenha condição de entrar em contato e, por conseguinte, consolidar habilidades, ou ainda, “[...] competências e experiências *cumulativas* em favor de um rico capital cultural e linguístico [...]” (TAYASSU, 2011, p. 29. grifo da autora). Nesse sentido, discutir o letramento em sala de aula é também tocar no assunto acerca da necessidade de uma formação contínua de professores, no seu papel de pesquisador e, em especial, de leitor – dentro das complexidades aqui colocadas, é claro. É a partir de então que conseguiremos avançar na formação de alunos-sujeitos-sociais com competência para lidar, da melhor forma possível, com as diferentes linguagens e tecnologias presentes em seu cotidiano. Aceito isso, compreendemos a importância dos cursos de formação continuada oferecidos aos professores do ensino básico, em parceria com as instituições de ensino superior da cidade de Dourados-MS. Nesse estudo de caso das oficinas de contação de histórias ofertadas por nós, procuramos estabelecer um espaço de trocas de conhecimentos com os professores, com vistas de socializarmos acerca da necessidade dele se colocar como mediador e pesquisador desse processo de busca pelas mais diversas fontes orais, diversas técnicas e metodologias passíveis de serem aplicadas em sala de aula. O desafio colocado aos professores era de pelas práticas de narração se tornar um contador de histórias das salas de aulas. O professor que conta histórias é um *intérprete*, o qual é responsável por manifestar o conteúdo do texto literário orais em sua *performance*. Leva-se em conta que nessa prática, o grupo de *ouvintes*, principalmente alunos das séries iniciais, não são sujeitos passivos e silenciosos. Ao contrário disso, os ouvintes participam por meio das interferências, no diálogo com o contador e em suas reações auditivas e afetivas. São eles que determinam a natureza e a intensidade do prazer, enquanto giram as histórias na roda que é articulada por seus ouvintes e o professor-contador de histórias. A *memória*, meio natural de conservação da tradição oral, é um recurso do narrador. Ela é fundamental para a *performance*. O texto literário oral narrado por meio da *performance* se desenvolve no espaço da escola, mas escapa a esse espaço e tempo. Isto porque, a memória traz, junto a essa que está sendo contada, outras narrativas, de modo a promover um ambiente polifônico, composto por um mundo de vozes pertencentes ao “hoje” e também ao “ontem”, que ressoam entre o passado e o presente das histórias da nossa sociedade, da nossa cultura e dos costumes que são passados de uma geração a outra. Esse *faz de conta* imprime intensidade às distintas vivências e às sensações do jogo narrativo. Neste ponto é que se encontra a importância de contar histórias na escola, como prática de reconstrução da esfera do rito, tendo por finalidade estabelecer um conhecimento acerca das experiências e saberes comum à identidade histórico-cultural dos alunos-sujeitos-sociais, a partir do seu reconhecimento como pertencente a um grupo e detentor de uma identidade. Isto se torna ainda mais significativo uma vez levado em conta a história e a cultura do povo pantaneiro sul-mato-grossense, formado em grande parte por homens “matutos” e por indígenas, contadores de histórias das lendas sobre seres míticos que habitam as nossas matas. Entre os resultados obtidos dessas experiências com oficinas de contação de histórias, destacamos o sentimento, quase que unânime, de desconforto inicial expresso pelos professores quando submetidos aos exercícios que envolvem a prática de contação. Todavia, este sentimento rapidamente se dissipava à medida que a preocupação com a técnica – entendida por nossos ouvintes inicialmente como algo único e engessado, um produto pronto a ser assimilado – era superada por um processo de empatia com a própria dinâmica encontrada na narrativa da história. Nossos interlocutores eram levados a fazer um exercício de rememoração, a partir do reconto de histórias que remetiam a um fato passado, narrado no seio familiar ou no contexto da sua formação escolar. Assim, o lúdico e as memórias se ligavam numa teia de intertextualidades. Nesse sentido, esta prática que promulga o letramento em sala de aula, coloca-se como uma valiosa ferramenta para que se configure o autoconhecimento do aluno, enquanto indivíduo e enquanto forma de evidenciar e valorizar o seu pertencimento a um contexto sociocultural.

## Referências

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e terra: 1996 (Coleção leitura).



BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitura e Política. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Helian Maria Pina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). *A escolarização da leitura literária. O jogo do Livro Infantil e Juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 77-91.

TAYASSU, Catitu. Alfabetização e Letramento: condições de inclusão social (?). In: GONÇALVES, Adair Vieira; PINHEIRO, Alexandra Santos (Orgs.). *Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras; Dourados, MS: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2011.

## OS IMPRESSOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SÃO PAULO 1916 – 1923

Laís Marta Alves Da Silva

Caroline Fernandes De Souza Santiago

**Palavras-chave:** Formação de professores. Imprensa pedagógica. Escola Normal.

A proposta do texto é contribuir para a história da formação docente no Brasil e em pesquisas correlatas e tem como objetivo central apontar a importância dos impressos na formação de professores no Estado de São Paulo, no século XX, singularmente em como ocorria a circulação de tais impressos e seus saberes no campo educacional. O texto buscou compreender também quais saberes estavam sendo disseminados para a estruturação de professores no início da república, que estava se constituindo e poderiam trazer em tais informações, conteúdos para além daqueles que podem ser analisados por uma ótica formativa, mas, também de condutas e ações cotidianas, através dessa fonte é possível notar um conjunto de saberes considerados importantes para a formação docente naquela época. Os impressos inicialmente foram uma idealização da escola normal da Capital e em seguida a ideia foi sendo disseminada pelo interior do estado de São Paulo. Para realizar a discussão, tomou-se como análise as Revistas denominadas, *Revista da Escola Normal de São Carlos* (1916 – 1923), eram de autoria de professores e diretores, e tinha fluxo semestral. De acordo com Silva (2019), “o professor que teve o maior número de artigos publicano nessa revista foi Carlos da Silveira, que ocupa a 11º cadeira, denominada Psicologia Experimental, Pedagogia e Educação Cívica.” O que vai ao encontro do momento que o Brasil estava vivenciando em busca da modernidade. E também, a analisa-se a *Revista de Educação* (1921- 1923) – Piracicaba, o que justifica o recorte temporal proposto no texto (1916 – 1923). Sobre essa revista Inoue (2013, p. 13) diz: “A Revista de Educação é um veículo muito importante no cenário educacional paulista, pois publicou as primeiras pesquisas de Lourenço Filho, as quais resultaram no livro Testes ABC: para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita (1934).” , além disso, é possível notar artigo intitulado “prática pedagógica”. Mostrando indícios de quais eram as preocupações dos professores e demais membros da comunidade escolar de Piracicaba. As duas revistas apontadas, são impressos escritos por professores das Escolas Normais do estado de São Paulo, esses impressos educacionais dentro das escolas normais começam a ganhar espaço e além disso, carregam consigo a significância do que se estava sendo aprendido dentro de tais instituições de formação de professores. Em alguns casos, era possível encontrar as revistas no acervo bibliotecal da escola. E dentro desse contexto, considera-se também no presente texto, aspectos constitutivos da escola normal e as formas de organização e a gênese da implantação do ensino normal no país. Tais Revistas trazem em suas publicações sugestões e ideias enquanto docente; apresentava diálogos onde métodos e meios de ensinamentos eram propostos de maneira a otimizar a eficiência no processo de ensino/aprendizagem, Nery (2007) ressalta que: “A importância do uso dos impressos se dá pela materialidade dos processos de produção e apropriação dos saberes pedagógicos. Há neste estudo uma preocupação em chegar o mais próximo possível do que efetivamente circula pelas Escolas de Formação de Professores”. Dessa forma, as escolas normais eram responsáveis pela formação de professores entre a segunda metade do século XIX e durante o século XX, tida como *locus* de circulação de conhecimento e de construção de cultura escolar, proporcionando mudanças no que se remete às ordens educacionais, sociais e políticas. A primeira escola normal do Brasil, tivera sua





instalação na província do Rio de Janeiro, sendo organizada pela Lei nº 10, de 1835, no entanto, sua instalação só ocorreu posteriormente em 1840. Após essa criação, surgiram outras escolas normais, que foram permeando o Brasil, entretanto com suas especificidades; que poderiam trazer suas inúmeras características divergentes por estarem em localidades e até condições opostas, constituindo uma forma não igualitária sobre como deve ser uma escola. As escolas normais brasileiras passaram por um período de avanços e retrocessos até que pudessem se consolidar na primeira república, dentre muitas destas inúmeras mudanças, podemos dar destaque as reorganizações das relações de trabalho do regime do trabalho escravo para o trabalho livre e a utilização da mão de obra dos imigrantes que aqui chegavam, um avanço nos setores de prestações de serviços diversos e a indústria, urbanização, aparecimento de uma classe média e de um proletariado que ascendia da zona rural para a urbana; assim, a sociedade seguia para um delineamento moderno, dessa maneira, no estado de São Paulo a primeira escola normal a ser instaurada foi a escola normal de São Paulo/SP, ao qual não escapou desse processo de aberturas e fechamentos. Sobre esse período da escola normal de São Paulo, segundo Dias (2008), [...]” criada em 1846, teve seu primeiro fechamento decretado em 1867; reaberta em 1875, novamente foi fechada em 1878; após sua reinauguração em 1880, não interrompeu mais suas atividades, continuando República a dentro.” Em 1910, com as ações reformadoras de Oscar Thompson, são difundidas escolas normais pelo interior do estado de São Paulo. Essas escolas tinham como metodologia o uso do método intuitivo, onde ensinar estava relacionado com a imitação e a observação, oferecendo uma formação de caráter prático aos futuros educadores, para tanto é criada a primeira escola modelo. Importante destacar que esse método passou a fazer parte do currículo oficial com a conhecida Reforma Caetano de Campos (1890), sendo assim, o método intuitivo tomou corpo nas reformas republicanas paulistas e se tornou a base para a organização das escolas primárias. Posteriormente a reforma e com a finalidade de estabelecer o método de ensino, as escolas normais buscou-se por profissionais qualificados, especializados no método intuitivo. A Reforma da Escola Normalista liderada por Caetano de Campos, segundo Teixeira (2012, p. 98), “possibilitou a utilização de novos métodos de ensino e a formação de professores normalistas para a expansão da rede pública estadual”, envolvendo o enriquecimento dos conteúdos curriculares e a ênfase na prática que trazia em sua essência um caráter enriquecedor de cunho nacionalista, cívico e que repercutia em uma perspectiva de interesses em construção de uma nova nação que pudesse trazer todas as características que se emergiam nesse período. Na tentativa em difundir esse novo modelo de formação docente e os conteúdos de ensino a serem transpassados aos alunos (futuros professores) das escolas de formação de professores, denominadas escolas normais, utilizou-se de dispositivos que pudessem consolidar esse feito, entre eles, os currículos, bibliotecas escolares e o elemento primordial analisado no presente texto, que trazem maiores condições e visibilidades sobre como essas condutas educacionais foram estruturadas os impressos educacionais idealizado e escritos por professores de tais escolas, torna-se significativo um adendo, de que também existiam revistas empreendidas por alunos/futuros professores das escolas normais, elucidando os caminhos e contribuições que essas mudanças puderam ocasionar na profissão docente e também, seus reflexos sobre os ensinamentos propagados em tais transformações. No presente texto buscou-se compreender quais saberes estavam sendo disseminados pelos professores das escolas normais, na busca em formar professores e se o cerne dos saberes era prático ou teórico, além, de pautar quais eram as periodizações de tais conteúdos, tendo uma perspectiva que os únicos meios em que essas trocas de informações chegavam eram por meio desses conteúdos publicados. Compreender os caminhos percorridos pelas as escolas de formação de professores, os sujeitos que contribuíram para a construção das revistas Como aporte teórico, a composição segue a linha histórico cultural e contou com as contribuições de autores como Carvalho (2000/ 2011); Dias (2008); Honorato (2013); Inoue (2015); Nery (2009); Nóvoa (1992); Ozelin (2010); Oliveira (2018); Tanuri (1973/1976); Teive (2008); Souza (2006); Silva (2019) e etc. Os impressos educacionais são ferramentas necessárias nesse momento, no que se remete a formação de professores no Brasil e da sociedade moderna que se constituía, tonar-se importante destacar que os impressos educacionais não são os únicos elementos para tal formação, porém é um contribuinte na construção do pensamento e propagação de informações para professores das escolas Normais. A metodologia utilizada para a realização do trabalho foi à pesquisa bibliográfica e documental.

## OS LIVROS ESCOLARES NO BRASIL DO SÉCULO XIX: MANUAIS DIDÁTICOS A SERVIÇO DA ORDEM E CIVILIZAÇÃO

André Paulo Castanha

**Palavras-chave:** Brasil Século XIX. Instrução Primária e Secundária. Livros Escolares.

Para compreender a ação pedagógica e o currículo escolar do século XIX é necessário considerar os livros didáticos e de leituras. As fontes do século XIX evidenciam que no início do período imperial a disponibilidade de livros era restrita, porém a partir da década de 1840, as publicações de livros, jornais e periódicos tiveram um grande impulso. Tais livros e outros materiais começaram a entrar na escola de forma desordenada, oferecendo perigo à ordem estabelecida, visto que muitos deles difundiam ideias liberais, anárquicas e até revolucionárias. Cientes do perigo emergente, as autoridades passaram a introduzir na legislação educacional diversas restrições ao uso dos livros escolares.

No presente texto procuro explicitar os critérios estabelecidos para o uso de livros didáticos e de leitura nas escolas primárias do período imperial brasileiro, mais especificamente entre 1850 e 1889. O objetivo central é demonstrar os mecanismos utilizados pelo Estado para controlar a entrada dos livros nas escolas, estabelecendo relações entre os conteúdos transmitidos e os valores e princípios da sociedade e de Estado imperial. Em outras palavras: relacionar o currículo escolar com a construção do Estado Nacional.

Nesse sentido, tomei como fontes de análise a legislação educacional produzida pela Corte e as províncias do Rio de Janeiro, Mato Grosso e Paraná, bem como leis, contratos, decretos, relatórios de presidentes de províncias, de inspetores de instrução pública, de comissões de inspeção, de autores do século XIX e de historiadores da educação. A partir do cruzamento das fontes foi possível compreender as medidas e ações que expressam a interferência direta do Estado no controle do que se ensinava e de lia nas escolas primárias do século XIX.

Os manuais didáticos fazem parte do processo educativo há muitos séculos, porém, a sua inserção de forma mais intensa se deu a partir da difusão dos ideais de educação de João Amós Comenius. Na obra *Didática Magna*, Comenius fundamentou sua proposta de difusão da instrução através do uso racional, metódico e cotidiano dos livros didáticos. Segundo ele: “Os livros, pois, deverão ser redigidos para todas as escolas segundo os nossos princípios de facilidade, solidez e brevidade, contendo tudo o que for necessário e de modo completo, sólido e preciso, de tal modo que possam ser uma imagem veracíssima do universo (que deverá ser pintado nas mentes dos alunos). Acima de tudo, desejo e solicito que os assuntos sejam expostos em linguagem familiar e comum, para permitir que os alunos entendam tudo espontaneamente, mesmo sem mestre” (COMENIUS, 2002, p. 217). Comenius lançou suas ideias e pôs em práticas, ainda na primeira metade do século XVII, todavia elas penetraram de forma intensa no interior das escolas, somente no século XIX, período no qual, o Estado passou a investir e assumir, de forma plena o controle da instrução pública.

No caso do Brasil, a ação estatal se intensificou após a independência e, de forma mais efetiva a partir de 1850. Fato semelhante se deu com a oferta e produção de livros e outros materiais impressos, visto que até 1850, a circulação era restrita, aumentando intensamente no período posterior. O







primeiro regulamento, a impor restrições ao uso dos livros nas escolas, foi o de 14 de dezembro de 1849, da Província do Rio de Janeiro. Segundo o artigo 62, “só podem usar nas escolas de livros que tenham sido autorizados pelo presidente da província, ouvido o inspetor geral” (PROVÍNCIA do RJ. Regulamento de 1849, p. 591). Além de controlar o uso dos livros o governo estimulou os professores e outros intelectuais a escrever ou traduzir livros. Diante disso, muitas pessoas empenharam-se naquela tarefa, pois os relatórios dos inspetores, seguidamente se referem aos livros que foram submetidos a análise do conselho, ou do inspetor, sendo que muitos deles foram reprovadas ou sugeridas adaptações.

O inspetor de instrução pública da Corte, Eusébio de Queiroz, no seu relatório de 1857, evidenciou que no processo de institucionalização da reforma Coutto Ferraz, de 1854, a questão da revisão e seleção dos livros escolares teve uma importância significativa. Assim ele argumentou: “Dentre os compêndios admitidos nas escolas convinha extirpar algumas proposições, por serem umas pouco ortodoxas, outras contrárias aos princípios, de nosso sistema governativo, e outras inexatas quanto à matéria do ensino, ou enunciados sem a clareza necessária à inteligência dos alunos. As comissões encarregadas dessas revisões acabam de dar seus pareceres, indicando as correções a que se deve atender nas edições subsequentes dos compêndios a que se referem. (MUNICÍPIO da Corte. Relatório do Inspetor de Instrução de 1857, p. 6). Isso valia, inclusive para os professores das escolas particulares, que só poderiam adotar “compêndios e métodos que não forem expressamente proibidos”. (BRASIL. Decreto 1331-A de 1854, p. 65).

A reforma da instrução pública de 1854, na Corte constituiu-se em modelo para as demais províncias do Império. No que se refere ao controle dos livros escolares não foi diferente, pois, os regulamentos de instrução pública aprovados posteriormente, nas províncias analisadas, também instituíram dispositivos, que limitavam o uso dos livros e compêndios, somente aos autorizados pelo presidente, inspetor ou conselho de instrução. No decorrer dos anos, vários livros foram autorizados e, muitos deles, comprados pelo Estado, tanto na Corte, como nas províncias para serem distribuídos aos alunos das escolas públicas.

Em relação aos livros e compêndios escolares, pode-se afirmar, que já havia uma espécie de programa do livro didático instituído no século XIX. Além de comprar grande quantidade de exemplares de um mesmo autor, o Estado também celebrava contratos com autores renomados para escrever determinadas obras objetivando suprir carências da instrução pública.

Segundo o inspetor da Corte, Antonio Herculano de Souza Bandeira, no seu relatório de 1884, os livros fornecidos pelo Governo eram “guardados na escola, e apenas utilizados durante os exercícios”. Nesse sentido, recomendava aos professores para que não exigisse dos “alunos a compra de livros, pois o Governo está disposto a fornecer os necessários”, mas o problema era que já havia uma grande quantidade de livros autorizados. Para tanto, propôs uma regulamentação e classificação dos livros já autorizados junto ao Conselho de Instrução, antes de comprar novos exemplares. Depois de discutido no Conselho, o projeto foi encaminhado ao ministro e se transformou no decreto n. 9.397, aprovado em março de 1885. A nova lei contemplou todas as sugestões, constituindo-se num documento claro e objetivo, que possibilitava uma intervenção dura do governo para implementar uma política de compra e distribuição de livros.

As tentativas de inovação nos métodos de ensino, as preocupações com o processo disciplinar, as constantes interferências e investimentos do Estado em livros didáticos, visando dar-lhe um caráter mais prático e utilitário para difundir a educação, demonstram que um conjunto significativo de professores, de autoridades, de intelectuais, entre outros, preocupavam-se com a qualidade da educação. Negar ou ignorar, tais iniciativas é minimizar o processo histórico, ou seja, é negar a ação de inúmeros indivíduos, que dedicaram boa parte de suas vidas para criar as bases da educação nacional.

A legislação instituída nas províncias e na Corte, complementada pelas posições e discursos das autoridades permitem concluir que a interferência direta do Estado na escolha e no uso dos compêndios escolares e livros de leitura também fez parte da lógica de construção da ordem, centralização e hierarquização da sociedade imperial. E, dessa forma, também deve ser considerado como um componente central do controle do currículo da escola primária no século XIX.





## Referências

BRASIL. Decreto n. 1331-A de 17 de fevereiro de 1854. *Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte*. Coleção das Leis do Império do Brasil de 1854 – Tomo XVII. Parte II. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1854.

COMENIUS, João Amós. *Didática Magna*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MUNICÍPIO DA CORTE. Inspeção Geral de Instrução Primária e Secundária. *Relatório do Inspetor Geral Eusébio de Queirós Coutinho Mattoso Câmara, de 21 de abril de 1857*. Apresentado ao Ministério dos Negócios do Império e publicado como anexo K do Relatório do Ministro dos Negócios do Império, Luiz Pedreira do Coutto Ferraz, apresentado à Assembléia Geral Legislativa, em 3 de maio de 1857. Rio de Janeiro: Tipografia Universal de Laemmert, 1857.

MUNICÍPIO DA CORTE. Inspeção Geral de Instrução Primária e Secundária. *Relatório do Inspetor Geral Antonio Herculano de Souza Bandeira Filho, de 15 de fevereiro de 1884*. Publicado como anexo C-7 do Relatório do Ministro dos Negócios do Império, Francisco Antunes Maciel de 3 de maio de 1884. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1884.

PROVÍNCIA DO RIO DE JANEIRO. “Regulamento da Instrução Primária e Secundária na Província do Rio de Janeiro de 14 de dezembro de 1849”. In: *Legislação Provincial do Rio de Janeiro de 1835 a 1850*. Niterói: Tipografia Fluminense, 1851, p. 581-614.

## POR DEUS E PELA PÁTRIA: SENTIDOS E APROPRIAÇÕES DO CURRÍCULO ESCOLAR NACIONALIZADO NA FORMAÇÃO PARA A DISTINÇÃO NA ESCOLARIZAÇÃO SECUNDÁRIA MASCULINA

Fernando Leocino Da Silva

**Palavras-chave:** Currículo nacionalizado. Religiosidade; Apropriações.

Durante as décadas de 1930 e 1940 o Brasil, sob o governo de Getúlio Vargas, é empreendido por uma política centralizadora tendo como projeto a nacionalização do país. As reformas educacionais tiveram grande intensidade na reconfiguração dos espaços escolares. A intenção deste trabalho é problematizar as práticas curriculares empreendidas numa escola secundária, privada, voltada para meninos, ligada a Ordem dos Frades Menores, localizada em Lages, no planalto serrano catarinense - o *Ginásio Diocesano*. Tendo em vista ser Santa Catarina um Estado eminentemente de imigração européia verificou-se uma intensificação da vigilância da inspetoria escolar para que o currículo nacionalizado fosse efetivado nessa escola. A presente análise busca perceber algumas das estratégias de apropriação por parte do corpo dirigente e docente dessa escola dirigida por uma congregação de origem alemã que tem a necessidade de maior afirmação do civismo e patriotismo no seu cotidiano escolar. Desta forma, o presente trabalho tem como foco analisar como as “disciplinas-saber” foram apropriadas pelo corpo docente - formado, sobretudo, pelos freis franciscanos - e apresentadas aos educandos do *Ginásio Diocesano*. Como os agentes desse estabelecimento desenvolveram os saberes escolares e de que forma esse conhecimento foi ajustado pelo estilo pedagógico da instituição? O que se pretende, portanto, é analisar o recorte do saber selecionado e (re)significado pela instituição escolar e as práticas relacionadas a produção de seus sentidos e sensibilidades. Para isso, como bem lembra André Chervel (1990), a história de uma disciplina escolar pode ser captada em seus múltiplos determinantes, especialmente no que tange às finalidades, aos conteúdos e aos resultados esperados e obtidos do processo de escolarização. O corpo dirigente do *Ginásio Diocesano* tinha um projeto escolar que previa a instrução, bem como a educação de seus alunos. No entanto, se diferenciava das outras escolas lageanas por imbricar nesse projeto um processo educacional que tinha por intuito tornar o estudante um agente social que usa a escola como espaço para adquirir habilidades, sensibilidades e disposições apropriadas para a projeção em uma determinada participação na sociedade - de serem os futuros dirigentes. Com a educação efetivada no internato e semi-externato, seu projeto pedagógico não objetivava apenas transmitir um saber, mas tinha como promessa a garantia de uma “formação global” que recaía num conjunto de processos sobre as dimensões pessoais do aluno. Assim, a escolarização dos freis franciscanos estava calçada na união entre a instrução e a formação moral dos “futuros varões” da região serrana a fim de que estivessem preparados para um projeto de futuro ligado a escolarização das elites regionais. Esse aspecto nos permite compreender que as instituições escolares trabalham no sentido de construir um estilo pedagógico em consonância com os anseios daqueles a quem ela vai receber, o que nos ajuda a vislumbrar como as “disciplinas-saber” ministradas no *Diocesano* foram apropriadas pelo seu corpo dirigente e apresentadas para os estudantes no intuito de atenderem a demandas pré-estabelecidas. Na análise dos saberes escolares podemos buscar um



esboço daquilo que projetavam para a construção destas disposições. O currículo e o estilo pedagógico adotado podem ajudar a problematizar alguns caracteres desta educação *distinta* colocada em prática nas salas e dependências da escola franciscana. Nesse contexto, os ginásios equiparados de ensino secundário deveriam seguir a estrutura curricular mínima proposta pelo *Ministério da Educação e Saúde Pública* através orientação de *Reforma Francisco Campos* (1931). No entanto, isso não impedia que cada estabelecimento, sob um “filtro”, se apropriasse e modificasse esse currículo. Assim, como escola ligada a uma ordem religiosa, o conhecimento sobre o mundo era de forma cuidadosa projetado para a naturalização da moral católica, bem como do projeto de nacionalismo já em voga por conta das políticas públicas do Estado Novo. O *Diocesano*, ao que indicam os relatórios construídos pelo inspetor do ensino secundário, desenvolveu suas práticas à luz dos princípios da renovação pedagógica sem renunciar àqueles que norteavam e afirmavam uma educação católica. Neste cenário, a presente pesquisa procura esboçar alguns desdobramentos de um projeto “conservador” na forma por naturalizar um *habitus* moral católico na circulação dos saberes escolares – nas palavras de Pierre Bourdieu (1998), capital escolar. Vemos nos relatos do inspetor alguns casos dos métodos adotados pelos professores quando do ministério de suas aulas, mas não temos como objetivo constatar a efetividade desses relatos e sim perceber a relação deste discurso com o projeto escolar que os franciscanos queriam evidenciar. A educação *Diocesana* calçada nos preceitos morais do catolicismo teve que se apropriar do cenário da nacionalização brasileira para legitimar sua imagem da escola perante a sociedade serrana e a *Inspetoria Geral do Ensino Secundário* (que garantia sua equiparação e funcionamento). Nesse âmbito, as presenças constantes da “Pátria” juntamente com “Igreja” formavam um conjunto indissociável na formação do homem *distinto*. A construção do conhecimento escolar, que tinha por objetivo tanto instruir como educar, era pautada em dois elementos tidos pelo corpo dirigente da escola como essenciais: ser *católico* e *patriota*. Atravessado por esse ideal quando se analisa o currículo escolar de uma instituição deve-se ter cuidado para perceber as intenções que existem e permeiam seu conjunto. Buscar os prescritos para o projeto formador das disposições do alunado é um desafio. Ivor Goodson, nesse caminho, afirma que o currículo deve ser visto não apenas como a expressão ou o reflexo de interesses sociais determinados, mas também como produtor de identidades e subjetividades sociais. O currículo não apenas representa, ele faz. É preciso reconhecer que a inclusão ou a exclusão de saberes no currículo têm conexões com a inclusão ou a exclusão na sociedade (GOODSON, 1995). Nesse sentido, a proximidade entre religiosidade e patriotismo fez parte desse processo, que tinha os programas alinhados entre os governos estadual e federal em conjunto com a Igreja católica. Permeadas por esse contexto, as atividades curriculares do *Diocesano* envolvidas no ensino de *Religião, História, Canto Orfeônico e Língua Portuguesa* eram as disciplinas onde mais desveladamente encontramos indícios dessa aproximação e que por isso ganharão destaque na análise deste trabalho tendo por base os Relatórios da *Inspetoria do Ensino Secundário* e jornais de circulação regional. Das suas análises é possível perceber que uma “perfeição moral e intelectual” deveria ser fruto do trabalho de construção de um *habitus* católico que garantiria à Igreja a sua manutenção e permanência, o que se intensifica porque neste espaço de formação para a *distinção* estavam agrupados os filhos de parte das elites serranas. Estava a Igreja católica preocupada em inculcar em seus alunos valores que avaliava adequados para conter a ordem das transformações pelas quais passava a sociedade brasileira. Nesse meio, os jovens eram projetados a enfrentarem aqueles que julgavam “ameaçadores ao mundo moderno” por significarem rupturas com a ordem estabelecida, concorrentes espirituais como o protestantismo e o espiritismo, assim como concorrentes sociais como os anarquistas e comunistas (KULESCA, 2004). A formação desenvolvida no *Ginásio Diocesano* pautava-se na idealização de armar moralmente o futuro herdeiro. Em um projeto de *distinção*, o acúmulo de saberes e habilidades estava imbricado em estratégias que visavam habituar os alunos, através das atividades curriculares, a um saber escolar tratado como conhecimento único, natural e ideal. Esta construção de verdade, “deduzida” através dos relatórios e impressos, estava muito atrelada à forma como as atividades escolares eram desenvolvidas. O aprendizado ali adquirido procurava não deixar espaços para a criticidade desse mundo construído pela moral católica. Assim, a educação de *distinção*, sob a perspectiva da “educação global”, ao mesmo tempo em que preparava os futuros herdeiros para a resistência ao mundo moderno a partir do lançamento das bases de uma pedagogia “conservadora” mas racionalmente instrumentalizada, legitimava a transmissão das posições sociais pelo “bom desempenho” do currículo, também naturalizando que, ao término do curso ginásial, teriam conquistado essa posição social.



## Referências

BAIA HORTA, J. S. **O hino, sermão e a ordem do dia**: Regime autoritário e a educação no Brasil (1930 – 1945). São Paulo: Autores Associados, 1994.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural [1979]. Tradução de Magali de Castro. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: Reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & educação**, Porto Alegre, nº02, 1990, pp.177-229.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

KULESZA, W. A. A cultura escolar católica no Brasil moderno. **Educação UNISINOS**, São Leopoldo, vol. 08, nº14, jan/jun, 2004, pp. 189-204.

## PRÁTICAS DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTERGERACIONAL

Seilasousa Dos Santos Ferreira

Vanda Elizete Vieira Da Costa

Maria Do Socorro Felix Bezerra

Silvio Inácio Moreira

**Palavras-chave:** Práticas. Intergeracional. Educação.

### Resumo

Este trabalho surgiu através de pesquisas, análises e leituras acerca das práticas dos professores na perspectiva intergeracional com o objetivo de compreender as práticas educativas de professores dentro da perspectivado trabalho com as pessoas velhas. Portanto, o caminho da aprendizagem ao longo da vida requer muito do fazer pedagógico quanto ao alunado que se encontra na velhice. A respectiva trabalho tem o intuito de evidenciar através da pesquisa bibliográfica, constatando hipóteses oriundas das **Práticas de Professores na Perspectiva da Educação Intergeracional**, abordando a disparidade de geração e cultural entre professores e alunos velhos que estudam. Os primeiros movimentos sobre as práticas intergeracionais surgiram nos Estados Unidos, na década de 1960, com programas que pretendiam juntar pessoas com mais idade com as crianças do jardim de infância, de forma a promover a inclusão social de pessoas em situação de pobreza, violência e consumo de substâncias. Na Europa, foi na década de 1990 e na Inglaterra que surgiram as primeiras iniciativas destinadas a promover a participação social das pessoas com mais idade, em iniciativas de voluntariado. Foi a partir dessa década que a política europeia começou a ter em consideração este tema, configurando-se três eventos importantes: o Ano Europeu para as Pessoas Idosas e a Solidariedade entre Gerações, em 1993; o Ano Internacional das Pessoas Idosas, em 1999; e o Ano Europeu do Envelhecimento Ativo e da Solidariedade entre Gerações, em 2012. Esta agenda contemplou uma grande variedade de programas intergeracionais, atividades, práticas e iniciativas que decorreram por toda a Europa e França. O processo ensino e aprendizagem para os cidadãos mais velhos contribuem para modificar a ideia preconceituosa da incapacidade apenas pela idade, bem como ajuda a incluir e reinseri-los no trabalho e na comunicação intergeracional. A metodologia utilizada foi uma abordagem quantitativa, adotando a categoria de pesquisa bibliográfica, buscamos a várias fontes de pesquisa, como: artigos, sites, bibliotecas virtuais e livros sobre a temática da prática de professores no contexto da educação intergeracional. E para a fundamentação teórica buscamos ARANHA (2007), YUNES (2012), NERI e CACHIONI (1999). SILVA e DAMIANI (2005), TARDIF (2008), dentre outros pesquisadores que trabalham o tema em estudo.

Como resultado do prolongamento da vida, o fenômeno da família tem sido acompanhado por uma prorrogação de duas e três gerações a quatro ou cinco gerações. Não é incomum hoje em dia que os pais de 40 a 50 anos tenham alguns de seus pais de 60 a 70 anos e os avôs de 80 a 90 anos. É possível que duas ou até três dessas gerações estejam no que se define como “fases de envelhecimento da vida”. O envelhecimento, portanto, não é apenas um fenômeno individual ou social, mas também está relacionado com os aspectos cronológicos, biológicos, psicológicos e culturais, o que caracteriza que





um indivíduo é ou não velho. Nosso estudo não trata de tais fenômenos, mesmo reconhecendo sua relevância para reconhecimento de que um indivíduo se encontra na velhice. Atualmente, há um maior número de crianças que conhecem seus avôs quando estes ainda estão vivos, e convivem com eles por um longo tempo. Portanto, um número maior de pessoas de um século atrás pode manter as relações entre avós e netos. O ensino-aprendizagem é um fator extremamente relevante, no que tange as práticas e condução dos trabalhos com o público em estudo. O envelhecimento tornou-se objeto de estudo de diversas áreas do conhecimento, dentre elas o ensino e aprendizagem, cada vez mais as pessoas velhas vem praticando várias atividades que antes eram tidas como “atividades para jovens”, o que aumentou bastante às relações intergeracionais entre os grupo familiar e social, no que tange a procura por voltar aos estudos não é diferente, os velhos com mais frequência tem procurado retomar seus estudos. O aprendizado para o idoso é fundamental para a continuidade da sua autonomia, interação e para realizar suas escolhas em sintonia com o mundo. Há uma grande necessidade do preparo dos professores para atuarem nas turmas de pessoas velhas nos diferentes espaços educativos, alicerçada no respeito as diferenças e na valorização do outro. Tendo em vista que hoje uma grande maioria dos novos paradigmas sobre as pessoas velhas traz consigo os seguintes rótulos como: sujeitos que são “descartáveis”, “frágeis”, sem “validade” é ainda patente pejorativas que é atribuídos a essa categoria, vez que a sociedade é marcada pela presença de várias gerações. O envelhecimento é um processo biológico que se caracteriza pela passagem do tempo, variando de acordo com as características de cada um, o seu estilo de vida e as suas condições socioeconômicas e de saúde. É uma etapa de maturidade, sabedoria e experiência de vida, mas, por outro lado, é o período em que para muitos se revelam maiores momentos de solidão, de baixa autoestima, muitos tendem a ter depressão e agravamento de problemas de saúde. Estamos em um momento em que predominam duas ideias opostas em relação ao envelhecimento: uma se refere à pessoa que envelhece como foco de saber, conhecimento e experiência, que organiza a sua vida de acordo com as suas preferências e expectativas; a outra relata a pessoa de forma mais negativa, sendo caracterizada como vulnerável, física, mental e socialmente. A realização de atividades intergeracionais apresenta muitos benefícios a ambas as gerações que a praticam. Os alunos velhos usufruem de uma ajuda indispensável praticada pelos mais novos, ao passo que estes se conscientizam das dificuldades sentidas pelos com mais idade, fornecem apoio reconfigurando a forma como encaram o envelhecimento. Desta forma, coloca-se a tônica nos pontos fortes em vez de nos atributos negativos das pessoas. NÉRI (2005) complementa ainda, que a educação intergeracional parte de uma grande necessidade em relação à educação voltada para os velhos, sabendo transmitir de forma acolhedora como desenvolver um trabalho educativo em espaços diversos na sociedade, de grande intergeracionismo. Neste sentido, é importante analisar e ressaltar o fazer pedagógico em torno do trabalho para com os velhos, ou seja, a prática considerada pode ser como os afazeres de conduzir, ouvir, trocar compartilhar experiências. Por conseguinte, nesta categoria os coparticipantes, apresentam de forma individual os diferentes caminhos na busca de conhecimento e saberes com o intuito de atuar de forma eficaz com os alunos velhos. Neste sentido, pensar práticas de professores a partir da sua formação inicial e continuada na perspectiva intergeracional é ajuizar dia após dia, para promover a aceitação, autoestima e o desempenho da prática com êxito referente ao público dantes mencionado. Entendemos que o profissional tem um vasto compromisso com a aceitação de uma variedade de público, inclusive ao mencionado. A reflexão sobre a importância da prática, o modo de agir dos professores, sua maneira de relacionar-se com os alunos velhos, os objetivos do trabalho, a maneira de trabalhar faz a diferença tanto na vida desses alunos quanto para o profissional que terá grande aprendizado. Com base em leituras elencadas percebe-se que a ausência de conhecimento e experiência por parte dos profissionais acerca do convívio intergeracional tem dificultado todos os envolvidos. Contudo o professor, durante a sua formação e na sua prática cotidiana vai determinando “certificações” sobre sua forma de agir, que se colocam de acordo com as experiências e vivências que são os subsídios necessários para efetivar os fazeres adequando para com os velhos, assim como os saberes adquiridos. Percebeu-se que o movimento discursivo das concepções da prática docente se constitui pelos discursos que se aproximam das perspectivas de uma formação sólida e reflexiva. Faz-se necessário a fusão da teoria e prática para uma aproximação do que objetivamos para o sucesso nesse desafio que se dá no intergeracional no campo da aprendizagem. Outros discursos convergem com essa concepção, na medida em que tomam a prática como elemento de reflexão, tanto na formação inicial como no aprendizado contínuo. Dessa maneira, identificamos que esses discursos tendem a se aproximar da abordagem do Professor Reflexivo. Também foi identificada real situação da concepção dos fazeres docentes como intervenção entre sujeitos, práticas e saberes.

## PRÁTICAS EDUCATIVAS DE UMA EDUCADORA MINEIRA NO INÍCIO DO SÉCULO XX

Thassiana Aparecida De Paula

**Palavras-chave:** Lições de Pedagogia. Didática. Educação da Infância

### Resumo

Este trabalho tem o objetivo de identificar e analisar as práticas educativas destinadas a infância no livro *Lições de Pedagogia*, de Maria Lacerda de Moura, publicado em 1925, de modo a compreender a sua trajetória educacional e o contexto em que ela pensou e escreveu a obra. O trabalho de pesquisa se justifica pelo fato de ser incipiente a produção de trabalhos sobre práticas educativas na área da história da educação, sobretudo sobre as práticas científicas desempenhadas pelo professor no início do século XX. A metodologia parte do levantamento bibliográfico, em seguida, a busca por fontes históricas, primárias e secundárias, assim como a consulta à historiografia que trata sobre a temática “infância”, “formação de professores” e as “práticas educativas” ao longo da história da educação brasileira. Os resultados apontam que *Lições de Pedagogia*, revela a importância, para Maria Lacerda de Moura, de a pedagogia ser fazer científica, fato comum para o contexto positivista da época. E nota-se a preocupação da educadora com a formação de professoras, ao direcionar práticas e teorias que pudessem auxiliá-las no processo educativo, já que, segundo ela, os acessos a essas informações eram escassos, já que não existia um acervo bibliográfico direcionado a elas.

### Introdução

Diferentes práticas educativas e didáticas, vêm sendo desenvolvidas no contexto escolar durante a história da educação brasileira. Neste trabalho, optamos pela utilização do termo práticas educativas, por compreender que tais práticas presentes na obra *Lições de Pedagogia* extrapolam o ambiente escolar chegando a uma conjuntura mais ampla, considerando também a situação social das mulheres. Conforme Agostini (2018), o termo “práticas educativas” compreende além das atividades propriamente escolares. É um estudo de práticas conduzidas por agentes exteriores se relacionando com um contexto histórico maior que considera a política e a cultura. Para tal compreensão é importante entender os processos, que à envolvem ou seja, as práticas e experiências vivenciadas dentro de uma cultura escolar. Segundo Faria Filho (2003), a noção de cultura escolar é entendida como:

[...] a forma como em uma situação histórica concreta e particular são articulados e representadas, pelos sujeitos escolares, as dimensões espaço-temporais do fenômeno educativo escolar, os conhecimentos, as sensibilidades e os valores a serem transmitidos, a materialidade e os métodos escolares (FARIA FILHO, 2003, p.85).

Neste trabalho, busca-se identificar e analisar as práticas educativas e a didática direcionadas pela educadora mineira, Maria Lacerda de Moura, em seu livro *Lições de Pedagogia*. Para esse fim, se fez necessário compreender a sua trajetória educacional e verificar de que modo contribuiu para a escrita de seu livro. Também, identificar o contexto no qual ela viveu, pensou e escreveu *Lições*







de *Pedagogia*, verificando possíveis aproximações distanciamientos com as práticas de ensino que propunha.

O recorte espacial e temporal desta pesquisa foi Minas Gerais durante o ano de 1925, lugar e ano em que a obra *Lições de Pedagogia* foi produzida e publicada pela educadora mineira, Maria Lacerda de Moura. Tanto a obra como a autora ainda são pouco conhecidas no cenário do campo da pesquisa em educação, o que aponta para a necessidade de investigações sobre a educadora mineira e sua produção escrita (GUIMARÃES, 2016).

O livro analisado, *Lições de Pedagogia*, Volume I, publicado pela editora TYP. Paulista em 1925, tem a finalidade de auxiliar alunas do magistério em seu processo de formação. A obra possui 185 páginas, sendo 12 delas destinadas a juízos de escritores da época a respeito do trabalho de Maria Lacerda de Moura e 4 capítulos nos quais em todos eles aparecem nas preliminares um resumo do que foi tratado em cada um. Seu público alvo, segundo Moura (1925), era principalmente as alunas da Escola normal e professores primários, visto que, na época, era deficiente o acesso a bibliotecas e materiais didáticos. Na obra, Maria Lacerda de Moura demonstra grande preocupação com a educação popular e no seu decorrer sugere modelos de práticas de ensino para a educação e saúde da criança, se preocupando sempre com o desenvolvimento e o bem-estar infantil.

Maria Lacerda de Moura nasceu em 1887 na cidade de Manhuaçu-MG e faleceu em 1945 na cidade do Rio de Janeiro. Aos quatro anos de idade se mudou para a cidade Barbacena-MG onde iniciou seus estudos, na qual se formou magistério aos dezessete anos. Foi professora da cadeira de Pedagogia e Higiene da Escola Normal Municipal da cidade de Barbacena, a partir do ano de 1908. Escreveu artigos sobre educação para os jornais locais e realizou palestras na região. De formação espírita e anticlerical, Maria Lacerda de Moura enfrentou muitas resistências com relação aos seus ideais de educação. De acordo com Leite (1984), a professora foi hostilizada em Barbacena, o que fez com se mudasse para São Paulo, se voltando-se para os movimentos feministas e anarquistas e abandonando a profissão docente institucionalizada.

Tendo em vista o contexto apresentado acima e a riqueza de informações contidas no livro *Lições de Pedagogia*, este se torna fonte de pesquisa importante para esta pesquisa e para a história da educação relacionada às práticas de ensino no Brasil.

Entendendo a riqueza da fonte histórica apresentada bem como o ineditismo de algumas informações que apresenta, o presente trabalho está organizado em três subtítulos. No primeiro é apresentado um mapeamento dos trabalhos até então produzidos, que utilizaram o livro *Lições de Pedagogia* como fonte de pesquisa. Esse levantamento foi importante para que fossem observadas as lacunas existentes sobre o objeto de investigação. O segundo subtítulo apresenta as principais práticas de ensino formuladas por Maria Lacerda de Moura. Tais práticas foram organizadas em categorias de análise, tais como: Práticas da professora cientista e práticas da professora mediadora. Em cada uma dessas categorias é possível identificar a produção de saber geradas pelo discurso pedagógico ao longo da história da educação brasileira (FOUCAULT, 1979). No último subtítulo são apresentadas as práticas de ensino direcionadas às mulheres, considerada uma figura muito importante no cenário educacional para a educadora mineira.

## Algumas considerações

A obra *Lições de Pedagogia*, possui caráter pedagógico possibilitando diversas reflexões no campo da história da educação. Que são raros os registros de práticas de professores no início do século XX. É possível compreender como se pensava a educação da infância e como ela era proposta para ser realizada na prática. Com caráter de escola moderna, Maria Lacerda de Moura pensava em uma educação com liberdade, autonomia e principalmente o reconhecimento do ser individual assim como são discutidas nos cursos de formação de professores nos dias atuais, distantes ainda de uma prática efetiva.

Ao realizar o levantamento bibliográfico, foi possível identificar as lacunas existentes no que foi produzido sobre a obra *Lições de Pedagogia*, ou seja, a pouca investigação que se tem sobre as informações contidas no livro.

As categorias elencadas: práticas da professora cientista e práticas da professora mediadora, por mais que se tornam objetos de análise em sua singularidade, se entrecruzam e dialogam na escrita



da obra. Isso faz com que tomemos essas categorias somente como chaves de leitura e não como nichos de informações isoladas.

Tanto nas práticas das professoras cientistas quanto nas práticas da professora mediadora, a presença do positivismo e dos ideais da escola nova se mostram bem claros na escrita da educadora. Isso pode ter relação com o seu pensamento libertário, pelo qual se destacou como feminista e primeira líder anarquista na época

Como grande parte do público que estava formando nas escolas normais naquela época era composta por mulheres, Maria Lacerda de Moura se voltou para a educação mais consciente desse público, chamando atenção para o seu papel como professoras e futuras mães. Pela escrita do seu livro, a autora acreditava que por meio da educação das pelas mulheres, seria possível alterar para melhor a formação de toda a sociedade.

## Referências

AGOSTINI, Juliana. **Práticas Educativas do Ginásio Santo Antônio (São João del-Rei, 1909-1945)**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2018.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. **O processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico-metodológicas perspectivas de análise**. In: VEIGA, Cynthia et all. *Historiografia e História da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2003.

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

GUIMARÃES, Paula Cristina David. **Maria Lacerda de Moura e o “ estudo científico da criança patrícia” em Minas Gerais (1908-1925)**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais: Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2016.

LEITE, Miriam Lifchitz Moreira. **Outra Face do Feminismo: Maria Lacerda de Moura**. São Paulo: Ática, 1984.

## PRINCÍPIOS DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO NAS ESCOLAS NORMAIS (BRASIL E PORTUGAL)

Francinaide De Lima Silva Nascimento

**Palavras-chave:** Escola Normal Primária. Pedagogia. Práticas pedagógicas.

Este estudo particulariza a Escola Normal Primária em Lisboa (Portugal) e Natal (no Rio Grande do Norte, Brasil), entre os fins do século XIX e primeiras décadas do século XX. O intuito é analisar a disciplina Pedagogia, componente do Programa de Ensino da instituição em destaque. Fundamentado teórica e metodologicamente na História Cultural, definida por Chartier (1990), através da conjunção da história dos objetos na sua materialidade, das práticas nas suas diferenças e das configurações, dos dispositivos nas suas variações. Enquanto fontes, delimitam-se os livros, por ordem de edição: *Elementos de Pedagogia* (1870), *Compêndio de Pedagogia* (1873), *Notas de Pedagogia Filosófica* (1890) e *Princípios de Pedagogia* (1891-1893). São analisados, também, em relação aos temas pedagógicos os periódicos como a *Revista Escolar* (1925-1926) e a *Revista Pedagogium* (1921-1925). Além disso, analisamos *Diários de Classe* e a Coluna *Pedagogia* do jornal *A República* – publicada durante os meses de julho a setembro de 1911 – e escrita por Nestor dos Santos Lima, professor e diretor da Escola Normal de Natal. Pedagogia era a disciplina em torno da qual se deviam articular os diferentes saberes na Escola Normal Primária, e passou a ser considerada como representando, ao mesmo tempo, a especificidade do curso de formação de professores. Os discursos pedagógicos transformados em saberes especializados que vieram construir o campo dos saberes pedagógicos considerados necessários à prática docente, passaram a ser organizados sob a forma de compêndios ou manuais de pedagogia, servindo como suporte material a ser lido na formação docente e nos concursos, assumindo um papel fundamental na preparação para o exercício do magistério primário. Os manuais constituíram “instrumentos de difusão de uma cultura profissional do magistério”, veículo do discurso pedagógico e de mobilização de referenciais internacionais complexos. Ressaltamos que o núcleo pedagógico da formação do normalista era composto por conhecimentos provenientes das matérias pedagogia, didática, metodologia e prática de ensino. Essas são áreas que responderam às interrogações postas pelo magistério, cujo desenvolvimento esteve profundamente relacionado com a construção da docência como profissão. O estudo desse aspecto nos leva à afirmação de que os manuais de ensino eram utilizados por alunos da Escola Normal Primária no estudo das questões concernentes ao ofício de ensinar, especialmente, das matérias específicas. Enquanto um dos resultados das iniciativas que corporificam a escola e um lugar de elaboração de conhecimentos sobre essa instituição e suas práticas, os manuais pedagógicos permitem examinar aspectos importantes da constituição da cultura escolar. Eram vias de circulação de conhecimentos pedagógicos que apresentavam ideias aos normalistas. Os manuais colaboraram para a construção e difusão das instituições de ensino e das formas pelas quais elas foram concebidas, em um momento em que ocorria a expansão mundial da escola, processo relativamente homogêneo que simultaneamente assumiu contornos específicos em espaços determinados. Um aspecto a ser destacado na análise dos manuais que difundiam os saberes escolares, utilizados em fins dos oitocentos e nas duas primeiras décadas do século XX, diz respeito às descrições, às prescrições e aos modos de fazer. Os manuais são muito reveladores do que constitui o duplo movimento contraditório da disseminação dos conhecimentos elaborados no seio de uma disciplina. Os conceitos difundidos eram noções simples e utilizáveis. Os livros dos normalistas constituíram-se





como a gramática do magistério, cujo objeto era o objeto de ensino. Eles tinham como tema geral a educação e seus aspectos pedagógicos, psicológicos, didáticos e metodológicos. Elementos de pedagogia tinha por objetivo orientar os candidatos ao magistério primário. Foi compilada pelos professores José Maria da Graça Afreixo e Henrique Freire – diplomado pela Escola Normal de Lisboa –, os quais atuavam nas Escolas Centrais. Esse manual teve como colaborador o professor José Antônio Simões Raposo, professor de pedagogia e metodologia da Escola Normal do sexo feminino, em Lisboa. O livro apresenta conceitos para educação, sobre a qual considera os aspectos de sua divisão: física, moral e intelectual. Já a pedagogia era compreendida enquanto o conjunto dos princípios que presidem a educação das crianças, e das leis que sobre esses princípios se formam. Além disso, a didática como a combinação dos princípios e leis que todo professor deve conhecer para conseguir a instrução dos seus alunos e define a metodologia como responsável pela enumeração dos diversos modos, métodos e processos empregados nos vários ramos de ensino. O Compêndio de pedagogia, de Antônio Francisco Moreira de Sá, estava em conformidade com os programas para os exames de professores e também tinha por finalidade servir aos estudos dos candidatos que desejavam ingressar nas escolas normais. O autor era professor público vitalício das Escolas Primárias de Lisboa e Cavaleiro da Ordem de Cristo, o que influenciou as ideias por ele veiculadas. Definiu pedagogia como o conhecimento de princípios que presidem a educação dos meninos, ou meninas, e os meios de os empregar, dividindo-a em teórica ou didática e prática ou metodológica. A didática era entendida como o conhecimento que todo o professor deve ter das leis e princípios para obter a boa instrução dos seus discípulos, como também acerca da metodologia, sobre a qual afirmava ser o conhecimento concernente aos modos e métodos empregados no mister de ensinar. Em Notas de pedagogia filosófica, José de Sousa afirmava se dá por compensado, se conseguisse despertar a atenção e o gosto pelos estudos pedagógicos, tão necessários e indispensáveis quanto são ignorados e esquecidos. Pretendia apresentar as bases científicas da pedagogia moderna, claramente influenciado pelos ideais positivistas e por Herbert Spencer. José Augusto Coelho, por seu turno, em Princípios de pedagogia, concebia os princípios de pedagogia em conformidade com os preceitos postulados Herbert Spencer. no que diz respeito à inteligência humana, as duas maneiras fundamentais de se tornar possuidor de uma verdade qualquer se davam de forma “passiva e subserviente, a recebe quando lhe é imposta pela autoridade dos outros, fixando-a tal como lhe foi apresentada; ou, ativa e independente, se eleva até à concepção dessa verdade, graças aos esforços do seu próprio mecanismo mental. Para Nestor dos Santos Lima, na Coluna Pedagogia, a disciplina consistia na apresentação das teorias de educação, na indicação dos fins e descrição dos métodos e processos, ou seja, os temas em reflexão estavam relacionados com a metodologia do ensino. Os manuais e, de modo específico, os artigos sobre pedagogia, evidenciam de modo recorrente citações de pedagogos, filósofos, sociólogos, psicólogos, biólogos e outros cientistas que definiram as funções docentes, os papéis dos alunos e os métodos de ensino. Ao mesmo tempo, a análise dos manuais e impressos evidencia a própria história das ciências que fundamentaram a formação do magistério no período em estudo. Se a pedagogia era o elemento definidor dessa formação, ao longo do século XIX, nas primeiras décadas do novecentos, a psicologia e a pedagogia se constituíram enquanto elementos aglutinadores das principais reflexões dos docentes. Em fins da década de 1920, as Escolas Normais Primárias de Lisboa e de Natal estavam em efetivo funcionamento. O Curso Normal exibiu um caráter de formação profissional – ao pautar-se em elementos peculiares das Ciências da Educação. A formação oferecida aos professores tornou-se cada vez mais especializada e legitimou a profissionalização do magistério primário. As Escolas Normais Primárias, em suas respectivas configurações, produziram por meio de seus agentes educativos práticas imbuídas do modelo pedagógico vigente que preconizava a introdução dos princípios da Pedagogia Moderna. Instaladas em continentes distintos as instituições partilhavam projetos e discursos que se entrelaçavam, evidenciando uma completa sintonia e circulação do pensamento pedagógico. A reciprocidade de ideias e práticas pode ser observada nos discursos de intelectuais, professores, dirigentes de instrução pública, mas, sobretudo, em livros escolares, regulamentos e periódicos. A cultura escolar em suas dimensões empírica, prática ou material é produzida cotidianamente pelos docentes. Seja nos aspectos políticos ou normativos, os quais correspondem as regras que governam o funcionamento das escolas, seja no caráter científico ou pedagógico, elaborado para explicar ou propor modos de trabalho tipicamente escolares, a exemplo dos saberes veiculados pelos manuais e periódicos.

## QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NA ESCOLA PÚBLICA: CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Joao Carlos Da Silva  
Kerlyn Tatiana Schulz Niesvald

**Palavras-chave:** Qualidade de educação. Pedagogia Histórico-Crítica. Escola pública.

A questão da qualidade da educação vem permeando as discussões na contemporaneidade referente ao fenômeno educativo levando inexoravelmente a estabelecer elementos teóricos que irão orientar o ato pedagógico. Analisar a qualidade da educação a partir de uma visão histórica revela que a mesma está terminantemente dirigida à formação de determinada concepção de homem. Os valores pertinentes a sua formação se alteram de acordo com as exigências dos diferentes períodos históricos (SAVIANI, 2002). Conhecer a história da educação brasileira a partir das teorias pedagógicas que a delinearam, se torna fundamental para a compreensão da conjuntura que configura a educação atualmente. Esse artigo se constitui em uma pesquisa bibliográfica tendo como fontes principais as obras de Dermeval Saviani, *Escola e Democracia*, *Educação: do senso comum à consciência filosófica* e *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. Temos como objetivo examinar o conceito de qualidade da educação presente na pedagogia histórico-crítica (PHC). Frente às diferentes concepções de mundo, de homem, de sociedade, de compreensão do processo de ensino e aprendizagem, as tendências denominadas como Tradicional Nova e Tecnicista, imprimiram um padrão de qualidade de acordo com seus princípios, em correspondência com os acontecimentos históricos que conduziram as práticas pedagógicas. Nesta perspectiva, a PHC fornece subsídios para uma análise sistemática e crítica destas tendências. Fazendo um diagnóstico de suas contribuições e limitações, a PHC se constitui em um processo de negação e incorporação de seus elementos objetivando sua superação e desenvolvendo uma teoria que discuta as relações entre educação e política, com o comprometimento de um processo de ensino e aprendizagem democrático, que atenda as necessidades da classe trabalhadora visando uma formação humana emancipatória. A constituição da escola pública no cenário brasileiro efetivou-se mediante o tensionamento entre a necessidade de generalizar a escola para atender as demandas impostas pelo capital e as reivindicações expressas pela população em encontrar na educação uma possibilidade de ascensão social. Segundo Saviani (2013b), o desinteresse pela educação popular em nosso país verifica-se desde o Império, e se fez presente durante toda a trajetória que envolveu a expansão da escola brasileira. Isso implica afirmar que o seu desenvolvimento ocorreu numa dinâmica pautada na desresponsabilização do Estado com a educação de sua população, o que acarretou num *déficit* histórico no qual estão arraigados, em grande medida, os problemas que enfrentamos atualmente neste campo. A passagem do século XIX para o século XX foi marcado pela iniciativa da organização dos sistemas nacionais de ensino. Apesar de ser reconhecida formalmente a sua necessidade, a educação enquanto um direito a ser estendida a toda população entrou na pauta brasileira com um século de atraso. A expansão da escola teve na sua intrínseca relação com a economia a principal propulsora das demandas educativas. Portanto, sua história foi sendo estabelecido em função dos papéis que a economia lhe atribuía, sem um planejamento pautado na qualidade da educação que englobasse todos os níveis e modalidades que compõem o sistema de ensino. Em um país, onde a educação se instituiu como uma possibilidade para poucos, a expansão do acesso para toda a população foi um avanço, contudo, insuficiente para garantir a educação de





qualidade que a sociedade necessitava. Segundo Beisiegel (2005), as iniciativas estatais se voltaram a solucionar o problema da educação pública em seus aspectos quantitativos, sem operar com a premência necessária em sua dimensão qualitativa, aprofundando ainda mais os problemas educacionais por expandir a oferta de vagas em instituições inadequadas sem as condições fundamentais para o seu funcionamento. As distorções que conduziram o crescimento da rede pública de ensino acabaram por secundarizar os elementos fundamentais intrínsecos a educação, refletindo uma divergência entre os valores proclamados e a sua efetivação. Os estudos, discussões e críticas dirigidas à educação escolar, em todos os seus níveis, demonstram que a mesma se constituiu em contínuo percurso de crise. Nesta perspectiva, compreender a sua trajetória torna-se iminente na tentativa de buscar alternativas para os desafios que compõem a realidade escolar, superando questões fenomênicas que acabam se tornando o centro das discussões e impedem o avanço para uma análise crítica (SAVIANI 2002). Na configuração da atual sociedade, tanto no âmbito formal quanto informal, a escola assumiu, aos poucos, papel de destaque, ainda que numa compreensão caótica da sua atribuição, compreende-se sua importância na constituição do indivíduo e na formação das novas gerações. No interior desse amplo e intenso campo, compreender o movimento das ideias pedagógicas não se limita a uma abstração, mas consiste em conhecer o desenvolvimento da educação em seus aspectos teóricos e seus corolários na realidade concreta. É necessário perceber as teorias pedagógicas se originaram em tempos e contextos condicionados a questões políticas, sociais e econômicas, que em consequência, vão configurando as concepções de homem, de sociedade e conseqüentemente, delineando diferentes princípios, atributos funcionais e objetivos à escola. Em diferentes perspectivas e propostas, as concepções pedagógicas se constituem com o intuito de responder as necessidades que se apresentam concretamente no cotidiano. Independente de dispor dos subsídios suficientes para dar conta da realidade, seu teor se define sob a reflexão e o estabelecimento de perspectivas e práticas que orientam o processo de aprendizagem e formação dos indivíduos. Saviani (2013a) destaca que o adjetivo pedagógico se refere especificamente a questões metodológicas, orientando o ato educativo, portanto, a pedagogia se configura em uma teoria elaborada em razão das práticas escolares. Considera a escola pública como espaço imprescindível para a formação humana, sobretudo aqueles excluídos, o professor como intelectual e a socialização e apropriação do conhecimento científico sistematizado como núcleo da formação humana, numa perspectiva crítica da sociedade. Em um cenário marcado pelo conservadorismo e obscurantismo a PHC, tem se colocado como instrumento de resistência diária do professor. O que no senso comum dos educadores pode ser compreendido como uma mera questão teórica tem efeitos corolários na prática pedagógica e na formação dos indivíduos. Em seu âmago, o que se verifica é uma prática educativa voltada para a perspectiva de adaptação e manutenção do *status quo* da sociedade, ou na possível superação da mesma. Gadotti (1999) destaca que a história das ideias não segue a lógica das novas descobertas científicas que acabam por tornar as antigas obsoletas. Ou seja, as ideias filosófico-educacionais não passam por um aperfeiçoamento contínuo e ascendente fazendo com que as reflexões antigas percam sua validade para serem substituídas por visões entendidas como modernas. As tentativas de organização, descrição e classificação das tendências pedagógicas, oferecem elementos para os professores identificarem os pressupostos teórico-metodológicos que estão implícitos em práticas, que na maioria das vezes são incorporadas ao cotidiano, pois, se tornaram senso comum no ambiente escolar. É fundamental ao professor, ter ciência de que seu trabalho tem um sentido mais amplo do que o fenômeno que ocorre dentro da sala de aula. Nessa perspectiva, busca-se evidenciar a dimensão política da educação e sua mediação no ceio das práticas sociais. O papel da educação se insere no domínio deste vir a ser da sociedade. Para responder as demandas que se apresentam atualmente, as necessidades do aluno que integra a escola pública brasileira é vital exceder a estratégia ideológica liberal que predomina no âmbito educacional, no qual os antagonismos políticos, filosóficos, teóricos e metodológicos são minimizados a simples recursos discursivos, justificando atuações pedagógicas pragmáticas, fragmentadas e acríticas, anulando as possibilidades de enfrentamento dos problemas educacionais. A PHC se configura como uma proposta de qualidade assentada na condição recíproca que existe entre a prática social e a prática educativa. Instrumentalizando os professores, esta teoria contribui para a compreensão da educação em sua totalidade, orientando o trabalho docente em direção à superação dos conceitos de qualidade disseminados pelas tendências pedagógicas burguesas, efetivando uma educação que tem como padrão de qualidade a formação humana





emancipatória e a apropriação dos conhecimentos científicos produzidos e acumulados pelos homens.

## Referências

BEISIEGEL, Celso de Rui. **A qualidade de ensino na escola pública**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8 ed. - São Paulo: Ática, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Do senso comum a consciência filosófica**. 14<sup>a</sup> ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4<sup>a</sup>ed – Campinas, SP: Autores Associados, 2013a.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11<sup>a</sup> ed.rev. - Campinas – SP; Autores Associados, 2013b.



## RESUMO DIDACTICO. ESCOLANOVISMO, HISTORIOGRAFIA E ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL DOS ANOS 1920

Rui Aniceto Nascimento Fernandes

**Palavras-chave:** Escolanovismo. História regional. Historiografia.

A Coleção Resumo Didático foi publicada pela Companhia Melhoramentos entre 1918 e 1932. Esta coleção configurou-se com um projeto editorial, vinculado aos princípios da Escola Nova, de renovação do ensino de história, no Brasil, a partir das histórias regionais. Para tal empreendimento foram arrematados expoentes da historiografia nacional e/ou regional. Nesse sentido, a presente comunicação pretende compreender a associação dos princípios escolanovistas e o ensino de história assim como a historiografia de então engaja-se nesse projeto.

As três primeiras décadas do século XX se configuraram como um momento de intensas discussões sobre os destinos do Brasil. Intelectuais, de matizes diferentes, questionavam o modelo socioeconômico e político vigente no país. A República recém instaurada era questionada por não desenvolver ações de (re)conhecimento e valorização da cultura brasileira. No âmbito educacional, às vésperas das comemorações do primeiro centenário da independência do país, identificava-se um quadro estarrecido. Mais de 80% da população era analfabeta. Além da crítica à ausência de uma rede escolar que atendesse a população questionava-se os métodos e práticas pedagógicas. Influenciados por filósofos e pedagogos norte-americanos e europeus, um grupo de intelectuais propõe a reestruturação da rede escolar e de seus métodos seguindo os princípios da Escola Ativa também chamada de Escola Nova. Os estudos existentes sobre o movimento priorizam as Reformas Educacionais, promovidas nas gestões dos Departamentos da Instrução Pública, ou a identificação das novas propostas metodológicas para a instrução primária e para a formação de professores. Pouco se discute as interações entre tais propostas e os saberes curriculares, especialmente no campo do ensino de história. A coleção Resumo Didático, editada pela Companhia Melhoramentos de São Paulo, entre 1918 e 1932, conforma uma proposta inovadora para o campo do ensino de história por propor que esta disciplina fosse ensinada a partir das histórias estaduais. Ideia inspirada no princípio da experiência próxima, concreta e significativa dos educandos. Para a concretização desse projeto foram convidados historiadores consagrados regional ou nacionalmente. Nesse sentido, essa coleção permite a reflexão sobre a relação entre os cânones da escrita da história e as inovações propositivas do escolanovismo. Para o desenvolvimento desta pesquisa foram analisados os doze livros editados pela Companhia Melhoramentos e os relatórios de gestão dos presidentes de estado, assim como coleções de leis estaduais, para compreender os princípios legais que nortearam a implementação das propostas escolanovistas e as recepções destas ideias nos diversos locais.

Não é de hoje que a educação brasileira está na pauta do dia. Crônicos são os problemas no que se refere à estrutura das escolas, a baixa remuneração dos professores, aos métodos e técnicas de ensino, as relações entre a escola e a comunidade, entre outros. É este quadro que leva profissionais de diversos matizes a refletir e propor ações que transformem essa realidade. A par da demanda social por melhorias na educação, os campos disciplinares vêm investindo em uma reflexão diagnóstica sobre o ensino nas escolas e sobre alternativas para sua melhoria. Nos últimos 30 anos, por exemplo, a área do Ensino de História vem ocupando um lugar crescente entre as discussões dos historiadores, com a configuração de seminários específicos e linhas ou programas de pós-graduação dedicados ao tema. A articulação com as teorias pedagógicas e com a teoria da história vem configurando a



área de Ensino de História como uma área de fronteira e adensando as discussões aí promovidas. A reflexão sobre o papel da história na escola e sobre a renovação de sua didática não é algo exclusivo de nosso tempo e vem se configurando como um instigante problema para os estudiosos. A história do ensino de história é um capítulo importante da história da história, ou da historiografia, pois nos permite pensar aspectos da configuração desse campo disciplinar e dos usos do passado na conformação da consciência histórica ao longo da história.

As primeiras iniciativas de modernização da esfera educacional no Brasil Republicano remetem ao movimento das reformas da instrução pública promovidas em diferentes estados do país. Ao analisar esse conjunto de reformas em estudo clássico, Jorge Nagle faz referência à chamada “política dos estados” responsável pela aglutinação das forças estaduais na sustentação do governo federal, e, no plano da educação, pela adoção de um conjunto de medidas coordenadas no sentido da organização dos sistemas escolares estaduais, expressando a força política das lideranças de determinadas unidades federadas. O movimento das reformas da instrução pública ocorrido nos estados brasileiros ao longo da Primeira República expressa com clareza a liderança exercida pelo grupo paulista na condução da política nacional o que, no âmbito da educação, verificou-se com a repercussão alcançada pelo modelo de reforma educacional implementado no estado de São Paulo, em 1920.

A Companhia Melhoramentos de São Paulo (Weiszflog Irmãos Incorporada) publicou, entre 1918 e 1932, uma série de livros escolares intitulada “Resumo Didactico”. Cada título dedicava-se à história de um estado brasileiro e a sua leitura era proposta aos alunos das Escolas Normais e aos professores das escolas primárias. A publicação de livros didáticos é diretamente proporcional à rede escolar estabelecida no país. Uma boa parte dos compêndios e manuais didáticos durante o século XIX era importada, seja em língua estrangeira, seja em português impresso fora do país. Francisco Alves foi o primeiro editor brasileiro a fazer da produção escolar o principal filão de seu negócio. Até então, o mercado escolar era muito incipiente para justificar a concentração das atenções de um editor. Entre a Proclamação da República, em 1889, e o fim da Primeira Guerra Mundial, em 1918, a matrícula na escola primária quintuplicou, saindo de 250 mil para um milhão duzentos e cinquenta mil estudantes. A Companhia Melhoramentos foi constituída, em 1890, com a finalidade de produzir papel. Em 1920, que se funde com a Weiszflog Irmãos, que já vinha atuando desde 1909 com materiais didáticos. A série Biblioteca Infantil, iniciada em 1915, foi um grande sucesso editorial. Logo em seguida, a editora produziu obras de História, através do bom relacionamento de J. Alves Dias com os reconhecidos autores dessa área: Rocha Pombo, Oliveira Lima e Affonso d’Escragnolle Taunay. A produção didática do consórcio se eleva de 51 mil, em 1916, para 344 mil exemplares, em 1922. Nos anos 1920, a Companhia Melhoramentos de São Paulo consolidou-se nos meios educacionais paulistas. Além das cartilhas e de obras para as variadas disciplinas específicas, a editora passa a publicar, a partir de 1921, a *Revista Nacional*, com artigos escritos por algumas lideranças do movimento renovador da escola e da educação no Brasil: Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Carneiro Leão, entre outros. A estratégia de comercialização dos livros escolares, em um mercado em expansão, levou a Editora a criar uma publicação anual com o objetivo de divulgar as suas obras. *Reabertura das aulas: livros didáticos e material escolar* circulou entre professores e diretores de escolas em São Paulo, Rio de Janeiro e Recife. Analisar as estratégias editoriais é um aspecto importante na análise das obras específicas. Isso vale especialmente se estamos considerando livros didáticos cuja penetração no mercado depende, em grande medida, dessas mesmas estratégias. A editora, e suas práticas, constitui um dos lugares de produção do conhecimento histórico escolar.

Os prefácios dos livros de Pedro Calmon, Lucas Boiteaux e Rocha Pombo, da coleção Resumo Didactico, apontam para tópicos recorrentes no debate da historiografia e do pensamento social brasileiro, especialmente as relações entre a “pequena pátria” e a “grande pátria”. Esses autores explicitam que a região/estado e a nação são entidades complementares. Não por outra razão, harmonia, amor e instinto são palavras chaves para ligar os conceitos polares torrão/pátria, estado/União, Bahia [Santa Catarina/ São Paulo]/ Brasil. Rocha Pombo desenvolve um continuum entre família, comuna, Estado [e Nação]. Rocha Pombo, Max Fleiuss, Pedro Calmon, Clodomiro de Vasconcelos, Lúcio José dos Santos, Lucas Boiteux, Craveiro Costa, Cruz Filho, Teodoro Braga, Mário de Mello, Doca Sousa, autores dos livros da série Resumo Didático, foram historiadores do seu tempo. Eram filiados ao respectivo Instituto Histórico e Geográfico de seu estado e, uma parte deles, ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). Os Institutos, desde a criação do IHGB, em 1838,



e dos respectivos estaduais, ao longo do século XIX e início do século XX, eram os principais locais de debate sobre a produção historiográfica no país. Construía-se assim um lugar para a história regional no campo educacional e no campo historiográfico.

## RUI BARBOSA, O DESENHO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL (1879 - 1909)

Juan Carlo Da Cruz Silva

Nara Lidiana Silva Dias Carlos

**Palavras-chave:** História da Educação Profissional. Intelectuais. Rui Barbosa.

O presente trabalho visa analisar as ideias do pensador baiano Rui Barbosa de Oliveira (1849-1923) para a Educação Profissional no Brasil durante a última década do Império. Nosso intuito é compreender como este intelectual construiu uma representação sobre a Educação Profissional que seria necessária para o Brasil do final do século XIX e início do século XX, a partir do contexto histórico, do seu lugar de fala e sua rede de sociabilidade, bem como através da circulação das ideias vigentes nacional e internacionalmente nesse período. Assim, buscamos contribuir para o campo da Educação Profissional, campo de produção de conhecimento que acreditamos precisar da compreensão da história e da política educacional para avançar e consolidar sua produção científica. Com efeito, os trabalhos na esfera da Educação Profissional possuem temáticas bem variadas, tendo as obras de cunho historiográfico uma parcela ainda relativamente pequena dentre tais temas. Em nosso artigo, iniciamos apresentando o contexto da Educação Profissional, outrora denominado Ensino Industrial no final do Brasil Império e início do período Republicano a partir de relevantes trabalhos historiográficos, iniciando com Fonseca (1961) e discorrendo para outros mais atuais. Esta pesquisa está inserida na interface da abordagem teórica dos campos historiográficos da História Cultural e da História dos Intelectuais. Entendemos que o mundo é dado a ler como representação através das práticas. Tais práticas se estabelecem diante das apropriações, enquanto usos e interpretações, das leituras das representações do mundo inscritas nas próprias práticas que as produzem. Nesse ciclo surgem os conceitos basilares da História Cultural: representações, circulação das ideias, práticas e apropriações. Os conceitos de representação e prática; apropriação e circulação, próprios da História Cultural, bem como os da História dos Intelectuais, como lugar de fala e rede de sociabilidade, são fundamentais em nosso trabalho. De fato, compreendemos que para analisar a obra Barbosiana exige-se o entendimento de que ela é produção de um intelectual em sua rede de sociabilidade. Para tanto, utilizamos a obra de Sirinelli (2003) e consideramos uma noção socialmente ampla do conceito de intelectual, mas com uma atuação específica enquanto sujeito político no processo histórico, isto é, um sujeito cultural engajado em uma luta política e com uma função social. Esse sujeito, ainda segundo a compreensão de Sirinelli (2003), estabelece relações interpessoais com outros intelectuais que possuem uma mesma sensibilidade ideológica ou cultural e, portanto, estão, em maior ou menor grau, engajados na mesma luta política. Além disso, tais relações instauram-se também diante da vontade de conviverem em um mesmo ambiente ou relacionarem-se de modo contínuo; assim se formam as redes de sociabilidade que precisam ser postas em relevo para melhor compreensão das origens e circulação das ideias. Também dialogamos com o domínio da História das Disciplinas Escolares e a compreensão de Chervel (1990) de que os conteúdos de uma disciplina são impostos à escola pela sociedade em sua cultura, mas que a própria instituição os reconfigura, daí sendo importante analisarmos como categorias a gênese, a função e a funcionalidade da disciplina, também são compreensões fundamentais ao nosso estudo. Isso porque percebemos neste trabalho a relevância dada por Rui Barbosa ao ensino de Desenho para a Educação Profissional brasileira, construindo acerca desta disciplina uma representação clara de sua intrínseca finalidade





para o desenvolvimento da nação. Essa representação é, ao nosso ver, o contributo mais vigoroso do autor para o que posteriormente seguiu-se no campo da história da educação profissional, já no período republicano. A disciplina escolar Desenho figura como parte da formação do ensino primário da educação brasileira desde 1879, com a reforma de Leôncio de Carvalho, para a qual o legislador Rui Barbosa é escolhido em vista de emitir um parecer. Ao buscarmos compreender o papel desta disciplina para o ensino profissional em documentos educacionais do final do século XIX e início do século XX no Brasil, nos deparamos com o “*Parecer da Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública*” de Rui Barbosa, em que vemos uma defesa enfática do papel do Desenho para o ensino de ofícios em vista do desenvolvimento da nação. A partir de então, no âmbito da educação profissional, tal disciplina, que não aparecia nas primeiras tentativas do Estado de constituir uma proposta para o Brasil, surgirá com o Decreto de criação das Escolas de Aprendizes Artífices (EEA) no governo de Nilo Peçanha, em 1909. Neste interstício de três décadas, inúmeros debates originados em grande parte da difusão das ideias de Rui Barbosa em união com outros debates educacionais e legislativos, vão consolidando a representação construída por Barbosa sobre a importância do Desenho para a profissionalização da população e levam a sua consolidação com a lei-decreto de criação das Escolas de Aprendizes Artífices. Utilizando o método histórico como descrito em Rösen (2015), constituído dos procedimentos de heurística, crítica e interpretação, estabelecemos, na etapa heurística, como pergunta histórica que nos guia no presente trabalho: quais os principais elementos, dentre suas ideias educacionais, Rui Barbosa expressa para a Educação Profissional brasileira na virada do século XIX para o XX? O método histórico determina as regras do pensamento histórico como processo de pesquisa que o capacitam a fundamentar cientificamente a historiografia. Dessa forma, o método histórico nos auxilia a fundamentar o processo cognitivo e reflexivo particular de maneira a torná-lo reconstituível e criticável. Assim, na etapa da crítica, ao buscarmos analisar a qualidade da informação e das fontes para responder nosso questionamento estabelecemos como principais fontes do trabalho o *Parecer* do polímata baiano nas suas obras completas (BARBOSA, 1946); o discurso “*O desenho e a arte Industrial*” realizado por Rui Barbosa no Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro no ano de 1882, bem como, em menor grau a obra traduzida pelo intelectual Rui Barbosa “*Primeiras Lições de Coisas – Manual de Ensino Elementar para o Uso de Paes e Professores*”, de Norman Calkins, pois nesse trabalho de tradução aparecem indícios das influências de ideias traçadas pelo legislador. Por fim, realizamos a interpretação delimitando contextos sociais e históricos importantes, relações interpessoais de Barbosa enquanto intelectual e seu lugar de fala, e fragmentos dos documentos que expressam com precisão as ideias centrais do gênio barbosiano sobre a nossa temática. O período do recorte temporal é determinado pela publicação da Reforma Leôncio de Carvalho que levará Barbosa à elaboração de seus famosos pareceres, nos quais ele compila suas ideias sobre educação em geral e em particular sobre a educação profissional. Terminamos com a publicação da lei de criação das Escolas de Aprendizes e Artífices pois observamos nessa lei a consolidação da ideia de uma educação profissional sistematicamente regulada pelo Estado em vista do seu desenvolvimento econômico e social, bandeira enfatizada por Rui Barbosa, bem como com a estruturação de seus pensamentos sobre organização e administração educativa, filosofia e política da educação profissional e metodologia de ensino que se firma especialmente na disciplina escolar Desenho. A partir de uma análise de documentos e trabalhos sobre as Escolas de Aprendizes e Artífices e tomando como foco a disciplina Desenho, percebemos que as ideias de Rui Barbosa, em particular as sobre o Desenho, foram apropriadas pelas Escolas de Aprendizes Artífices por meio de força da lei e das ações de gestão que premiavam os bons trabalhos de desenho e de ofício, reforçando a relevância do Desenho para a formação de artífices. Nossos resultados também apontam indícios da influência das ideias em circulação internacional nas obras de Rui Barbosa e, a partir dele na educação profissional brasileira.

## Referências Bibliográficas

BARBOSA, Rui. Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública. **Obras Completas de Rui Barbosa**. Vol. X. 1883, Tomo II. Rio de Janeiro, RJ: Ministério da Educação e Saúde, 1946.



CHERVEL, André. História das Disciplinas Escolares: Reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, V. 2, p. 177 – 229, 1990.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial no Brasil**. V. 1. Rio de Janeiro, RJ: Escola Técnica Nacional, 1961.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da História: uma teoria da História como ciência**. Trad.: Estevão C. de Resende Martins. Curitiba, PR: Editora da UFPR, 2015.

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: RÉMOND, René (Ed). **Por uma história política**. 2ª Ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora FGV, 2003.

## SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO

Valdenir Castro Bezerra

**Palavras-chave:** Sexualidade. Formação de professores. Educação infantil.

### Resumo

Para sociedade, a sexualidade sempre foi um “tabu”, um tema complexo, de difícil discussão, principalmente, quando está relacionado à criança. Pois, causa receio, vergonha, sem contar a falta de informação e a insegurança que permeiam o assunto, dificultando o diálogo necessário. Por isso falar sobre sexualidade não é nada fácil, para os pais e muito menos para os (as) professores (as), pois este tema, sempre foi alvo de tabus, crenças e preconceitos. No entanto, a manifestação da sexualidade está cada dia mais precoce, pois, a mídia, as tecnologias, as músicas estão expondo seus conteúdos, cada vez mais de forma erotizada. Isso acaba influenciando tanto no comportamento das crianças, quanto na ideia que elas têm sobre si e o outro. Neste sentido, para entender sobre sexualidade infantil, é necessário inicialmente compreender que a uma diferença entre “sexo” e “sexualidade”. Enquanto o Sexo é entendido a partir do biológico, remetendo-se a ideia de gênero, feminino e masculino, a sexualidade vai além das partes do corpo, constituindo-se como uma característica que está estabelecida e está presente na cultura e história do homem. Neste pressuposto, Figueiró (2006) frisa que “sexualidade é uma energia que leva o bebê a construir a primeira forma de conhecimento: distinguir seu corpo do dos outros. É a energia que leva o ser humano a movimentar-se e interagir com o meio ambiente, impulsionando suas ações na direção da satisfação das necessidades básicas e do premente desejo por prazer” (FIGUEIRÓ, 2006, p. 44). Portanto, sexualidade não é sexo e sim tudo aquilo que está relacionado ao processo de conhecimento e experimentação do próprio corpo. Quando falamos de crianças, não estamos falando de curiosidade e nem de malícia. Por que a malícia está no olhar estereotipado e erotizado dos adultos. A criança, pelo contrário tem curiosidade em relação ao mundo, às coisas e a si próprio. Ela percebe que tem um corpo e possui delimitações concretas que constroem o seu ser. Sendo assim, é esperado que se conheça e experimente seus limites através de suas vivências. Para Nunes e Silva (2006, p. 73) “A sexualidade transcende à consideração meramente biológica, centrada na reprodução e nas capacidades instintivas”. Pois a sexualidade é uma dimensão humana essencial, e é necessário que seja entendida na totalidade dos seus sentidos, como tema e área de conhecimento. Pois a curiosidade, as diferenças que as crianças percebem em seu próprio corpo, no corpo do outro e a descoberta das carícias, fizeram do assunto um tabu, algo que “não é conversa para crianças” contribuindo para aguçar ainda mais a imaginação das crianças. E nos dias atuais, a manifestação da sexualidade faz parte do cotidiano das escolas. E cada vez mais os (as) professores (as) se deparam com situações em que a sexualidade das crianças está evidente. São situações rotineiras no desenvolvimento infantil, porém, ainda é um assunto complexo nas escolas, mas que faz parte do cotidiano da sala de aula e precisa ser encarado pelos professores. Desta forma, durante o exercício de sua função, os professores que atuam na Educação Infantil, tem enfrentado um grande desafio: A manifestação da sexualidade. Torna-se um desafio, devido à ausência de debates e diálogos, sobre o tema na maioria dos currículos e durante a formação de professores. Além disso, a família que deveria ser responsável por dialogar sobre a sexualidade com seus filhos, não se sente preparada o







suficiente para abordar o assunto não propiciando uma abertura para a conversa em casa. Sendo assim, os pais transferem para escola mais essa responsabilidade. Desta forma, é de extrema relevância, compreender que a criança possui sexualidade e entender o verdadeiro significado do termo. Para melhor entendimento, é necessário definição e reflexões sobre o termo “sexualidade”, para que pais, professores e a quem mais interessarem, possa lidar com a temática de forma adequada. Portanto, considera-se essencial entender que a sexualidade está presente na vida de cada indivíduo desde o nascimento até a sua morte. Por isso, Figueiró (2006), frisa que é importante estar atento, quanto à manifestação da sexualidade dos alunos no espaço escolar. Pois a sexualidade é uma das demandas que mais têm apresentado dificuldades, problemas e desafios aos professores, no cotidiano da sala de aula. A manifestação da sexualidade dos estudantes no espaço escolar, esta de modo geral, aguçada, tendo em vista o modo em que a sociedade atual e também os meios de comunicações, estão abordando a temática. Neste sentido, buscou-se, através da pesquisa de cunho bibliográfico, compreender como a manifestação da sexualidade infantil é vista na escola contemporânea, por meio dos seguintes objetivos: conhecer contribuições para o processo de formação de professores, sobre sexualidade Infantil, bem como explicar a necessidade de diálogos, sobre sexualidade infantil na escola contemporânea. No desenvolvimento, está descrito o referencial teórico que subsidiou a presente pesquisa, o qual apresenta o conceito do termo sexualidade, a contribuição de teorias de aprendizagem e desenvolvimento humano sobre a sexualidade, em especial a descrição das fases do desenvolvimento psicosssexual da criança de acordo com a teoria de Freud, o papel do educador e apontamentos sobre a importância da formação de professores no que concerne a esta temática. Também estão descritos os resultados e as discussões. No qual, é o momento da análise de como a manifestação da sexualidade infantil é vista na escola contemporânea. E nas considerações finais, evidenciou que a temática sexualidade, é um assunto complexo e de difícil conceituação. No entanto, entendeu-se que a sexualidade perpassa a questão reprodutiva e de acordo com os teóricos citados no decorrer do trabalho, tais como: FIGUEIRÓ (2006), FOUCAULT (1988), FREUD (1905), OLIVEIRA (2011), NUNES, C.; SILVA (2006), a sexualidade pode ser considerada, manifestação natural do indivíduo em relação a seu corpo, que se manifesta através do relacionamento consigo mesma e com os outros. No entanto, atualmente, à manifestação da sexualidade em sala de aula, tem sido uma situação rotineira nas escolas de educação infantil. Porém, ainda há muito receio no que concerne a este assunto. Percebe-se que ainda, há muitas barreiras e tabus, quando se fala em sexualidade, principalmente a infantil. Portanto, ao considerar a temática sexualidade de extrema relevância, e por fazer parte de todo um contexto social, a sexualidade passa a ser para o estudante, essencial não só para sua formação como ser pensante e ético, mas também para o seu exercício da cidadania. A sexualidade faz parte da construção do indivíduo, tornando-se necessário a abordagem do tema desde a educação infantil. Pois não se pode mais admitir professores, com conduta preconceituosa e completamente alheia ao conhecimento e competências necessárias para essa abordagem. Neste sentido, é necessário ter como base, teóricos que discutem a temática sexualidade, para compreender as melhores formas de abordar e trabalhar com este assunto na educação infantil, ainda há muito que ser feito, pois os tabus que envolvem a sexualidade estão enraizados em todos e para agir com as crianças adequadamente é preciso que os professores tenham a sua sexualidade bem resolvida, só assim esses tabus serão superados. Diante deste pressuposto, os professores necessitam rever sua formação moral e profissional, tornando-se imprescindível que adquiram maior informação, cursos de formação, tanto a inicial quanto a continuada. A ausência de informação sobre sexualidade é um grande problema. Pois Freud (1905) afirmou em seus estudos a existência de uma sexualidade infantil e apesar desta afirmação, há indivíduos que se recusam a acreditar na existência desta sexualidade, agindo com descaso ou de forma inadequada diante de algumas situações referentes à temática. Ou seja, as pessoas que não aceitam a existência desta sexualidade, dificultam e até impedem as crianças de manifestarem seus impulsos. No entanto, considera-se também, que a realidade em que a criança vive, está diretamente ligado a seu comportamento e a manifestação da sexualidade. Portanto, esta pesquisa traz uma contribuição teórica aos professores e uma base para se repensar a formação e a prática educativa quando relacionada à sexualidade infantil e poderá servir como base para estudos futuros.



## Referências

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Formação de educadores sexuais: adiar não é mais possível.** Londrina: Eduel, 2006.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: A vontade de saber.** Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: 13ª Edições Graal, 1988.

FREUD, Sigmund. **Três Ensaio sobre a Teoria da Sexualidade.** 1905.

NUNES, C.; SILVA, E. **A educação sexual da criança: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade.** Campinas: Autores Associados, 2006.

OLIVEIRA, C. A. **Sexualidade: um desafio escolar.** In: BONA JUNIOR, A. (Org). **A sexualidade em questão: estudos e subsídios sobre o abuso e a educação sexual de crianças e adolescentes.** União da Vitória: Uniporto, 2011.

## SONS DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL IMPÉRIO: MATRIZ FONÉTICA DE CASTILHO E A LIBERDADE MUSICAL EM JACOTOT

Suzana Lopes De Albuquerque

**Palavras-chave:** Castilho. Jacotot. Alfabetização.

Em um contexto histórico nacional brasileiro de indicação do método fônico no ensino da alfabetização como a saída para o analfabetismo, o século XXI atravessa uma república que ressoa uma latente discussão metodológica imperial. Nesse contexto, infelizmente, depara-se com a redução de toda a discussão epistemológica e política sobre a importância do ato de ler para as querelas das marchas sintética e analítica de alfabetização.

A tese de doutorado de Albuquerque (2019) apresentou duas matrizes do ensino de leitura que adentraram no Brasil imperial; a sintética de Antônio Feliciano de Castilho (1800-1875) e a analítica de Joseph Jacotot (1770-1840), e os desdobramentos dessas disputas, demarcando a década de 1840 como palco de experimentações pedagógicas no campo da alfabetização no império brasileiro. Passado mais de um século, observa-se as permanências de discursos que reduzem a questão da alfabetização ao método e modo de ponto de partida do ensino (letras, sílabas ou sons), conforme exemplifica a matéria veiculada na Folha de S. Paulo, no dia 20 de março de 2019, intitulada “MEC prioriza método fônico em projeto para alfabetização”.

A definição do método fônico nessa entrevista defende o som como ponto de partida para o ensino da alfabetização. Na contramão desse olhar tendencioso que é sensível à sonoridade do nosso sistema alfabético e faz de sua matriz fonética uma camisa de força para introduzir as famílias silábicas em marcha gradativa que restringe a capacidade de experimentações nas associações feitas pela criança e que desconsidera o letramento<sup>[1]</sup>, esse artigo vislumbra introduzir a importância do som e do ouvido pensante (SCHAFER, 1991) na alfabetização das crianças.

Para trazer a importância da música e da sonoridade no ensino da língua materna, será abordada a definição de leitura auricular no Método de Castilho que, enquanto poeta cego, viveu o que teorizou Schafer (1991) a respeito da idiosincrasia do ouvido que, ao contrário de outros órgãos dos sentidos, não podem ser fechados, estando sempre expostos e vulneráveis, captando os sons do horizonte acústicos em todas as direções.

Ao desenvolver a leitura auricular, Castilho rompeu com o método da antiga soletração em que se partia do conhecimento de cada letra do alfabeto para a composição das sílabas como início do processo de alfabetização, passando a respeitar como pontapé inicial do processo de alfabetização, a sonoridade da palavra falada.

Observa-se em Castilho uma dependência entre “os pares ler-escrever e escrever-falar, onde o ler se subordinaria ao escrever e a escrita estaria subordinada à fala; daí a suposição de todo o processo da leitura remeter-se à fala” (BOTO, 2012, p. 54) evocando princípios do método fônico.

A ruptura que Antônio Castilho buscava para si a honra de ser criador era uma prévia análise minuciosa da palavra falada e, após essa pronúncia e leitura auricular, a decomposição desta em sílabas para distinção de seus elementos. É partir da palavra falada para chegar às letras isoladas, essa é a máxima do método português; apresentar a palavra falada antes da escrita; “a palavra falada





não se pode fazer palavra escrita elementarmente, senão dividindo-se elementarmente; dividiu-se sem custo em sílabas; subdividiu-se das sílabas ainda em elementos” (CASTILHO 1999b, p. 114).

Fundamentados na definição do método de leitura de Braslavsky (1971), pode-se situar Antônio Castilho na defesa do método fonético, justamente por partir da palavra falada para a decomposição desta em elementos e, dessa forma, reivindicar a primazia da linguagem falada da aprendizagem da leitura, partindo do que se “ouve e fala” para chegar ao que se “escreve e vê”. A leitura auricular consistia na decomposição e síntese do objeto de leitura: a palavra falada, sendo para Boto uma “biforme repetição do mesmo processo” (BOTO, 2012, p. 57).

Braslavsky (1971) apresentou a sensibilidade de Martha Salotti com o drama da criança na passagem da voz viva da linguagem falada à letra morta aconselhando redobrar o olfato, o sabor, a cor da palavra falada que oferece à criança riso e festa, companhia e refúgio. Era a defesa por não tornarem “surdas” as crianças que ouviam, partindo assim do riso e festa da palavra falada como início do processo de ensino da leitura.

Em tal leitura é criticado o excesso de estímulo ao contexto visual na alfabetização, em detrimento dos outros sentidos. Essa seria uma defesa, em outras palavras, pelos princípios ancorados no método fônico. A defesa pelo ouvido pensante elaborada por Schafer (1991) foi sensivelmente defendida pelo poeta cego português no século XIX.

Se na pauta das discussões no atual cenário político estão as questões da alfabetização centradas entre marchas sintética ou analítica, é necessário problematizar acerca da importância do ato de ler para a emancipação do sujeito e, para tanto, discute-se com Jacotot a importância do Ensino Universal na área da Música para a formação de leitores autônomos e criativos.

Os embates entre os defensores de Castilho e Jacotot em solo imperial brasileiro no século XIX resultaram de diferentes concepções filosóficas referentes ao ensino da língua materna. Jacotot e seu princípio do ensino do todo relacionável encontrou resistências em uma espécie de redes de saberes filosóficos que fundamentaram os métodos para o ensino de leitura nos séculos XIX e XX. O ensino Universal proposto por Jacotot evocava a liberdade criativa do “todo” no ensino da língua materna a partir, inclusive, do ensino de música.

Jacotot partia do princípio da totalidade de um texto no início do processo de alfabetização, rumo à matriz de um método global. Jacotot foi considerado por vários pedagogos como o criador do método analítico para o ensino da leitura através de seu Ensino Universal apresentado na obra *Língua materna*, publicada em 1822.

Observa-se que esse embate imperial, embora aparentemente bem esclarecido nas ideias pedagógicas republicanas, necessita ser problematizado nas práticas de nossas atuais escolas, questionando a ambivalência no ensino da leitura e escrita a partir do anúncio de um modo analítico que se reproduz no campo das “partes” da marcha sintética e graduada. A necessidade latente no campo do debate metodológico para o ensino da leitura e da escrita na atualidade remete-se ao desafio da partida do todo da leitura do mundo à leitura da palavra.

Após a caminhada na linha tênue da classificação das matrizes desses métodos que circularam, observa-se que os embates apresentados no Brasil oitocentista resistiram ao tempo adentrando em nossa atualidade. Se o perigo iminente das “associações” causa estranheza nos dias atuais, torna-se necessário parafrasear Braslavsky (1971, p. 58), pois “se certas teorias associacionistas envelheceram, os processos de associação não são por isso menos fundamentais” (BRASLAVSKY, 1971, p. 58); a capacidade de relacionar a gama de informações que são acessadas com o conhecimento previamente construído por um indivíduo ativo no processo conduz a um processo analítico global de ensino.

Corroborando Magda Soares (2017), observa-se que a “velha” discussão não fora vencida. Historicamente, nota-se um silenciamento e um reducionismo do debate sobre os métodos de alfabetização, legando-os ao campo das querelas das marchas pedagógicas e mascarando o todo social, o que pode levar a uma ortodoxia da escola conduzida por vias espontaneístas. A partir da ótica de uma pergunta — *Alfabetização: em busca de um método?* —, a autora responde destemidamente sobre a necessidade de estarmos sim em busca de um método, defendendo um debate na conceituação de método, para além de “camisa de força”, ortodoxo, tradicional.



Enquanto educador de séculos passados, Castilho defendeu a sonoridade e o ensino de música com cantos, palmas e compassador em uma sinfonia ritmada pelo regente professor; já em Jacotot, ganhou cena os sons da criação, a partir da leitura e audição dos sons da sinfonia cósmica, defendendo uma aprendizagem a partir do universo sônico, ciente que a “mais vital composição vital está no palco do mundo” (SCHAFFER, 1991, p.187).

Já em nossa atualidade, uma disputa pedagógica restrita ao caráter metodológico e centrado entre marchas e modos de ensino regulados pelo professor oculta os conflitos e lutas associados ao processo de letramento, inclusão social e desalienação, a partir de uma leitura de mundo precedendo a leitura da palavra.

## Referências

ALBUQUERQUE, Suzana Lopes de. *Métodos de ensino de leitura no Império brasileiro: Antônio Feliciano de Castilho e Joseph Jacotot*. 2019. 240f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, USP, 2019.

BOTO, Carlota. *A escola primária como rito de passagem: ler, escrever, contar e se comportar*. Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012.

BRASLAVSKY, Berta P. de. *Problemas e métodos no ensino da leitura*. São Paulo: Melhoramentos e Editora da USP, 1971. Agostinho Minicucci (Trad.). Prof. Lourenço Filho (Prefácio).

SCHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. Tradução e Marisa Trench e O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2017.

[1] Enquanto “a alfabetização é entendida como o processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico, o letramento é o desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas [...]” (SOARES, 2017, p.47).

## 33 ANOS A TENTAR ALTERAR PRÁTICAS EDUCATIVAS EM PORTUGAL. OS DOCUMENTOS CURRICULARES OFICIAIS (1986-2019)

Raquel Pereira Henriques

Joaquim Pintasilgo

**Palavras-chave:** Flexibilidade. Cooperação. Trabalho de projeto.

Um estudo comparativo entre diversos diplomas legais, emanados pelo Ministério da Educação português entre 1986 e 2019, permite compreender de que modo a estrutura curricular tem vindo a ser alterada, que ideias pedagógicas e práticas educativas têm sido veiculadas.

Ao longo destes trinta e três anos é possível analisar quer as sugestões feitas, quer as diretrizes promulgadas, utilizando para tal tabelas comparativas, a partir de duas entradas, a sequência cronológica por um lado, e os temas mais recorrentes, por outro.

O ano de 1986 é aquele de onde se parte, por ter sido neste ano, em 14 de outubro, que foi publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo. Os últimos anos foram igualmente analisados, porque surgiu legislação abundante que convém observar: a 6 de julho de 2018 foi publicado o Decreto-Lei 55/2018 sobre o desenvolvimento do currículo, a operacionalização do perfil de competências, a concretização da autonomia e flexibilidade na gestão curricular das escolas e, em 4 de julho de 2019, surgiu o Despacho 6147, que definiu linhas orientadoras que as escolas devem adotar para organizar propostas de trabalho, relacionadas com intercâmbios com outras escolas, visitas de estudo, cooperação entre instituições e outras atividades lúdico-formativas.

O que está em causa neste trabalho é a análise da perspetiva oficial, perceber de que modo se foi promovendo “o desenvolvimento de competências de pesquisa, avaliação, reflexão, mobilização crítica e autónoma de informação, com vista à resolução de problemas e ao reforço da sua autoestima e bem-estar” (al. III do texto introdutório do Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho) e, também, a forma como se foi perspetivando a dinamização de trabalho interdisciplinar e diferentes ofertas educativas e formativas.

Percebe-se que, independentemente das alterações políticas que ocorreram em sucessivas legislaturas houve um caminho que foi, de uma maneira geral, consistente, sobretudo desde 1989, com o Decreto-Lei 43/89, de 3 de fevereiro, que já visava a “flexibilidade do calendário escolar” e um regime jurídico que consignava a autonomia das escolas. Essas preocupações tiveram continuidade em 1998, quando se afirmava que “a autonomia das escolas e a descentralização constituem aspetos fundamentais de uma nova organização da educação, com o objetivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação” (Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de maio). Certo é que atualmente permanecem estas diretrizes, tendo em conta legislação que foi produzida em 2017 e em 2018, sobre a forma mais adequada de pôr em prática uma autonomia que há muito se vem tentando.

Independentemente de governos mais à direita ou mais à esquerda do espectro político, tem havido igualmente uma preocupação em retirar ao manual escolar a primazia enquanto recurso educativo, com a justificação de que isso pode contribuir para estimular outras formas de trabalho na





sala de aula, e têm persistido as tentativas para alterar a configuração dos horários dos professores, com o intuito de que possam articular-se, reservando tempos comuns para colaborar em projetos de interesse para a escola.

Na verdade, é perceptível uma preocupação generalizada pelos diferentes Ministérios da Educação em implementar práticas educativas que pudessem e possam vir a alterar métodos mais centrados no professor, essencialmente expositivos e pouco cooperativos. Apesar desta tendência, houve momentos em que se inverteu a lógica seguida de continuidade, como foi o caso da interrupção do que estava consignado no documento *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, divulgado em 2001. Com efeito, no ano de 2011, o Despacho 17169/2011, de 23 de dezembro, referia explicitamente que não se justificava continuar a utilizar aquele documento, atendendo a uma conceção de ensino que valorizava então sobretudo o conhecimento, independentemente da sua aplicabilidade prática.

Analisar as sugestões feitas e as diretrizes promulgadas ao longo destes mais de trinta anos, permite compreender, de forma bastante clara, que atualmente reemergiu a noção de competência, não só referida no tal documento de 2001, *Competências Essenciais*, como em diversos autores (veja-se, por exemplo, Perrenoud, 2001), ressurgindo, portanto, como “um conceito de carácter integrador e mobilizador de um conjunto vasto de conhecimentos” (Roldão, 2004: 19).

Em simultâneo, é possível constatar também que Portugal tem tentado acompanhar as diretrizes da atual União Europeia, adesão que efetivou a partir de janeiro de 1986, e que além disso são constantemente lembrados, em muitos documentos curriculares, os desafios colocados à globalização, à democracia e à educação, abordados em relatórios da UNESCO produzidos desde aquela década.

Verifica-se também que do ponto de vista legal tem havido em Portugal diversas tentativas para abandonar uma abordagem dos programas fragmentada em objetivos mais ou menos estanques e, igualmente, para implementar práticas mais integradas, integradoras e flexíveis, que devem ser avaliadas através da principal modalidade de avaliação tal como está consignada, a avaliação formativa. Por sua vez, o Conselho da Europa tem chamado a atenção para os princípios e linhas orientadoras daquilo que deve ser um ensino de qualidade para o século XXI, e Portugal tem participado com grupos de trabalho próprios, chamando a colaborar por vezes as associações de professores.

Na verdade, a insistência em promulgar legislação que reforce a autonomia das escolas, que atribua uma percentagem relevante do tempo letivo para outro tipo de práticas educativas, cooperativas, baseadas na resolução de problemas e no trabalho de projeto, é sintomática de que tem sido muito difícil concretizar esses objetivos. Isso explica talvez os inúmeros diplomas que apresentam justificações para uma reorganização dos currículos do ensino básico e secundário, sobre o que se pretende com a autonomia das escolas e a flexibilidade dos horários.

Fica claro que essas intenções não têm tido as repercussões desejadas e que permanecem as dificuldades em reorganizar os espaços educativos, em alterar a “cultura organizacional da escola”, já analisada nos anos noventa por António Nóvoa. Por outro lado, parece evidente que subsistem dificuldades em alterar as práticas de trabalho entre os professores e entre os professores e os alunos (ver Beane, 2016).

É preciso pois reaprender através de projectos concretos, centrados na resolução de problemas pertinentes para aquela escola e para aqueles alunos, colocando interrogações, perplexidades, dialogando. Se há muito tempo que isto vai sendo referido (lembremo-nos do que se dizia da Área de Projeto em 2001 e em 2004), já nas Orientações da Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, de 9 de agosto de 2006, se afirmava que as principais competências a desenvolver e a avaliar seriam, entre outras, a recolha, análise, seleção de informação, a resolução de problemas, a tomada de decisões adequadas e devidamente justificadas, a capacidade de comunicar os resultados de múltiplas formas e com suportes diversificados, articulando diferentes saberes teóricos e práticos. Tudo isto se interligava com as competências de trabalhar em grupo, de colaborar, de responsabilizar-se com o cumprimento de tarefas atribuídas.

E, na verdade, são também estas competências, entre outras, que vemos plasmadas no documento *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, homologado pelo Despacho 6478/2017, de 26





de julho: “No momento de equacionar e de fundamentar o que é relevante, adequado e exequível no contexto dos diversos níveis de decisão, é possível e desejável encontrar neste perfil orientações significativas. Constitui, assim, a matriz para decisões a adotar por gestores e atores educativos ao nível dos organismos responsáveis pelas políticas educativas e dos estabelecimentos de ensino. A finalidade é a de contribuir para a organização e gestão curriculares e, ainda, para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva” (Martins, 2017: 8).

As tentativas de reorganizar estruturas educativas e de alterar práticas permanecem, pois, uma preocupação institucional. Mais difícil tem sido implementar essas decisões no terreno, de modo a que todos os intervenientes delas se apropriem. Retirar o peso excessivo que tem tido a avaliação sumativa, considerar todo o trabalho realizado na componente da avaliação formativa e fazer com que esta reverta para a avaliação global, tem constituído um desafio. O trabalho interdisciplinar, a definição de temas/problemas comuns, a escuta e a partilha de conhecimentos e ferramentas metodológicas, tem sido outro. Mas, na verdade, esses desafios podem tornar-se oportunidades se contribuírem para uma alteração significativa nos modelos de organização, nos processos de trabalho conjunto, na integração dos saberes locais em perspetivas mais globais. No entanto, é preciso conseguir dialogar com todas as partes, dentro de um espírito democrático e desburocratizando o trabalho do professor, coisa que, para já, parece não ter sido possível.

## Referências

BEANE, J. A. (2016). *Curriculum integration: designing the core of democratic education*. New York: Teachers College Press.

CLEARY, T. J., & ZIMMERMAN, B. J. (2004). Self-regulation empowerment program: A school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools*, 41(5), 537–550.

MARTINS, G. O. (coord.) (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. s.l. [Lisboa]: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação [homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho]

PERRENOUD, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola?* Porto: Edições ASA.

Roldão, M.C. (2004). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – as questões dos professores*, 2ª edição. Lisboa: Editorial Presença.

## UMA ABORDAGEM REFLEXIVA SOBRE OS GÊNEROS TEXTUAIS NA AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE MS

Michele Serafim Dos Santos

Juliana Campos Francelino

**Palavras-chave:** Leitura. Avaliação Externa. Gêneros Textuais.

Nessa proposta de pesquisa, discutimos alguns conceitos presentes no debate acadêmico sobre a avaliação externa, enfatizando os seguintes objetivos específicos: analisar as questões de leitura aplicadas ao 3º ano do Ensino Médio, com o objetivo de verificar se estas questões estão em consonância com as atuais concepções sobre leitura e refletir sobre os descritores apresentados nas questões da avaliação SAEMS. A proposta desse artigo será refletir sobre como o ensino de leitura é focalizado nessas avaliações de larga escala. Nesse sentido, analisamos as questões exigidas no SAEMS, promovendo uma reflexão sobre a forma como a leitura é apresentada, tendo em vista uma concepção de leitura como processo polifônico, abrangente e complexo. Mediante o exposto, após análise das questões, pôde-se verificar que os textos exigidos na avaliação externa de MS trazem questões, cujas respostas apresentam interpretações com resultados prontos e acabados e/ou respostas muito superficiais. Portanto, mesmo se o estudante acertar todas as questões dessa avaliação, não se pode afirmar que isso é suficiente para caracterizá-lo como leitor com proficiência e que tem gosto pelo ato de ler.

### Introdução

Após o surgimento das avaliações externas, diversos estados e municípios têm procurado desenvolver sistemas de avaliação que seguem o modelo adotado pelas avaliações externas de âmbito nacional como o SAEB e a Prova Brasil, buscando implantar instrumentos próprios para investigar o nível de aprendizagem dos alunos de sua rede, criar métodos para se saírem “bem” nas avaliações provas e, por consequência, alcançarem altas notas nessas provas.

Em Mato Grosso do Sul (doravante MS), as avaliações em larga escala realizadas nas escolas públicas estaduais, recebem o nome de SAEMS - Sistema de avaliação da rede pública de MS, criado em 2003, tem por objetivo avaliar a rede estadual de Ensino, com relação às habilidades e competências desenvolvidas em Língua Portuguesa - Leitura/Produção de texto e Matemática.

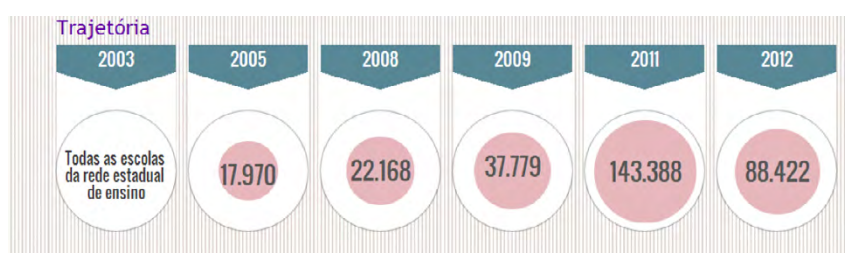


Figura 5: Relação ano/quantidade de alunos  
Fonte: [www.saems.caedufjf.net/](http://www.saems.caedufjf.net/)



Esse sistema de avaliação tem por finalidade aferir e acompanhar a “qualidade” do ensino das escolas estaduais de MS, refletir sobre os direcionamentos dos recursos, além de fornecer informações periódicas e comparáveis sobre o desempenho dos estudantes, as quais poderão fornecer subsídios para os gestores escolares implantar políticas pedagógicas de aprimoramento do ensino, ou seja, detectar os problemas no ensino, visando sempre a tirar melhores notas nesse Sistema de Avaliação.

A diferença básica entre as avaliações externas nacionais, com exceção do ENEM (que é aplicado ao ensino médio), é que o SAEB e a Prova Brasil verificam somente habilidade de leitura. Enquanto que a avaliação do SAEMS verifica habilidades de leitura e escrita.

Quando falamos em avaliação, precisamos definir claramente o que se pretende avaliar, em qualquer tipo de avaliação, pois é necessário que estejam claros os objetivos e as concepções que a fundamentam. No que diz respeito às avaliações externas como o SAEB, Prova Brasil (âmbito Federal) ou SAEMS (esfera estadual) deveriam tomar como pressuposto de que a leitura e a escrita são processos que se constroem nas práticas sociais.

Beth Marcuschi (2006) afirma que na prática não é bem assim, pois as avaliações externas SAEB e ENEM têm foco na leitura, mas nestas avaliações a leitura é compreendida como simples atividade de extração de informações contidas na superfície textual, pois o “SAEB e o ENEM demonstram preocupação de avaliar o que o aluno foi capaz de aprender em sala de aula, sem se voltar mais especificamente para as práticas de leitura em sua dimensão social”. Essa autora ainda relata que

[...] a leitura está associada à compreensão, entendida enquanto processo de construção de sentidos, uma complexa relação entre conhecimentos pessoais no confronto com conhecimentos textuais. Portanto ler é compreender, e compreender é um processo. Ao reagir a um texto, o leitor produz sentido [...]. (MARCUSCHI, 2006, p.64).

Neste sentido, ler envolve habilidades que vão desde a decodificação, compreensão, chegando ao posicionamento crítico diante dos textos de diferentes gêneros, tipos e finalidades.

Para tanto, de acordo com os estudiosos citados, entendemos que ler e escrever são processos contínuos. As ações desse processo, não se esgotam nas séries iniciais, são ações que perduram por toda vida, em conjunto a todos os profissionais envolvidos no processo ensino/aprendizagem.

É importante destacar, também, a referência que é feita à suposta imparcialidade do processo avaliativo, pelo fato de ele utilizar técnicas objetivas, sobre esta questão Beth Marcuschi afirma:

O fato de o SAEB e Enem trabalharem apenas com itens de múltipla escolha, impede que sejam solicitadas dos alunos justificativas para suas respostas. Essas permitiriam uma compreensão melhor sobre como o aluno avalia e analisa as propostas defendidas pelo texto na relação com suas experiências de vida e com as dimensões éticas e estéticas do conhecimento. (MARCUSCHI, 2006, p.81).

Essa afirmação vale, também, para o SAEMS, pois a avaliação externa de MS segue a mesma estrutura apresentada pelo SAEB e Prova Brasil, com questões fechadas, as quais não exigem justificativas para suas respostas, não defendem suas ideias, seus conhecimentos de mundo em relação ao tema apresentado em cada questão. Diante do exposto, Geraldi (2010) relata que na escola “lê-se um texto para responder perguntas, enfim lê-se um texto para cumprir uma ordem”.

No entanto, destacamos uma diferença da Prova Brasil e do SAEB, com relação ao SAEMS, pois a avaliação externa de MS exige a produção de texto assim como no ENEM. Mas interrogamos se as questões fechadas exigidas no SAEMS comprovam se o aluno é ou não leitor, já que não expressa sua opinião por meio de respostas dissertativas, não expressa seu olhar sobre o texto lido, porque somente assinala respostas já existentes.

E ainda temos o trabalho com a oralidade, que também é deixado de lado, sendo que é exigido no currículo do Ensino Médio, e podemos afirmar que não há indícios de cobrança deste quesito nas



avaliações externas tanto nacionais quanto estaduais, o que Beth Marcuschi (2006) afirma acontecer devido à natureza do exame.

No entanto, entendemos que uma avaliação sofre influência dos valores, das visões de mundo e da percepção que os avaliadores possuem da realidade e das interferências dos governos. Além disso, é importante levar em conta que os dados e as percepções sobre a realidade não conseguem captá-la em sua totalidade. Eles são aproximações dessa realidade. Para Horta Neto,

É importante salientar que, mesmo tendo seus limites, a avaliação é capaz de fornecer informações para a tomada de decisões para a implantação de políticas públicas e, nesse sentido, é muito melhor do que um voo cego, no qual não existem dados em que os formuladores de políticas possam se embasar. (HORTA NETO, 2010, p.12)

Paro (1998) considera que a educação é um processo que se prolonga por toda a vida da pessoa e, portanto, não pode ter sua qualidade avaliada em um dado momento a partir de índices de reprovação e aprovação ou por avaliações externas.

Nesse sentido, mensurar a qualidade da educação a partir de indicadores é um tema polêmico, pois para o autor, o produto da escola é o aluno educado, e esse produto deve ter especificações rigorosas quanto à qualidade que dele se deve exigir.

De acordo com as afirmações de Paro (1998), argumentamos sobre a necessidade de que todos aqueles que estejam envolvidos no processo educacional, como dirigentes, professores, pais e alunos, tenham a sua disposição dados a partir dos quais seja possível estabelecer juízos de valor sobre a qualidade da educação.

Paro (1998) afirma que sem a existência desses dados, ficaria prejudicado um acordo mínimo sobre como atuar para aprimorar esse processo, dificultando, assim, a discussão que venha a contribuir para a formulação de políticas públicas adequadas.

No entanto, existe o desafio de construir a ligação entre a avaliação e a sala de aula para que estes exames não fiquem apenas com a função de traçar diagnósticos e possam de fato contribuir para uma mudança no sistema educacional, e conseqüentemente, na metodologia abordada em sala de aula.

## UMA PRÁTICA DE ALTERIDADE NA ESCOLA “CARLOS AUGUSTO” DE PIEDADE

Sônia Aparecida Ijano Batista

Vania Regina Boschetti

**Palavras-chave:** Escola pública. Alteridade. Cultura escolar.

A escola pública vem sendo constantemente atacada em seu âmago, numa era de interesses privados que alardeiam cada vez mais catástrofes, como o desfecho final de um espaço estratégico de formação de valores para uma sociedade democrática e humanizada. Desconhece-se, entretanto fazeres e saberes em cenários escolares constituídos por esforços que se assemelham à lenda de Sísifo, personagem da mitologia grega que recebeu a árdua tarefa de empurrar uma pedra até o cume de uma montanha e, no entanto, sempre que a pedra estava prestes a chegar ao seu objetivo, rolava montanha abaixo e tudo tinha que recomeçar. A metáfora se insere nas dificuldades por que passam as instituições escolares que se constituem enquanto convergência de fatores sociais, políticos, econômicos e culturais, que nela se instalam, enquanto espaço vivo de diversidades e desigualdades.

Um espaço rico de alteridades, em que “[...] se torna impossível pensar a subjetividade sem o outro, já que o outro nos arranca permanentemente de nós mesmos.” (ROLNIK, 1994, p.161). Âmbito em que as identidades se hibridizam a partir da heterogeneidade de suas culturas e ponto latente de convergência para o qual se dirige a maior parcela da sociedade brasileira, a escola pública, por meio de seus atores, busca incansavelmente encontrar soluções em suas próprias tempestades.

Este trabalho visa contribuir com essa discussão, trazendo uma pesquisa que se propôs analisar se a prática pedagógica denominada Projeto Convulsivo Sinódico (PCS) interferiu na identidade da Escola Carlos Augusto de Camargo, em Piedade. A instituição, localizada em Piedade, pequeno município de economia agrária do estado de São Paulo atende atualmente, em sua maior parte, alunos de áreas periféricas e em menor quantidade, alunos do centro de Piedade, nas modalidades do ensino fundamental, ensino médio (período da manhã e tarde) e EJA – (Educação de Jovens e Adultos) nível fundamental e médio e alunos do ensino médio (período noturno). A comunidade atendida é formada de filhos de proletários e da pequena burguesia urbana, sendo que muitos deles, especialmente os alunos maiores de 21 anos surgem do exército industrial de reserva, parcialmente absorvido pelo capital urbano rural.

A pesquisa se deu pela análise dos planos de direção/gestão, em recortes sobre o PCS, uma caixa de fotografias e registros no blog da Escola. O Projeto iniciou em 1993 e está sendo vivenciado até hoje. Registra-se o espaço temporal delimitado para a investigação: 1993 – 2019. As análises da pesquisa foram iluminadas pelas concepções de Roger Chartier (2002, p.17) na dimensão da história cultural, que “tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada e dada a ler”; de Justino Pereira de Magalhães (2004, p.97) para quem os fenômenos educativos, dentre eles as ações teóricas e práticas, devem ser observados nas acepções, dimensões e fundamentos, por meio da materialidade, representação e apropriação (MAGALHÃES, 2004, p.97-99) e de Viñao Frago para quem a cultura escolar sedimenta-se em sua continuidade, persistência no tempo e relativa autonomia que permite gerar produtos específicos. (VIÑAO, 2002, p.59.)





De nome bizarro, o PCS foi engendrado coletivamente entre os professores que lá estavam, em 1993, orquestrados pela então coordenadora pedagógica Prof.<sup>a</sup> Maria Lúcia de Amorim Soares. À maneira da poesia Dadá, as palavras foram extraídas aleatoriamente de um dicionário escolhendo-se as que melhor expressavam as representações daquele momento. Expressões que traziam as tramas das relações e interações sociais instaladas antes do momento sinódico, metaforicamente visto como equilíbrio. Tramas realizadas num campo de forças que embutia concepções de representações, sentidos e significados sobre o papel da escola e de seus atores na sociedade. Nesse campo de forças considerou-se a mudança anual do quadro de professores e alunos, permitindo novas formas de pensar e de agir.

Assim o Projeto continuou se modificando constantemente. Numa metáfora visual - areia que penetra nas pedras sedimentadas pelos sistemas de educação, legislações e normas a serem cumpridas, que tornam a escola, conforme informam Soares e Nogueira (2012, p.139), um “espaço de mesmice, repetição do senso comum”, situação em que “o habitual é o mais difícil de ver com olhar de estranhamento, que permite romper com as cristalizações nos modos de ver, através do acesso a vivências estéticas e seus significados.”. Areia que penetra entre pedras, exercitando, na dimensão de Munhoz e Zanela, apud Soares e Nogueira (2012,126) a relação estética “uma das formas mais antigas da relação do homem com o mundo, antecedendo o direito, a política, a filosofia e a ciência”.

Na prática, o PCS se inicia com a busca de um tema gerador. As ideias se originam do próprio movimento de professores e alunos, de suas ansiedades e acontecimentos. Aos poucos vão nascendo em conversas informais, nas brechas do tempo/espaço e determinações pedagógico/administrativas. Essas ideias vão sendo tecidas e absorvidas, até eclodirem na reunião de planejamento, que ocorre no início do ano, momento em que se estabelece um consenso sobre a temática que perpassa o conteúdo das disciplinas da grade curricular, como um tema transversal (Projeto Convulsivo), até finalizar em materializações artísticas do processo (Projeto Sinódico). A temática vem, em geral acompanhada de um clássico literário, que permite refletir sobre ser humano em fragilidades/potencialidades na sociedade em que se vive, exercitando assim o olhar para o outro.

O PCS se instalava/instala num exercício criativo, que na esteira de buscar forças para vivenciar os desafios do mundo contemporâneo, experiencia práticas conduzidas a apreciar e interpretar melhor o que é visto e ouvido. Relações intrínsecas à educação, enquanto processo de subjetivação, em sentido evolutivo, que compreende uma atividade humana e de relação do sujeito consigo próprio, com os outros e com a realidade circundante. (MAGALHÃES, 2004, p.54)

A prática foi implementada na época em que a Escola havia se transformado em Escola Padrão, um projeto do governo do Estado de São Paulo, com a finalidade recuperar a qualidade, modernizar a escola pública, preparar o aluno para o acesso aos níveis elevados de compreensão e intervenção na realidade e utilizar novas tecnologias educacionais. A Escola Padrão oferecia autonomia pedagógica, administrativa e liberdade de propor projetos especiais relacionados ao ensino-aprendizagem, capacitação e relações com a comunidade. A conexão constitui-se num terreno fértil para uma revolução invisível, que buscava a identidade da Escola “Carlos Augusto” e de seus atores. As diretrizes e metas do PCS traziam possibilidades de vivenciar, com maior pertencimento, o espaço escolar e intensificar relações de identidade. Suas diretrizes: praticar a comunidade para ser feliz; refinar a qualidade educacional extirpando a ganga impura; impulsar a leitura no instante pós – moderno e pelear pela cidadania e democracia competentes. Suas metas: dar forma corpórea à busca da felicidade; inculcar a produtividade qualitativa do corpo docente, discente e administrativo; embriagar-se na paixão de conhecer e viver o mundo contemporâneo e peludiar pelos direitos e frondejar deveres. Com diretrizes e metas não convencionais, o PCS sempre causou e ainda hoje causa estranhamento junto aos órgãos aos quais a escola está atrelada. As resistências internas instaladas nas mudanças anuais de alunos e professores, dentro da instituição, com formações e conceitos diferenciados sobre o papel da instituição, bem como a constante adequação às normas e regulamentos da Secretaria da Educação do Estado caracterizaram o PCS como um processo em constante devir, em formas diferenciadas de ser. Porém sua existência se materializou em 23 edições anuais, num movimento sempre instituinte dentro da Escola “Carlos Augusto”, sendo que a sua 23<sup>a</sup> encontra-se em andamento, em 2019.

Os resultados preliminares apontaram que o PCS se integrou à cultura escolar da instituição, através de sua repetição, embora em formatos que se diferenciaram de sua gênese, abrindo-se em



novas conexões e ramificações que permitem abrir espaços para seus atores e ideias sempre em transformações por meio de ações e experiências.

Uma prática que devolve a esses mesmos atores o papel de protagonistas no âmbito da instituição e que ao vivenciar a dimensão invisível da alteridade, constituem e são constituídos de novas identidades, em permanentes mutações.

## Referências

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. 2ª ed. Lisboa: Difusão Editorial, 2002.

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

ROLNIK, Suely. Cidadania e alteridade: o psicólogo, o homem da ética e a reinvenção da democracia. In: SPINK, Mary Jane Paris (org.) **A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar**. São Paulo: Cortez, 1994.

SOARES e NOGUEIRA. E.J. Educação estética: alguns princípios orientadores para práticas pedagógicas emancipatórias no cotidiano escolar. In: *Pulsões e questões contemporâneas*. **RevistAleph**. UFF. Rio de Janeiro, nº 18, Ano VI, 2012, p. 126-141. Disponível em <http://revistaleph.uff.br/index.php/REVISTALEPH/article/viewFile/39/34>. Acesso em 23.07.2017

VIÑAO FRAGO. A.(2002) **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios**. 2002, 106p. Disponível em [http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T05\\_Docu3\\_Sistemaseducativosculturas Escolares\\_Vinao.pdf](http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T05_Docu3_Sistemaseducativosculturas Escolares_Vinao.pdf). Acesso em 4.12.2017.



## UMA TRAJETÓRIA DA CANÇÃO COMO UM DOCUMENTO ALTERNATIVO NA AULA HISTÓRIA

Max Alves

**Palavras-chave:** Canção no Ensino de História. Novas Linguagens no Ensino de História. Canção como documento historiográfico.

A canção — que é uma manifestação musical numa concomitância entre música, que são sons em ritmos combinados de maneira melódico-harmônica, e uma letra a ser executada também de forma melódico-harmônica intrinsecamente ligada à música — é defendida por diversos autores no campo do ensino e da pesquisa em História como um documento importante para se notar a sociedade em que ela foi realizada. Marcos Napolitano (2002), em seu livro “História & Música” — no qual se dedica a falar da canção como documento não só na pesquisa, mas também no ensino de História —, ressaltou que ela, a canção, é um importante veículo de nossas utopias e anseios sociais, que atravessou o século vinte estando intrinsecamente ligada à sociedade brasileira. Anteriormente, José Geraldo Vinci de Moraes (2000) ainda endossava esta ideia falando sobre como ela pode nos fazer enxergar setores tradicionalmente esquecidos da sociedade pela historiografia de cunho positivista.

À canção como documento, existe uma defesa de Miriam Hermeto (2012) em seu livro “A canção popular brasileira e o ensino de História: palavras, sons e tantos sentidos”, em que a autora discorre sobre o documento como sendo toda e qualquer produção humana, já que elas informam sobre o modo de vida e a inserção social de quem as produziu. Desta forma a canção parece, para estes autores, como um documento repleto de informações.

Apesar de ela existir há muito tempo, é certo, foi só a partir da década de 1980 que o debate sobre a canção a ser utilizada como documento pela História ganhou efervescência no Brasil. Não significa, evidentemente, que ela não poderia ter sido encarada como tal anteriormente, mas é que foi a partir daquela década que debates no campo de Historiografia e da Educação puderam fazer de tal contexto propício, de maneira mais explícita, à inserção de tal documento na pesquisa e no ensino de História. Isto se explica, em partes, por dois movimentos: o fim do nosso mais recente período ditatorial e influência da Nova História.

No campo político, o Brasil atravessou, da década de 1980, um intenso período de debate acerca da reconfiguração de uma então sociedade sob regime ditatorial para uma sociedade em processo de redemocratização. Novas demandas eram postas e discutidas. Podemos notá-las no nosso texto constitucional, que é um reflexo daquelas discussões. Nele, para a Educação, por exemplo, foram previstas liberdade de ensino, pesquisa, pensamento e de divulgação do saber e a presença, sobretudo, da valorização da diversidade, ou seja, buscou-se garantir aspectos que haviam sido suprimidos nos anos anteriores. Desta forma, pode-se notar que na Educação o determinismo positivista perdia espaço. Aquele debate de reconfiguração também da Educação foi mais bem reafirmando a partir da lei complementar nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Já no que se refere à Nova História, esta seria a influência da Escola dos *Annales* sobre o modo como pensar e escrever a História, que se deu de maneira mais incisiva no Brasil e no mundo a partir da década de 1970. Difícil de ser definida, segundo Peter Burke (2011) em seu livro “A escrita da História: novas perspectivas”, ela é está associada à historiografia da revista *Annales: économies*,





*societés, civilisations* e tem em Lucien Febvre, Marc Bloch e Fernand Braudel seus grandes expoentes. Seria ela, num esforço de definição, uma corrente historiográfica que caminha em oposição ao positivismo. Enquanto ele é, por exemplo, historicizante e defende o uso de documentos escritos e/ou oficiais como credenciais de uma verdade, a Nova História não vê a possibilidade da ausência do historiador ao narrar a História e prega uma diversidade documental para a análise do homem no tempo. Então, naquele contexto político e social no qual o Brasil passava pela década de 1980, a Nova História tinha um campo fértil no qual render frutos e um deles foi a ampliação da noção de documento.

Aquele contexto, então, serviu para o nascimento da efervescência do debate e nos anos seguintes, até os dias de hoje, inclusive, estes debates não se encerram. Vendo a Educação como algo que nunca está acabado, o aprimoramento no trato de documentos tidos como alternativos sempre é discutido diante de suas particularidades, já que muitos historiadores podem alegar maior familiaridade com o documento escrito.

Diante deste campo, um projeto de pesquisa de mestrado — apresentado e acolhido pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco — foi elaborado para que pudéssemos discutir sobre a prática educativa do professor de História na opção pelo uso da canção em sala de aula. Nossa intenção é buscar evidenciar o contato do professor de História com esta metodologia ao longo de sua formação inicial e/ou continuada em serviço e também como ele enxerga os apontamentos acadêmicos a partir de sua prática, dentre outras questões. Foi, então, necessária uma pesquisa do Estado do Conhecimento para pudermos situar nossa pesquisa do debate acadêmico que vinha sendo construído ao longo das últimas décadas, notar perspectivas que poderíamos nos apoiar ou divergir, notar também tendências metodológicas, conceituais e quais os principais programas de pós-graduação que vêm debatendo a temática no Brasil.

A partir dessa atual pesquisa foi possível notar os autores mais tradicionais na temática, que construíram seus argumentos nas décadas anteriores e se tornaram referências importantes para aqueles que desejam estudar mais sobre a canção como um documento na pesquisa e no ensino de História.

Desta forma, o nosso objetivo aqui é apresentar um estudo do tipo Estado do Conhecimento acerca da canção como documento a ser utilizado na prática educativa de História. O nosso foco temporal é o decênio 2010-2019, que foi escolhido para que pudéssemos notar o que de mais recente vem sendo discutido na área, quais os autores anteriores a este período que são recorrentemente citados como amparo teórico dessas pesquisas, mostrando as tendências que foram construídas ao longo das últimas décadas e como estas tendências vêm se transformando.

Em nossa metodologia buscamos por teses e dissertações no repositório institucional da UFPE, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e nas plataformas ligadas à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES): Portal de Periódicos Capes/MEC, no repositório do portal eduCapes e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Três descritores foram escolhidos, utilizados individualmente e combinados: “Música no Ensino de História”, “Canção no Ensino de História” e “Novas linguagens no Ensino de História”. A escolha destes descritores se deu, respectivamente, por “música” ser um termo mais abrangente que “canção” e muitas vezes preferido em relação a ele; por “canção” se constituir em um dos principais conceitos de nossa pesquisa; e finalmente por ela, a canção, estar inserida dentro do grupo que costumamos chamar de “novas linguagens” — mesmo não sendo tão novas assim — na pesquisa e no ensino de História.

Conseguimos notar, a partir dessa pesquisa, uma concentração de trabalhos a cerca dessa temática nos programas de pós-graduação das regiões Sul e Sudeste. O número maior de programas de pós-graduação nessas regiões, em comparação as outras três regiões do país, pode ser uma explicação para esta incidência. A região Sul, por sua vez, apresentou mais da metade dos trabalhos levantados e o estado do Paraná, mais da metade dos trabalhos da região Sul.

Falando sobre música/canção na aula de História e/ou na prática docente de professores de História; música/canção no livro didático de História; e revisões bibliográficas sobre a canção e o Ensino de História, apenas cinco dos trabalhos levantados coincidem no objeto (prática do professor de História com a canção como documento). Dos cinco, quatro tiveram suas atividades explicitamente orientadas e/ou sugeridas pelos pesquisadores e um trabalho independeu do arbítrio do pesquisador para a existência da prática, mas ela foi pensada, pela professora da pesquisa, para



embasar um projeto de pesquisa em pós-graduação posteriormente. Ou seja, são trabalhos que contribuíram para a discussão, não resta dúvida, mas que podem ter seus resultados condicionados pelo ambiente ideal organizado pelo pesquisador ou pelo professor que executou a proposta, ou ainda direcionado para respostas que se acreditava que o pesquisador gostaria de encontrar.

Esta pesquisa do Estado do Conhecimento nos proporcionou perceber como ainda carecemos de respostas sobre a prática do professor no uso da canção nas aulas de História, livres de uma interferência acadêmica, já que é assim que acontece no cotidiano de nossas escolas.

## Referências

HERMETO, Miriam. **Canção popular brasileira e o ensino de História: palavras, sons e tantos sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MORAES, José Geraldo Vinci de. História e música: canção popular e conhecimento histórico. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, vol. 20, n. 39, p. 203-221. 2000.

NAPOLITANO, Marcos. **História & Música: história cultural da música popular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

## UMA NOVA EDUCAÇÃO PARA UM NOVO POVO: “O MAIS ALTO PRINCÍPIO REPUBLICANO” NA TRANSIÇÃO POLÍTICA DO SÉCULO XIX E INÍCIO DO SÉCULO XX

André De Souza Santos

**Palavras-chave:** História da Educação. Imprensa e Educação. Educação no Paraná.

No presente estudo, de caráter qualitativo-explicativo, se analisou a concepção de educação apresentada pelos republicanos no jornal paranaense *A República*, publicado no Paraná, nos anos que antecederam a Proclamação e os anos imediatamente posteriores. Além das publicações do supracitado jornal, tomado como fonte dessa pesquisa, nos referenciamos pelos contemporâneos Rui Barbosa e José Veríssimo e por estudiosos do período, a exemplo de Dermeval Saviani, Maria Cristina Gomes Machado e Rosa Fátima de Souza. O periódico mencionado, com tiragens entre 1886 a 1930, pode ser encontrado quase em sua integralidade na Hemeroteca da Biblioteca Nacional Digital. Com a fundação do Clube Republicano de Curitiba, em 1885, e a eleição de seu primeiro presidente, o engenheiro paulista Eduardo Mendes Gonçalves, sentiu-se a necessidade de um canal comunicativo entre os anseios republicanos do estado e a população. Por esta razão, fundou-se em 1886, por Gonçalves (primeiro redator) e Álvaro Teixeira Ramos o jornal quinzenário *A República*, que se torna semanário em 1889 e diário após este ano. *O mais alto princípio republicano* – frase exposta em uma das edições do noticiário –, segundo seus incentivadores, teria a suposta função de desenvolvimento de uma nova mentalidade nacional. O processo de nacionalização para a cidadania brasileira ocorreria por meio da educação popular, em suma, a *instrução primária*, considerada o elemento básico de homogeneização social e preparação ao trabalho e ao civismo. Questionamos, diante disso: quais filosofias políticas se fizeram presente no cotidiano escolar e de que forma pretendiam produzir a *nova formação de homens nacionais*. É lugar comum nos estudos históricos, encontrarmos nos efervescentes movimentos das últimas três décadas do século XIX, no Brasil, sobretudo com os manifestos republicanos, a circulação do chamado *bando de ideias novas*, globais, que se apresentavam vinculadas à sistemas políticos, militares, religiosos, científicos, filosóficos, sociológicos, educacionais, dentre outros. Em razão disso, identificamos na politização paranaense pré estados federados, um significativo acervo de discussões e exposições de projetos e intenções de formatar uma instrução diferente da realizada pela Monarquia, o que só poderia ocorrer, conforme a *nova política* (expressão usada para identificar o republicanismo), com a mudança de sistema governamental, isto é, com a queda do *Poder Moderador* e a reafirmação da descentralização do Estado. O combate ao Império não seria suficiente se fosse reduzido às críticas a sua conduta político-administrativa. Criar e propagandear *novos valores* e reformas institucionais era necessário à mudança. Assim, a exaltação republicana tomava conta de periódicos congêneres, como solução e única forma de salvar um país atrasado e em decadência. Uma divergência comum era encontrada na condução da modificação do regime. Enquanto grupos defendiam a mutação sem revolução, quem sabe até, com a possibilidade de candidatura dos nobres, a ala radical orquestrava uma forçada deposição. Esses grupos se ligavam as alas empresarias do agronegócio e da pequena indústria de bens de consumo não duráveis. Os redatores do *A República* defenderam e impuseram ideários, dotados de um conjunto de palavras e sentidos em defesa da honestidade, ética, moral, justiça. Nos momentos que antecederam a Proclamação, as manifestações se acentuaram. A necessidade de uma República se apoiava na exigência de modernização do país. No século XIX, a





industrialização e o *trabalho livre* atingem diversas nações e para o Brasil, predominantemente ruralista, atualizar suas produções e comercializações passava pela superação da antiquada Monarquia, que não atendia as inúmeras questões referentes ao mercado e a sociedade brasileira. A presença das demandas veiculadas durante a Revolução Francesa nos republicanos brasileiros, destacava-se em seus periódicos, em contraposição da imprensa imperial, que atacava os modelos políticos desta origem, assinalando que a corrupção e desonestidade típicas da nobreza, não se diferiria em um novo regime, apenas pela simples mudança administrativa, ao contrário, poderia ser pior. Essas égides ramificavam-se nas ideias de liberalismo econômico, de perfil agroexportador; laicidade política e escolar; gratuidade (ou subvenção) e obrigatoriedade da instrução primária e outras matérias, que não progrediriam, sem antes, uma radical remodelação do poder e do *modus operandi*. Procuramos, na primeira seção do estudo, intitulada “Política republicana e o fetichismo de modernização”, associarmos e situarmos os posicionamentos expostos pelos redatores e colunistas dentro do *movimento geral* histórico, que envolvia lutas por hegemonias de diversas classes, em destaque, a burguesia mundial que, reacionária, se debelava contra as pretensões das classes trabalhadoras. O Brasil, com outra configuração econômica, mantinha o objetivo de controlar uma nova massa de trabalhadores a surgir, com a eminência do fim do trabalho servil. Aqui revela-se um dos motivos da existência de uma *escola formadora*. Na segunda seção, exploramos a instrução pública primária na condição de *o mais alto princípio republicano* e os argumentos de sua realização, junto a profunda modificação social e estrutural que se propagandeava pelos antimonarquistas e variados modelos de pensar e executar os serviços públicos e privados. No final do estudo, concluiu-se que o componente essencial da formação do cidadão nacional era a instrução primária. Um dos métodos para modernizar e ordenar era *instruir e educar*. A militância por essa causa, não era exclusividade da imprensa e nem dos republicanos, e não pode se dizer, inclusive, que a Monarquia relegava o tema, pois em 1827, tínhamos uma Lei que visava alfabetizar os brasileiros no recente Império de Dom Pedro I, sendo assim, as classes dominantes da época pensavam em formar minimamente o indivíduo. Instruir e educar, então, nos pareceu terem funções distintas, na perspectiva de Veríssimo (2013) e outros intelectuais. Instruir, configurava-se em uma tarefa mecânica, repetitiva, de memorização e reprodução; educar, entretanto, se apoia em um ideal moral maior: de coletividade; respeito e tolerância. Educar, portanto, era aprontar o homem para o mundo social que o cercava. O núcleo da instrução vislumbrada por Veríssimo (2013) era a educação cívica. Amor a pátria, *espírito nacional* e formação intelectual/moral pareciam ser as responsabilidades das instituições educativas, dando origem às discussões que até hoje se fazem presentes, sobre a função escolar e sua tarefa, questionando se o serviço dessa, está para além da escolarização. Porém, nos momentos finais do século XIX e, posteriormente, no século XX, a ideia de uma educação “redentora”, capaz de resolver todos os problemas daquela sociedade, era largamente difundida, considerando que a essa cabia o papel de instruir e educar (moralizar/civilizar). No elevado número de propostas, as palavras moral, pátria, evolução, ciência, se faziam massivamente presentes, evidenciando uma tendência cada vez maior de, por vezes, mesclagem ou contraposição ao ensino tradicional, memorialístico, mecânico. As convulsões políticas que resultariam na ascensão republicana, exigiam uma *identidade diferente* daquela moldada pelo Império por décadas. Os valores da República, não se reduziam somente ao caráter político-administrativo do Estado e seus homens públicos, mas a todas as pessoas do país, que promoveriam a utilização e o compartilhamento dessas virtudes para cada geração, fortalecendo e estabilizando, dessa maneira, o novo Brasil. Um *cidadão republicano* era o que se buscava em meio a esse Estado Nacional e o que se viu, foram ideologias formativas, vigentes nos grupos dominantes e repassadas à população por meio de linguagens, símbolos, datas, que pesavam nos comportamentos de homens e mulheres que aqui residiam, naturais ou imigrantes. Com apoio dos militares, proclamou-se a República no Brasil, em 1889, almejando diversas reformas do modo de governar, o que deveria culminar com o abandono dos antigos hábitos e uma administração diferente e atenta as demandas populares, diminuindo a centralização do poder e proporcionando liberdade às regiões do Estado. A efetividade das pretensões, a consciência e o esperado *comportamento democrático*, republicano, só poderiam existir com a alteração do elemento formador da mentalidade do povo: a instrução pública primária. É possível concluir que, o Clube Republicano utilizou a imprensa como uma das possibilidades de socialização de seus anseios. Com a criação do Partido Republicano do Paraná e o jornal *A República*, as pretensões político-partidárias tornaram-se as principais características das publicações no periódico. O jornal foi um meio de comunicação política entre os leitores da época e os redatores, que objetivavam o



*convencimento político* por meio da argumentação favorável às repúblicas mundiais e a crítica severa ao sistema monárquico. Os intelectuais republicanos que se manifestavam pela imprensa, por sua vez, contribuíram para a construção de um *projeto de sociedade*, perpassando pelos diversos serviços públicos necessário aos progresso de um Estado e, por consequência, abarcando a instrução pública primária, como afirmado antes, tendo-a na posição de *maior princípio republicano*, justamente pela potencial capacidade de *produção* de um povo ordeiro e engajado com os objetivos agora traçados. A Proclamação, contudo, apesar do fetiche republicano, não transformou radicalmente a estrutura social e a modelagem política, apoiada na exaltação de personagens e símbolos e no discurso positivista de *evolução*, como uma esperada alteração natural do Estado, simplesmente pela modificação do regime. Observou-se após o evento, que transformações profundas nas atividades do Estado não seriam automáticas e que ampliou ainda mais a luta política e ideológica nos bastidores do poder. Salientamos, por último, que, apesar do movimento nacional pela *educação popular*, cada estado da federação teve participação diferenciada no processo de implementação da instrução primária, o que gerou a necessidade de estudos regionais, a exemplo do Paraná, nosso local de pesquisa.

RESUMOS DAS  
**COMUNICAÇÕES**  
INDIVIDUAIS

XII CONGRESSO  
LUSO-BRASILEIRO DE  
**HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

EIXO  
**INSTITUIÇÕES**  
**EDUCATIVAS**

**COLUBBHE2020**





## A ESCOLA ALEMÃ DE CURITIBA DE 1867 A 1889: DO EVANGELHO À GERMANIDADE

Ariclê Vechia

**Palavras-chave:** Memórias de professoras. Práticas educativas. Ensino primário.

Seguindo as diretrizes da política nacional, logo depois de emancipada de São Paulo, em 1853, a Província do Paraná passou a estimular a entrada de imigrantes europeus, principalmente alemães. Curitiba, em meados do século XIX, como capital da recém-criada Província, passou a oferecer inúmeras chances econômicas atraindo, pelas sucessivas vagas de imigrantes, principalmente alemães. A maioria desses imigrantes que chegou ao Brasil depois de 1850, era de religião protestante. Na realidade, seguiam as doutrinas de Lutero e se autodenominavam evangélicos. Vindos de uma sociedade em que a Igreja Evangélica e o Estado estavam associados, passaram a viver em um meio onde o catolicismo era a religião oficial; as outras religiões eram apenas toleradas e o imigrante protestante era considerado um “cidadão” de segunda categoria. Para esses imigrantes, era de suma importância a criação de um espaço destinado à escolarização de seus filhos que preservasse os traços culturais básicos da terra de origem, em especial, a língua alemã e os princípios morais segundo a religião evangélica. Esta comunicação tem como objeto de estudo, o processo de criação e transformação da Escola Alemã de Curitiba no período de 1867 a 1889. Seus principais objetivos são: apresentar o processo de fundação da Escola Alemã; analisar as suas finalidades em diferentes períodos, bem como as facetas da organização escolar e suas práticas educativas. Teórica e metodologicamente o estudo insere-se na História das Instituições Escolares, tendo como matriz a História Cultural. Está embasado em fontes documentais tais como: Ofícios e Requerimentos trocados entre a Comunidade Evangélica, a Direção da Escola e os Inspetores da Instrução Pública, Leis e Decretos que regulamentavam a educação na Província do Paraná e a Escola Alemã, a imprensa periódica, os planos de estudo, os livros didáticos, enfim, toda e qualquer documentação relacionada com esta instituição escolar no período de 1867 a 1889. Os imigrantes alemães depois de estarem estabelecidos na região, começaram a reconstruir as instituições sociais que lhes dariam o suporte para manter sua identidade étnica em um meio diverso. Em 1866, a comunidade fundou a *Deutsche Evangelische Kircken Germainde*, que seria liderada por um pastor. Portadores de uma cultura letrada, logo a seguir, procuraram criar um local que atendesse, de forma adequada, a educação de seus filhos. No mesmo ano, o Pastor Gaertner solicitou licença para ensinar as primeiras letras em língua alemã para crianças “alemãs”. Esta licença lhe foi concedida e a Escola Alemã Evangélica começou a funcionar em janeiro de 1867. Porém, logo a seguir a Inspeção da Instrução Pública ordenou que a escola fosse fechada sob a alegação de não cumprir as normas estabelecidas pelo governo. Ocorreram vários embates entre a Comunidade Evangélica e a Inspeção da Instrução Pública. Havia conflito entre as ideias religiosas e educacionais nutridas pelos alemães protestantes e pelos brasileiros: o ensino em língua estrangeira, ensino de religião não oficial e coeducação dos sexos. Em virtude dos preceitos da religião protestante tanto meninos quanto meninas deveriam ser alfabetizados para fazerem e confirmados na fé e exercer o direito do livre exame da Bíblia. Portanto, a escola tinha por finalidade ensinar a ler e escrever em alemão a meninos e meninas e formá-los segundo os princípios da religião Evangélica. A Escola Alemã Evangélica de instrução primária começou a funcionar ainda em 1867 em língua alemã e debaixo dos preceitos evangélicos, reunindo meninos e meninas, crianças alemãs e filhos de imigrantes já nascidos no Brasil. O protestantismo germânico caracterizava-se pela fusão de elementos religiosos com outros que, no transcorrer do





tempo, adquiriram significado sagrado, como é o caso da língua alemã. Mediante o seu uso é que Lutero tornou acessível ao povo o conhecimento da Bíblia. Lançou, também, os alicerces do *Neuhochdeutsche* – o alemão moderno, portanto, a “gênese da nova língua e da religião tornou-se uma coisa só”. A religião protestante previa que os membros da comunidade fossem alfabetizados; sem esse requisito, seria quase impossível praticar a religião: cantar os hinos, estudar o catecismo, ler a Bíblia para ser confirmado na fé. Por isso, a alfabetização deveria ocorrer em língua alemã. Devido à divergências internas a comunidade, em fins de 1868 a escola foi fechada. Porém, no início da década de 1870, a guerra franco-prussiana e diversos outros fatores contribuíram para despertar o sentimento de identidade étnica nacional da população de língua alemã em Curitiba. Neste contexto de incremento do “nacionalismo alemão”, a comunidade da Igreja Evangélica e a Escola da Comunidade, que haviam sido extintas, foram reativadas pela atuação do representante do Conselho Eclesiástico da Prússia que havia recebido a incumbência de formar novas igrejas e escolas no Brasil. Cumprindo sua missão, em 1872, conseguiu reunir e pacificar a comunidade evangélica que havia se desagregado e reabrir a Escola da Comunidade Alemã que tinha sido fechada. A partir de então, os alunos da *Deutsche Schule* aprendiam a ler, escrever e a contar em língua alemã. A gramática estudada era a da língua alemã. A religião cristã era ensinada segundo os preceitos evangélicos. Porém, os elementos, língua e religião, agora estavam intrinsecamente unidos a um outro: a Germanidade. A *Escola da Comunidade Alemã* passou a ser regida por nova finalidade: a preservação da religião e do *Deutschtum*. *Deutschtum* ou Germanidade engloba a língua, a cultura, o *Geist* (espírito) alemão, a lealdade à Alemanha, enfim, todo o que está relacionado a ela, mas como nação e não como Estado. O alto nível de ensino da escola atraíram, como alunos, os filhos de parte da comunidade alemã católica e até mesmo de alguns brasileiros. Em 1879, a escola tornou-se Escola Mista de Religião Evangélica e Católica. A formação das crianças e dos jovens já não tinha um direcionamento único. A formação dos alunos tornou-se algo ambíguo uma vez que o ensino da religião não era realizado meramente por meio de uma disciplina, mas era uma concepção de educação segundo os princípios e valores de cada religião. Atendendo o critério de ensinar também a religião católica, a escola passou, em 1882, a ser subsidiada pelo governo Provincial e ganhou mais prestígio. O segmento católico da escola passou então, a exigir que a escola fosse desvinculada da Igreja, o que aconteceu em 1884. A escola, sob a denominação *Deutsche Schule* (Escola Alemã), agora deveria se identificar com toda a comunidade alemã radicada em Curitiba. Sob esta nova orientação, a Escola Alemã adotou como filosofia: incentivar, de forma explícita, a preservação dos valores da cultura alemã – o *Deutschtum*, mas agora já com uma conotação política, com marcas de militarismo e de um nacionalismo de Estado. Doravante, o ensino ministrado traduziria essa filosofia de forma marcante. o enfoque dado aos conhecimentos continuou visando a manutenção do “espírito alemão” com implicações políticas. Assim, a língua alemã e sua gramática, a aritmética, a geografia, os hinários, o catecismo eram ensinados sob a ótica das ideias educacionais germânicas. O ensino da gramática alemã, por exemplo, integrava diferentes conteúdos e era realizado, principalmente, através de contos que ressaltavam os valores da cultura alemã e através do uso de textos que versavam sobre o modo de vida alemão, sua história e sua geografia. Mas a maior evidência das finalidades perseguidas pela escola verificava-se nas práticas educativas que refletiam a intenção de preservar o ‘espírito alemão’ agora exaltando o caráter militar e político. Por ocasião dos festejos comemorativos da desvinculação da Escola da Igreja, ocorreram vários desfiles, ao estilo militar, pelas ruas da cidade, acompanhados de Bandas de Música e canções que estimulavam o ‘espírito alemão’. A Escola Alemã, no período de 1885 a 1887, ficou marcada por crises internas e revelava ambiguidades nas suas finalidades. Esta comunidade heterogênea, agora com poder nas mãos, fez com que divergências latentes viessem à tona e outras tantas fossem criadas. Apesar de todos os estremecimentos internos, de muitos pais terem retirado seus filhos da Escola, a mesma continuava funcionando com pleno êxito. Porém, eles começavam a tomar consciência da necessidade de educar as crianças para se tornarem cidadãos brasileiros. Neste sentido, novamente a escola foi destacada como um elemento de preservação do ‘espírito alemão’, mas era necessário também cultivar elementos representativos da Pátria adotiva ou da nova Pátria, pois muitas crianças e jovens, à época, já haviam nascido no Brasil e um dia formariam um só povo, o povo brasileiro. A escola agora, de um lado, visava a manutenção do *Deutschtum* com vinculação política, de outro, buscava cultivar elementos representativos da ‘pátria brasileira’, começava a se forjada a identidade teuto-brasileira.

## A ESCOLA E AS PRÁTICAS FISCALIZADORAS DO ESTADO (1957-1971)

Paula Lorena Cavalcante Albano Da Cruz

**Palavras-chave:** Grupo Escolar. Fiscalização. Práticas.

O presente artigo faz parte de uma pesquisa mais ampla de doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGED/UFRN) a respeito dos grupos escolares do Estado potiguar. Está inserido na temática da História da Educação, de forma específica nos estudos sobre instituições educacionais, pois aborda a pesquisa acerca dos grupos escolares. Seu objeto de estudo é a análise das práticas e representações existentes entre os órgãos estaduais e as figuras responsáveis ligadas a educação, bem como a relação desses com o Grupo Escolar Barão de Mipibu. Tem por objetivo analisar as práticas da Secretaria de Educação do Rio Grande do Norte sobre o Grupo Escolar Barão de Mipibu, como também as representações criadas sobre a atuação das autoridades da área durante o período de 1957 a 1971. O recorte temporal inicia-se no ano de 1957, a escolha dessa data ocorreu por ser o ano da criação da Secretaria de Educação do Estado sob a direção de Tarcísio Vasconcelos Maia, por força da Lei nº 2.225, de 9 de dezembro de 1957, passando o órgão a se chamar Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Norte (SEC-RN). O término da pesquisa ocorre em 1971, pois é nesse ano que marca o fim dos grupos escolares no Brasil, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692/71, a qual extinguiu os grupos escolares, substituindo-os pelas escolas de ensino de Primeiro Grau, que unificou o ensino básico, passando a ser de oito anos. O recorte espacial é o Grupo Escolar Barão de Mipibu, que está localizado no município de São José de Mipibu, na região agreste do Rio Grande do Norte, distante da capital Natal cerca de 40 km. O Grupo Escolar Barão de Mipibu é uma escola centenária, tendo sido fundada ainda no final Império, em 1880, como Casa de Instrução Pública e passando a ser um grupo escolar no início da República pelo Decreto nº 204 de agosto de 1909, inserido na política estadual da criação dos grupos escolares, revelando assim a sua relevância para os estudos locais e nacionais, pois foi uma das primeiras escolas graduadas a serem criadas no estado – sendo a primeira fora da capital – e que desde o seu início apresentou forte atuação dos órgãos estaduais sobre si. A escolha por tal pesquisa ocorreu a partir dos estudos de Cruz (2018), em que, a partir do conhecimento e análise das documentações encontradas no arquivo da escola, que revelaram as relações entre o Estado, através da Secretaria de Educação, e o Grupo Escolar Barão de Mipibu. Os documentos que serviram de fontes para a pesquisa foram: os *Livros de entradas e saídas de correspondências do Grupo Escolar Barão de Mipibu*, através dessa documentação foi possível identificar a comunicação entre a escola e a Secretaria, observar as ordens oferecidas pelas autoridades e os conflitos nas realizações ou o cumprimento das mesmas, como também as necessidades do grupo escolar no seu ordinário, revelando a submissão do Grupo à secretaria; os *Termos de visita e inspeção do Grupo Escolar Barão de Mipibu*, os quais expressavam as anotações sobre a fiscalização que abarcava a inspeção técnica, da estrutura física e higiene do Grupo como também de ordem pedagógica, além disso, revelava as práticas realizadas no Grupo pela Secretaria de Educação do Rio Grande do Norte como políticas implantadas pelo órgão; a *Legislação Educacional do Rio Grande do Norte* das décadas de 1950 a 1970, documentação que possibilitou compreender as leis que foram criadas no período, bem como comparar a existência da lei e as práticas realizadas pela Secretaria de Educação no grupo escolar Barão de Mipibu como meio de aplicação; o livro de uma memorialista do Grupo, intitulado *Grupo Escolar Barão de Mipibu: orgulho mipibuense* (2009) de Maria Lúcia Amaral. O artigo possui relevância





para os estudos da História da Educação, pois possibilita o conhecimento dos mecanismos e das práticas realizadas pelos meios de fiscalização dos grupos escolares no Rio Grande do Norte, apresentando as relações existentes entre o ambiente escolar e os órgãos de fiscalização do Estado; além de contribuir para a compreensão e construção da história educacional local e nacional. O referencial teórico-metodológico está inserido no campo historiográfico da História Cultural. Escolheu-se realizar a pesquisa através do viés cultural e tem como principais expoentes que orientam o trabalho, os historiadores franceses Roger Chartier com sua obra *A História Cultural: entre práticas e representações* (Chartier, 2002) e Dominique Julia, com seu artigo *A cultura Escolar como objeto histórico* (Julia, 2001). O primeiro contribui com as noções de ‘prática’ e ‘representação’, ou seja, ao pensar as ações da secretaria de educação sobre o Grupo Escolar Barão de Mipibu, através de suas práticas, bem como das representações criadas acerca desse órgão de fiscalização e dos sujeitos que o compunham. O segundo, traz as contribuições acerca do conceito de Cultura Escolar, ao entender a mesma como um conjunto de normas e condutas, como também um conjunto de práticas. Tais estudos sobre práticas escolares contribui para o voltar-se ao funcionamento interno das escolas, bem como é no âmbito das práticas que se é possível compreender as modificações ao longo do tempo. Observa-se a importância da Cultura escolar, por analisar as práticas existentes dentro do ambiente escolar e as fontes utilizadas nesse trabalho possibilitam uma análise das relações Escola e Estado a partir de um olhar interno, o do Grupo. Outros autores se destacaram na pesquisa sobre a temática, a saber: José Carlos Libâneo, *Concepções e práticas de organização e gestão da escola: considerações introdutórias para um exame crítico da discussão atual no Brasil* (Libâneo, 2007), que traz em seus escritos a análise das práticas de organização e gestão da escola durante o Regime Civil Militar; e a autora Daniela Vieira com sua dissertação intitulada *As mudanças na educação do RN nos idos de 1950 e 1960: a prática de Lia Campos* (Vieira, 2005), no qual estuda as ações do governo do Estado do Rio Grande do Norte, através da Secretaria de Educação e Cultura, na implantação das orientações pedagógicas e das inspeções educacionais, analisando a atuação de personalidades nessa ações. Ao realizar a pesquisa, foi possível compreender que a fiscalização escolar do período em análise passou por modificações. Ao se observar as práticas realizadas pela Secretaria de Educação, no final da década de 1950 e início de 1960 com meados de 1960 e início de 1970, percebe-se que ocorreram mudanças na atuação e nas representações acerca do órgão e das figuras pertencentes ao mesmo, ocorre uma transição de uma inspeção mais pedagógica para práticas fiscalizadoras mais técnicas, influenciadas pela Pedagogia Tecnicista que foi implantada durante o Regime civil militar. Isso revelava a preocupação com o cumprimento das ações direcionadas pelo CEPE (Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais) do Rio Grande do Norte, apresentando-se em suas práticas fiscalizadoras abordagem tecnicista, bem como tais práticas eram reflexo das representações atribuídas a educação e a função dos supervisores escolares na época, que era voltada para a concepção de uma educação funcional, mercadológica, comportamental e produtiva.

## Referências

CRUZ, Paula Lorena Cavalcante Albano da. Da suntuosidade à funcionalidade: Grupo Escolar Barão de Mipibu (1909-1971). Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN: 2018.

JULIA, Dominique. A cultura Escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História de Educação**. n. 1, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/37742506.pdf> Acesso em: 20 jul 2018.

LIBANEO, José Carlos. Concepções e práticas de organização e gestão da escola: considerações introdutórias para um exame crítico da discussão atual no Brasil. **Revista Española de Educación Comparada**, Madrid, Espanha. Año 2007, Número 13. Edición monográfica: Administración y gestión de los centros escolares: panorámica internacional.

VIEIRA, Daniela Fonsêca. **As mudanças na educação do RN nos idos de 1950 e 1960: a prática de Lia Campos**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal: 2005.



VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes. História da educação no Brasil: a constituição históricadocampo(1880-1970). **Revista Brasileira de História**. [online]. 2003, vol.23, n.45, pp.37-70. ISSN 0102. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010201882003000100003&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010201882003000100003&script=sci_abstract&tlng=pt) Acesso em: 15 mai 2018.

## A EXPANSÃO DA ESCOLA PRIVADA NO MUNICÍPIO DE PIRACICABA NA VIRADA DO SÉCULO XIX: ENTRE TRADIÇÃO E MODERNIDADE

Cesar Romero Amaral Vieira

**Palavras-Chave:** Expansão Escolar. Ensino Privado. Município de Piracicaba.

Já é consenso afirmar na historiografia da história da educação brasileira que nas duas primeiras décadas republicanas, o município de Piracicaba destaca-se entre os mais representativos do estado de São Paulo em matéria de educação, em um contexto em que o ideal de instrução se fortalece orientado por concepções de mundo que buscam definir novas condutas e hábitos em um discurso que articula “escolarização e civilização” (FARIA FILHO, 2003). Apelidada de “Ateneu Paulista” pelo intelectual italiano Roberto Capri, e mais tarde de “a cidade das escolas” pelo professor e literato piracicabano Thales Castanho de Andrade, pioneiro na história do ensino rural no país, Piracicaba conviveu nos primeiros anos da República com índices de escolarização dos mais expressivos no estado de São Paulo. A presente comunicação insere-se em um projeto de pesquisa de maior abrangência, em fase de desenvolvimento, que investiga as estratégias de expansão escolar utilizadas pela municipalidade e analisa as representações sociais sobre esta expansão nas duas primeiras décadas do governo republicano brasileiro (1890-1910). Faz parte do escopo da pesquisa reunir e trabalhar com um número considerável de informações e analisar os processos que deram origem à estruturação e expansão educacional no município de Piracicaba, privilegiando a abordagem em uma perspectiva meso-analítica que vê na articulação das dimensões macroestruturais e nos domínios micro contextuais a possibilidade de compreensão dos processos investigados. A periodização que baliza a pesquisa tem como marco inicial as principais reformas educativas realizadas no estado de São Paulo no quadro social de um novo regime político gerador do modelo escolar paulista, e estende-se até o final da década de 1910. O objetivo primordial do trabalho aqui apresentado é mapear, analisar e dar a conhecer como se organiza, funciona e se expande o ensino privado dentro do recorte espacial e temporal proposto pela pesquisa maior. Para isto, levamos em consideração todos os modelos de oferta escolar, mesmo aqueles de pouca duração, disponíveis nos documentos e fontes locais, pois é neste contexto que se dá a inserção e a presença no município de uma rede de agentes políticos, religiosos e representantes da sociedade civil que levaram adiante, o que podemos caracterizar de um projeto de escolarização em Piracicaba que se destaca tanto pelos aspectos quantitativos como qualitativos. Como já divulgado em estudos anteriores, este projeto civilizatório tem início no final da década de 1870 com o empenho dos irmãos Prudente e Manoel de Moraes Barros, eminentes advogados e políticos locais que utilizando-se de suas posições e recursos individuais e de grupo contribuíram para a instalação de uma escola protestante norte-americana em Piracicaba, a exemplo do Colégio Internacional, fundado pelos missionários presbiterianos George Nash Morton e Edward Lane em 1873, na cidade de Campinas. Entretanto, apesar da existência do Colégio Piracicabano, fundado em 1881 pelos missionários metodistas; do empreendimento reativo para a construção do Colégio (católico) Nossa Senhora da Assumpção, iniciado em 1883 e finalizado em 1893, sob o comando da irmandade de São José de Chambery; e de algumas poucas iniciativas de particulares, Piracicaba ainda padecia sob o desinteresse da municipalidade pela instrução pública e as poucas e más instaladas escolas exibiam um baixo nível de assistência, situação peculiar a maioria de outros municípios da província nesse mesmo período.







Entretanto, no início da década de 1890, um grupo de políticos e professores influentes, preocupados com os desafios do município, funda a Sociedade Propagadora da Instrução de Piracicaba e põe em movimento um surpreendente processo de escolarização que, após duas décadas, lega ao município mais de 70 instituições educativas primárias e secundárias, uma prestigiada Escola Agrícola Prática, a primeira Universidade Popular do Brasil e uma vida cultural, política e econômica bastante expressiva. Diversas pesquisas realizadas ao longo das três últimas décadas da atualidade abordam esta temática, mas sem procurar compreender as interrelações sociais construídas por uma rede de agentes locais e suas significações neste galopante processo de expansão escolar e cultural. Pesquisadores tais como Gonçalves Neto e Magalhães (2009), dentre outros, tem procurado destacar a importância de se investigar o âmbito local, pois este possibilita entender os outros planos da administração pública na educação. O fato é que, no campo educacional, as pesquisas sobre os municípios se relacionam mais com os processos de organização da instrução pública, ou em relação às políticas públicas mais atuais, a ponto de muitos considerarem que o tema da municipalização parece ter-se esgotado. Considerando a atuação do governo estadual de São Paulo na educação neste período proposto para análise, a abordagem a partir do ponto de vista local, sem se esquecer do contexto nacional maior, torna-se um espaço instigante de investigação da responsabilidade assumida pela municipalidade e pelas lideranças piracicabanas no processo de expansão escolar. Os procedimentos metodológicos que dão organicidade ao trabalho realizado na pesquisa maior auxiliam-nos na seleção e organização da coleta de dados sobre as instituições educativas particulares estabelecidas no município de Piracicaba neste período. Utiliza-se a variação de escala proposta pela meso-abordagem enquanto procedimento de análise, numa tentativa de reconstrução das interações sociais no plano local e dos ordenamentos no plano estadual e federal (leis, decretos, inspeções etc.). A riqueza e a pertinência dos dados coletados nas fontes documentais primárias tais como Censos Demográficos; Anuários do Ensino do Estado de São Paulo; Relatórios dos Diretores Gerais; Atas e Relatórios dos Presidentes da Câmara Municipal de Piracicaba; Livros de Registros das Escolas Municipais; e, de outros documentos encontrados nos Arquivos municipais (Câmara, IHGP, Museu e Arquivos) e nos jornais locais *Gazeta de Piracicaba* e *Jornal de Piracicaba*, permitem reconstruir o cenário escolar de Piracicaba e evidenciam as estratégias e as racionalidades da ação coletiva e individual dos agentes promotores. A análise documental, de natureza oficial, constitui-se no recurso principal da investigação empírica revelando os conflitos entre os dados registrados e a constituição de um estado republicano no Brasil. Em busca desta revelação as fontes primárias foram tratadas como “ponto relacional” e não como “ponto matricial” do objeto de estudo, de acordo com a abordagem proposta por Campos e Cury (1997). Pois, tomadas como matriz explicativa, as fontes primárias tendem, na maioria das vezes, a estabelecer uma relação de dependência com o objeto tornando-se autossuficientes em suas explicações da realidade; ao passo que tomadas como ponto relacional as fontes estabelecem uma relação de interdependência com o objeto, fazendo assim, circular “explicações que emanariam de si, deslocando os significados dos objetos, e explicações que emanariam dos objetos, alterando ou mantendo os significados que as fontes apresentam” (CAMPOS; CURY, 1997, p. 306). Para pensar a centralidade da escola, neste período, partimos da noção de instituição social, compartilhada por David R. Olson (2003), como uma instância que controla e determina o comportamento dos indivíduos, e que necessariamente não reflete seus próprios interesses, mas que os constrói (OLSON, 2003, p. 47). Para Olson, a palavra *escola* é “uma palavra especializada que qualifica os processos educacionais em um contexto institucional burocrático e o distingue dos processos ‘educacionais’ gerais que ocorrem em grupos sociais informais ou semiformais” (OLSON, 2003, p. 62). A escola aparece quando a responsabilidade e o treinamento da criança são confiados a adultos “especializados” para o exercício desta tarefa dentro de uma estrutura autônoma que assume a forma de uma instituição. Desta maneira, a escola é vista como uma instituição burocrática característica das sociedades de escrita moderna composta por duas dimensões específicas: “autonomia” - ainda que relativa - e “organização” (OLSON, 2003, p. 63). De acordo com Magalhães (2018), a instituição escola configura hábitos, reordena os espaços e constrói práticas e representações nos sujeitos afetados por este fenômeno perceptíveis a partir do estudo das culturas escolares. Até o momento, o resultado da pesquisa tem apontado para a constituição de um número significativo de oferta educacional pelo setor particular, associações e irmandades no período estudado para além das narradas pelos dados oficiais, e em grande parte apoiadas pelo erário público, revelando-nos, deste modo, o papel das elites locais no processo de expansão escolar nos primeiros anos da República.





## Referências

CAMPOS, Edson N.; CURY, Maria Z. **Fontes primárias: saberes em movimento**. Rev. Fac. Edu., São Paulo, v. 23, n. ½, 1997, p. 303-313.

FARIA FILHO, L. M. (2003). O processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico-metodológicas e perspectivas de pesquisa. In: FONSECA & VEIGA, (Orgs.). **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 77-95.

GONÇALVES NETO, Wenceslau; MAGALHÃES, Justino Pereira. O Local na História da Educação: o município pedagógico em Portugal e Brasil. In: Marta Maria de Araújo. (Org.). **História(s) Comparada(s) de Educação**. 1 ed. Brasília: Liber Livro, 2009, v.1, p.161-198. Disponível em <<https://core.ac.uk/download/pdf/12424745.pdf>> Acesso em 22 ago. 2015.

MAGALHÃES, Justino. A instituição educativa na modernização do local. Perspectiva histórico-pedagógica. In: **Rivista di storia dell'educazione**, 1/2018, CIRSE: Pisa, Itália, p. 41-55.

OLSON, David R. **L'école entre institution et pédagogie: repenser la reforme**. Paris: Retz, 2003.

## ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DE ALAGOAS ATRAVÉS DAS IMAGENS: A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE MENINOS POBRES (1909-1930)

Danielle Fernanda Lopes Matheus Dias

**Palavras-chave:** Escola de Aprendizes Artífices de Alagoas. Formação Profissional de Meninos Pobres. Fotografias.

O presente texto tem como proposta apresentar uma narrativa histórica acerca da *Escola de Aprendizes Artífices de Alagoas*, no período compreendido entre 1909 a 1930. A periodização temporal delimitada justifica-se pelo ano de criação da escola, por intermédio do Decreto-Lei nº 7.566 de 23 de setembro de 1909, até o ano de 1930, quando deixou de estar vinculada ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, passando para a jurisdição do recém criado Ministério da Educação e Saúde Pública. No estudo consideraremos como fonte central para a análise as fotografias da instituição que registram a ação dos sujeitos da escola, em específico, os alunos artífices que mobilizaram as suas experiências discentes nos espaços da escola. Vale ressaltar que a leitura visual das fotografias foram realizadas concomitante a interpretação das fontes de outra natureza como, os relatórios oficiais e a legislação, por exemplo. Ou seja, consideramos que a fotografia analisada de forma isolada poderia ofuscar ou limitar os resultados do estudo, por isto é que realizamos o cotejamento de diversas tipologias de documentação. Posto isto, os objetivos são: 1) analisar o papel da instituição na formação profissional dos meninos pobres; 2) identificar a partir dos indícios a identidade dos alunos; 3) analisar algumas práticas escolares prescritas aos alunos e 4) problematizar a condição socioeconômica desses meninos em conflito com a cultura escolar da instituição. As fontes selecionadas para a construção da narrativa são os relatórios dos diretores da escola, os relatórios do antigo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, os periódicos, a legislação e as fotografias. No tratamento metodológico dessas fontes, as fotografias foram concebidas como portadoras de indícios do cotidiano da escola e os sujeitos que nela frequentaram. Foram as lentes delas, que como janelas para o passado forneceram dados que os documentos textuais não revelam quando indagados. Contudo, Kossoy (2001) adverte que na sua análise é importante considerar o seu processo de construção, isto porque este tipo de artefato cultural é criado e construído. Sendo assim, o episódio registrado pelas lentes do fotógrafo não corresponderia necessariamente à realidade histórica, mas a uma aparência. Assim, as fotografias da instituição não foram tomadas tal como a cena registrada, mas antes partimos do pressuposto de que as imagens congeladas poderiam ser também cenas montadas. Um outro procedimento que analisamos foi quanto a técnica empregada na produção. Vidal e Abdala (2005), ao discutirem os aspectos teórico-metodológicos do uso deste tipo de fonte na História da Educação, dizem com base em Kossoy (2001) que a análise técnica consiste num conhecimento histórico sobre a época em que a fotografia foi produzida. Logo, é necessário estudar o contexto alagoano na Primeira República. Se tratando das “fontes oficiais”, mais especificamente os relatórios dos diretores da escola e os relatórios dos ministros da pasta de Agricultura, Indústria e Comércio, o nosso exercício foi o de examiná-las sem submetemos a elas, ou seja, não as tomar como portadoras da verdade, mas considerando o lugar social que os dirigentes da instituição ocupavam e que, portanto, pode ter condicionado os seus discursos nos relatórios. Assim, como bem assevera Toledo e Junior (2012), não existem documentos neutros. Logo, na análise nos guiamos pelas seguintes indagações: sob quais condições aqueles



documentos foram produzidos? Com que propósito? Por quem? E para quem? Foram estas perguntas propositais que possibilitaram uma leitura deste tipo de documentação a contrapelo, pois conforme orienta Benjamin (1994), a tarefa do historiador é escovar a história a contrapelo. No grupo da “legislação” há procedências distintas como, por exemplo, os decretos, regulamentos, diários oficiais da União e dos Estados, as Constituições e até aquelas que não são legislações como os documentos de acordos, tratados, convênios de órgãos que influenciam a produção de políticas educacionais (SANFELICE, 2004). Na pesquisa utilizamos os documentos que pertencem diretamente a legislação. Luciano Mendes de Faria Filho (2005, p. 251) ao discutir as contribuições do historiador inglês Edward P. Thompson para a História da Educação brasileira, nos alerta “para uma distinção necessária entre dois momentos fundamentais: o momento da *produção* e o momento da *realização* da lei”. Sendo assim, é preciso considerar que o tempo da lei não é o tempo de sua efetivação. E no caso deste estudo os decretos outorgados estiveram em permanente confronto com as condições materiais da instituição. Apresentado a metodologia, os resultados obtidos com a análise dos dados foi o de que a *Escola de Aprendizes Artífices de Alagoas* foi criada em decorrência da promulgação do Decreto-Lei nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, assinado pelo presidente da República, na época, Nilo Peçanha. O decreto estabelecia a criação de 19 Escolas de Aprendizes Artífices nas capitais dos Estados. Contudo, a instituição alagoana só foi instalada quatro meses depois de sua criação, em 21 de janeiro de 1910. Nos dizeres do historiador da educação Élcio de Gusmão Verçosa (1997), a escola de aprendizes foi a semente do ensino técnico-industrial em Alagoas. Após a promulgação do decreto de sua criação o segundo passo foi em direção a instalação. A escolha do local de acomodação da escola pode ser visto como um processo lento por ocasião de não ter havido um prédio em boas condições de infraestrutura que abrigasse a nova instituição. Segundo o seu primeiro diretor, o engenheiro Miguel Guedes Nogueira no relatório de 1910, assim que recebeu as ordens e instruções do ministro Pedro de Toledo para instalar a escola no Estado, registrou que os três prédios oferecidos pelo governo estadual se encontravam em deplorável estágio de conservação. Diante disto, os trabalhos de reforma estenderam-se num período de meados de dezembro de 1909 a junho de 1910, portanto, aproximadamente seis meses. Mesmo durante a reforma dos prédios, a escola foi inaugurada em 21 de janeiro de 1910, na capital Maceió. A legislação prescrevia quais eram os critérios para a admissão dos alunos nos cursos primário, de desenho e nas oficinas. Tais critérios baseavam-se na condição social, faixa etária e estrutura física do corpo. No regulamento registra-se que poderiam ser somente admitidos à matrícula meninos entre 10 a 13 anos de idade e desde que não fossem portadores de nenhuma moléstia contagiosa que pudesse ser transmitida aos demais artífices. Tal proibição justificava-se porque ser portador de uma doença transmissível traria riscos de contaminação dos demais aprendizes e disseminação da moléstia. Logo, percebe-se que a formação profissional era o núcleo da instituição, tendo como escopo formar operários dentro de uma escola profissional em que desde a mais tenra idade se constituiria o trabalhador nacional (GOMES, 2003, p. 63). Além disto, era necessário comprovar oficialmente a condição de pobreza do candidato: “Art. 6º – Serão admitidos os indivíduos que o requererem dentro do prazo marcado para a matrícula e que possuírem os seguintes requisitos, preferidos os desfavorecidos da fortuna” (BRASIL, Decreto-lei nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, s/p ). Neste caso específico, embora a pobreza fosse um estado em que nenhum indivíduo quisesse se encontrar, para os candidatos, seria um dos meios que garantiria a oportunidade de aprender um ofício. Assim, ser pobre era uma questão *sine qua non*, senão a principal para a admissão na escola. Conforme a legislação, o diretor Guedes Nogueira organizou o curso primário em elementar e complementar. No programa de ensino identifica-se que o nível elementar, assim como o complementar durava cada qual 2 anos (1º ano e 2º ano), sendo que no 1º ano o aluno cursava a 1º e 2º série, bem como no 2º ano a 1º e 2º série, somando 4 anos de curso primário. Essa divisão, segundo ele, justificava-se por ser uma estratégia pedagógica que poderia possibilitar a inserção dos menores analfabetos no universo das letras (nível elementar), bem como aprimorar aos que já eram letrados, porém com limites (nível complementar). Conforme a legislação federal a escola de Alagoas poderia instalar em suas dependências até o número de 5 oficinas de caráter manual e/ou mecânico. O critério utilizado para defini-las seria o de considerar as demandas de produção local. As oficinas instaladas foram as de: Sapataria; Marcenaria; Serralheria; Carpintaria e Funilaria. Nisto percebe-se que a Escola de Aprendizes de Alagoas foi criada a fim de também atender a economia local. O certo é que a partir da iconografia da instituição é possível chegar à conclusão de que os meninos artífices recebiam as aulas nas oficinas como prescrevia a legislação. Contudo, uma questão que ganha força é saber se



após aprenderem o tirocínio eles encontrariam trabalho na cidade. Ao me direcionar aos jornais da década de 1910, não conseguimos rastrear notícias de crianças que trabalhavam no comércio e/ou na indústria e o que dificultou ainda mais pelo fato de haver poucos jornais desse período.

## Referências

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 14, p. 89-107, mai-ago/2000.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e história**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

VERÇOSA, Elcio de Gusmão. **Cultura e Educação nas Alagoas: história, histórias**. 4 ed. Maceió: EDUFAL, 1997.

## A ESCOLA PROFISSIONAL DOMÉSTICA NAS MONTANHAS MINEIRAS (1927-1946)

Palloma Victoria Nunes e Silva

Brenda Maria Dias Araujo

Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro

**Palavras-chave:** Escola Profissional Doméstica. Educação. Instituições Educativas.

O objetivo desta pesquisa é compreender a gênese e a função social da instituição escolar para moças no sul de Minas Gerais. O recorte temporal escolhido corresponde entre os anos de 1927, data de criação da escola até o ano de 1946 que se registrou a última turma do Curso Normal de Economia Doméstica devido a Reforma no Ensino Normal que ocorreu neste período. A pesquisa converge com o eixo temático Instituições Educacionais. As fontes de estudo incluem mensagens de governadores estaduais, discursos, legislação educacional, anuário de ensino e a imprensa. A análise dessas fontes seguiu o referencial teórico na inter-relação de ensino profissional, com exclusão, pobreza e juventude. O procedimento metodológico procurou analisar dialeticamente as articulações local, estadual e nacional a respeito do ensino profissional doméstico. Como fundamentações teóricas estão pesquisas relacionadas à História da Educação, Educação Feminina e Ensino Profissional, produzidas por pesquisadores, tais como: RIBEIRO, ARAÚO e SILVA (2017), RIBEIRO (2017), GONÇALVES (2012), RODRIGUES (2007). A pesquisa apresentada dirige-se para a seguinte questão: Qual a missão social da Escola Doméstica de Brazópolis e as influências do currículo na formação das alunas? A premissa é que esse ensino se alinhou a uma classe social alta, porém com vagas custeadas pelo município e Estado para alunas menos afortunadas — que desenvolveram tardiamente um ofício, pois as obrigações no lar se impunham e as oportunidades profissionais se destinavam a *priori* ao trabalhador masculino. O estudo faz parte de um projeto de pesquisa mais amplo: “Educação, pobreza, política e marginalização: formação da força de trabalho na nova capital de Minas Gerais”, 1909–27, aprovado pela FAPEMIG e CNPq, agências brasileiras de fomento à pesquisa acadêmica. Os achados e as constatações da pesquisa apontam que a Escola Doméstica de Brazópolis constituiu-se de um currículo cultural e social amplo que tenha proporcionado uma formação importante para a mulher Brazopolense. Sendo uma das primeiras escolas profissionais domésticas femininas no Estado de Minas Gerais, como mostra em matéria jornalística divulgada em jornal impresso, disponível na Hemeroteca Digital Brasileira, A Noite (RJ), publicado em 8 de março de 1928, p.4 destacando que “entre os estabelecimentos que honram o espírito de iniciativa e a orientação pedagógica do Estado, destaca-se a Escola Doméstica Modelar de Brazópolis, a primeira que se criou em Minas Geraes”. A Escola Doméstica de Brazópolis foi criada em Minas Gerais a partir da iniciativa do ex Presidente da República, de 1914 a 1918, Wenceslau Braz, e sob patrocínio da Sociedade Protetora da Instrução (de Brazópolis, MG), na pretensão de aperfeiçoamento da mulher para o lar, afirmado na revista Acaiaça (1952, p.54) que devido às iniciativas da escola ali formavam “uma legião de boas donas de casa que formará outras legiões que hão de reformar a sociedade de amanhã”. Assim como outras instituições destinadas ao ensino profissional doméstico feminino durante a Primeira República, a educação feminina era voltada principalmente para aprimoramento das funções dentro do lar. Em 13 de maio de 1927 teve início as aulas sob a direção das Irmãs da Providência, tendo como primeira diretora a Irmã Maria Otávia. De 1932 a 1942 a escola foi dirigida pela senhorita Idalina de Oliveira Castro, e sua irmã, Gina de Oliveira de Castro, como secretária.





Idalina e Gina estudaram na Bélgica, Idalina diplomada na Escola Doméstica de Laeken (REVISTA ACAICA, 1952, p. 53), e Gina diplomada pela Escola Agrícola-Doméstica oficializada de Wavre-Notre Dame, no “país que se tem distinguido no que respeita á educação feminina” (Brazópolis - Órgão Oficial dos Poderes Municipais. Redator-gerente: Santos Lima. Publica-se aos domingos. Ano 10.º. Brazópolis MG. 23 de julho de 1933, numero 479 . p. 2). Tiveram grande influência para anexar à escola o ensino Normal, e em reconhecimento do alto valor do instituto brazopolense, o sr. Secretario da Educação declarou instituir a fiscalização preliminar da Escola para fins de equiparação, “afim de que ela, alem de sua finalidade, que não se alterará, seja tambem Normal”, como declarou textualmente á Sociedade Protetora da Instrução e publicado em nota no jornal Brazópolis - Órgão Oficial dos Poderes Municipais (Redator-gerente: Santos Lima. Publica-se aos domingos. Ano 10.º. Brazópolis MG. 13 de agosto de 1933, numero 482, p. 1). Há variações na denominação da escola nos jornais, ora encontra-se Escola Doméstica de Brazópolis, ora Escola Doméstica Nossa Senhora Aparecida, Escola Normal de Economia Doméstica Nossa Senhora d’Aparecida. Em 1927 foi inaugurada nomeada Escola de Economia Doméstica Nossa Senhora Aparecida, em 1932 começa a oferecer o curso Normal mudando sua nomenclatura para Escola Normal de Economia Doméstica Nossa Senhora Aparecida até 1947, quando passa a se chamar Escola Normal Nossa Senhora Aparecida. O currículo da instituição foi pensado a partir dos currículos europeus, importados da Bélgica precisamente (Revista ACAICA, 1952, p. 53). O modelo educacional feminino europeu fundamentava-se na ideia da educação da mulher como possibilidade de mudança social a partir do lar, dessarte, “a Europa vinha enfatizando uma educação generalizada da população, tendo a mulher como transmissora da cultura e dos valores de um modelo social, passando a ter o papel de preparar o homem moderno” (TAVARES; STMATTO, 2018, p. 4). No currículo também contatavam com aulas de Religião e Moral, Português, Francês, Aritmética, Geometria, História Pátria, Geografia, Ciências, Desenho, Canto e Psicologia, de acordo com Caderno de Actas de Exames e Promoção, registros de 1930 a 1936, disponíveis no arquivo da Escola Estadual Wenceslau Braz (acesso em abril de 2019). A grade curricular abarcava desde as competências para ensino de tarefas domésticas à matérias técnicas destinadas para aprimoramento moral e religioso das alunas. Em 1952 a instituição concluía seus 25 anos de funcionamento e a Revista Acaica (1952) publicou uma matéria sobre a instituição informando o total de 4.550 matrículas realizadas durante esse tempo, sendo cobrado a 61% das alunas o valor da anuidade integral, 4,3% com anuidade reduzida, e 33% gratuitas. Do total de matrículas de alunas que não pagavam anuidade, 61% eram oferecidas pela escola, 5,8% exigidas pelo Estado e 32,9% foram custeadas pela prefeitura municipal de Brazópolis, percebendo-se assim que a instituição era privada e subsidiada também pelo Poder Público. A escola apesar do forte preceito religioso e conservador conseguiu modificar um paradigma social, pressupõe-se ainda que as mulheres não ocupavam cargos no mercado de trabalho, estando sua atuação atrelada às tarefas domésticas e posteriormente tomando espaços sociais conseguindo visibilidade social e empregabilidade como foi possível analisar a partir do Caderno de Atas de Reunião (datado de 1939 a 1965), no quadro de funcionários da escola encontra-se nomes de ex-alunas formadas na instituição que posteriormente trabalharam na escola como professoras e secretárias. Os resultados da pesquisa apontam que a Escola Doméstica de Brazópolis abrangia em seu currículo importantes competências para ensino de tarefas domésticas e matérias técnicas destinadas para aprimoramento moral e religioso das alunas. Em 1933 a instituição passou a oferecer também curso para habilitá-las para o exercício do magistério nas escolas de primeiro grau, e como função social visava a formação integral das moças tendo um olhar constante voltado para a sociedade, preparando-a para o exercício profissional, sendo professora e boa dona de casa. As moças aprendiam a vivenciar as situações de aprendizagem pelo convívio em grupo indispensável para a vida em sociedade e na família. No Decreto n.º 11533 de 14 de setembro de 1934, a Escola de Economia Doméstica N. S. Aparecida foi reconhecida como de primeiro grau, sendo equiparada às outras escolas Normais do Estado. O Curso Normal de Economia Doméstica perdurou até 1946, quando houve uma grande reforma no ensino Normal no país. Percebe-se a modificação da estrutura curricular na linha temporal de funcionamento da escola, com a inclusão de matérias científicas e a possibilidade de formá-las para no curso de Magistério, abrindo espaços para emancipação econômica e abertura no mercado de trabalho. Enfatizamos a importância desta instituição para a formação social e profissional das alunas no município e região de Brazópolis, visto que ocorriam matrículas de alunas de diversas cidades na instituição devido sua notoriedade.



## Referências

GONÇALVES, Irlen Antônio. A República e os seus projetos de educação profissional: escolarização do trabalhador do campo e da cidade. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v.3, n.1, p. 205-225, jan/jun. 2012.

RIBEIRO, Betânia de Oliveira Laterza. **Escola Profissional Feminina de Belo Horizonte**, MG. Uberaba: Programa de Pós Graduação de Educação da Universidade Federal de Uberaba, 2017. 197p. (Relatório de pesquisa)

RIBEIRO, Betânia de Oliveira Laterza; ARAUJO, José Carlos Souza; SILVA, Elizabeth Farias. Ensino Profissional Feminino: pobreza e marginalidade na nova capital mineira (1909 a 1927). In: OLIVEIRA, Antonella Carvalhode (Org.). **Campo de saberes da História da Educação no Brasil**. 1. ed. Ponta Grossa: AtenaEditora, 2017. p. 67-87.

RODRIGUES, Andréa Gabriel F. **Educar para o lar, educar para a vida: cultura escolar e modernidade educacional na Escola Doméstica de Natal (1914 – 1945)**. 2007. 306 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.



## A ESCOLARIZAÇÃO POMERANA NA SERRA DOS TAPES - RS (1945 - 1970): RITOS CULTURAIS E RELIGIOSIDADE

Karen Laiz Krause Romig

**Palavras-chave:** Escolas luteranas. Ritos de passagem. Religião.

Este trabalho aborda o contexto da escolarização de descendentes pomeranos na região sul do Rio Grande do Sul, especificamente localizada na região da Serra dos Tapes. O recorte temporal está compreendido no período de 1945 a 1970, em que ocorreu uma espécie de finalização escolar desses grupos escolares, pois as escolas que inicialmente eram de caráter étnico, após a nacionalização, ganharam a denominação de escolas luteranas particulares e mantiveram suas atividades até aproximadamente 1970-1980.

Este trabalho tem como objetivo problematizar as intervenções culturais dos ritos de passagem, bem como os reflexos religiosos na escolarização de crianças e jovens que estudaram nessas escolas particulares luteranas no período analisado.

Este artigo tem como metodologia o uso de história oral e análise documental, com análises prévias feitas na pesquisa de mestrado da autora, onde foram analisados, ainda de forma preliminar, documentos de três escolas luteranas situadas na Serra dos Tapes, que tiveram suas atividades em caráter particular luterano, além disso, algumas das narrativas que serão apresentadas no artigo têm a finalidade de relatarem seu contexto escolar e religioso no período estudado, para que descrevam fatos que remetam as relações do contexto cultural para o escolar.

No período em análise, as igrejas e escolas eram construídas em um projeto comum, como uma maneira de fortalecer a fé dos imigrantes e de seus descendentes, pois desta forma as crianças tinham contato desde cedo com a doutrina religiosa. Como destaca Steyer (1999), nas congregações, as escolas ocupavam prioridade, pois muitas igrejas surgiram em função da escola, permitindo que os filhos de membros dessas comunidades religiosas frequentassem a escola. Essa ligação fez com que os ritos de passagem vivenciados na igreja, interferissem na vida social e escolar das famílias, especialmente na de crianças e adolescentes, em alguns casos a religiosidade assume um papel mais importante que a escolarização, pois para esse grupo étnico a religião tem posição de destaque.

Salienta-se, que o grupo étnico dos pomeranos faz parte de um processo migratório e cultural da formação da Serra dos Tapes, mas essa porção espacial possui, também, características anteriores a essa adaptação de imigrantes europeus, as quais trouxeram e ressignificaram seus costumes e práticas religiosas, em que essa região é palco de estudos culturais, principalmente por abranger a presença de diferentes grupos étnicos.

No contexto da investigação, parte-se do princípio de que as famílias pomeranas atribuíam importância ao estudo básico da escola, como ler, escrever e fazer operações básicas de matemática, mas, por outro lado, também consideravam a igreja a instituição que preparava o jovem para a vida, ensinando-lhe os valores considerados necessários para a vida em sociedade (BAHIA, 2011). Os imigrantes e seus descendentes trataram de edificar igrejas luteranas e junto a elas vincular as escolas comunitárias.

No processo de adaptação dos imigrantes pomeranos no Brasil o governo brasileiro ou alemão não se preocupou em atender os imigrantes e ao tratar das demandas religiosas. Fato que favoreceu que eles próprios organizassem recursos necessários para sua vida religiosa, o que fomentou a





consolidação da religião luterana na Serra dos Tapes, representadas por três vertentes luteranas: a Igreja Luterana Independente, Igreja do Sínodo Riograndense (atual IECLB) e a Igreja do Sínodo de Missouri (atual IELB).

Por se tratar da abordagem dos ritos culturais dos pomeranos, cabe serem discutidos esses quatro rituais, que são o batismo, a confirmação, o casamento e a morte.

O primeiro rito da vida dos indivíduos é o batismo, que acontece após o nascimento da criança, onde a criança passa a ser vista como ser pertencente ao universo da igreja.

De acordo com Maltzahn (2011, p.65), “a vida social é dividida em ciclos, então se o batismo é a transição do nascimento para a integração na estrutura social, o próximo passo, a confirmação, é a transição da infância para a idade adulta”.

A confirmação é um dos ritos de passagem da cultura pomerana característica da religião luterana. É um ritual semelhante à Crisma da religião católica, praticada por jovens entre 12 e 14 anos (MALACARNE, 2017). A confirmação é um ritual com forte ligação com a escolarização dos descendentes de pomeranos, pois a idade da confirmação coincidia, muitas vezes, com o período de término dos estudos.

Outro rito de passagem dentro do contexto pomerano é o casamento, que para Bahia (2011) é um momento de ruptura e transformação, marcando o fim dos bailes, do tempo de namoro, e de separação de família e amigos, onde duas pessoas de famílias diferentes se integram e passam a ter laços permanentes. No período estudado, era quase impossível acontecer separação entre os casais.

E por fim a morte é o ritual de ruptura do contexto social. O ritual que carrega mais simbolismo e superstição seja no sepultamento ou nas crenças após morte ou na edificação dos cemitérios.

Para a realização deste trabalho, foram feitas as consultas às fontes documentais e as entrevistas com algumas pessoas que foram alunos dessas três escolas. Mas para contextualização das propostas são apresentadas algumas análises preliminares, com base nas seguintes fontes documentais:

Documentos da Escola 1: Livro de sta (1941 – 1986), estatuto redigido em alemão gótico (1923), livro de registros de batismo (escrito em língua alemã – 1913), livro de assinatura/presença de reuniões (1945), livro de assinatura/presença de reuniões (1950), estatuto de Criação – registrado em cartório (1923), e caderno de registros do professor referente aos atos cívicos (década de 1950).

Documentos da Escola 2: Livro de chamada (outubro/1948 à dezembro/1956), livro de ata de abertura e encerramento do ano letivo (sem data), livro de chamada da escola (julho/1940 à maio/1945), livro de chamada da (junho/1945 à maio/1952), livro de frequência escolar (março/1960 à outubro/1963), livro de atas cívicas (março/1969 à Setembro/1981), livro de atas cívicas (setembro/1943 à setembro/1948), livro de frequência escolar sem nome de alunos (junho/1939 à agosto/1943), livro de frequência escolar diária (abril/1956 à outubro/1956), livro de frequência escolar diária (abril/1946 à dezembro/1950), livro de frequência escolar diária (abril/1946 à novembro/1959), ata de batismos, confirmações, casamentos e sepultamentos (1939 – 1970), livro de matrícula escolar (1939 – 1949), lista de bolsistas da escola (1969 – 1977), e ata de batismos, confirmações, casamentos e sepultamentos (1942 – 1970).

Documentos da Escola 3: livro de batismo e confirmações (1882 – sem data de término), livro de atas da escola (1957 – 1974), livro de inspeção (1957 – 1959), livro de posse e desligamento, e linha do tempo da comunidade religiosa (1882 – 1918).

As fontes são apresentadas para que o leitor se familiarize com os documentos que serão trabalhados. Ao analisar esses documentos constatou-se que muitas crianças evadiam a escola após serem confirmadas, e que muitas delas precisavam frequentar a escola para serem consequentemente confirmadas, e que após casarem as pessoas não mantinham vínculo com a escolarização, mas somente coma instituição religiosa.

Nas narrativas os interlocutores falam sobre a importância dos ritos de passagem, especialmente da confirmação, onde falam sobre os detalhes da confirmação, e afirmam que após serem confirmados, não frequentavam mais a escola, pois deveriam ajudar suas famílias no trabalho camponês, visto que o público dessas escolas abrangia especialmente os filhos de colonos de descendência pomerana.



Pode-se perceber que a religião perpassa toda a vida dos indivíduos, mas que a escolarização é restrita às crianças até o período do rito confirmatório. Pois nos documentos se percebe uma nítida ligação entre escola e igreja, sendo, desta forma, instituições coexistentes, além disso, nas narrativas é percebido um discurso de importância destinada à igreja, sendo a principal instituição de formação cidadã para esses descendentes de pomeranos. Pois como destaca Rambo (2002, p.66), “a igreja protestante começou por implantar comunidades solidamente estruturadas em torno de suas igrejas, suas escolas, seus cemitérios e demais aparelhos comunitários”. O que remete, que se as estruturas de igrejas e escolas estão unidas, suas práticas religiosas e ritualistas se entrelaçam em relações, que refletem na comunidade e nos alunos que frequentavam essas escolas, tornando a igreja também uma instituição educativa.

## Referências

BAHIA, Joana. **O tiro da Bruxa: identidade, magia e religião na imigração alemã**. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

MALACARNE, I. K. Ensino confirmatório e confirmação: adolescência e rito de passagem. In: **Anais do Salão de Pesquisa da Faculdades Est**, v.16. p. 39-53, 2017, São Leopoldo.

MALTZAHN, Gislaine Maria. **Família, ritual e ciclos de vida: Estudo Etnográfico sobre narrativas pomeranas em Pelotas (RS)**. 2011. 151 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Instituto de Sociologia e Política. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011.

RAMBO, A. B. A igreja dos imigrantes. In: DREHER, Martin (org.) **500 anos de Brasil e a Igreja na América Meridional**. Est. Edições: Porto Alegre, 2002.

STEYER, Walter. **Os imigrantes alemães no Rio grande do Sul e o Luteranismo: a fundação da Igreja Evangélica Luterana do Brasil e o confronto com o Sínodo Rio-Grandense, 1900-1904**. Porto Alegre: Singulart, 1999.

## A HISTÓRIA DO CURSO DE PEDAGOGIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (1970-1996)

Jorismary Lescano Severino

Paolla Rolon Rocha

Margarita Victoria Rodríguez

**Palavras-chave:** Formação Inicial de Professores. Curso de Pedagogia. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Este resumo apresenta os resultados parciais da pesquisa em andamento, cujo objeto é a história de criação do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Campo Grande, integra o grupo de pesquisa “Sociedade História e Educação - GEPSE/HISTEDBR-MS, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul”, vinculado à Linha de Pesquisa “História, Políticas e Educação”, do Programa de Pós-graduação em Educação mestrado e doutorado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Este trabalho objetiva investigar a criação e consolidação dos cursos de Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, no período 1970-1996, ou seja, do início da criação do estado até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. O Ensino Superior no estado de Mato Grosso do Sul é ministrado por instituição pública e privada sendo a principal instituição pública a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Os procedimentos metodológicos compreendem a investigação bibliográfica e documental. Foram selecionados para fundamentação da pesquisa os seguintes autores: Kullo (2000), Freitas (2002), Maciel; Neto, (2004), Silva (2006) e Gatti (2011). Durante a coleta de dados foram consultadas e sistematizadas fontes institucionais dos anos de 1970 e 1980, adentramos aos centros de documentação do estado de Mato Grosso do Sul em busca de documentos do período que apresentassem dados sobre o curso. Arquivo Público Estadual de Mato Grosso do Sul, Arquivo da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e Arquivo da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Optou-se como referência metodológica pelo enfoque do materialismo histórico dialético, por considerá-lo mais apropriado e que mais contribui para o desenvolvimento de pesquisas neste campo de investigação. Desta forma, discutimos inicialmente os aspectos históricos e legais que organizaram o curso de Pedagogia no Brasil e finaliza com a caracterização histórica do curso de Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. O curso de Pedagogia no Brasil no decorrer de sua história enfrentou inúmeras modificações curriculares as quais interferiram e direcionaram a sua estrutura, bem como a identidade dos profissionais da educação. O mesmo foi criado mediante o Decreto-lei nº 9 1.190, de 04/04/1939 que organizou a Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil, apresentando na sua estrutura quatro eixos fundamentais Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, bem como uma seção direcionada ao curso de didática. No Decreto-lei nº 9 1.190/1939, no artigo 19, estabelece a duração de três anos para o curso e as disciplinas que deveriam ser cursadas na primeira, segunda e terceira série da formação do pedagogo, apresenta na Seção XI, a estrutura curricular para o curso de pedagogia. A compreensão histórica que impulsionou a mudança na organização do Estado brasileiro como consequências das demandas da produção capitalista, alterou as políticas de formação de professores desenvolvidas nas últimas décadas, suscitando desdobramentos de natureza política, econômica e social. Este fenômeno desencadeou investigações e discussões entre os





pesquisadores da educação com o objetivo de compreender a indução de tendências e orientações nas políticas educacionais. No período final da década de 1970, a formação de professores era tratada como uma questão de formação de recursos humanos para a educação dentro da ótica tecnicista que imperava no pensamento oficial. Em 1980, as referidas concepções foram combatidas pelo movimento dos trabalhadores que lutavam pela qualidade da educação pública e no quadro geral pela democratização da sociedade. Estas lutas políticas e pedagógicas dos docentes trouxeram relevantes contribuições para a educação, em especial, para a formação de professores (FREITAS, 2002). Apesar das inúmeras discussões e questionamentos sobre a formação de professores, a década de 1980 chega a seu final sem que se tenha elaborado uma proposta concreta sobre o fazer pedagógico por parte das universidades e seus cursos de pedagogia. Dentre os grandes fatos ocorridos neste período podemos destacar a criação do Comitê Pró-Formação do Educador (1980), constituído por dois grupos de intelectuais, um que incorpora a produção do poder instituído e outro a produção do coletivo de educadores (KULLOK, 2000). Assim, o movimento com sua concepção emancipadora da educação e da formação, avançou no sentido de superar as dicotomias presentes na formação dos profissionais de educação, ou seja, na formação acadêmica entre professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas, acompanhando a escola na busca da democratização das relações de poder em seu interior e na construção de novos projetos coletivos (MACIEL; NETO, 2004). Durante os anos 1990, principalmente no período do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), entre 1995 e 2002, surgiram várias ações regulatórias, normas legais, direcionadas à formação dos professores. Sendo assim, a criação dos institutos superiores de educação, a oferta de cursos de formação como os cursos normais superiores, cursos de graduação em Pedagogia e outras licenciaturas expandiram-se principalmente em instituições privadas. Nesse contexto dos anos 1990 ocorreu a promulgação da LDBEN resultado de dois projetos: o primeiro elaborado pelas entidades da sociedade civil e o segundo articulado pelo senador Darcy Ribeiro que causou polêmica no Congresso Nacional, pois desencadeou muitas contradições e grandes avanços (GATTI, 2011). Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais no estado de Mato Grosso do Sul até o ano de 1996 existiam 22 instituições de nível superior. Desse total, duas são universidades, uma pública e outra privada, quatro federações de escolas e faculdades integradas e dezesseis estabelecimentos isolados (INEP, 2006). Posteriormente, a discussão do curso de Pedagogia em âmbito nacional adentramos a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul teve seu início em 1962, com a criação da Faculdade de Farmácia e Odontologia de Campo Grande. No entanto suas origens estão mais ligadas à instauração da Universidade Estadual de Mato Grosso, pela Lei Estadual nº 2.947, de 16.09.196937, que tinha como vocação inicial, no interior do Estado a formação de professores em cursos de licenciatura curta. Esta universidade marcou o início do ensino público superior no Sul do então Estado de Mato Grosso. No ano de 1967, Pedro Pedrossian, Governador do Estado de Mato Grosso criou em Corumbá o Instituto Superior de Pedagogia, e o Instituto de Ciências Humanas e Letras na cidade de Três Lagoas, ampliando desta forma, a rede pública estadual de ensino superior. Em 16 de setembro de 1969, a Lei Estadual nº 2.947, integrou os Institutos de Campo Grande, Corumbá e Três Lagoas instituindo, portanto, a Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMT). No ano de 1970 foram criados os Centros Pedagógicos de Aquidauana e Dourados, e estes adicionados a UEMT. Com a divisão do Estado de Mato Grosso em 11 de outubro de 1977, a UEMT foi federalizada pela Lei nº 6.674, de 5 de julho de 1979, com sede administrativa no município de Campo Grande e foram criados mais quatro campi nos municípios de Aquidauana, Corumbá, Dourados, e Três Lagoas, sendo ainda criados no ano de 2001 mais dois campi: um no município de Coxim e outro no município de Paranaíba. Destes sete campi, quatro ofereciam o Curso de Pedagogia, são eles, os campi de Campo Grande, Corumbá Três Lagoas e Aquidauana. Os resultados evidenciam que o curso de Pedagogia foi implantado num momento histórico caracterizado pelo modelo tecnicista que privilegiava a formação de especialistas. Desta forma, o curso iniciou seguindo o modelo das demais instituições brasileiras sem uma definição exata sobre a identidade do curso de Pedagogia, ou seja, não havia uma definição sobre campo de trabalho do pedagogo como “técnico de educação” ou “especialista em educação”. Em relação ao curso de Pedagogia foi ofertado pela instituição pública Universidade Federal de Mato Grosso do Sul em cidades do interior como Corumbá, Três Lagoas, Aquidauana e Dourados. Ressalta-se que somente na década de 1980 a universidade implantou o Curso de Pedagogia no campus de Campo Grande com o intuito de atender a rede estadual de ensino que precisava de profissionais capacitados para atuarem nas séries iniciais do ensino fundamental e da Pré-Escola.



## Referências

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, nº 80 (Número Especial), 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>> Acesso em: 20 set 2019.

GATTI, Bernardete Angelina. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília: UNESCO, 2011.

KULLOK, M. G. B. **As Exigências da Formação do Professor na Atualidade.** EDUFAL, 2000.

MACIEL, Lizete; NETO, Alexandre (Orgs.). **Formação de professores: passado, presente e futuro.** São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade.** Campinas: Autores associados, 2006.



## A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM MINAS GERAIS E A CRIAÇÃO DA ESCOLA NORMAL DE DIAMANTINA, 1878 A 1905

Gabriela Marques de Sousa – PPGED/UFU

Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais

Profa. Dra. Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro – ICH/PPGED/UFU

**Palavras-chaves:** Escola Normal de Diamantina. Formação de professores. Instituições Educativas.

Esse trabalho encontra-se junto às pesquisas no campo da História e Historiografia da Educação, sendo parte das análises preliminares da pesquisa de doutoramento realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, que tem como objetivo geral compreender a institucionalização da formação de professores em Minas Gerais, tendo como lócus a Escola Normal de Diamantina, entre os anos de 1878 a 1905. A delimitação temporal justifica-se, primeiramente, pela Lei n. 2.476, de 09 de novembro de 1878, responsável pela criação de uma Escola Normal em Diamantina, e finaliza-se com a suspensão das nove Escolas Normais mineiras, incluindo a instituição eleita como objeto desse estudo. O fechamento dessas escolas foi respaldado pela Lei nº. 395, de 23 de dezembro de 1904 e foi executada por meio do Decreto nº. 1.778, de 31 de janeiro de 1905. A Escola Normal de Diamantina localizava-se na cidade de Diamantina, ao norte de Minas Gerais. Esse município foi considerado importante para o desenvolvimento dessa região desde o final do século XVIII, quando ainda era denominada Arraial do Tijuco. Desde os primórdios, sua principal atividade econômica era a mineração, na qual foi responsável para a consolidação da cidade como polo econômico, político, cultural e educacional do norte mineiro. No final da década de 1870, Diamantina contava com um Seminário Episcopal, destinado a formação do clero; o Colégio Nossa Senhora das Dores, para a educação feminina, e um Externato. A criação de uma Escola Normal em 1878 e instalada em 07 de fevereiro de 1879, contribuiu significativamente para os processos educativos em curso naquele período, colaborando também para a formação de professores e dando acesso à escolarização para a população em geral, uma vez que as instituições educativas existentes até então atendia apenas uma camada privilegiada da sociedade diamantinense. Assim, os objetivos específicos dessa investigação tangenciam as questões particularizadas que envolvem os debates políticos, econômicos e culturais a partir da década de setenta do século XIX e que culminaram no fechamento das Escolas Normais em Minas Gerais no ano de 1905, incluindo a Escola Normal de Diamantina, podendo ser divididos em: 1) identificar a problemática da formação de professores em Minas Gerais ao longo do século XIX; 2) analisar o cenário educacional mineiro e o processo de institucionalização da formação de professores; 3) compreender a trajetória da Escola Normal de Diamantina entre os anos de 1878 a 1905. A metodologia da pesquisa foi pautada em quatro ações: primeiro, levantamento e revisão bibliográfica referente ao objeto da pesquisa; segundo, busca e localização de fontes primárias e secundárias; terceiro, catalogação e categorização das fontes; e por fim, análise e apresentação de resultados parciais. A primeira etapa se fez junto aos autores e pesquisadores do campo da História e Historiografia da Educação e perpassam duas questões principais: uma, a formação de professores por meio das Escolas Normais, e outra, as discussões sobre o cenário educacional de Minas Gerais entre o final do século XIX e início do XX e







sua influência sobre Diamantina. Destaca-se, nesse estudo, os autores Araújo (2008), Faria Filho (2000), Tanuri (2000), Villela (2000; 2008), Gouveia (2000), entre outros. Para segunda etapa, foi feita a consulta nos acervos do Arquivo Público Mineiro, a Biblioteca Antônio Torres e o *Center for Research Libraries* (CRL). No primeiro arquivo, as ações podem ser divididas em duas fases: a primeira, junto aos Anais da Assembleia Legislativa Provincial, de 1876 a 1889, e os Anais da Câmara dos Deputados e Senadores, entre 1889 a 1906, em que foram localizados os debates em torno da formação de professores e da instrução pública em Minas Gerais bem como os processos de criação, instalação e suspensão da Escola Normal de Diamantina. A segunda fase, por sua vez, foram localizadas documentos junto ao Fundo da Instrução Pública relacionados diretamente instituição educativa destinada a formação de professores em Diamantina que, até o presente momento, conta com aproximadamente 2.700 documentos, sendo divididas em atas, provas, solicitações de matrículas, documento de professores, pareceres, entre outros, entendidos como fundamentais para compreensão da dinâmica dentro dessa instituição educativa. Por sua vez, na Biblioteca Antônio Torres, as fontes localizadas e selecionadas são oriundas de treze jornais, veiculados em Diamantina entre os anos de 1831 a 1913 e totalizam 184 matérias que foram publicadas nos jornais: *Sete de Setembro*, *17º Distrito*, *A Diamantina*, *A Ideia Nova*, *Cidade de Diamantina*, *Echo do Serro*, *Estrela Polar*, *O Aprendiz*, *O Itambé*, *O Jequitinhonha*, *O Municipio*, *O Normalista* e *o Norte*. Por fim, no CRL foram encontradas mensagens, relatórios e falas de Presidente de Província e do Estado, entre os anos de 1850 a 1906, que tratavam especificamente da instrução pública, formação de professores, Escolas Normais e instrução primária. Nesse arquivo, contabiliza-se a utilização de treze falas, trinta relatórios e sete mensagens que perfazem todo o período de funcionamento da Escola Normal de Diamantina, entre 1878 a 1905. Diante das fontes e do referencial teórico que fundamentou as análises, pode-se apontar como resultado parcial da pesquisa que a formação de professores em Minas Gerais, durante o século XIX e início do XX, apresentou-se como um dos caminhos possíveis para desenvolvimento da sociedade mineira rumo ao progresso e a modernidade. Tal compreensão, está no bojo da discussão sobre a instrução pública, de modo geral, e a instrução primária, em particular, uma vez que para o governo mineiro o mal desempenho do ensino primário se daria por consequência do mal desempenho e preparo dos próprios professores. Esse problema, portanto, só seria sanado, conforme apontam os Relatórios de Presidente de Província, com a criação de estabelecimentos de ensino específicos para a formação de professores que pudessem formar adequadamente candidatos ao magistério primários. Nesse cenário, é possível perceber que o mote “*A escola é o mestre*” perpassou nos discursos proferidos pelos Presidentes de Províncias entre as décadas de 1850 a 1870 adentrando até os primeiros anos da República, evidenciando assim o problema quanto a formação de professores em Minas Gerais e sua reverberação no ensino primário. Logo, após um movimento macro na educação nacional no final da década de 1860, na qual verificasse o retorno de instituições educativas destinada exclusivamente a formação de professores, em Minas Gerais tal agitação seria inaugurada pelo reestabelecimento da Escola Normal ouro-pretana pela Lei nº. 1.769, de 04 de abril de 1871, responsável também pela criação de uma Escola Normal na cidade de Campanha. Em um período de dez anos, entre 1878 a 1888, foram criadas mais sete escolas destinadas a formação de professores, incluindo a Escola Normal de Diamantina que se tornou referência no seu ramo de serviço público no norte mineiro. As análises da pesquisa indicam que essas escolas foram instaladas nas cidades que se caracterizavam pela pujança econômica, cultural, política e comercial apresentando também certa movimentação urbana e um contingente populacional significativo. Desse modo, compreende-se que as Escolas Normais mineiras foram fundamentais para estabelecer processos educativos em suas regiões, pois além de formar professores primários, eram palco para realização de concursos para provimento de cargos nas escolas primárias, espaços de socialização, disputas políticas e de poder. Com o advento da República em 1889, haveria mais alguns investimentos por parte do governo mineiro no que tange a formação de professores. Além da existência das nove Escolas Normais espalhadas nas Minas, seriam criadas mais seis instituições educativas para a formação de professores, reconhecidas pelo poder público estadual. Diante das fontes consultadas, é possível afirmar que a crença do governo mineiro de que haveria uma relação direta entre o ensino primário e o ensino normal, ou seja, entre a instrução primária e a formação de professores, atravessaria a República. Embora houvesse mudado o caráter da educação nesse período, os professores primários ainda eram compreendidos como o caminho para o sucesso ou fracasso da instrução pública de modo geral. Entretanto, a crise financeira instaurada em Minas Gerais associada ao alto custo desses estabelecimentos de ensino levaria o



governo decretar a suspensão de todas as Escolas Normais existentes no Estado, o que a primeira vista, prejudicaria a promoção da instrução primária. Porém, essa pesquisa apresenta a hipótese de que a suspensão das Escolas Normais, incluindo da cidade de Diamantina, favoreceria a formação de professores pela via privada, uma vez que o ensino normal promovido por essas instituições seria reconhecido pelo Estado mineiro, dando um caráter moderno pela relação entre público e privado.

## Referências

ARAÚJO, José Carlos de Souza. A Gênese da Escola Normal de Uberlândia, MG: o contexto estadual e a independência cultural em 1926. In: ARAÚJO, José Carlos de Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno; LOPES; Antônio de Pádua Carvalho (Org.). **As escolas normais no Brasil do Império a República**. Campinas: Alínea, 2008, p.321-340.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marte Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 135-150.

GOUVEIA, Maria Cristina. Mestre: Profissão Professor(a) – processo de profissionalização docente na Província Mineira no Período Imperial. In: **Revista Brasileira de História da Educação**, nº. 2, jul./dez. 2001, p. 39-57. Disponível em: < <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38741>>. Acesso em 23 nov. 2011.

TANURI, Leonor Maria. História da Formação de Professores. *Revista Brasileira de Educação*, nº. 14, mai./jun./ago. 2000, p. 61-193.

VILELLA, Heloísa de Oliveira Santos. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marte Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 95 – 134.

## A INSTITUIÇÃO ESCOLAR CÔNEGO JOSÉ BENTO E SUA DIMENSÃO CULTURAL E SOCIAL DURANTE AS DÉCADAS DE 1930 E 1940

Júlia Naomi Kanazawa

**Palavras-chave:** Escola Profissional Agrícola Industrial Mista. Cultura escolar. Identidade.

Parte da pesquisa de Doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, este estudo teve como objetivo investigar, por meio do relatório de diretor, boletins informativos, textos legais, livro de chamada, dentre outras fontes, os eventos que a Escola Profissional Agrícola Industrial Mista, localizada em Jacareí-SP, promoveu durante as décadas de 1930 e 1940, em torno/a da partir sua materialidade - prédio administrativo e campos experimentais – e revelar a sua dimensão cultural e social.

Estes eventos vêm contribuir para dar identidade e chamar a atenção da população para a escola (SOUZA, 1998, p.253), e também para incutir valores sociais e projetos políticos e ideários defendidos num dado período histórico. Como eles ocorreram durante o governo Vargas, valores como trabalho, ordem, progresso e nacionalismo são percebidos a todo momento.

Um dos primeiros eventos que a Escola organizou foi a Festa do Trigo no campo experimental onde era cultivado o trigo e o centeio de inverno. Era uma das formas de contribuir para a divulgação da campanha do trigo e centeio, lançada pelo Ministério da Agricultura em 1937. Mário França declarou no seu relatório que “este era um esforço que este estabelecimento dispendeu para ocupar lugar honroso na campanha patriótica do plantio de trigo e centeio, cuja finalidade é simplesmente aproveitar as nossas próprias possibilidade até agora esquecidas e desse modo libertar o Brasil do mercado estrangeiro.” ((ESCOLA PROFISSIONAL AGRICOLA INDUSTRIAL MISTA. Relatório. 1937, p. 57).

Como a Escola Profissional estava se constituindo como um local privilegiado para a formação dos futuros técnicos esta festa contribuiu para tal intento; foi um momento na qual a sociedade pode comprovar os benefícios da Instituição como o melhor lugar para a educação dos alunos, sem a necessidade de enviá-los para outros lugares para estudar. A festa foi uma das formas de disseminar os valores da escola, mas também de mostrar para a população qual era a sua finalidade social.

Em seguida, ocorreu a festa do menor que trabalha, no dia 17 de outubro de 1939, demonstrando o culto ao trabalho como valor moral e cívico desde a infância e o ideário do futuro operário agrícola. Ao conclamar alunos dos grupos escolares e jovens operários das fábricas de Jacareí, a escola se exteriorizava, divulgando não só o ideário da Escola, mas também o projeto de nação do Estado Novo que valorizava o trabalhador como mão de obra necessária para a sua construção.

Para Vinão Frago e Escolano (1998), o edifício-escola serve de estrutura material para colocar o estudo pátrio, a bandeira nacional, as imagens e pensamentos de homens ilustres, os símbolos da religião, algumas máximas morais e higiênicas, o campanário e o relógio. Isso expressa toda uma instrumentação da escola a serviço dos ideais nacionais, religiosos e sociomoraes. (VINÃO FRAGO; ESCOLANO, 1998, p. 40). Foi o que ocorreu na ocasião da entronização da imagem de Dom Bosco, cedida pela Escolástica Rosa, no interior da Escola, quando uma multidão acompanhou o evento; e da celebração em homenagem a Cônego José Bento, quando, dentre outras atividades, foram colocada as imagens de Adhemar Pereira de Barros e do Cônego José Bento na sala da diretoria.





Também, em 19 de novembro de 1940, pelo decreto nº 11.588, quando a Escola recebeu o nome Cônego José Bento na sua denominação, uma grande festividade foi promovida para marcar esta homenagem, que incluiu uma missa solene celebrada pelo Bispo Diocesano de Taubaté, acompanhada pelo coral da Escola; ida ao cemitério municipal, onde os alunos depositaram uma coroa de flores sobre o túmulo do Cônego José Bento; inauguração dos retratos de Adhemar Pereira de Barros e do Cônego José Bento no gabinete da diretoria; apresentação das bandas de música da Guarda Municipal de São Paulo e da banda municipal Coronel Carlos Porto; confraternização aos corpos docente e administrativo; concerto público na praça Rio Branco; conferência sobre cônego José Bento no salão Alfredo Shurig, acompanhada de declamação, cantoria e apresentação da orquestra sinfônica. (ESCOLA PROFISSIONAL AGRÍCOLA INDUSTRIAL MISTA CÔNEGO JOSÉ BENTO. Boletim informativo. Homenagem a Cônego José Bento, patrono da escola (cópia). 1940, p. 12) .

“O retrato torna-se, assim, um elemento de decoração das escolas públicas. Além da homenagem, o retrato ratifica a história social e política do Estado e da localidade e constrói uma memória que articula à história social com a história da instituição.” (SOUZA, 1998, p. 136). Adhemar Pereira de Barros teve papel relevante na reabertura da Escola, quando esta esteve sob a jurisdição da Secretaria da Justiça, entre 1946 e 1947. Cônego José Bento, patrono da Escola a partir de 1940, desempenhou um papel social importante em Jacareí e ele, quanto sua obra assistencial, são constantemente rememorados na história do município.

Com a clara intenção de promover entre os jovens os ideais de nacionalismo, patriotismo, civilidade, foi criado em março de 1940 o movimento da Juventude Brasileira, de caráter cívico e voltado para o culto dos símbolos nacionais. Com a entrada do Brasil na guerra ao lado dos países aliados, porém, a Juventude Brasileira se esvaziou definitivamente. Em agosto de 1945, pouco antes da queda do Estado Novo, um decreto-lei extinguiu o quadro de funcionários da organização, que dessa forma deixou de existir. A Escola Agrícola Industrial participou também deste movimento, quando sediou a grande concentração da Juventude Escolar do Vale do Paraíba no dia 9 de novembro de 1941, que reuniu cerca de 2500 jovens estudantes de todo Estado de São Paulo, e contou com a presença do interventor federal do Estado de São Paulo, Fernando Costa, patrono do evento e demais autoridades.

No interior da Escola os alunos participaram de outras atividades educativas, além do ensino. Uma delas foi Corporação Escolar de Bandeirantes orientados pelo professor Paulo Amaral Palmeira (ESCOLA. PROFISSIONAL AGRÍCOLA INDUSTRIAL MISTA. Livro de chamada dos bandeirantes da Escola Agrícola Industrial Mista. Julho/novembro, 1938). Nas escolas profissionais esta corporação foi fundada em 25 de janeiro de 1936, oficializada em 19 de janeiro de 1937 pela lei n. 2.913 e tinha como objetivo desenvolver nos alunos a prática das virtudes morais e cívicas, ao lado da preparação técnica especializada da ginástica e exercícios militares.

As campanhas promovidas pela Escola, assim como as festas, se constituíram em momentos para estabelecer relações sociais, reafirmar a sua identidade como instituição de ensino profissional agrícola e também para imprimir e propagar valores, como o nacionalismo, preconizados no projeto político daquele momento histórico.

Desta forma, no mesmo dia da concentração, a Escola promoveu a Campanha da Sericicultura, juntamente com a assistência técnica da 3ª. Seção do Departamento da Indústria Animal, da Secretaria da Agricultura, para incentivar a produção do bicho da seda entre os pequenos agricultores do município. Intentava-se estimular uma produção nacional e desprender-se da dependência do mercado internacional que se encontrava abalada devido a Segunda Guerra Mundial. (ESCOLA PROFISSIONAL AGRÍCOLA INDUSTRIAL CÔNEGO JOSÉ BENTO. Boletim da concentração da juventude escolar do Vale do Paraíba (cópia). 9 de nov. 1941).

Como outra forma de reafirmar sua identidade na cidade a Instituição organizou exposições em clubes locais ou no próprio espaço escolar, desde o final de 1948, com produtos confeccionados pelos alunos e alunas nas matérias da parte técnica do ensino agrícola, como foices, rastelos, ferraduras, animais e aves taxidermizados, roupas, dentre outros objetos

Assim, o Estado, ao selecionar fatos e eventos da história oficial para festejar, fazia uma escolha do que deveria ser lembrado por meio das comemorações, concorrendo de modo decisivo na construção de um tipo de memória social coletiva. A cultura cívica foi responsável por estabelecer leis e decretos que fortaleceram os rituais cívicos a serem cumpridos no espaço escolar; como ocorreu com a Corporação Escolar de Bandeirantes.



Aspecto da cultura escolar da Escola, os eventos promovidos no seu interior não estão dissociados das representações da Instituição, dos alunos, dos dirigentes, dos professores, dos funcionários, da população local e da sociedade como um todo. A escolha das comemorações, muitas vezes, esteve relacionada ao projeto político e social vigente, como ocorreu a concentração da Juventude Escolar do Vale do Paraíba.

Os alunos participaram de outras atividades além das aulas, onde prevaleceram a ordem e disciplina, requisitos de ordem pedagógica e política, e se constituíram em elementos simbólicos que elevaram o valor da Escola e deram crédito à Instituição.

## A INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: O CASO DA REGIÃO CENTRO-SUL DO PARANÁ (1980-2000)

Anderson Szeuczuk

Joao Carlos Da Silva

**Palavras-chave:** Ensino Superior. Interiorização. Região Centro-sul do Paraná.

Este trabalho tem como objetivo discutir a interiorização do ensino superior público no Estado do Paraná em correspondência com o processo de transformação social. O estudo sobre a história do ensino superior é fundamental para reconstrução da memória local. Consideramos a universidade enquanto espaço de conflitos de interesses, cujo estudo é fundamental para compreensão do meio social e político que está inserida. No âmbito do ensino público, a partir de uma organização constituída pelo Estado, por meio de políticas públicas específicas fica evidente o desinteresse no cenário atual do investimento em políticas públicas educacionais. A universidade historicamente esteve relacionada ao desenvolvimento econômico, político e social. No Brasil a universidade desde seu projeto inicial, contou com peculiaridades em cada período de sua existência como concepções ideológicas específicas, destinação de recursos e prevalência entre público e privado. As políticas públicas do governo federal possibilitaram a ascensão do ensino superior privado, que por vários meios, obteve apoio governamental para seus interesses, como incentivos fiscais e gratuidade mediante políticas de bolsas de estudo oferecidas pelo poder público. Um dos elementos para compressão da presença do ensino privado em paralelo público é a questão da legislação de cada período que legitimou a presença deste setor em uma área prioritária para sociedade. Atualmente, o Estado do Paraná conta com sete instituições públicas Estaduais, a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) de 1969, Universidade Estadual de Londrina (UEL) de 1970, a Universidade Estadual de Maringá (UEM) de 1970, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) de 1987, Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) de 1990, Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) de 2006 e a Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) de 2001. Essas universidades foram criadas a partir da incorporação de instituições isoladas em torno de um órgão da administração central, muitas localizadas em regiões com pouca densidade populacional. No momento em que o Estado investe em políticas públicas específicas para uma modalidade educacional acaba enfatizando os interesses políticos das lideranças naquele momento, *podemos analisar as políticas educacionais em um contexto onde a educação é considerada uma mercadoria a atender aos interesses do capital*. No entanto, quando o governo não investe adequadamente na educação pública, acaba não atendendo a demanda necessária, favorecendo indiretamente o setor privado que percebe o caminho para sua hegemonia. Sobre a história do ensino superior no Estado do Paraná, identificamos a existência de estudos isolados sobre as instituições, algumas pesquisas sobre o surgimento destes estabelecimentos, outras direcionadas à análise da conjuntura política local ou estadual. Além de uma revisão bibliográfica sobre a temática, tendo como principais referências Freitag (1979), Sheen, (1986), Dourado (1997), Saviani (2001), Cunha (2007). A formação de cada universidade é marcada pelas características da época em que se desenvolveu, os interesses da sociedade, a situação econômica, e também as questões religiosas e políticas envolvidas em sua formação. Isso justifica a importância do estudo e análise das instituições de ensino superior (IES), a fim de compreendermos a relação entre Estado e sociedade. Em nossa análise dispomos de fontes primárias arquivadas no Centro de Documentação e Memória da UNICENTRO (CEDOC), e uma vasta legislação educacional







disponível no Sistema Estadual de Legislação do Estado do Paraná. Objetivamos também utilizar para o trabalho um jornal de circulação local do município de Guarapuava que evidentemente não tem uma prática apartidária, buscando compreender o discurso da mídia impressa local sobre a educação superior, e os interesses políticos em torno da criação da instituição. No momento da produção de um documento, geralmente não há uma preocupação na preservação e conservação do mesmo como uma possível fonte de pesquisa, deste modo é comum o descarte das fontes por parte das instituições educativas que poderiam propiciar a reconstrução da história destes espaços pelos historiadores da educação. O pesquisador da história da educação, ao levantar a documentação sobre as instituições escolares, deve levar em consideração que elas se diferem entre si, na medida em que, foram criadas, e em contextos diferentes com condições sociais específicas, para atender a necessidade da população em um determinado momento histórico. A criação e reconhecimento de cada instituição foram decorrentes de uma pressão social pela demanda ao ensino superior, principalmente após a gratuidade garantida pela constituição de 1988. A interiorização da educação superior foi mediada principalmente pela implementação das instituições isoladas, que facilitaram o acesso a este nível de ensino a pessoas que não tinham possibilidade de migrarem para regiões que tinham uma IES. A constituição de uma universidade expressa o jogo de forças e de interesses nem sempre explícitos aos olhares da sociedade. Neste sentido, o estudo sobre a constituição de uma instituição de ensino local, deve considerar uma diversidade de elementos do momento histórico que a mesma foi instituída. No Estado do Paraná, esta realidade não é diferente, todavia, as especificidades regionais merecem ser abordadas, levando em conta o contexto nacional. As IES surgiram mediante um discurso necessário para modernização e crescimento regional, mas também para permanência dos estudantes nos municípios sedes. Uma alternativa do governo para manter os cidadãos longe dos grandes centros urbanos, evitando o “inchaço” populacional nas capitais. Essas instituições recebiam um montante de recursos do Estado, embora cobrassem mensalidades de seus alunos. Não dependiam exclusivamente dos dinheiros dos alunos para suas funções, essas instituições em regiões estratégicas não atraíam aos interesses do setor privado pois, formar um quadro funcional de professores bem preparados e dispostos a trabalhar em regiões distantes dos grandes centros urbanos, poderia incorrer em grandes custos ao setor privado de ensino superior, que não poderia concorrer com uma faculdade estadual. A não criação de instituições superiores públicas ou gratuitas em regiões específicas poderia ser entendida como uma prática política para atender aos interesses de um determinado grupo, que seria prejudicado com tal prática do Estado. No processo de constituição das IES, interesses diversos se entrecruzaram, desde os interesses político-eleitorais, passando pelas demandas sociais e econômicas e pela luta da educação como direito constitucional. A criação das IES em regiões específicas caracterizou um marco na consolidação da história da educação nas regiões em que estavam inseridas, atraindo estudantes de diversas regiões a fim de ter um curso superior. Percebemos que no Estado do Paraná o Ensino superior constituiu-se predominantemente a partir de fundações estaduais isoladas, muitas destas posteriormente levariam a formação de novas universidades. As transformações econômicas, políticas e sociais, ocorridas na sociedade brasileira principalmente após a década de 1960, conduziram as camadas médias, mais que qualquer outra, a pressionar as lideranças políticas pelo acesso e aplicação de vagas no ensino superior. Consequentemente contamos com a modernização de ensino, visando principalmente o atendimento desta demanda e a formação de recursos humanos qualificados, para suprir as necessidades econômicas emergentes. O processo de expansão o ensino superior na região Centro Sul paranaense, esteve relacionado a um projeto de ampliação das instituições de educação superior em todo País. Não se desenvolveu de maneira isolada no interior do Paraná, mas esteve articulada a um ideal de nação republicana, que vinha sendo delineado pelas elites econômicas e políticas.

## Referências

CUNHA, Luis Antônio. **A universidade temporã: o ensino superior da colônia à Era Vargas**. 3ª ed. São Paulo: UNESP, 2007.

DOURADO. Luiz Fernandes. **Expansão e interiorização da Universidade Federal de Goiás Nos Anos 80: A Parceria com O poder Público Municipal**. Anais do IV Seminário Nacional de Estudos e





Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil. Faculdade de Educação - UNICAMP - Campinas – SP de 14 a 19 de dezembro de 1997, p.539-550.

FREITAG, Barbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 3ed. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

SAVIANI, Dermeval. Apresentação. In. SHEEN, Maria Rosemary Coimbra Campos (Org.). **Recortes da história de uma Universidade Pública: o caso da Universidade Estadual de Maringá**. Maringá: EDUEM, 2001,p.01-05.

SAVIANI. Derval. Instituições de Memória e organizações de Acervos. In: SILVA. João Carlos da Silva. (Org).. **História da Educação: Arquivos, Instituições escolares e memória histórica**. Campinas, Alinea, 2013. p. 13-31.

## A MOBILIDADE JAPONESA NO PARAGUAI: UMA ANÁLISE SOBRE A CRIAÇÃO DA REDE DE INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS NIPO-PARAGUAIAS (1936-1956)

Markley Florentino De Carvalho

Arnaldo Pinto Junior

**Palavras-chave:** Mobilidade Japonesa. Associações Japonesas. Instituições Educativas.

O presente trabalho focaliza a mobilidade japonesa e a trajetória de suas instituições educativas no Paraguai, criadas por esses sujeitos nas regiões do *Alto Paraná* e no distrito de *Amambay*. Considerando a complexidade das relações políticas e sociais do período, procuramos abordar questões que abrangem a cultura identitária dos imigrantes e de seus descendentes, sobretudo a partir das experiências desenvolvidas nas instituições educativas nipo-paraguaias.

Os estudos ora apresentados fazem parte da pesquisa de doutorado em andamento, que investiga o processo de escolarização dos referidos imigrantes entre a chegada do primeiro grupo de colonos no Paraguai, em 1936, e a atuação das associações japonesas até o ano de 1956. No trabalho de investigação documental, buscamos inicialmente acessar os registros históricos relacionados às associações e suas instituições educativas. Em um segundo movimento da pesquisa, realizamos o levantamento de referências bibliográficas tanto do período histórico delimitado quanto de autores contemporâneos que abordam o contexto da época. Trata-se, portanto, de uma pesquisa documental e bibliográfica que analisa a problemática proposta sobre diversos aspectos: histórico, econômico, político e cultural. Considerou-se na empreitada da pesquisa, os aportes teóricos-metodológicos da história cultural, especificamente no que diz respeito a “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 2001, p. 170).

Nesse sentido, as experiências desenvolvidas pelos sujeitos no âmbito das instituições educativas configuram-se como objetos de investigações históricas, potencializando reflexões acerca da escolarização como lugar de constituição cultural, formação identitária, disputas em torno das narrativas e da representatividade de um grupo no cenário político nas sociedades de origem ou de acolhida. Quanto à mobilidade japonesa no Paraguai, problematizamos as condições que impulsionaram o projeto político de emigração do governo japonês para os países da América Latina, identificam-se os fenômenos de “guerras internas e externas, de instabilidade econômica, de êxodo rural e de altas taxas de desemprego” (MOTOYAMA, 2011, p. 24). Com o fim de compreender o fenômeno da mobilidade dos japoneses, vale destacar a institucionalização da corrente imigratória na sociedade paraguaia, que se fez presente com a chegada de companhias estatais de emigração e agências governamentais japonesas de apoio ao desenvolvimento do trabalho e da formação educativa. Assim, primeiramente a instituição que organizava a instalação, a vida cotidiana da comunidade e dos sujeitos era a própria companhia de emigração: “La formación de la Colonia La Colmeña [...] con la instalación de la Parataku en el territorio. [...] se oficializa como la fecha de la fundación de la primera colonia japonesa en el Paraguay, La Colmeña” (KASAMATSU, 2011b, p. 143). Observa-se na infraestrutura e na organização das colônias a relevante atuação das associações que promoviam as práticas sociais de integração, com a criação de parcerias, de atividades e de subsídios





para as instituições responsáveis pela de educação dos seus sujeitos imigrantes, distribuídos no país de maneira a construir a cultura identitária na sociedade de acolhimento.

No processo da mobilização, percebe-se as colônias representadas por associações; que cumpriram o importante papel de órgão aglutinador da comunidade, principalmente; entre 1936 e 1956, isto é, até o marco de fundação da *Federación de Asociaciones Japonesas del Paraguay*. Elas passaram duas décadas fomentando relações políticas em busca da uma melhor socialização dos imigrantes e da resolução de conflitos em seu campo de atuação, tanto na comunidade interna quanto na sociedade paraguaia. Assim, como as colônias, as associações possuíam entre as suas funções “recriar aqui uma sociedade, uma comunidade rural aos moldes do Japão (um mini-Japão), para poder viver em espaço estrangeiro” (MORIWAKI, 2008, p. 38). As práticas sociais e culturais ao longo da trajetória das associações japonesas propõem um modelo de organização social e circulação dos sujeitos imigrantes internamente em sua comunidade, como também em outros espaços da sociedade paraguaia. Nesse modelo de organização foram criadas instituições educativas singulares em suas práticas sociais e representações culturais, com o objetivo de estimular os estudos da língua de garantir a formação identitária dos descendentes. Durante a pesquisa encontramos os registros de dez associações japonesas distribuídas pelo país, das quais selecionamos quatro que possuem instituições educativas e relações de integração com a presença de estudantes nipo-brasileiros nas instituições nipo-paraguaias: 1) *Escuela Japonesa de Pedro Juan Caballero*, localizada na capital do departamento de *Amambay*, constitui uma conurbação internacional com a cidade brasileira de Ponta Porã, no Mato Grosso do Sul; 2) *Escuela Japonesa de Capitán Bado*, localizada no departamento de *Amambay* noroeste, região que faz divisa com o Brasil; 3) *Escuela Japonesa de Ciudad del’Este*, localizada na capital do *Alto Paraná*; e, por fim, a 4) *Escuela Japonesa de La Colmeña*, localizada no departamento de *Paraguari*, na região do *Alto Paraná*.

As associações japonesas como mantenedoras dessas instituições e responsáveis pela da formação educativa do grupo e da constituição de sua cultura identitária, articularam práticas inspiradas nas experiências de uma determinada situação histórica, como por exemplo, a peculiaridade da imigração e a organização pelo modelo de colônias administrativas, as quais promoviam um espaço destinado a ser a “escola de japonês”. Tal pressuposto direciona a reflexão sobre a trajetória das referidas instituições educativas, por meio da problematização das práticas culturais acerca da “escola de japonês” e dos professores como agentes sociais do ensino da língua e da cultura. Conforme, Certeau (1982, p. 16) convém assinalar que a historiografia “Não se interessa por uma “verdade” escondida que seria necessário encontrar; ela constituiu símbolo pela própria relação entre um espaço novo, recortado no tempo e um *modus operandi* que fabricam ‘cenários’”. Assim, o cotidiano escolar assume a necessidade de aprofundamento e reflexão acerca de seus aspectos internos, as práticas e as representações das formas de ensino e a problematização do ambiente educativo. Convém mencionar que as instituições educativas faziam parte do projeto de educação e de vida do imigrante, e com elas se concretizava a formação identitária, por meio dos departamentos escolares mantidos pelas associações japonesas. Importante ressaltar que no âmbito da educação se constituíam as relações políticas e sociais que implicaram na expansão gradativa da presença japonesa em instituições educativas em distintas colônias na sociedade paraguaia. A educação dos descendentes incluía não só práticas da cultura japonesa, mas, também, a marca da consciência étnica de ser filho de imigrante, justamente configurando a noção étnica. Esse grupo, porém, tinha no professor a figura de um sujeito na situação das múltiplas identidades, que ao mesmo tempo era o responsável pela representação da sua coletividade. Outro fator importante para a educação na comunidade, as próprias companhias de emigração junto ao governo inseriam nas bases estruturais da colônia um espaço físico para o ensino com a presença de uma escola. Como testemunha Kasamatsu (2011b, p. 144-145): “La educación en el idioma japonés, que era la prioridad para las autoridades y padres, se há desarrollado dentro de una estricta disciplina por los profesores venidos desde el Japón y más algunos de formación local”. Mediante tais indícios, observa-se que a escolarização teve início, paralelamente à organização de suas vidas na colônia, como iniciativa para a expansão das instituições educativas dentro da comunidade japonesa e mais tarde se faz presente na sociedade. A interlocução com estudos sobre a escolarização japonesa promove novas perspectivas para o aprofundamento do conhecimento histórico acerca das especificidades do processo focalizado, revelando nas representações de suas instituições e nas práticas culturais



vivenciadas, algumas estratégias adotadas pelas famílias de imigrantes na educação dos seus descendentes na sociedade de acolhimento.

## Referências

CHARTIER, R. As práticas da história. In.: \_\_\_\_\_. *Cultura escrita, literatura e história: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit*. Porto Alegre, RS: ARTMED, 2001, p. 161-186.

CERTEAU, M. de. Fazer história. In: \_\_\_\_\_. *A Escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982, p. 31-64.

KASAMATSU, E. Origen y evolución de la inmigración japonesa en el Paraguay. In.: MOTOYAMA, S. *A presença japonesa na América Latina*. São Paulo: Fundação Memorial da América Latina, 2011.

MORIWAKI, R.; NAKATA, M. *História de Ensino da Língua Japonesa no Brasil*. São Paulo: Editora da UNICAMP, 2008.

MOTOYAMA, S. Introdução. In \_\_\_\_\_. *A presença japonesa na América Latina*. São Paulo: Fundação Memorial da América Latina, 2011.

## A PROVÍNCIA E A EDUCAÇÃO (1812-1834)

Dalvit Greiner De Paula

**Palavras-chave:** Província. Educação. Liberalismo.

A ideia de uma Constituição Política não é uma novidade para a Europa do fim do século XVIII. Porém a novidade é a mudança da soberania que passa do rei para a nação, tornando-se o mote revolucionário liberal desse período que construiu o mundo ocidental contemporâneo. A soberania da nação refletirá os desejos das elites locais por meio das constituições políticas que surgirão no rastro revolucionário. Porém, para se fazer representar as elites locais criaram essa novidade institucional que é a Província. A Província, garantiria a representatividade regional diante de um governo central e buscaria pela educação, a formação e a consolidação de uma identidade regional. Província e Educação seriam, pois, um dos reflexos da modernidade institucional criado pelas revoluções do século XIX.

O Projeto *O Império das Minas Gerais: relações entre política, poder, educação e cultura na administração dos negócios da província (1834-1889)* visa analisar as relações que se estabeleceram entre a província de Minas Gerais e o Governo Central de modo a compreender os possíveis impactos da composição e da atuação do segundo escalão da burocracia imperial – a presidência – na administração dos negócios da Província, em especial, no âmbito das ações voltadas para a educação no período de 1834 a 1889. Mas, para um melhor entendimento do papel do presidente, foi-nos preciso entender o que é a Província, considerada uma novidade institucional na medida em que tal ideia revelava, apenas e até o final do século XVIII, um pedaço de terra, uma região que mantinha uma relação de total subserviência ao poder central – do nobre local para o rei – sendo objeto de desejo, conquista, troca e paga ao vencedor dos espólios de guerra.

A partir do século XIX, as províncias se impõem ao poder central reafirmando suas identidades, suas necessidades e seus desejos locais de maneira a se manterem unidas ao centro, porém se satisfeitas suas condições. Uma dessas condições é a possibilidade de educar “seus filhos” reafirmando a ideia de uma pátria local que deveria se sobrepor – em último caso – à ideia de uma pátria centralizada e centralizadora. A resposta do poder central foi buscar uma etapa da educação – a educação média e superior – que reafirmasse o compromisso central com as províncias buscando educar homens que construíssem leis que favorecessem os dois lados: a formação do amor à pátria e a defesa da província nas primeiras letras e, por outro lado, a construção de uma legislação centralizada que respeitasse o sentimento e a necessidade locais. Ou seja, a Província se apresenta como uma instituição educadora com um projeto local, ora em oposição ora em apoio ao poder central.

### Objetivos

Por tudo o que dissemos acima, nossa comunicação apresenta parte dessa pesquisa e tem como objetivo conhecer a ideia de Província na transição do século XVIII e XIX e como essa ideia mobilizaria, a nosso ver, um novo projeto educacional no Brasil Imperial. O que buscamos conhecer é o processo de transição no Brasil de uma situação de Capitania, objeto de conquista, exploração e troca para uma situação de Província – uma exigência política liberal – objeto de soberania, deliberação e protagonismo da população local. Buscamos ainda demonstrar como essa mudança nas relações políticas e institucionais engendrou um modelo de escola de massas que, infelizmente, não foi bem realizado no Brasil, mesmo ficando a cargo das províncias e, mais tarde, dos estados.





## Periodização

O período que desenvolvemos essa pesquisa vai de 1812 até 1834 – da Constituição de Cádiz à criação das Assembleias provinciais no Brasil. A Constituição de Cádiz de 1812 tornou-se um marco na medida em que insere na Península Ibérica, por meio dos liberais espanhóis, a nova concepção de província em oposição à ideia de capitania. Por outro lado, o limite que escolhemos é o ano de 1834, período em que se consolida a ideia de província no Brasil com o Ato Adicional e a criação das Assembleias provinciais. É nesse momento que há uma “federalização” do ensino de primeiras letras no Brasil passando a educação.

## Fontes

Para essa pesquisa usamos os jornais publicados no Brasil a partir de 1808, mas, principalmente o Correio Brasiliense, fonte privilegiada para o entendimento da evolução da ideia de província. A imprensa periódica, apesar de à época haver pouca originalidade e muita reprodução, é demonstrativa da vulgarização e espalhamento de uma ideia. Ali vimos como os periodistas debatiam e buscavam influenciar a opinião pública sobre uma ideia que tomavam partido. Assim, a nova ideia de província – resultante das revoluções liberais – foi ganhando espaço e divulgação por meio da imprensa periódica, fazendo e ganhando adeptos tornando-se uma causa.

Outra fonte consultada é a Constituição de Cádiz de 1812, fonte inspiradora de outras constituições na América luso-espanhola, nos seus capítulos sobre a organização da província e da educação. Usamos também suas interpretações à época buscando conhecer os debates em torno dessa ideia na transição da capitania à província.

## Metodologia

O referencial teórico no qual nos apoiamos são as teorias sobre o constitucionalismo ibérico do professor Antônio Manoel Hespanha, quando nos propõe os problemas enfrentados pelos Liberalismo na condução das construções institucionais da província e do estado-nação naquela península – que vão influenciar fortemente o Brasil no seu nascimento enquanto Estado.

O referencial metodológico utilizado por nós é o de Reinhart Koselleck na pretensão de entendermos a historicidade dos conceitos – província e educação – bem como o alinhamento da linguagem em torno de um projeto de nação. Usamos, ainda, as metodologias e propostas contidas no projeto *Iberconceptos* que “tiene como principal objetivo estudiar desde una perspectiva comparada y transnacional algunos de los más importantes conceptos, lenguajes y metáforas políticas que circularon en el mundo iberoamericano a lo largo de los últimos siglos”, conforme consta de seu sítio.

## Resultados

As influências das constituições francesas e, principalmente, da Constituição de Cádiz (1812) trouxe à América uma nova sensação em termos de política e uma mudança radical na forma de representação da velha Capitania – antes subjugada e tratada com *manu militari*-, objeto de conquista e espoliação para a ideia de Província, resultado do encontro, da deliberação em assembleias.

No caso do brasileiro, a ideia chegou no início do século XIX, como consequência direta da Revolução Liberal do Porto, em 1820. Porém a discussão seria anterior a essa data, na medida em que as possessões espanholas na América colonial discutiriam e se organizariam como províncias do Império espanhol. No processo de implantação no Brasil após a independência, a elite brasileira asseguraria o antigo território da capitania colonial e suas relações locais de poder. Em troca ofereceriam apoio a um governo centralizado e forte que, avaliavam, naquele momento se fazia necessário. Com o Ato Adicional e a criação das Assembleias provinciais, a elite definiu claramente o seu lugar no espectro político imperial. Indicaria ao imperador os possíveis nomes para exercer o cargo de presidente da província, em geral ligado ao partido no poder, e ocupando as vice-presidências por meio do processo eleitoral local reforçando assim o seu poder.



Resultado desse arranjo, a educação como maior investimento do Estado imperial, foi delegada à província. Foi retirado do município para centralizar na capital as decisões sobre a criação e fechamento das aulas públicas, da contratação e demissão de professores e professoras, da assistência aos estudantes como o fornecimento dos materiais necessários aos seus estudos. Isso levou as províncias a criarem e recriarem ao longo do século XIX modelos pedagógicos. Em Minas Gerais inicia-se com o Método Lancasteriano abandonado logo depois em todo o Império. O que vai definir novo modelo é o olhar para fora, no caso a França com o seu modelo de educação republicano e as experiências das Escolas normais. A Escola Normal de Ouro Preto, criada pela lei nº. 13/1835, deveria atualizar os métodos de ensino olhando para as nações civilizadas.

Assim, o projeto de educação liberal no Brasil ainda não logrou o seu êxito na construção de uma nação baseada nas ideias iluministas que orientaram o Liberalismo materializados na ideia e na prática da Província como estrutura local.

## Referências

As principais referências que usamos é o dicionário organizado por João Feres Júnior, *Léxico da História dos conceitos políticos do Brasil* publicado em Belo Horizonte pela EdUFMG/Humanitas em 2014 que ao dar continuidade às propostas teórico-metodológicas de Reinhart Koselleck, juntamente com o sítio do *Proyecto Iberconceptos*, do qual o Léxico é adaptado; Reinhart Koselleck aparece em nossas leituras, na busca das ferramentas necessárias para a apropriação dos conceitos e de seus usos, com *Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*, publicado no Rio de Janeiro pela Contraponto-Ed. PUC-Rio em 2006; De Antônio Manuel Hespanha nossa leitura se concentra em *Pequenas repúblicas, grandes estados: problemas de organização política entre Antigo Regime e Liberalismo* publicado em Lisboa, POR pela Imprensa da Universidade de Coimbra em 2005 busca entender essa passagem das monarquias ibéricas absolutistas ao estado liberal constitucional, atentando para a indicação de que um dos principais problemas a ser resolvido nessa passagem era o da Educação.



## AÇÕES DA CONGREGAÇÃO DAS FILHAS DE SANT'ANA NAS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS PARA MENINAS EM BELÉM DO PARÁ (1925-1930)

Tayana Helena Cunha Silva

Laura Maria Silva Araújo Alves

**Palavras-chave:** Instituições. Educação. Filhas de Sant'ana.

O presente trabalho tem como objetivo abordar as ações da congregação das Filhas de Sant'Ana na educação para meninas desvalidas em Belém do Pará no período de 1925-1930. Sabemos que as congregações religiosas tiveram importante papel na educação da infância desvalida e na formação de meninas para a sociedade brasileira, especialmente por ser uma das primeiras congregações a dispor de práticas de assistência, proteção e educação para as meninas pobres na capital do Pará. As ações de abrigo eram executadas com base no princípio da caridade e amparo aos desvalidos da sorte, prática amplamente difundida pela Igreja que realizava esta tarefa a partir da parceria com o Estado para manutenção de instituições de recolhimento que estavam sob os cuidados das congregações religiosas. As atividades das congregações desenvolvidas junto às crianças têm registros desde a época colonial com os Jesuítas. A prática catequizadora e educativa destas congregações religiosas serviu de parâmetro para a formação educativa de crianças pobres, órfãs e abandonadas. Nessa lógica de atendimento às meninas, as congregações religiosas dedicaram suas ações no cuidar, instruir e educar das meninas pobres e órfãs, além de resguardá-las dos perigos que a população feminina estava a passar no século XIX e XX. Assim, era comum o recolhimento de mulheres por muito tempo nestas instituições ao ponto de muitas chegavam a optar por uma vida religiosa de clausura. Estas instituições tinham a função de assistência e proteção às meninas órfãs, no sentido de assegurar o lugar da mulher no do casamento e da dedicação ao lar e a família. Para alcançar tal intenção, a educação ofertada às meninas nas instituições se concentrava no ensino das prendas do lar como corte, costura, pintura, cozinha entre outras habilidades femininas que geralmente eram ensinadas pelas freiras das congregações religiosas as quais eram as mais indicadas para instruir as educandas na formação para o lar. Nesse sentido, o trabalho educativo das congregações religiosas nos asilos, recolhimentos e colégios para meninas se consolidou no século XIX quando o movimento imigratório destes grupos religiosos para o Brasil se acentuou, como também possibilitou a chegada de novas congregações no país. O presente cenário propiciou à Igreja católica cimentar sua posição no campo da educação dos segmentos mais desfavorecidos da população brasileira, especificamente no que se refere à instrução da infância pobre a qual era tida como mais propensa a se corromper pelos valores provindos da modernidade manifestados nos anos finais do século XIX e eram observados com cautela pelos religiosos em virtude pois, também tinham a função de instruir a população naquela nova conjuntura social sem perder de vista a manutenção dos códigos tradicionais. Toda esta cautela em relação à preservação dos valores frente a modernidade por parte das congregações era mais evidente na educação de meninas, pois elas deveriam ser mulheres honradas e respeitadas. As instituições de recolhimento educativas femininas sob a organização das congregações religiosas asseguravam uma educação adequada para formação de mulheres preparadas para atender às exigências de uma sociedade paraense que desejava um perfil feminino para atender à elite local. Nessa perspectiva, adentrando ao século XX, a premissa de educação feminina se manteve sob a égide do papel da mulher em receber educação para constituir





a futura família, porém com o advento da República, foi acrescido ao ensino das educandas internadas nas instituições educativas práticas educativas que enalteciam a pátria, entre as quais destaca-se o respeito à Pátria e as festas cívicas. Diante do exposto, o Estado do Pará, particularmente a capital paraense, não estava apartado de toda esta conjuntura, igualmente como no contexto nacional, o Pará recebeu congregações religiosas as quais produziram no referido Estado uma política de assistência e educação das crianças originada desde o século XIX e perdurou até o século seguinte e, que se somaram aos trabalhos no âmbito educativo dos demais grupos religiosos presentes por todo território nacional. Na realidade da capital paraense, foram criadas instituições educativas dirigidas por várias congregações religiosas para educar meninas pobres, desvalidas, como também meninas de famílias de melhores condições financeiras, as chamadas pensionistas. É importante lembrar que esta congregação estendeu suas ações educativas para o século XX em outras instituições que igualmente se ocuparam em atender às meninas da cidade de Belém. Dessa maneira, o presente trabalho apresenta os primeiros resultados da investigação a respeito da congregação das Filhas de Sant'Ana e suas atividades no campo da Educação do Pará nos séculos XIX e XX. A referenciada pesquisa visa analisar a relevância do trabalho educativo da congregação das Filhas de Sant'Ana na educação de meninas pobres e pensionistas nas instituições educativas na capital paraense entre os anos de 1925 a 1930. Consoante ao que a história nos revela, as congregações religiosas, particularmente as femininas, representaram importante papel no processo educativo de meninas e na formação de mulheres para serem mães de família e respeitadas esposas. Nessa direção, o objetivo deste estudo é apresentar o trabalho educativo das religiosas da congregação das Filhas de Sant'Ana desenvolvido junto as meninas pobres e pensionistas educadas nas instituições educativas dentro de uma lógica formativa feminina praticada em todo o Brasil no período investigado que, intencionava educá-las nas conhecidas habilidades femininas como costura, bordado, pintura entre outras que constituíram as educandas em futuras mães de família que ao mesmo tempo valorizavam a pátria. Nesse sentido, o referido estudo tem como objetivos específicos: (1) apresentar a gênese e os princípios educativos da congregação; (2) evidenciar a obra educativa para meninas da população da cidade de Belém as quais eram organizadas dentro das instituições de acordo com sua condição social: meninas pobres e pensionistas. A escolha do período histórico da investigação (1925 a 1930) se deve em razão da representatividade deste período para a História da Educação e para a história da Igreja Católica no Brasil. A primeira justificativa deve-se ao fato de que nas duas últimas décadas da primeira República, a educação feminina começou a se modificar proporcionando as alunas formação profissional, especificamente o magistério, o qual era destacado pelo ideário da época como uma função essencialmente feminina, haja vista que a educação era entendida como um ato de cuidado e zelo pelo outro, sendo que tal característica era atribuída à mulher que desde o século XIX era vista como a guardiã do lar e educadora dos filhos sendo responsável pelo cultivo dos valores morais e religiosos; a segunda justificativa refere-se à questão de que no período deste estudo a Igreja católica vivenciou o que a história denomina como processo de reconstrução do catolicismo no Brasil o qual ocorreu entre a década de 1920 e 1930. Esse processo de restauração permitiu à Igreja reconquistar seu espaço no âmbito do Estado, sobretudo no que diz respeito às atividades na esfera da educação possibilitando o aumento do quantitativo de congregações religiosas presentes no ensino primário, secundário e nas universidades. Assim, metodologicamente esta pesquisa se caracteriza como documental e as fontes que constituem o "corpus" deste estudos e tratam do jornal católico *A Palavra* que veiculava notícias a respeito das instituições educativas dirigidas por congregações religiosas, entre as quais está a congregação investigada, desse modo esta pesquisa se ocupou em analisar um conjunto de notícias veiculadas por este mesmo jornal no período de 1925 e 1930. Além desta fonte também utilizamos o relatório de atividades do ano de 1930 do Instituto Gentil Bittencourt; também utilizamos as mensagens dos governadores do Estado durante o período investigado os quais davam ciência ao poder legislativo da situação das instituições educativas no Estado. Os referenciais teóricos que fundamentam a análise documental são: Azzi (1977); Rizzini e Rizzini (2004); Almeida (2014); Leonardi (2016) entre outros. Os resultados revelaram que esta congregação teve considerável importância na educação das meninas da cidade de Belém, suas ações educativas contribuíram para a manutenção da formação feminina em voga no período investigado evidenciando ainda o papel da mulher e ao mesmo tempo procurando promover práticas de valorização da pátria.



## Referências

ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na Educação: missão, vocação e destino? In: SAVIANI, D. et al. **O Legado Educacional do século XX no Brasil**. 3ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

AZZI, Riolando. O início da Restauração Católica no Brasil: 1920-1930. **Síntese**, Belo Horizonte (MG), v. IV, n. 10, 1977.

LEONARDI, Paula. Educação e Catolicismo. Pensar a Educação em Revista, Curitiba/Belo Horizonte, v. 2, n. 4, p. 3-23, out-dez/2016.

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. A institucionalização de crianças no Brasil, percurso histórico e desafios do presente. Rio de Janeiro: **Ed. PUC**, 2004.

## ARQUIVO HISTÓRICO ESCOLAR DA ESCOLA ESTADUAL JOÃO DOS SANTOS: UM LEVANTAMENTO (1897-2003)

Elisiane De Cássia Ribeiro Tito

**Palavras-chave:** Arquivo histórico escolar. Levantamento. Escola Estadual João dos Santos.

Pesquisas realizadas no ramo da História da Educação carecem de fontes, mas, na maioria das vezes o pesquisador se depara com dificuldades para encontra-las, o que gera um trabalho custoso e muito minucioso. Assim, uma investigação dentro de uma instituição escolar fornece para o pesquisador a possibilidade de encontrar peças fundamentais para a construção de novas pesquisas.

Desse modo, a presente pesquisa tem o objetivo de identificar e catalogar o arquivo histórico escolar da Escola Estadual João dos Santos que foi inaugurada em 1908, descrevendo e analisando os documentos que possui, sua localização e suas condições de preservação e de guarda. Para isso, a metodologia escolhida se desenvolve por meio dos seguintes eixos: 1) levantamento da produção bibliográfica sobre arquivos escolares, seus usos e processo de preservação, conteúdo que ainda é muito carente no ramo acadêmico já que só foi possível achar quatro estudos referentes à temática; 2) busca e catalogação dos arquivos e sua documentação na Escola Estadual João dos Santos, que ocorreu por intermédio de uma etiqueta tendo código (número do documento), nome do autor que o escreveu e a data de cada documento manuseado, levando em consideração, portanto, o que Felgueiras (2005) comenta que “inventariar é o primeiro e decisivo passo para se conhecer, divulgar e estudar esse patrimônio” (FELGUEIRAS, 2005, p. 101); 3) identificação do contexto de produção da documentação existente, registrando suas especificidades, autoria e objetivos; 4) criação de banco de dados e lançamento das informações coletadas na pesquisa, tal banco de dados tinha as seguintes abas: código, tipo de documento, data, autor, número de páginas, condições de preservação, palavras-chave, local de guarda e observações relevantes, e 5) disponibilização dos dados para a consulta pública, por meio de publicações, principalmente, de pesquisadores que tenham interesse na história da educação da cidade de São João del-Rei.

Este trabalho se justifica tanto pela inexistência de informações sobre a documentação histórica educacional da cidade, quanto pela importância de manter a preservação da memória escolar em diferentes tempos históricos. Fatos como descartes de documentos ou falta de local específico para guarda-los, precariedade das acomodações escolares, grande número de documentos burocráticos que a escola produz decorrente da demanda do Sistema Escolar, demasiada exigência que funcionários e gestores escolares estão sujeitos, a falta de parcerias para a conservação dos documentos, ilustram as más condições de preservação e guarda dos documentos de um arquivo histórico que é a atual realidade brasileira. Outro quesito importante a ser considerado é a possibilidade de apagamento da memória escolar da Escola Estadual João dos Santos se os documentos não sejam revelados, registrados e conservados, uma vez que há carência de políticas públicas para essa condição.

Essa pesquisa é de caráter quantitativa, já que como discursa Zanella (2011) é por meio de uma pesquisa quantitativa que há a possibilidade de medir e quantificar resultados de determinada investigação, assim, levando em consideração o levantamento e o banco de dados foram possíveis fazer o recorte da pesquisa que é algo de suma importância. No caso dessa pesquisa a relação de tempo foi tão larga (1897-2003), porque se sucedeu a partir da observação do documento mais antigo (um livro) e do documento mais recente (uma ata) a ser levantado e catalogado.



A escola que é feita a pesquisa foi fundada pelo Dr. João Baptista dos Santos, o qual tinha o título de Visconde de Ibituruna por causa de suas bem feitorias realizadas em São João del-Rei e região, na casa número 8 da Prainha e tinha como desejo perpetuar o nome do seu falecido pai que era um português e se chamava João dos Santos, no dia 20 de abril de 1881. Com a morte do Visconde de Ibituruna, a escola se fecha, e assim, em 26 de julho de 1908, é instalado na cidade, o Grupo Escolar de São João del-Rei, situado à rua da Prata, atual Pe. José Maria Xavier, nº15. No ano de 1918, a escola se transfere para seu prédio próprio, na Av. Eduardo Magalhães, onde funciona até hoje. Nessa mesma época, foi proposta a mudança do nome da escola e após consulta popular, venceu o nome do Dr. João Batista dos Santos, o Visconde de Ibituruna, em virtude de ter sido ele, o precursor na fundação e manutenção de um estabelecimento de ensino na cidade, passando a ser chamado por “Grupo Escolar João dos Santos” e posteriormente, “Escola Estadual João dos Santos”.

Durante a pesquisa aconteceu um fato muito marcante: a interdição de algumas salas da referida escola, pelo Corpo de Bombeiros, decorrente de trincas nas paredes e vazamentos em calhas, Houve, portanto, um remanejamento de salas o que sucedeu no deslocamento de uma parte dos documentos que estavam na Sala Arquivo para uma sala interditada, confirmando assim, o que todo material bibliográfico sobre a temática traz: ainda há um descaso muito grande com os documentos antigos que são armazenados nas escolas que pode ser ocasionada pela falta de informação sobre a importância desses documentos para a construção do caráter educativo da cidade e do país.

Na instituição de ensino, local da pesquisa, foi possível mapear, em primeira análise, três locais de guarda de arquivos: A Secretaria Escolar que acomodava a maioria das atas manipuladas; a Sala de Direção que dispunha de livros, a Sala Arquivo que hospedava algumas atas de promoção, diários de classes, pastas de alunos e de professores, livros de frequência diária, livros de inventário, comunicados da Secretaria Escolar, livros, dentre outros. Posteriormente, com a interdição de salas, como já foi mencionado, ocasionou no quarto local de guarda, que é a Sala Interditada que acondicionava livros de literatura que outrora se encontrava na Sala Arquivo.

Com este cenário, e com o auxílio de EPI's (Equipamentos de Proteção Individual) como, por exemplo, luvas, óculos e máscara, foi possível manusear com destreza, cada documento encontrado, observando cada dado necessário para a alimentação do banco de dados e para o preenchimento da etiqueta que seria colada na parte inferior e direita de cada arquivo.

Os resultados apontam para, pelo menos, nove tipos de documentos encontrados no arquivo histórico escolar da Escola Estadual João dos Santos, nos seus 285 documentos catalogados, são eles: (1) *Registro de Frequência Diária* o que pode facilitar ao criar uma trajetória dos alunos matriculados na escola em determinado período de tempo; (2) *Livro de Ocorrências* que ajuda a entender as mudanças que os atores da Educação passaram; (3) *Registro de Atividades de Professores* que relatam as atividades fora de sala de aula que as professoras propuseram para as crianças; (4) *Livros* que eram usados para pesquisas dos conteúdos ministrados em sala de aula ou para leitura ou uso propriamente dito em sala de aula; (5) *Controle de Merenda/Relatório Semana da Alimentação/Caixa Escolar* que possibilita assimilar como essas práticas eram adotadas pela escola para as crianças menos favorecidas; (6) *Livro de Inventário* oportuniza a compreensão dos materiais, mobiliários e afins que eram utilizados pela escola; (7) *Comunicados da Secretaria Escolar* que geram indagações sobre a postura do Sistema Escolar perante algumas situações; (8) *Atas* que promovem o registro fiel do que aconteceu em reuniões o que propicia a um olhar detalhado para esses momentos e (9) *Folhas de Pagamentos* que contempla uma parte burocrática da gestão escolar.

Enfim, é notório que as escolas possuem instalações precárias para a guarda de seu arquivo histórico escolar, bem como possuem carência de parcerias para a conservação desses documentos e de políticas públicas que viabilizem tal conservação, o que pode acarretar ao apagamento dessa história escolar, causando lacunas na História da Educação da cidade, do estado e, conseqüentemente, do país. O referencial teórico adotado parte do diálogo com autores como VENDRAMETRO, MORAES, ZAIA (2005) e MOGARRO (2005) que dizem que o arquivo histórico ajuda na construção da memória escolar e da identidade histórica da escola. São com eles que se tem conhecimento e compreensão da cultura material escolar revelando, conseqüentemente, as práticas que aconteciam e as relações entre os atores da Educação em tal instituição e em determinada época.



## Referências

FELGUEIRAS, M. L. Materialidade da cultura escolar. A importância da museologia na conservação/comunicação da herança educativa. **Pro-Posições**. v.16, n.1,p.87-102, jan./abr. 2005.

MORAES, Silvia V.M.; ZAIA, Iomar B.; VENDRAMENTO, Maria C. Arquivos Escolares e pesquisa histórica: fontes para o estudo da educação Brasileira. **Pró Posições**. v. 16, n. 1(46), jan/abr. 2005, p. 117-144.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia de Pesquisa**. 2 ed. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/ UFSC, 2013.

## ARQUIVO HISTÓRICO ESCOLAR DO COLÉGIO SANTO ANTÔNIO EM SÃO JOÃO DEL - REI: UM LEVANTAMENTO (1909-1972)

Sthefani Bianck Teixeira Ortiz

**Palavras-chave:** Arquivo histórico escolar. Levantamento. São João del – Rei.

As pesquisas voltadas ao arquivo histórico de instituições escolares vêm ganhando destaque nos estudos e pesquisas do campo educacional nos últimos anos (MOGARRO, 2005; MORAES; ZAIA e VENDRAMENTO, 2005). Estas questões indicam os usos, e as possibilidades de pesquisas com os materiais que são disponibilizados nestes arquivos. Mas para além disso, vale lembrar que, segundo as autoras Moraes, Zaia e Vendramento (2005), os pesquisadores que têm embrenhado em pesquisas em arquivos históricos escolares têm enfrentado problemas diversos, como a extinção de escolas, mudança de gestão (municipal ou estadual), desorganização dos documentos existentes, descarte de documentos ou a retirada indevida de materiais dos seus locais de guarda.

Diante desse panorama, esta pesquisa tem como objetivo geral identificar e catalogar o arquivo histórico do Colégio Santo Antônio, instituição inaugurada em 1909 em São João del- Rei – Minas Gerais, de orientação católica, particular, destinada para alunos do sexo masculino, e que encerrou suas atividades no ano de 1972 decorrente a um incêndio acidental em 1968; descrevendo e analisando os documentos que possui, sua localização e suas condições de preservação e guarda. Os objetivos específicos são: conhecer o arquivo histórico escolar do Colégio Santo Antônio; identificar as fontes que possui o arquivo explorado que se encontra atualmente sob a guarda e cuidados da Escola Estadual Cônego Osvaldo Lustosa; catalogar as fontes encontradas em um banco de dados; registrar espaços de guarda dessas fontes, condições de preservação e algumas características; disponibilizar o banco de dados produzido para possibilitar futuras pesquisas em Educação.

Este trabalho se justifica, pela ausência de informações e levantamento sobre os arquivos históricos escolares da cidade de São João del-Rei, o que revela um possível apagamento da memória educacional da região. Assim como, pela possibilidade de reflexão e difusão do conhecimento histórico escolar. Outra questão importante, a ser considerada e frisada é a possibilidade de apagamento da história e memória escolar do Colégio Santo Antônio, devido a sua condição de uma escola extinta, se os documentos de seu arquivo não forem revelados, levantados, catalogados e conservados.

O Colégio Santo Antônio foi inaugurado no ano de 1909, era um colégio católico, particular destinado para alunos do sexo masculino como citado anteriormente. Os mantenedores das atividades da instituição eram os freis da Ordem dos Frades Menores da “Casa de Santo Antônio de Ouro Preto”. No ano de 1914, o Colégio já havia alcançado renome e prestígio não apenas na região, mas em todo país. Diante de pedidos de matrícula advindos de diversas partes do Brasil, foi inaugurado o regime internato. Com esse crescimento repentino, os freis viram a necessidade da construção de um novo prédio que atendesse a estrutura da quantidade de demanda de alunos, sacerdotes docentes e professores seculares. Ao longo dos anos até 1930, houve ampliação e reestruturação do espaço físico do colégio. No qual contava com uma imensa estrutura, que continha espaços como: amplas salas de aula, salas de leitura, gabinete de Química, museu de História Natural, capelas, biblioteca, dormitórios, quadra de esportes, campo de futebol, uma piscina olímpica e um







cinema que funcionava no teatro. Estrutura na qual mostrava a imponência do estabelecimento, e sua importância para a sociedade sanjoanense. O colégio através de suas práticas preocupava-se na formação moral, cívica e religiosa além da prioridade na formação profissional dos alunos. O programa do colégio seguia as propostas impostas pelo governo vigente da época. A instituição se dividia em três cursos: o primário, com três anos de estudos, o complementar com um ano de estudos e o ginásial, que era realizado em seis anos de estudos, sendo que o 6º ano era facultativo. Em 1950, o Colégio ampliou suas atividades para Belo Horizonte, no regime de externato. Porém, em 1968 ocorre um incêndio acidental nas dependências do colégio, destruindo grande parte de sua estrutura, com grandes danos, considerados irreparáveis para a instituição mantenedora. Este fato culmina com o fim do Colégio Santo Antônio, em 1972. Atualmente, o prédio pertence à Universidade Federal de São João del-Rei, em que atualmente se localiza o Campus Santo Antônio.

O recorte temporal da pesquisa se deu de 1909 a 1972, que compreende o período da fundação e encerramento das atividades da instituição escolar pesquisada. O processo metodológico foi desenvolvido a partir das seguintes etapas: 1) levantamento e leitura da produção bibliográfica acadêmica existente sobre arquivos escolares, seus usos e processo de preservação; 2) leituras de trabalhos sobre o Colégio Santo Antônio, para compreensão acerca da história e trajetória do colégio; 3) pesquisa documental em fontes primárias do arquivo, que encontra-se sob a guarda da Escola Cônego Osvaldo Lustosa desde 1969, que está localizado em dois armários ( que pertenciam ao mobiliário do Colégio Santo Antônio ) e foram alocados na Sala Arquivo, que comporta o arquivo de demais escolas extintas ou que passaram por processo de municipalização na cidade; 4) identificação e catalogação dos documentos encontrados neste processo registrando suas especificidades, autoria e observações de cada; 5) criação do banco de dados e lançamento das informações coletadas na pesquisa, tal banco de dados possui as seguintes abas: código, tipo de documento, data, autor, número de páginas, condições de preservação, palavras-chave, local de guarda, observações e informações relevantes; 6) disponibilização dos dados para a consulta pública, principalmente, de pesquisadores que tenham interesse na história da educação da cidade mineira de São João del-Rei. No arquivo histórico do Colégio Santo Antônio foram catalogados 243 documentos. Esses documentos foram classificados em 14 categorias. Nas quais são: 1) Atas, 2) Boletins e Resultados Gerais, 3) Atestados Médicos, 4) Relatórios, 5) Regulamentos/ Ofícios/Estatutos/ Regimento Interno, 6) Livros de Matrícula, 7) Publicações da Instituição Escolar, 8) Correspondências e Circulares, 9) Manuais e Inventários, 10) Livro de protocolo, 11) Livro de Registro, 12) Documentos relativos à gestão financeira e contabilidade do Colégio, 13) Documentos e Fichas de Alunos, 14) Documentos sobre o incêndio do Colégio. A partir do levantamento e catalogação do Colégio Santo Antônio percebe-se uma avariada gama de documentos encontrados, registros de diferentes espécies e natureza, que diante do olhar pesquisadores em História da Educação, são fontes fundamentais para vários estudos em diversos aspectos como por exemplo: processos de escolarização, história de instituições escolares entre outros, como enfatiza Furtado (2011). Devemos nos atentar que os documentos de arquivo, refletem a vida da instituição que os produziu (MOGARRO, 2005). A documentação do arquivo histórico escolar do Colégio Santo Antônio em São João del-Rei, apresenta inúmeras e diversas possibilidades para a pesquisa em História da Educação, dentre os 243 documentos encontrados, está disponível entre as 14 categorias que foram classificadas, diversas possibilidades de estudos e tipos de pesquisas diferentes que podem ser efetuadas. Tanto para a investigação sobre a história desta instituição de ensino e de sua cultura material escolar, como também informações relevantes para refletirmos dentre elas: o cotidiano das práticas educativas da sala de aula que aconteciam, as relações que se estabeleciam entre todos os atores sociais deste espaço, e de revelar parte da história da educação da região.

Desse modo, este trabalho foi de grande valia para a compreensão e descoberta de parte do contexto educacional da cidade de São João del-Rei, a partir dos documentos que foram encontrados. Especificamente da figura do Colégio Santo Antônio, instituição escolar mineira, considerada um espaço de renome e de formação para a elite brasileira, da época vigente. A realização dessa pesquisa evidencia, a importância do processo de levantar e catalogar nos arquivos de instituições escolares. E para além das possibilidades de pesquisa que tais documentos trazem; questões relacionadas a condições destes espaços e a urgência de uma política de preservação e guarda para a preservação dos documentos destes arquivos, surgem e são evidenciadas ao longo do levantamento. Pois, mesmo em condições adversas, esses arquivos têm oportunizado a escrita



da história da educação no nosso país e o domínio de algumas representações do contexto escolar e educacional de diferentes períodos sociais, culturais e políticos do Brasil.

## Referências

FELGUEIRAS, Margarida Louro. Materialidade da cultura escolar. A importância da museologia na conservação/comunicação da herança educativa. **Pro-Posições**, v. 16, n. 1, p. 87-102, jan./abr. 2005

FURTADO, Alessandra Cristina. **Os arquivos escolares e sua documentação**: possibilidades e limites para a pesquisa em História da Educação. In: CID: R. Ci. Inf. e Doc., Ribeirão Preto, v. 2, n. 2, jul./dez. 2011. p. 145-159.

MOGARRO, M.J. Os arquivos escolares nas instituições educativas portuguesas. Preservar a informação, construir a memória. **Pro-posições**, Campinas, v. 16, n. 46, p. 103-116, jan./abr., 2005b.

MORAES, Sylvia V. M.; ZAIA, Iomar B.; VENDRAMETRO, Maria C. Arquivos Escolares e pesquisa histórica: fontes para o estudo da educação brasileira. **Pró-Posições**. V. 16, n. 1 (46), jan./abr. 2005, p. 117- 144.

## AS INICIATIVAS DE EDUCAÇÃO FORMAL DA COLÔNIA PINHAL: ESCOLA MISTA DA COLÔNIA PINHAL E ESCOLA JAPONESA 1964- 2002

Adriana Aparecida Alves Da Silva Pereira

Wilson Sandano

**Palavras-chave:** Instituição escolar. Imigração japonesa. Colônia Pinhal.

Este trabalho é parte do projeto que investiga como as instituições fundadas ao longo dos 60 anos da Colônia Pinhal – São Miguel Arcanjo/SP contribuiu para manter as tradições japonesas e ao mesmo tempo para a integração dos seus membros na sociedade local. A Colônia Pinhal foi fundada em 1962, período que Cardoso (1995) apresenta como o terceiro período da imigração japonesa para o Brasil, tendo como característica a vinda dos imigrantes para se estabelecer no Brasil e não mais para fazer fortuna e retornar para o Japão. As primeiras famílias que formaram a Colônia Pinhal, vieram da Província de Funkui, com o apoio da JICA (Japan International Cooperation Agency) uma instituição pertencente ao governo japonês que subsidiou a vinda dos imigrantes e comprou as terras onde foi instalada a colônia. A Colônia Pinhal fica a 170 km de São Paulo, na zona rural de São Miguel Arcanjo, entre as cidade de Pilar do Sul e São Miguel Arcanjo. De acordo com a Revista 50º Aniversário Comemorativo da Colônia Pinhal, inicialmente chegaram três famílias, nós anos seguinte em torno de 54 famílias. Um ano após a chegada das primeiras famílias, foi fundado a Associação Japonesa. Associação Japonesa com apoio da Cooperativa Sul Brasil e da JICA (Japan International Cooperation Agency), em maio de 1964, deu início das aulas da “Escola Brasileira” (primária), e em outubro de mesmo ano início das atividades da Escola Japonesa. Segundo Demartine (1995), a preocupação dos japoneses em educar seus filhos no Brasil foi influenciada por dois fatores: primeiro, valorização da educação no começo do século XX no Japão na Era Meiji; segundo, o alto grau de escolaridade dos nipônicos em relação a outras levas de imigrantes, sendo superados apenas pelos alemães. Essa preocupação pode ser constatada entre os japoneses e seus descendentes na Colônia Pinhal, por meio das iniciativa de organizar associações e escolas. Desta forma este trabalho aborda as iniciativas de educação formal da Colônia Pinhal analisando o processo de criação e funcionamento da Escola Mista da Colônia Pinhal, atual Escola Estadual Masanori Karazawa , e a Escola de Língua Japonesa, inquerindo em que contexto socioeconômico as escolas foram criadas, a função de cada escola quem eram seus professores, como eram suas práticas pedagógicas; o papel da JICA na fundação e funcionamento das escolas, qual clientela as escolas atendiam no período referente a 1964, ano da fundação de ambas as escolas , a 2002, ano que ocorreu o processo de municipalização. A periodização 1964 a 2002, permite analisar o processo de implementação, suas práticas, mudanças de edifícios, passagem para administração pública estadual da escola primária, ampliação da escola japonesa para escola modelo e por fim o processo de ampliação da escola oferecendo o segundo ciclo do ensino fundamental e a municipalização do primeiro ciclo. Consideramos a análise documental de acordo com Le Goff (1900) que o documento não apenas escrito, mas também ilustrado, transmitido pelo som, imagem ou de qualquer outra maneira, dando um sentido mais amplo ao documento em uma perspectiva de análise que pensa em suas práticas como produção social, rompendo com a idéia de prova isolada. Foram utilizados documento escritos, iconográficos e orais. É importante enfatizar que os documentos da Escola Modelo de





Língua Japonesa da Colônia Pinhal estão escritos em japonês. Dentre as fontes utilizadas destacamos: Livro de visita dos inspectores escolares; Livro de matrícula de alunos; Prontuários de alunos; Escrituração da JICA; Discursos dos presidentes da JICA na entrega dos prédios das escolas; Discurso do consu do Japão em visita a Colônia Pinhal, Livros didáticos; Coleção de correspondência escolar; Resvista Escolar Cruzeiro do Sul; Planejamento escolar anual e semanal; Material didático, legislação, Revista do 50º Aniversário Comemorativa da Colônia Pinhal, recortes de jornais, fotografias e depoimentos de professores, funcionários, alunos e moradores locais. As fotografias foram utilizadas como fontes e também foram entrelaçadas com as fontes orais. A maior dificuldade com os relatos orais, assim como algumas fontes escritas foi que muitos moradores das Colônia Pinhal falam português com muita dificuldade ou só falam japonês. Procuramos nortear os depoimentos dividido nas seguintes partes: História da família - trajetória do Japão para o Brasil, trajetória no Brasil até chegar a Pilar do Sul; Cotidiano na Colônia Pinhal - dificuldades, vantagens, rotina, convívio com os antigos moradores de São Miguel Arcanjo; Escolas – práticas escolares, festas, atividades cívicas, professores, interação com os demais alunos, regras disciplinares, brincadeiras e rotina escolar. A análise evidenciou as escolas foram fundadas logo no início do processo de imigração com o apoio da JICA(Japan International Cooperation Agency) com objetivo que moradores conseguisse manter as tradições japonesas, perpetuando entre os seus descendentes, mas ao mesmo tempo aprendessem a língua Portuguesa, os costumes para poder viver no Brasil e para o crescimento socio-economico da colônia. A JICA, além de comprar as terras onde é a Colônia Pinhal, subsidiou a vinda dos primeiros imigrantes japoneses, a construção de estradas, do prédio do Kaikan, instalação de energia elétrica e o prédio de ambas escolas. Inicialmente foi construído um prédio para atender as Escola Mista da Colônia Pinhal e no período noturno era utilizado pela Escola Japonesa. No período pesquisado a Escola primária recebeu vários nomes: Escola Mista da Colônia Pinhal, Escola Emergencial da Colônia Pinhal, Escola Municipal Mista da Colônia Pinhal, Escola Estadual de Primeiro Grau da Colônia Pinhal e Escola de Primeiro Grau Masanori Karazawa e por fim Escola Estadual Masanori Karazawa, esta escola foi criada pela associação japonesa, juntamente com a JICA com apoio do município que enviou a primeira professora a Lume Yamazoe, mas logo no primeiro ano de funcionamento ela foi oficializada como escola municipal. Na primeira década de funcionamento 98% dos alunos atendidos era japoneses e descendentes, esse número foi caindo chegando no final do período investigado apenas 20% dos alunos eram japoneses ou descendentes. Até o início da década de 90 do século XX havia uma grande preocupação com o ensino da “língua patria” oral e escrita, eram constantes as orientações sobre o uso das cartilhas, pranchas, da importância do ditado, dos exercícios diário envolvendo a linguagem oral e escrita considerando que a escola estava situado em um “núcleo de imigrantes”, aos poucos essas orientações foram diminuindo e começou as orientações para realização de projetos que resgatasse a origem do bairro, conhecimentos sobre o Japão com visitas ao bairro da Liberdade e Museu do Imigrante. A Escola Japonesa iniciou suas atividades no mesmo prédio da Escola primária, nos primeiros anos atendia principalmente jovens e adultos, ensinando a língua escrita em japonês e em alguns momentos a língua portuguesa também. Seu principal papel nos primeiros anos era manter os rituais, tradições e festas japonesas professora Lume também lecionava nesta escola. Com o aumento de crianças em idade escolar, ela também começa atender no contra turno da escola primária em um prédio próprio. Em 1997, a Escola Japonesa da Colônia Pinhal foi escolhida pela JICA para se tornar escola modelo da região sudoeste do interior do Estado de São Paulo e passa ser denominada Escola Modelo de Língua Japonesa da Colônia Pinhal. Tornando-se escola modelo a JICA construiu um novo prédio seguindo os padrões das escolas primárias no Japão, subsidiou a vinda de professores do Japão. A escola recebe desde de então um professor japonês, vindo do Japão, para morar e trabalhar por três anos, no fim deste período ele retorna ao Japão e outro professor é enviado, a escola também possui outros professores locais. Seu lema desde de 1997 é “Ser Forte, Corajoso e ter grandes idéias”, com objetivo de “educar os alunos que conservem a tradição dos imigrantes japoneses através do estudo da língua japonesa, desenvolver a compreensão das diferenças culturais, desenvolver o conhecimento e imaginação fértil e ter o corpo e a alma forte e saudável” . Para atingir esses objetivos atende crianças a partir de 3 anos, com aulas diárias, de língua japonesa, origami, caligrafia, oratória e redação, desenho, atividades físicas e música. Utiliza o material didático das escolas primária do Japão e do Centro Brasileiro de Língua. Os rituais e festas foram considerados práticas fundamentais para atingir os objetivos da escola. Rituais cotidianos de comportamento e os rituais festivos. Ambas as escolas tiveram papel fundamental na permanência dos imigrantes japoneses no Brasil e no crescimento da



Colônia Pinhal, possibilitando a aprendizagem essencial para os recém chegados viverem em terras brasileiras e aprendizagem das tradições do país de origem dos antepassados das novas gerações da Colônia Pinhal

## Referências

CARDOSO, Ruth C. L. Estrutura familiar e mobilidade social: estudo dos japoneses no Estado de São Paulo. São Paulo: Primus Comunicação, 1995.

DEMARTINI, Zeila de Brito. Relatos orais de famílias de imigrantes japoneses: elementos para a história da educação brasileira. Educação & Sociedade, ano 21, nº 72, p.42, ago. 2000.

LE GOFF, Jacques. História e memória. Campinas: Ed. Unicamp, 1990.

## AS INSTITUIÇÕES DE ATENDIMENTO À CRIANÇA DE 0 A 6 ANOS NA CIDADE DE SÃO PAULO (1935-1950)

Juliana Dos Santos Camaru

**Palavras-chave:** Instituições de atendimento à infância. Creches na cidade de São Paulo. Propostas de atendimento à infância.

Na virada do século XX, a cidade de São Paulo passou por grandes transformações urbanas. O crescimento demográfico e a intensificação do processo de industrialização podem ser compreendidos como fatores importantes na constituição de São Paulo como metrópole. A cidade crescia, migrantes e imigrantes chegavam em busca de oportunidades ou melhores condições de vida. Esse crescimento também promoveu visível quadro de desigualdade social. Um breve histórico desse atendimento frente às demandas nacionais revela que a necessidade de se atender crianças pequenas em ambientes não familiares constituiu-se pela forte presença da pobreza, da marginalidade social, da criança nascida de união considerada ilegítima ou da situação da criança abandonada. No Brasil, a proteção inicial à criança desamparada foi realizada pelo Estado e pela Igreja até aproximadamente metade do século XIX. A atuação de ambos ocorreu no controle legal, jurídico e por meio dos apoios financeiros esporádicos. Com um desempenho mais direto estava à sociedade civil, que “compadeceu-se e preocupou-se” com a sorte da criança desvalida e sem família (MARCÍLIO, 1998, p. 132). A compreensão dessas mudanças e suas implicações nas propostas das instituições de atendimento à criança de 0 a 6 anos na cidade de São Paulo, no período de 1935 a 1950 é o que justifica a escolha pelo tema dessa pesquisa. Tem-se por objetivo compreender as razões que demandaram determinadas propostas/decisões das autoridades públicas sobre a organização das instituições de atendimento, por meio de revisão bibliográfica sobre o contexto histórico em que ocorreu esse serviço, destacando os fatores nele intervenientes, especialmente no que se refere às propostas elaboradas no município, compreendendo o período da criação do Parque Infantil em 1935 até as primeiras creches ligadas ao poder público municipal, que datam da década de 1950, cuja origem estava no estabelecimento dos primeiros convênios entre a Prefeitura Municipal de São Paulo e entidades beneficentes. Como procedimentos metodológicos foram analisados documentos legais e normativos, referentes ao período, disponibilizados no portal da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo: Acervo da Memória Técnica Documental e no portal da Fundação Carlos Chagas: Acervo da História da Educação e da Infância. Foram utilizados como fontes os documentos históricos elaborados pelos órgãos administrativos vinculados às instituições de atendimento à criança nesse período e o ordenamento legal de atendimento à criança de zero a seis anos. Nesta pesquisa, utilizou-se para análise as categorias: creches, currículo, cuidar e educar, que foram emergindo ao longo da pesquisa, na medida em que as fontes eram levantadas, coletadas e selecionadas. Os resultados parciais da pesquisa indicam a organização de instituições de diferentes estruturas e formas de manutenção, que podem ser discutidas quanto às condições para o desenvolvimento infantil que defendem. Espera-se assim, contribuir com um estudo que vise aperfeiçoar a ação da creche como instituição onde as crianças, vivem, convivem, exploram e crescem, adquirindo assim elementos para participar da vida em uma sociedade complexa. Essa análise possibilitou o esclarecimento das consequências para a qualidade das instituições, no sentido de verificar quais foram as ações da Prefeitura do







Município de São Paulo para não cumprir o princípio legal de incorporar as creches ao sistema educacional, intensificando o lançamento dos chamados *programas alternativos* de atendimento. As formas alternativas de atendimento deram-se por meio do aluguel de imóveis, auxílio financeiro a entidades sociais para construção dos equipamentos, fornecimento de materiais para construção para entidades sociais, mutirão, cessão, em comodato, de área municipal, bem como investigar as propostas de atendimento das crianças das camadas populares e como esse atendimento foi concebido, investigando se ao se propor a criação de instituições destinadas as camadas populares com menos recursos, pensou-se em uma educação pobre para os pobres. Isto significa compreender em qual sentido as propostas e programas de atendimento a criança, fizeram uso do termo *Assistencialismo*. Assim, caberá a análise de como o termo *assistencialismo* foi concebido nas propostas e programas, se com o sentido de favor, contrapondo-se a direito, colocando aquele que é assistido em posição de dependência e débito em relação ao que assiste ou com o sentido de direito. Para Kuhlmann Jr. (2015) as concepções vigentes de educação, fazem pensar que existe uma concepção superior de atendimento das crianças pequenas, afastam da reflexão de que essas instituições “carregam em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a pobreza, que já representa uma concepção educacional” (p. 166). Kuhlmann Jr. (2000, p. 8), observa que “embora as creches e pré-escolas para os pobres tenham ficado alocadas à parte dos órgãos educacionais, as suas inter-relações se impuseram”. Surgem para as crianças pobres, filhas de mães de boa conduta, que trabalham fora e recebem até dois salários mínimos, as creches, casulos, berçários em empresas privadas, o prezinho, escolas maternas, creches domiciliares, creches comunitárias entre outras denominações, as quais não eram geridas diretamente pelo Estado, que teria por função repassar recursos para as entidades. Essa análise demonstra a organização de instituições de diferentes estruturas e formas de manutenção em seu trabalho junto às crianças, ou seja, diferentes propostas de atendimento traçadas quanto às crianças atendidas: pobres e filhos dos operários atendidos de acordo com a emergência de suas necessidades e filhos da elite social, atendimento nas instituições com ênfase pedagógica, por exemplo, no Jardim da Infância Caetano de Campos, anexo à Escola Normal do Estado consolidou-se na cidade de São Paulo, sobretudo para garantir o modelo ideal ao cultivo da infância paulista. Essa análise demonstra a organização de instituições de diferentes estruturas e formas de manutenção em seu trabalho junto às crianças, ou seja, diferentes propostas de atendimento traçadas quanto às crianças atendidas: pobres e filhos dos operários atendidos de acordo com a emergência de suas necessidades e filhos da elite social, atendimento nas instituições com ênfase pedagógica, por exemplo, no Jardim da Infância Caetano de Campos, anexo à Escola Normal do Estado consolidou-se na cidade de São Paulo, sobretudo para garantir o modelo ideal ao cultivo da infância paulista. Essa análise demonstra a organização de instituições de diferentes estruturas e formas de manutenção em seu trabalho junto às crianças, ou seja, diferentes propostas de atendimento traçadas quanto às crianças atendidas: pobres e filhos dos operários atendidos de acordo com a emergência de suas necessidades e filhos da elite social, atendimento nas instituições com ênfase pedagógica, por exemplo, no Jardim da Infância Caetano de Campos, anexo à Escola Normal do Estado consolidou-se na cidade de São Paulo, sobretudo para garantir o modelo ideal ao cultivo da infância paulista. Essa análise demonstra a organização de instituições de diferentes estruturas e formas de manutenção em seu trabalho junto às crianças, ou seja, diferentes propostas de atendimento traçadas quanto às crianças atendidas: pobres e filhos dos operários atendidos de acordo com a emergência de suas necessidades e filhos da elite social, atendimento nas instituições com ênfase pedagógica, por exemplo, no Jardim da Infância Caetano de Campos, anexo à Escola Normal do Estado consolidou-se na cidade de São Paulo, sobretudo para garantir o modelo ideal ao cultivo da infância paulista. Essa análise demonstra a organização de instituições de diferentes estruturas e formas de manutenção em seu trabalho junto às crianças, ou seja, diferentes propostas de atendimento traçadas quanto às crianças atendidas: pobres e filhos dos operários atendidos de acordo com a emergência de suas necessidades e filhos da elite social, atendimento nas instituições com ênfase pedagógica, por exemplo, no Jardim da Infância Caetano de Campos, anexo à Escola Normal do Estado consolidou-se na cidade de São Paulo, sobretudo para garantir o modelo ideal ao cultivo da infância paulista.





## Referências

MARCÍLIO, M. L. *História Social da Criança Abandonada*. São Paulo, SP: Hucitec, 1998.

KUHLMANN JR., M. Histórias da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 14, p. 5-19, mai/ago 2000.

\_\_\_\_\_. *Infância e Educação infantil uma abordagem histórica*. 7.<sup>a</sup> ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2015. 192 p.

## AS ORIGENS DO CURSO PROFISSIONALIZANTE DA PMDF (1809-1920)

Samuel Robes Loureiro

**Palavras-chave:** Escola Militar. Escola Policial. História das Disciplinas Escolares.

### Introdução

Ao estudarmos os primeiros currículos voltados para a atividade de policiamento implementados no Brasil, foram encontrados diversos sinais de que a ideia de Polícia Militar no Brasil surgiu na cidade do Rio de Janeiro, no período republicano, a partir da transformação do Corpo Militar de Polícia da Corte em polícia militarizada e, posteriormente, em Polícia Militar do Distrito Federal (PMDF), consagrando as características de uma corporação policial subordinação ao Exército. Um processo que implicou a criação de um curso próprio para a formação de oficiais da PMDF com currículos voltados para a atividade de policiamento, o que marcaria a criação de uma escola militarizada para a formação de dirigentes de uma organização policial.

A temática do ensino militar passa a ser relevante no âmbito luso-brasileiro a partir do ano de 2011, quando foi publicado o livro *Militares e educação em Portugal e no Brasil* (ALVES e NEPOMUCENO, 2011). Essa obra é o resultado de um esforço investigativo que envolveu pesquisadores brasileiros e portugueses como Claudia Alves, Maria Nepomuceno de Araújo, Joaquim Pintasilgo, Márcio Couto Henrique, Amarílio Ferreira Neto, Omar Schneider, Beatriz Rietmann da Costa e Cunha, Manuela Teodoro, Maria Teresa Santos Cunha e Laura Nogueira Oliveira. Nessa coletânea, encontramos trabalhos que enfocam a atuação dos militares na educação, tanto civil quanto militar, nos séculos XIX e XX. Os textos trabalham com questões relativas à cultura escolar, à profissão docente, às instituições escolares e aos projetos políticos de escolarização, tanto no Brasil quanto em Portugal. Uma das ferramentas utilizadas nesses trabalhos foi a de analisar a atuação dos militares como professores, dirigentes, difusores de projetos e modelos educativos, em suma, como intelectuais da educação.

### Tema

Trabalhando dentro do eixo temático relacionado com o estudo das Instituições Educativas, o presente trabalho tem por tema o estudo sobre o processo de transformação da antiga Divisão Militar da Guarda Real de Polícia, fundada em 1809, em PMDF, força reserva e auxiliar do Exército, no ano de 1920, por meio da criação de uma escola específica de formação de oficiais, independente das escolas de formação de oficiais do Exército Brasileiro: o curso p

### Objetivos

O objetivo geral da pesquisa proposta é o de avançar nos estudos na área de História da Educação, em especial, na história das instituições escolares, com ênfase no processo de reformulação de currículos e história das disciplinas escolares, avaliando as imbricações com outras linhas de pesquisa.





A pesquisa objetivará, ainda, demonstrar as relações entre a história da educação e a história das instituições militares e policiais, comprovando, dessa forma, a tese de que diversos pressupostos teóricos e metodológicos da História da Educação podem ser aplicados à análise histórica das instituições militares e policiais.

## Âmbito cronológico

Quanto ao recorte temporal, recorro às ponderações de Braudel (1965) para poder utilizar da *longue durée*. Por tratar-se de um estudo que versa sobre a análise histórica de currículos, o que pode ser enquadrado dentro do “imenso domínio cultural” (BRAUDEL, 1965, p. 269), foi necessária certa busca das origens dos currículos e seus criadores. Por isso, o recorte temporal engloba a fundação da Divisão Militar da Guarda Real de Polícia da Corte do Rio de Janeiro, em 1809, e a promulgação do regulamento de 1920 que criou o curso profissionalizante da PMDF.

## Metodologia

Usando a teoria elaborada por Thompson (1981), o estudo proposto considera a história com um processo, que deve ser comprovado pelos indícios empíricos, ou seja, pelas fontes. Além disso, nesse processo, os sujeitos históricos agem segundo suas intenções, influenciados por fatores contextuais, como os de ordem econômica e social, mas também segundo suas orientações ideológicas e pessoais. Embasados por esse referencial, os procedimentos metodológicos de investigação e análise propostos utilizarão a ideia de que os conceitos e as evidências devem “conversar” entre si, por meio de comparações que busquem comprovar a aplicabilidade de determinado conceito em determinado quadro empírico.

Os documentos foram analisados utilizando-se da contextualização; da análise dos critérios e dos vieses; do cruzamento de fontes; da comparação das informações; da aproximação de documentos; do estabelecimento de constâncias, da identificação de mudanças e permanências. O principal referencial para este tipo de análise foi o de Bacellar (2011), o qual definiu que

[...] Contextualizar o documento que se coleta é fundamental [...] Documento algum é neutro, e sempre carrega consigo a opinião da pessoa e/ou órgão que o escreveu [...] Um dos pontos cruciais do uso de fontes reside na necessidade imperiosa de se entender o texto no contexto de sua época, e isso diz respeito, também, ao significado das palavras e das expressões [...] Acima de tudo, o historiador precisa entender as fontes em seus contextos, perceber que algumas imprecisões demonstram os interesses de quem as escreveu [...] o historiador não pode se submeter à sua fonte, julgar que o documento é a verdade [...] antes de tudo, ser historiador exige que se desconfie das fontes, das intenções de quem as produziu, somente entendidas com o olhar crítico e a correta contextualização do documento que se tem em mãos. (BACELLAR, 2011, p. 63-64).

Para a análise da evolução histórica das disciplinas relacionadas com a atividade policial nos currículos recorreremos à teoria da história das disciplinas escolares proposta por Chervel (1990). Tal apreciação parte da ideia de que as disciplinas escolares têm objetivos próprios, independentes dos objetivos acadêmicos. Não foram encontradas comprovações de que as disciplinas ligadas às atividades policiais possam ter sido desenvolvidas em algum tipo de instituição superior de pesquisa. Pelo contrário, há indicações que tais conhecimentos são fruto de um embate político, por isso constarem de regulamentos, mas também da prática cotidiana da atividade policial e da disseminação desses conhecimentos de outras instituições, inclusive de outros países, como no



caso das instruções das caixas de aviso e do uso de apitos, cujas origens remontam a polícia de Londres do século XIX.

## Fontes

A principal fonte de dados foram os regulamentos da PMDF, entre 1809 e 1920. Foi dado destaque aos regulamentos das primeiras décadas do século XX, e como essas normas serviram de base para as propostas de criação de um corpo de conhecimentos policiais no Brasil. Para tanto, foram analisadas fontes como os alvarás régios, cartas de lei e decretos do século XIX, que disciplinam as organizações policiais da Corte; e decretos e leis que regulavam o funcionamento da polícia do Distrito Federal no início do século XX. Também foram averiguados jornais como O Brasil Militar; os relatórios dos ministros da Justiça e da Guerra; obras memorialistas do período, itinerários de militares envolvidos com a criação da PMDF; entre outras.

## Conclusões

Ao estudarmos um pouco da história da PMDF verificamos que uma das primeiras características dessa instituição foi a de que ela sempre esteve relacionada com a atividade de policiamento, talvez até pelo caráter mais urbano da cidade do Rio de Janeiro do século XIX. Por outro lado, também sempre teve certa ligação com o Exército. No que tange à história das disciplinas relacionadas com a atividade policial, devemos ressaltar que o regulamento de 1858 do Corpo Policial da Corte já previa que o chefe de Polícia deveria organizar as instruções policiais da corporação. Nos regulamentos seguintes, percebemos a gradativa ampliação da instrução policial, passando pelo regulamento de 1889 com as prescrições para o serviço de ronda, a criação da Escola de Recrutados em 1893, o uso de apitos em 1901, instruções sobre o uso de caixas de aviso em 1905, a criação da Escola Policial em 1911, e o regulamento da PMDF de 1920 que criou o curso profissionalizante na PMDF.

## Referências

ALVES, C.; NEPOMUCENO, M. A. (orgs.). Militares e educação em Portugal e no Brasil. Rio de Janeiro: Quartet, 2011.

BACELLAR, C. Uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, C. B. *Fontes históricas*. 3ª. ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 23-80.

BRAUDEL, F. História e Ciências Sociais: a longa duração. *Revista de História*, São Paulo, v. 30, n. 62, p. 261-294, jun. 1965. ISSN 2316-9141. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/123422/119736>>. Acesso em: 17 nov. 2019.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: Reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, n. 2, p. 177-229, 1990.

THOMPSON, E. P. A miséria da teoria ou um planetário de erros. Uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

## AS PRÁTICAS CÍVICO-PATRIÓTICAS NA ESCOLA BRASILEIRA: HISTÓRIA E MEMÓRIA DO GYMNASIO MINEIRO DE UBERLÂNDIA, EM MINAS GERAIS, BRASIL (1930-1950)

Giseli Cristina Do Vale Gatti

**Palavras-chave:** Práticas escolares. Civismo. Patriotismo.

Nesta comunicação são abordadas as práticas escolares desenvolvidas em torno do civismo e do patriotismo nas escolas brasileiras, com exame mais detido no que ocorria no Ginásio Mineiro de Uberlândia (GMU), em Minas Gerais, Brasil, no período compreendido entre as décadas de 1930 e 1950. Em termos de abordagem, parte-se da ideia de que o que ocorre em uma localidade simultaneamente expressa e anima um contexto mais amplo que envolve uma região, um país e mesmo a dimensão internacional. O texto expressa a realização de consulta à bibliografia histórico-educacional de referência e à legislação de ensino da época, bem como à diversas fontes, destacadamente, manuscritas, impressas e iconográficas que estão disponíveis no acervo da própria instituição escolar, mas, também, de notícias publicadas em jornais da época e de farta iconografia disponíveis no Arquivo Público de Uberlândia (APU). Além disso, do exame da iconografia significativa disponível no Centro de Documentação e Pesquisa em História (Cdhis) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Por fim, dos depoimentos de dirigentes, professores e alunos que frequentaram o Ginásio Mineiro de Uberlândia na época examinada. Isto permitiu que as informações coletadas nestas fontes pudessem ser cotejadas com a bibliografia de referência e com a legislação estadual e federal que regulava o Ensino Secundário nacional na época. Desde a Revolução de 1930, passando pela Revolução Constitucionalista de 1932, até a implantação e o final do Estado Novo, entre 1937 e 1945, o Brasil vivenciou um processo de centralização política, econômica e social, em torno do governo de Getúlio Vargas, que estava plenamente ajustado a uma concepção clássica de modernidade, na qual a centralização da vida civil no Estado era imperativo para o processo de modernização da sociedade, neste caso, a brasileira, com predomínio da consciência coletiva sobre os interesses individuais. A escola brasileira, deste modo, tornou-se uma instituição fundamental para difundir o novo ideário nacional-desenvolvimentista, com centralidade na ação propositiva do Estado Nacional, em aliança estratégica com a Igreja Católica. Corrobora esta assertiva o fato de que entre 1928 e 1931, com papel destacado de Francisco Campos, permitiu-se a instrução religiosa no horário regular das escolas estatais, o que ocorreu, primeiramente, por meio de legislação educacional aprovada no âmbito do Estado de Minas Gerais e, em seguida, por meio de legislação educacional nacional, aprovada durante o Governo Provisório de Getúlio Vargas. O arranjo político nacional era reproduzido no sistema escolar, por meio da conjugação de três fatores que passariam a ser indissociáveis na agenda de formação humana da escola brasileira da época: civismo, patriotismo e catolicismo. A esta nova realidade legal somava-se a existência de uma legislação educacional que preconizava a liberdade de ensino na qual a criação e o funcionamento de instituições escolares católicas e da sociedade civil, ao lado de instituições estatais, vigorava em todo território nacional. É certo que movimentos de caráter estatizante no âmbito educacional brasileiro, à semelhança de congêneres nos Estados Unidos, preconizavam a obrigatoriedade, a cientificidade e a laicidade no âmbito escolar. Assim, em torno da Associação Brasileira de Educação





(ABE) que foi fundada no início da década de 1920 orbitava um conjunto de intelectuais brasileiros que ficariam conhecidos como pioneiros da educação nova, entre os quais Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, sendo que eles buscavam influenciar a ação do Estado, o que fizeram, destacadamente, em 1932, por meio da divulgação do importante “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Todavia, os intelectuais católicos não silenciaram e buscaram manter a relevância da Igreja junto à sociedade brasileira, o que fizeram por meio de um movimento conhecido como reação católica que ganhou forma, não somente, por meio da estruturação de revistas tais como “A Ordem”, de 1921, e de centros de formação tais como o “Centro Dom Vital”, de 1922, mas também, na manutenção de instituições escolares. No que se refere às instituições escolares destacam-se as escolas normais, nas quais se formavam as futuras professoras primárias, com ampla atuação em escolas confessionais, estatais e da sociedade civil. A partir da década de 1940, os católicos passaram também a criar e manter instituições universitárias em importantes cidades brasileiras, focadas na oferta de cursos que formassem professores para o ensino ginasial e secundário. Nessa direção, durante a primeira metade do Século XX, no Estado brasileiro de Minas Gerais, em especial na região do Triângulo Mineiro, da qual a cidade de Uberlândia faz parte, existiam instituições escolares que eram mantidas por diferentes instâncias promotoras do ensino: confissões religiosas, sociedade civil e Estado. Estas instituições escolares colocavam em ação uma série de práticas que evocam o civismo e o patriotismo valorizando a dimensão laica do Estado mas, comumente, também participavam ativamente de manifestações de cunho religioso, em especial católico, aproximando-se dos arranjos institucionais próprios da articulação do poder entre o Estado e a Igreja no Brasil. Deste modo, é perceptível a movimentação da Igreja Católica nesta região de Minas Gerais, por meio da manutenção de paróquias e de colégios. Algumas congregações religiosas instaladas na região mantinham os últimos e, em muitos casos, também escolas normais. No que diz respeito as cidades de Uberaba e Uberlândia destaca-se ainda o movimento da Igreja Católica a fim do provimento do ensino superior, sobretudo, por meio de cursos destinados à formação de professores, como estratégia preventiva em relação a propagação de ideias liberais e comunistas. Em termos de resultados, percebeu-se que no Brasil, o período compreendido entre as décadas de 1930 e de 1950 foi marcado pela centralização da vida social no Estado, o que levou a existência do nomeado Estado Novo, entre 1937 e 1945. Todavia, este papel predominante do Estado não se fez sem a colaboração de importantes instituições sociais, entre as quais a Igreja Católica, o que pode ser visto, a título de exemplo, na introdução do ensino religioso nas escolas públicas estatais, inicialmente, em Minas Gerais e depois em todo território nacional. Esta aliança parece evidenciar a predominância de um liberalismo mais preocupado com a manutenção da ordem social do que com a garantia de direitos individuais, bem como de um progresso conduzido pelo Estado do que pela iniciativa particular no âmbito da sociedade. A liberdade de ensino assegurou a existência de diversas instâncias que promoveram o ensino na época, sociedade civil, Igreja e Estado, todavia, obedientes às decisões sobre o que ensinar e que valores disseminar oriundos das determinações estatais. Este conjunto de fatores permite compreender a forma como a ampliação das possibilidades de escolarização estiveram envolvidas com os processos de urbanização e de modernização das cidades e do país, unindo ideais cívicos, patrióticos e católicos. O esforço da Igreja Católica em manter Escolas Normais e de criar Faculdades relacionadas à formação de professores evidencia uma estratégia que foi exitosa de manutenção nas escolas públicas estatais de formação inicial do viés ideológico católico. Deste modo, é compreensível que nas comemorações cívico-patrióticas realizadas entre as décadas de 1930 e de 1950, em especial, na mais importante delas que é o Sete de Setembro, data em que se comemora a Independência do Brasil, os alunos das escolas públicas estatais tenham colaborado de modo reiterado com as alunas das escolas católicas da cidade, o que se fez nos ensaios e nos momentos dos desfiles cívico-patrióticos pelas ruas da cidade. As evidências encontradas nesta pesquisa deixam claro que as escolas da cidade de Uberlândia comportavam de modo reiterado e consistente uma dimensão formativa de caráter cívico e patriótico, em colaboração com o catolicismo, para além das funções de aquisição de conhecimentos e de preparação para o trabalho. De fato, na memória dos sujeitos que habitavam a instituição escolar no período coberto pela investigação, os



desfiles cívico-patrióticos estão muito presentes e ganham centralidade em relação a outras importantes vivências escolares.

### Referências fundamentais

BENCOSTTA, M.L.A. Desfiles patrióticos: memória e cultura cívica dos grupos escolares de Curitiba (1903-1971). In: VIDAL, D.G. (Org.). **Grupos Escolares: cultura escolar primária e escolarização na infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas/SP: Mercado das Letras. 2006.

CANDIDO, R.M. Culturas da Escola: as festas nas escolas públicas paulistas (1889-1930). **Dissertação**. Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2007. Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-29012008-163237/pt-br.php>. Acesso 20 set. 2018.

ESCOLANO BENITO, A. A arquitetura como programa. Espaço Escolar como Currículo. In: VINÃO FRAGO, A. **Currículo, espaço e subjetividade**. RJ: DP&A. 1998.

SOUZA, R.F. Tempos da Infância, tempos de escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892-1933). **Educação e Pesquisa**, v.25, n.2, p.127-143. jul./dez. 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v25n2/v25n2a10.pdf>. Acesso em 20 set. 2018.

VEIGA, C.G. Projetos urbanos e projetos escolares: aproximação na produção de representações de educação em fins do Século XIX. **Educação em Revista**. n.26. p.103-114. dez. 1997.



## ASPECTOS DA CRIAÇÃO DOS GRUPOS ESCOLARES NO INTERIOR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: O GRUPO ESCOLAR ARY PARREIRAS EM FOCO

Adelly Magalhães Poyaes Ximenes

**Palavras-chave:** Grupo Escolar Ary Parreiras. História da Educação. Laje do Muriaé.

Apontar as particularidades da criação de grupos escolares no interior do Estado do Rio de Janeiro é o objetivo deste trabalho. Para tal, escolhemos uma instituição em particular: o Grupo Escolar Ary Parreiras, de Laje do Muriaé, criado em 1934 no interior do Estado do Rio de Janeiro. A partir dos Livros de Atas da instituição, dos anos 1934 a 1938, em diálogo com bibliografia que trata dos Grupos Escolares urbanos, buscaremos estabelecer comparações a fim de entender as especificidades desse modelo de ensino nessa região fluminense. A investigação proposta é importante para a ampliação da temática que trata sobre a organização do ensino primário no município de Laje do Muriaé e os contextos da fundação do prédio da escola e se faz pertinente pelo movimento do pensar relacional entre a instituição em questão e os Grupos Escolares enquanto política de educação, além de possibilitar que se volte o olhar para uma instituição não estudada do ponto de vista acadêmico.

Os grupos escolares foram instituições pensadas no interior de um projeto político republicano que implicava em reformas da sociedade e na propagação da educação popular. Implementados inicialmente em São Paulo, a partir de 1893, o modelo dos grupos escolares almejava estar em sintonia com os novos tempos projetados. A educação para o povo deveria colaborar com o Estado e deveria romper com as prerrogativas do passado imperial e se aproximar das práticas de países considerados civilizados. Nesse sentido, a educação foi utilizada como forma de propagação de ideais liberais, concebendo a escola como instituição fundamental e imprescindível para o novo regime e para a reforma da sociedade brasileira. Para corroborar com a ideia, os grupos escolares foram instalados em prédios imponentes, inicialmente em capitais, que observavam os conceitos higienistas e que facilitariam a nova organização do trabalho pedagógico.

Na conjuntura que cercava a expansão, criação e consolidação do modelo escolar dos grupos escolares, no Estado do Rio de Janeiro destaca-se a passagem por uma profunda crise econômica, política e cultural na região fluminense. Schueler (2010, p. 546) destaca que apenas a partir da década de 1910 e especialmente na de 1920, é que se percebe a intensificação, no Estado do Rio de Janeiro, do processo de difusão da escola graduada e da criação de grupos escolares como uma estratégia política. Estes foram resultado da ação sucessiva de governos somada à ação das municipalidades e de particulares como no caso dos grupos escolares de Miracema, São Gonçalo e São Fidélis nos anos de 1916 e 1917.

Na prática, durante um longo período foi possível identificar a coexistência das duas modalidades de ensino no interior fluminense – os grupos escolares e as escolas isoladas ou singulares, que sobretudo localizavam-se em áreas rurais e nos distritos. Nesse contexto, projetos políticos republicanos em disputas empregaram a expansão da escola primária (escolas isoladas e grupos escolares) como instrumento importante de construção e legitimação nos subsequentes governos estaduais entre 1890 e 1930. Os conceitos de escola e os aspectos de seu crescimento, nos setores e ações locais, estiveram no cerne destas disputas e, como consequência, emergiram projetos de educação e modelos de escolarização diversos para a população fluminense.





É necessário apontar que os processos de criação, difusão e até de legitimação enquanto modelo de escola primária dos grupos escolares no contexto fluminense têm particulares. No que tange à arquitetura dos prédios, por exemplo, sobressaíam as tentativas de diferenciação das construções do molde de casa de escola (unitário), considerado ultrapassado e pouco propício para o desenvolvimento físico dos alunos (Schueler, 2010, p. 548).

A fim de compreender as particularidades da implantação dos grupos escolares no interior do Rio de Janeiro, nos debruçamos neste trabalho sobre um grupo escolar específico: o Grupo Escolar Ary Parreiras, de Lage de Muriaé (RJ). Em de 1932, situada na Rua Alferes Bastos, num sobrado alugado pelo Estado no final da rua, com poucos professores nomeados pelo Governo do Estado funcionava o Grupo Escolar de Lage do Muriaé. Essa instituição passou a se chamar Grupo Escolar Ary Parreiras apenas em 1938 com a transferência das aulas para um prédio novo. O prédio que abrigava esse Grupo Escolar não estava em boas condições de funcionamento nos primeiros anos da década de 1930. Era, então, uma residência que foi adaptada para servir de escola, abrigando de forma precária os alunos matriculados. O recorte inicial em 1934 considera o Decreto de Criação escola, no dia 25 de Abril, indo até 1938, o primeiro ano de funcionamento da escola com seu nome e seu local definitivos. Criado em 1934 como Grupo Escolar de Lage do Muriaé, em 1937, com a inauguração do prédio para abrigá-la, a instituição recebe como nome o do Interventor Comandante Ary Parreiras.

O novo prédio foi construído pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro, mas o financiamento ficou a cargo a da Prefeitura Municipal de Itaperuna, cidade da qual Laje do Muriaé foi 3º distrito até o ano de 1962. Era uma construção sólida, localizado em uma rua central no município lajense, que contrastava com a simplicidade das casas ao seu redor. O terreno onde está situado o Grupo Escolar Ary Parreiras teria sido doado pela Igreja Nossa Senhora da Piedade. Esses fatores nos levam ao entendimento que possivelmente o projeto republicano de escola manteve o conceito da monumentalidade e da centralidade do prédio escolar também em cidades interioranas.

Ao analisarmos a singularidade da criação do Grupo Escolar Ary Parreiras, empregaremos como fonte os Livros de Atas encontrados no Arquivo do CIEP 343 – Professora Emília Diniz Ligiéro, em Laje do Muriaé/RJ, que dizem respeito ao objeto de estudos. Dez livros de atas, do total de 16, servirão de fonte para o período de 1934 a 1938, e contêm atas de exames de promoção de série, notas diversas sobre o cotidiano da instituição, termos de visitas de inspetores de ensino, controle de matrículas e termos de posse de professores e diretores.

Para o trabalho com esta fonte operamos conforme a perspectiva de documento-monumento desenvolvida por Jacques Le Goff (2003). Compreendemos desse modo, que tais vestígios do passado, são produções humanas e fruto de determinada sociedade, realizadas em um determinado espaço e tempo, portanto, carregados de intencionalidades. Com isso, buscamos pensar as condições de produção desse documento e de que forma ele é instrumento de poder (Le Goff, 2003, p. 525). Operamos também com Faria Filho (2000), Schueler e Magaldi (2009), Souza (1998), Vidal (2006) e outros para estabelecer comparação entre a implantação de grupos escolares urbanos e o Grupo Escolar Ary Parreiras.

Por meio da análise realizada podemos observar algumas particularidades no processo de implantação do grupo escolar no interior fluminense, entre as quais destacamos: a investida de explorar o contexto no qual é criado o Grupo Escolar Ary Parreiras; a necessidade de construção de um prédio para substituir o Grupo Escolar de Lage do Muriaé; a participação da Igreja Católica na doação do terreno para a construção do prédio e as necessidades apresentadas por um edifício recém construído. Considerando a importância da preservação da história local é fundamental que se reconheça como ocorreu o processo de escolarização numa cidade interiorana, sobretudo se considerarmos que os estudos de História da Educação têm se concentrado, de modo mais acentuado, nas grandes cidades.

## Referências

LE GOFF, Jacques. Documento/ Monumento. In.: LE GOFF, Jacques. **História Memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 2003, p. 525-540.



FILHO, Luciano Mendes de Faria. **Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República**. Passo Fundo: UPF, 2000.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez; MAGALDI, Ana Maria. Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. In: **Revista do Departamento de História da UFF**, v. 26, p. 32-55, 2009.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização. A implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: UNESP, 1998.

VIDAL, Diana (org). **Grupos Escolares cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil**. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

## ASSISTÊNCIA E EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA REPÚBLICA: REFLEXÕES A PARTIR DAS TRAJETÓRIAS ASSISTENCIAIS DO ASILO DE SANTA LEOPOLDINA E DO ASILO INFANTIL DE NOSSA SENHORA DA POMPEIA (1917-1927)

Leonardo Dias Da Fonseca

Luiza Pinheiro Da Silva

**Palavras-chave:** Instituições asilares. Assistência à infância. Infância desvalida.

A pesquisa teve como objetivo central refletir acerca das ações assistenciais e educativas prestadas aos meninos e meninas pertencentes à infância pobre e abandonada na Primeira República. Sendo o enfoque de nossas pesquisas, escolhemos para este trabalho identificar as semelhanças e diferenças nas ações e nas trajetórias institucionais do Asilo de Santa Leopoldina, criado em 1854, na cidade de Niterói e do Asilo Infantil de Nossa Senhora da Pompeia, criado em 1917, na cidade do Rio de Janeiro, para atuarem na proteção à infância desvalida.

Os asilos eram administrados, respectivamente, pela Irmandade de São Vicente de Paulo, criada em 1854 e sediada em Niterói, e o Patronato de Menores Abandonados, criado em 1907, e sediado na cidade do Rio de Janeiro. No que tange aos cuidados e à educação dos asilados e das asiladas, os dois asilos firmaram contratos com congregações religiosas que administravam o governo interno dos asilos. No caso do Asilo de Santa Leopoldina, instituição que abrigava somente meninas, o contrato foi firmado com as irmãs Filhas de Caridade de São Vicente de Paulo. O Asilo Infantil de Nossa Senhora da Pompeia, no entanto, abrigava crianças de ambos os sexos e era gerido pelas irmãs de Sant'Ana.

O Patronato de Menores Abandonados foi criado em 1906, porém sua inauguração oficial, com seus estatutos aprovados, realizou-se no dia 05 de julho de 1908. Destinado a acolher e formar para o trabalho menores pobres e abandonados, o Patronato de Menores Abandonados nasceu como parte de uma ação concebida por filantropos. Instituição privada, sobrevivia de doações, eventos beneficentes e subvenções do Estado. Em relação ao Asilo Infantil de Nossa Senhora de Pompéia, foi criado em 29 de junho de 1917 e ficava localizado à Rua Zeferino, 169, no bairro do Méier, Rio de Janeiro. Quando inaugurado seu diretor era o padre Nino Minella, presidente Romana Moniz Foster Vidal e vice-presidente Custódia de Oliveira Marques. Tinha por objetivo educar menores do sexo feminino, com idade de dois a oito anos, cujos pais estivessem cumprindo sentença

A Irmandade de São Vicente de Paulo foi criada em 1854 pela Presidência da Província do Rio de Janeiro, foi constituída inicialmente por filantropos católicos da sociedade civil, integrada pela elite do império, senadores imperiais, militares e empresários, como o Barão de Mauá. Recebia subvenções do Governo Provincial, no entanto, a maior parte dos seus recursos provinha de doações dos irmãos da instituição. O Asilo de Santa Leopoldina, também criado em 1854, tinha como objetivo educar e abrigar a infância desvalida da província fluminense, possuiu uma longa trajetória atendendo meninas órfãs e pobres de 1854 até meados da década de 1980.





Como recorte temporal definimos o período entre os anos de 1917 a 1927. A justificativa do período se dá pela criação em 1917 do Asilo Infantil de Nossa Senhora da Pompeia e 1927 pela publicação do Código de Menores, marco legal na proteção à infância.

De acordo com Camara (2014, p.75) “o Rio de Janeiro, no início do século XX, configurava-se como cenário de transformações urbanísticas e sanitárias que se refletiam na formulação de propostas públicas e privadas assentes no ideal de modernidade, de civilização e de progresso”.

Outra discussão neste período é a ideia de criar uma relação de brasilidade na sociedade brasileira que já vinha sendo debatida desde a Abolição da Escravatura (1888) e da Proclamação da República (1889) em que a intenção de construir um sentimento de pertencimento patriótico na população era visto como algo urgente. Em meio às discussões do que seria o Brasil e o brasileiro, pensar a infância como o futuro que ainda estava por vir e que poderia ser moldado de forma a se tornarem cidadãos fiéis e úteis à pátria, eram uma das prioridades dos intelectuais envolvidos e preocupados com a criança

Perambula pelas ruas desta cidade uma menor de oito anos, sympathica, jovial, mais ou menos, a vender pastéis n’uma bandeja. Deixamos de parte a idéa triste de atirar para a canalhice das ruas e entre a turba dos galhofeiros e sujios moralmente, uma criança a vender doces, aprendendo a cartilha da devassidão e portanto iniciada no curso do vicio e do crime perante a natureza; não podemos, entretanto, admittir que succeda isso com uma criança, talvez orphã, entregue aos carinhos de alguém, que, sem occupação, negocia em pastéis; e quando esta infeliz não dá conta certa de quitanda, paga physicamente, soffre devéras! [sic] (*O Fluminense*, 14/03/1895).

Fica evidente, pelas reportagens do jornal *O Fluminense*, a preocupação com a infância que perambulava pelas ruas da cidade. Uma infância maltrapilha, pedinte, abandonada e explorada que não condizia em nada com a imagem do progresso que se esperava. A recém instalada república trazia os mesmos problemas do império e era preciso resolvê-los para alcançar a modernidade que se pretendia com o novo país, agora republicano.

Nesse sentido, as instituições asilares, os orfanatos e internatos eram uma alternativa para prestar assistência, regenerar e salvar essa infância que estava em perigo, mas que se não fosse retirada das ruas, poderia vir a se tornar perigosa para a sociedade. Assim, a preocupação não era somente com a criança, mas com o perigo futuro que ela poderia representar se não fosse salva.

Em relação à metodologia, temos como referência o contexto social e político da Primeira República. Neste sentido, buscamos identificar e analisar as regras, as práticas educativas, e as concepções acerca da educação ofertadas nas instituições de controle à infância desvalida. Analisando a trajetória institucional dos dois asilos, entendendo-os dentro da categoria analítica de instituição total (GOFFMAN, 2015) e buscando identificar as estratégias institucionais e as táticas dos sujeitos no confronto da rigidez institucional (CERTEAU, 2014, p.94) e a rede de sociabilidades (SIRINELLI, 2003), que circundavam os dois asilos e possuíam poder decisório sobre a vida das crianças em situação de clausura.

A pesquisa é de cunho histórico-documental e possui como fontes os relatórios administrativos, os documentos de solicitação e/ou determinação de ingresso dos meninos e meninas, e as reportagens sobre os eventos e rotinas pedagógicas publicadas nos periódicos que circulavam no período sobre os dois asilos. Tendo em vista o exposto, através de perguntas às fontes, objetivou-se analisar a trajetória das duas instituições dentro do contexto social e político em que a civilidade, o progresso, a eugenia e o discurso médico-higienista se faziam presentes nas ações de controle da infância desvalida.

Nos dois casos foram constituídas associações de damas de caridade que auxiliavam na organização de eventos e outras estratégias de arrecadação de donativos a fim de financiar as ações



assistenciais: a Associação das Damas de Caridade de São Vicente de Paulo, no caso da Irmandade de São Vicente de Paulo; e, a Associação Damas de Santa Cecília, vinculada ao Patronato de Menores Abandonados.

As senhoras da alta sociedade fluminense estavam sempre presentes nos eventos, nas reuniões e na maioria das atividades em prol das instituições assistenciais e faziam parte de uma rede de sociabilidades onde, segundo afirma Camara (2017, p. 201), “caridade, filantropia e assistência constituíam-se como faces de um discurso que, objetivando atenuar à situação de precariedade da população pobre, assumiu força junto aos setores mais abastados da sociedade”.

Algumas delas, à exemplo de Adelina Lopes Vieira, que estava presente na reunião de inauguração do Patronato de Menores Abandonados em 1907, também fazia parte da Associação das Damas de Assistência à Infância. E Firmina Augusta de Castro Carreira, presidente da Associação das Damas da Caridade de São Vicente de Paulo. Nessa direção, era comum o envolvimento da elite fluminense nas atividades pela causa da infância pobre e abandonada.

Compondo uma malha assistencial criada no Rio de Janeiro, as duas instituições em tela tinham o objetivo de prestar assistência e educação a criança pobre e desvalida através do trabalho, no caso do Patronato, e da fé, no Asilo de Santa Leopoldina. Ambas buscavam garantir o enaltecimento da pátria e a suposta integração dos indesejáveis à sociedade. Intervir na infância desvalida através do trabalho e da fé era uma forma de caridade, salvação e engrandecimento do país.

## Referências

CAMARA, Sônia. A arte de educar e prevenir crianças: as Conferências de Higiene Infantil do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (1901-1907). In: *Pesquisa(s) em História da Educação e da Infância: conexões entre ciência e história*. CAMARA, Sônia (ORG.) – Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2014.

\_\_\_\_\_. As damas da assistência à infância e as ações educativas, assistenciais e filantrópicas (Rio de Janeiro/RJ, 1906-1930). *Hist. Educ.* Porto Alegre, v. 21, n. 53, set./dez. 2017, p. 199 – 218. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S2236-34592017000300199&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2236-34592017000300199&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 02 de mai. de 2019.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 22º ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GOFFMAN, Erving. *Manicômios, prisões e conventos*. SP: Perspectiva, 2003.

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: RÉMOND, René (Org.). *Por uma História Política*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2003.

## ATHENEU ALAGOANO: UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SECUNDÁRIO PARA O SEXO FEMININO (1883 -1887)

Danielle Fernanda Lopes Matheus Dias

**Palavras-chave:** Educação feminina. Atheneu Alagoano. Ensino secundário.

Esta proposta de comunicação analisa a trajetória do colégio particular *Atheneu Alagoano* para o sexo feminino nos periódicos da província. A instituição foi fundada no dia 02 de julho de 1883 pela professora e literata Maria Lucia de Almeida Romariz, tendo sido fechado provavelmente no ano 1877. A fundadora tinha projetos para a ascensão feminina, pois além do colégio, fundou revistas específicas para o público feminino, seus escritos circularam até em Portugal. A intenção do *Atheneu* era elevar o nível de instrução intelectual das mulheres, ao ponto de leva-las aos cursos superiores do Império. Este é o diferencial deste colégio, pois buscava não somente o ensinar a ler, escrever e contar, fato já contemplado mesmo que insatisfatoriamente, nas escolas de primeiras letras e nos cursos normais do país, mas sim dar a possibilidade de mulheres serem aceitas nas faculdades do Império. Além de matricular estudantes que podiam pagar por seus estudos, a instituição de Maria Lúcia aceitava meninas desvalidas dando a elas instrução e a possibilidade de aprender prendas domésticas para que tivessem com que se sustentar. Por esses motivos o estudo acerca dessa instituição é relevante, pois trata de uma escola especializada em fornecer instrução primária e secundária para as mulheres no final do império, uma vez que no país normalmente a elas era ministrado o ensino primário e o normal, em escolas de primeiras letras específicas para o sexo feminino ou em cursos normais anexos aos liceus. A abordagem teórico – metodológica é baseada na análise das publicações nos periódicos, especialmente nos jornais *O Orbe*, *Gutenberg* e *O Liberal*. Para César Toledo e Riomar Skanlinski Junior os periódicos “[...] são uma rica fonte de informações para pesquisas em História da Educação”. (TOLEDO; SKANLINSK JUNIOR, 2012, p.256). Para Tania Luca (2006) são peças documentais importantes, pois não são, como se pensava anteriormente, um conjunto de informações distorcidas ou um quadro parcial do cotidiano, mas sim uma fonte da qual apreendemos traços da cultura da época. As pesquisas historiográficas em torno da educação feminina surgiram a partir da década de 1970 através dos movimentos feministas. As mulheres se perceberam como sujeitos históricos, passando a ser “[...] tanto objetos de estudo como pesquisadoras”. (ALMEIDA, 1998, p.45). Jane Almeida (1998) afirma que os pressupostos teórico-metodológicos para o estudo da educação feminina devem ser ancorados nas pesquisas pautadas nos conceitos da Nova História, pois deve-se levar em conta as histórias de mulheres invisíveis, seu cotidiano e, em certo ponto, sua resistência a uma sociedade masculinizada. Não é objetivo desta comunicação tratar especificamente sobre questões do gênero, contudo é necessário que as entendamos, porque Maria Lucia expressava um interesse de elevar o nível de formação escolar da mulher; e também para compreendermos como era a educação delas no Império. Nesta época a educação feminina passou a ter alguma visibilidade através da Lei de 15 de outubro de 1827, em que no Art. 11 e 12 é disposto que fossem criadas escolas de primeiras letras para as meninas e que contratassem mestras. Esta Lei impulsionou a criação das escolas de formação docente na Corte e em outras províncias, inicialmente para formar professores do sexo masculino, porém a procura dessa formação pelos homens era reduzida. Para Leonor Tanuri tal fato se deu por causa dos baixos salários que os professores, formados pelos cursos normais, recebiam. Por isso optavam pelos cursos secundários que lhes dava possibilidade de realizar os exames preparatórios e concorrer a







um curso superior. A partir de 1870 houve um aumento significativo das mulheres matriculadas nos cursos normais em todas as províncias, ancoradas no conceito de que a educação infantil deveria ser dada pelo público feminino, pois seria uma extensão da maternidade (TANURI 2000, p.66). Elas desempenhavam o papel educacional de forma mais econômica, pois sem a formação adequada não conseguiriam ser aprovadas nos concursos, tendo que ser contratadas com salários mais baixos (BRASIL, 1831). De acordo com Blake (1882) a fundadora do *Atheneu Alagoano* Maria Lucia de Almeida Romariz nasceu em Palmeiras dos Índios (AL), no dia 16 de abril de 1863. As informações acerca dos seus estudos estão divergentes, tendo como possibilidade o ensino secundário do Liceu Provincial Alagoano ou o curso normal anexo a esta instituição. Ela desejava estudar em uma das faculdades do país, porém não conseguiu a aprovação para entrar no curso superior, fato que a deixou frustrada com a educação que era ministrada sobretudo às mulheres. Era casada com o professor de francês e poeta Antonio de Almeida Romariz, morto aos trinta e três anos, ficando Maria Lucia de apenas vinte anos desprovida de sustento. Este acontecimento aliado à frustração com sua própria educação, foram decisivos para a fundação do *Atheneu Alagoano* para o sexo feminino. Ela tinha um projeto de formação para o feminino, que seguia do *Atheneu*, dois periódicos: *A Revista Alagoana* (1887) e o *Almanak Litterario Alagoano das Senhoras* (1888) e depois como professora de português do Colégio Sacramento já na República. Embora a fundação destas revistas tenham sido após o fechamento da instituição, tal informação nos auxilia na compreensão da intelectualidade da fundadora e diretora do *Atheneu* e quebra alguns paradigmas sobre a educação feminina no final do Império. Os jornais O Orbe e Gutemberg diante da situação difícil de Maria Lucia, publicavam em suas páginas, os estatutos, propagandas e elogios ao novo estabelecimento educacional e à fundadora. Nessas publicações os jornais exaltaram o heroísmo e bravura de alguém que acabara de perder o esposo e mesmo diante de todo sofrimento do luto tirou forças, para desempenhar tão importante papel. O Estatuto do *Atheneu Alagoano* foi publicado na íntegra na primeira página do Jornal O Orbe no dia 01 de julho de 1883, através dele, conseguimos analisar a instituição e ter uma ideia do que propunha. Logo nos primeiros artigos é visto a missão e o objetivo do colégio: ser uma instituição particular de educação doméstica, social e instrução primária e secundária, para o sexo feminino. O objetivo era trazer o aperfeiçoamento moral e intelectual da mulher alagoana, no intuito de elevá-la ao nível do progresso do século. No Império, além do *Atheneu Alagoano*, temos notícias de outros três colégios particulares, com disciplinas muito semelhantes ao ensino secundário, exclusivos para o sexo feminino, dos quais provavelmente Maria Lucia tenha se inspirado para criar a sua instituição: *Collegio Oito de Janeiro*, criado por Aristhea Maria de Araujo Jorge (SANTOSa, 2018, p. 121,122.); *Collegio Nossa Senhora da Conceição*, criado por Afra Pereira Branco; e *Collegio de Sant'Anna*, dirigido por Anna Candida Cutrim Moenda. (SANTOSb, 2016, p. 72,78). Não há informações que atestem se era ou não objetivo desses colégios dar formação às mulheres para que ingressassem nos cursos superiores do Império, tal como era no *Atheneu*. A instituição de Maria Lucia era composta por internato, externato e semi-internato, neste local seriam ensinadas as ciências, o gosto pelo estudo das Belas Artes e das prendas, para auxiliá-las a conquistar ascensão intelectual e profissional. A fundadora idealizou uma escola que tivesse o mesmo tipo de ensino secundário que os homens tinham, para que as moças formadas por sua instituição pudessem alcançar a formação superior. A instituição possuía matérias do curso normal para quem pretendesse seguir carreira docente e o curso secundário para as interessadas nos exames preparatórios das faculdades de medicina e direito do Império. O currículo era composto no primário por todas as disciplinas do Curso Normal do Liceu Provincial acrescentando Música Vocal, Piano e Dança; e no secundário por todas as disciplinas ministradas também no Liceu Provincial Alagoano e no Atheneu Sergipense. A instituição de Maria Lucia fechou provavelmente em 1887, pois nos primeiros meses daquele ano ainda encontramos notícias no jornal O Orbe sobre o *Atheneu*, referindo-se aos exames de dezembro de 1886. A data exata e as causas do fechamento não foram localizadas. Recuperamos alguns nomes de estudantes que realizaram os exames da instituição nos anos em que permaneceu aberto, dentre elas, Anna Alves Vieira Sampaio, irmã mais nova da fundadora, que conseguiu ingressar na Faculdade de Direito do Recife em 1888, tendo se formado em 1893. Ela foi a primeira mulher alagoana formada em um curso superior. Mesmo diante do funcionamento efêmero desse colégio, ele foi relevante para a época, pois ofereceu um ensino de qualidade para as mulheres, visando não somente uma profissão pautada no magistério feminino das escolas de primeiras letras, mas na possibilidade de ascensão financeira em carreiras até então ocupadas pelos homens.



## Referências

ALMEIDA, Jane. *Mulher e Educação: Paixão pelo possível*. São Paulo: Unesp, 1998

LUCA, Tania. História dos, nos e por meio dos periódicos. In. PINSKY, Carla. (org). *Fontes Históricas*. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2010.

TANURI, Maria. História da Formação de Professores. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, maio – agosto, 2000.

TOLEDO, César; SKANLINSK JUNIOR, Oriomar. A Imprensa Periódica como fonte para a História da Educação: Teoria e Método. *Revista HISTEDBR*, Campinas, n. 48. p. 255-268, dezembro, 2012.

## CAMINHOS E DESCAMINHOS PERCORRIDOS NA IMPLANTAÇÃO DA ESCOLA COMUNITÁRIA CASA FAMILIAR RURAL DE CONCEIÇÃO DO ARAGUAIA NO PARÁ (CFR)

Walnélia Benigno Magalhães Carrijo

**Palavras-chave:** Casa Familiar Rural. História Oral. Educação do Campo.

Este estudo é resultado de uma pesquisa que busca investigar o percurso histórico da implantação e implementação da Escola Comunitária Casa Familiar Rural de Conceição do Araguaia no Pará (CFR), como símbolo de resistência e defesa pelos direitos dos povos que vivem no e do campo, no contexto político do estado liberal brasileiro. Os movimentos sociais do campo, têm provocado muitos tensionamentos em torno da luta pela educação do campo, e nesta perspectiva, a criação da CFR se soma a essa luta.

As CFR têm por objetivo dar oportunidades aos filhos dos agricultores a formação escolar, agregando um currículo com conhecimentos científicos e práticos, contextualizados com as atividades desenvolvidas no campo e mediados pela Pedagogia da Alternância. Muitos são os desafios para implementar essa prática que propõe uma alternativa para além do modelo pedagógico das escolas tradicionais como política pública de educação do campo, conquistada pelos movimentos sociais e legitimadas por lei.

Com a metodologia, História Oral Temática e abordagem qualitativa, foram entrevistados 03 (três) sujeitos envolvidos no processo de implantação e implementação da CFR, para apreender, por meio das suas narrativas, os processos de continuidades e rupturas presentes desde a sua implantação, em 2004, como também a trajetória de lutas para sua implementação até os dias atuais. Como aporte teórico, dialoga-se com diversos autores entre os quais Barroso (2005), sobre liberalismo, Estado e educação; Gimonet (2007), Estevam (2003), sobre educação do campo e Casas Familiares Rurais; Alberti (2005), sobre História Oral Temática e outros. Consultou-se os marcos legais, como as LDB 4024/61, 5692/71, 9394/96, Parecer CEB/MEC 36/2001 e o Projeto Político Pedagógico da CFR (2009).

Desta forma, este estudo buscou “dar vozes” aos que foram protagonistas no processo de implantação e implementação da CFR, observando que a escolha dos entrevistados, foram “guiadas pelos objetivos da pesquisa”, conforme orientações de Alberti (2005), sendo que a mesma autora assevera que os estes devem estar “entre àqueles que participaram, viveram, presenciaram ou se inteiraram de ocorrências ou situações ligadas ao tema e que possam fornecer depoimentos significativos” (ALBERTI, 2005, p. 31-32).

As entrevistas foram livremente concedidas às pesquisadoras, nas quais se obteve narrativas dos sujeitos no que se refere à resistência e à “desistência”, sendo posteriormente, apresentadas considerações acerca da temática em questão.

As CFR, no Brasil, seguem o modelo orientado pela experiência francesa da Maison Familiare Rurale – MFR, ao mesmo tempo em que são escolas, oferecem também o espaço de moradia, onde estudantes aprendem não apenas conteúdos voltados à formação científica e formal, mas também, uma formação de caráter geral e profissional para a sua vida prática, contextualizados com as suas necessidades como sujeito do campo (ESTEVAM, 2003).



O movimento da criação das CFR, que enfrenta desafios, uma vez que a experiência propõe a alternativa de um modelo pedagógico distinto das escolas tradicionais, especialmente, em relação ao currículo, ao tempo escola e tempo comunidade.

A alternância propõe “uma outra maneira de aprender, de se formar, associando teoria e prática, ação e reflexão, o empreender e o aprender dentro de um mesmo processo” (GIMONET, 2007, p.28). O mesmo autor afirma ainda que mais do que uma escola do campo ou uma escola agrícola, este tipo de escola visa “formar os agricultores e contribuir para o desenvolvimento do país. A primeira CFR do Estado do Pará foi fundada no município de Medicilândia, com uma turma de 25 alunos.

Convém destacar que, o estado do Pará possui extensão territorial de 1.247.954,666 km<sup>2</sup>, sendo a segunda maior unidade federativa do Brasil. Nessa vasta extensão ocorrem com frequência conflitos agrários, uma vez que o meio rural paraense é monopólio de grandes grupos capitalistas, prevalecendo o latifúndio e o agronegócio em detrimento da agricultura familiar.

De acordo com os dados do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo da Amazônia (GPERUAZ), mais de 100 mil escolas foram fechadas no Brasil no período de 2000 a 2015. Somente no estado do Pará foram 5.355 mil escolas do campo fechadas, sendo 4.411 escolas no campo e 944 unidades educacionais na cidade.

Esses dados refletem o encolhimento das políticas públicas para a população que vive no e do campo, e que, a educação não é pensada pela lógica dos trabalhadores que vivem do trabalho da terra, da agricultura familiar e da pesca.

A principal ideia é que o processo de fechamento das escolas não pode ser visto apenas como uma questão educacional. Faz-se extremamente necessário ler este fenômeno do fechamento das escolas do campo a partir da relação entre os elementos de sua tríade estruturante, ou seja: o campo, a educação e a política pública (MOLINA, 2015, p. 386).

É neste cenário político que a CFR em Conceição do Araguaia/PA busca consolidar-se enquanto instituição preocupada em ofertar uma educação diferenciada para a população que vive no e do campo, pois uma escola que vai além da escolarização formal cumpre o seu papel social, norteadas por princípios apontados por Barroso (2005):

(...) que seja sábia para educar (permitindo a emancipação pelo saber), recta para integrar as crianças e os jovens na vida social (por meio da partilha de uma cultura comum) e justa (participando na função social de distribuição de competências (BARROSO, 2005, p. 745).

Em 2004, na localidade onde foi implantada a CFR de Conceição do Araguaia/PA possuía um grande número de assentamentos de reforma agrária, antes existiam áreas de colonização. De modo que, a população residente no local enfrenta vários problemas para permanecer na terra, entre os quais as dificuldades de acessar serviços básicos como saúde, estradas, habitação e educação.

O processo de implantação da CFR em Conceição do Araguaia/PA foi marcada pelo envolvimento de vários sujeitos e instituições, no entanto, muitas histórias e memórias foram registradas em documentos, mas deixam suas marcas na vida e na memória daqueles que estão construindo diariamente esta história e sempre que têm oportunidade de narrarem as suas memórias e reviverem o passado, expressando a relevância da escola para a vida dos camponeses e a sua participação consciente na consolidação desta experiência.

Conforme nos relatou a entrevistada Silva (2016), ex-diretora e atual coordenadora pedagógica da CFR, a criação da Casa foi especial “porque surgiu a partir da necessidade que a gente tinha na região, da gente lidar com a condição do jovem no campo e com a dificuldade de acesso à escola”.

Mediante os testemunhos dos sujeitos pesquisados e de consultas no Projeto Político Pedagógico da CFR Ensino Médio (2009), constatou-se que o currículo trabalhado na escola, com ênfase em agroecologia, tem influenciado positivamente nas novas formas de produção e na agricultura familiar, ampliando a capacidade para outras culturas, envolvendo diretamente os conhecimentos apreendidos na escola e aumentando a capacidade de produção destes pequenos agricultores da região.

Esta experiência dá sentido aos conceitos ensinados, a partir de situações de vida dos estudantes, e se tornam situações de aprendizagem na qual a produção dos saberes é mais relevante do que o recebimento das informações prontas.



Para Gimonet (1999, p.4) “a experiência no mesmo tempo como suporte de formação, caixa de saberes, funil educativo e como ponto de partida do processo de aprender”, refletindo para uma educação para a autonomização e não para a alienação.

Conforme consta no projeto Político Pedagógico da CFR (2009) a dinâmica da Alternância é que integra, estudante e família, no mesmo processo formativo, pois, esse modelo metodológico propicia, por meio das vivências familiares, uma proposta educativa integrada com as experiências vividas no ambiente escolar, inserindo a família como parte integrante do processo formativo do estudante.

A formação voltada para a vida, humaniza o estudante sem ignorar a importância do aprofundamento intelectual e dos saberes científicos trabalhados na CFR, levando-o a assumir o papel de protagonista na construção do seu conhecimento, uma vez que:

As expectativas expressadas nos relatos obtidos por meio das entrevistas, embora oriundas de sujeitos que tiveram diferentes atuações em relação à experiência de implantação da CFR, convergem para o mesmo ponto, no sentido de que, a escola do campo precisa ser construída mediante olhar dos sujeitos do campo, desde a concepção do papel social da escola até a concepção pedagógica, não se limitando a espaços físicos, mas possibilitando uma escola para a vida onde o estudante encontre na formação a possibilidade de sua emancipação social.

## DA CRIAÇÃO AO FUNCIONAMENTO DO CURSO DE MAGISTÉRIO DO CENTRO ESPECÍFICO DE APERFEIÇOAMENTO DO MAGISTÉRIO (CEFAM) DE NAVIRAÍ-MS - BRASIL (1994-2000)

Natalicia Gomes Teixeira Arcanjo

**Palavras-chave:** CEFAM. Curso de Magistério. Formação de professores.

Este trabalho se insere nas pesquisas sobre a história da formação de professores no Brasil e, mais especificamente, na história da formação de professores de Mato Grosso do Sul. Nesta perspectiva, o presente trabalho visa analisar a história do Curso de Magistério do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), buscando compreender o processo de instalação e funcionamento desse Curso no município de Naviraí/MS, no período de 1994 a 2000. A delimitação temporal está associada a dois momentos na história do curso de magistério e na política educacional do período, o ano inicial de 1994, por marcar a criação desse Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério junto à Escola Estadual de Pré-Escolar, 1º e 2º Graus Juracy Alves Cardoso, em Naviraí/MS. Embora a Resolução de Autorização de funcionamento do Curso de 2º Grau – Lei 7.044/82, no CEFAM – Juracy Alves Cardoso tenha ocorrido somente por meio da Resolução da Secretaria de Estado de Educação (SED), n. 11.70 de 11 de março de 1997. Assim, no período de criação e autorização de funcionamento do CEFAM, em Naviraí, a legislação vigente era a Lei 7044/82 que constituiu uma emenda da Reforma de Lei 5.692/71, mas que não afetou a Habilitação ao Magistério. Já o ano de 2000 por corresponder ao período de fechamento desse Centro de formação de professores no município, devido à Deliberação do Conselho Estadual de Educação/Mato Grosso do Sul (CEE/MS) n. 5803, de 09 de junho de 2000. Certamente, este fechamento do CEFAM, no ano de 2000 esteve relacionado à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, que entrou em vigor a partir de 1997 e determinou que a formação de professores da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental fosse realizada em nível superior. As fontes que embasam essa pesquisa são constituídas por atas, diários, pastas, listas de matrículas, decretos, resoluções, fotografias, jornais, documento síntese da avaliação dos CEFAMs, cadernos, trabalhos escolares, avaliações. Essas fontes foram coletadas no Arquivo da Escola Juracy Alves Cardoso, na Secretaria Estadual da Educação de Mato Grosso do Sul e nos arquivos pessoais de antigos professores e de ex-alunos do CEFAM de Naviraí. Além dessas fontes, foi necessário recorrer às fontes orais, por meio de entrevistas com antigos professores e ex-alunos do CEFAM. Essas entrevistas foram realizadas por meio de um roteiro de questões semiestruturadas, que foi elaborado de acordo com os objetivos desta pesquisa. As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas para análise e uso na pesquisa. Todos os entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), concedendo os direitos de utilizar os dados das entrevistas na pesquisa. Essas entrevistas possibilitaram por meio das memórias dos antigos professores e ex-alunos do CEFAM, levantar dados sobre a instalação dessa instituição no município de Naviraí, bem como conhecer aspectos importantes que marcaram o funcionamento desse Centro de formação de professores. Conforme registra Le Goff (1996), a memória como propriedade de conservar certas informações, remete-nos a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas. Essas fontes foram analisadas à luz







dos pressupostos da Nova História Cultural, com base em autores como Chartier (1990), Burke (2005). Além disso, foi necessário recorrer aos trabalhos ligados à história de Mato Grosso do Sul, história da educação, história da formação de professores, ao currículo, entre outras. Os resultados apontaram que, em Mato Grosso do Sul, os CEFAMs teve início apenas a partir do ano de 1987, devido a um movimento de consolidação e expansão desses Centros pelo Brasil. Desse modo, é importante compreender que esses Centros em Mato Grosso do Sul não fizeram parte dos primeiros instalados em nosso país, ainda no início da década de 1980, conforme assinala Tanuri (2000). O Projeto CEFAM teve seu início no ano de 1989, em Mato Grosso do Sul, na Escola Estadual de Primeiro e Segundo Graus Joaquim Murтинho, na capital Campo Grande, por meio da Deliberação nº 1.774 de 10/12/1987. A aprovação do primeiro CEFAM de Mato Grosso do Sul foi mediante a Deliberação CEE/MS Nº 2. 233, de 07 de julho de 1989. Contudo, a instalação de novos CEFAMs, em Mato Grosso do Sul, ocorreu somente nos anos de 1990, com a implantação desses Centros nos municípios de Aquidauana, Corumbá, Coxim, Jardim, Naviraí, Paranaíba, Ponta Porã e Três Lagoas. No caso do município de Naviraí, a instalação do CEFAM ocorreu em 1992, entretanto a autorização de funcionamento somente aconteceu no ano de 1997. Mesmo assim, as suas atividades iniciaram em 1994, com a transição do Curso de Magistério da Escola Estadual de Pré-Escolar, 1º e 2º Graus Juracy Alves Cardoso para esse Centro de formação. Essa transição também promoveu mudanças no horário de funcionamento do Curso de Magistério, que com o CEFAM passou a ser ofertado em período diurno, pois até 1993, com a Habilitação Específica para o Magistério de 1º Grau, esse Curso funcionava apenas no período noturno. Desse modo, o Curso de Magistério do CEFAM de Naviraí funcionava em período diurno, atendendo alunos provenientes de diferentes classes sociais, sobretudo, originária do ensino público de 1º grau, com aula no período vespertino com duração de quatro anos, no entanto, em dois dias da semana, os alunos tinham aula em período integral. O interesse do CEFAM era formar professores atuantes desde a pré-escola até a 4ª série do 1º grau. Neste sentido, era importante garantir não só as aulas teóricas, mas também que os estágios fossem realizados com muita responsabilidade, integrando a prática com a formação teórica que os professores recebiam no Curso de Magistério do CEFAM. Desse modo, os alunos durante as aulas recebiam orientações de estudo com o intuito de permitir uma reflexão acerca da sua atuação tanto no estágio como no curso. Assim, os alunos poderiam relacionar a teoria das disciplinas com a prática, inclusive quando as escolas de Naviraí precisavam de professores substitutos, os diretores chamavam os alunos do CEFAM, apesar de não ser uma atividade remunerada, isso contava como horas complementares. Entretanto, esse projeto de formação a nível médio que a Lei 5.692/71 admitiu, foi por algum tempo a base de formação de muitos profissionais da educação, exercendo suas funções de formação de professores que se habilitarão para atuar na Pré-Escola e nas quatro primeiras séries do 1º grau. Contudo, esse programa de formação de professores foi perdendo sua força e sendo substituído pelo sistema educacional, que agora formaria os seus professores em cursos de graduação com Licenciatura Plena, conforme registram Siquelli e Alves (2016). Em Naviraí, o CEFAM foi desativado, mais precisamente, no ano de 2000, conforme já mencionado anteriormente, devido à implantação da LDB 9.394/96. Embora o CEFAM tenha tido um rápido funcionamento, foi possível constatar que esse Centro deixou marcas importantes na história da formação dos professores deste município, e também na história da formação de professores de Mato Grosso do Sul, uma vez que, conseguiu formar professores do município de Naviraí e da região, por meio de uma formação que visava articular a parte teórica dos conteúdos com a parte prática, proporcionando a eles uma formação em período integral, a fim de oferecer condições para que o aluno ampliasse gradativamente seu conhecimento, diferenciando assim, essa formação docente dos outros cursos de Magistério.

## Referências

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. Lisboa: Difel, 1990.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** Campinas: Unicamp, 1990.





SIQUELLI, Sonia Aparecida.; ALVES Mirian Aparecida Beltrão. CEFAM Paulista: **Contribuições da Historiografia e Fontes Históricas na Formação de Professores**. Argumentos Pró-Educação, Pouso Alegre, v. 1, nº 2, p. 273 – 297, mai. - ago., 2016, p. 273-297

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

## DEUTSCHE SCHULE E A ETNICIDADE GERMÂNICA (RIO DE JANEIRO, 1861-1863)

Heloisa Helena Meirelles Dos Santos

**Palavras-chave:** Deutsche Schule. Escola para migrantes germânicos. Etnicidade germânica.

Analisar a criação da escola étnica *Deutsche Schule* (1862) pela Sociedade Alemã de Beneficência (*Deutscher Hilfsverein*) a partir dos esforços da Igreja Alemã para instruir os filhos de migrantes de língua germânica radicados na sede política do Império brasileiro é o objetivo deste artigo. A pesquisa parte pressuposto que a identidade étnica é construída na crença subjetiva de uma origem comum em uma situação pluriétnica específica (POUTIGNAT & STREIFF-FENART, 1998) e que o estudo da etnicidade pressupõe avaliar as atuações das diferentes formas de expressá-la. A historiografia tem aprofundado o estudo sobre a etnicidade da migração alemã ao Brasil com ênfase nos estados do sul e seus núcleos de colonização. No entanto, a História da etnicidade dos germânicos que vieram para a cidade do Rio de Janeiro, sede do poder imperial, tem sido uma lacuna a ser preenchida. Lenz (2002, 2003) e Seyferth (2000) ao estudarem a migração alemã para a cidade concluíram que, desde 1808, com o traslado da Corte portuguesa para o Brasil o número de migrantes germânicos na sede política imperial aumentou. Não eram apenas os germânicos abastados que desejavam vir para a sede da Corte que o porto do Rio de Janeiro recebia. Ali chegavam, também, os trabalhadores das indústrias germânicas instaladas no Rio de Janeiro e também, aqueles esperançosos por um pedaço de terra cultivável no espaço territorial brasileiro ou os que, pobres e ingênuos, tinham sido logrados por especuladores europeus que os fizeram ali aportar. Estes migrantes eram oriundos de vários Estados nacionais que, naquele momento ainda se ligavam em união aduaneira. Foram eles que promoveram sua etnicidade na sede imperial brasileira através da língua, dos costumes e da religião comum, de confessionalidades diferentes, forjando uma ascendência comum já que não havia, até 1870, uma nação que os caracterizasse em uma identidade coletiva. Neste sentido, a etnicidade desta “comunidade imaginada” (ANDERSON, 2008) de hanseatas, suíços, austríacos, alemães e tantos outros povos constantes do *Deutscher Bund*, sempre esteve centrada no interior da representação cultural produzindo sentidos na cultura “germânica” simbólica que os unia. Estes homens migrantes cujas necessidades foram atendidas na cidade do Rio de Janeiro, apenas, e tão somente, por seus patrícios, fossem eles homens comuns, homens de negócio, profissionais liberais ou diplomatas, eram oriundos de espaços geográfico diferentes, mas todos de língua germânica. Muitos deles aqui chegaram com necessidades de recursos que lhes povesse a subsistência, a educação para os filhos que traziam e teriam na nova terra e, também, de oportunidades para exercer sua religiosidade protestante. Os germânicos no Rio de Janeiro viviam sua etnicidade de modo bem diferente daqueles imigrantes que foram para o sul, como Koseritz, daí seu espanto e certa insatisfação com o que observava em sua visita à Corte. Na sede do poder imperial estes imigrantes mantiveram seu pertencimento à terra natal, preservando o idioma nacional, a religião e sua cultura através da reunião em associações (*vereine*). É da iniciativa destes homens, em busca de raízes da terra natal, representantes da etnicidade germânica em solo carioca, e de sua representação cultural, que nasce a Escola Alemã. A forma como este grupo se agrega na cidade do Rio de Janeiro reflete, culturalmente, a região natal de que provinham, marcando as associações (*vereines*) que aqui reproduzem. Destas associações surgiu esta escola alemã para os migrantes pobres de língua germânica, que buscava, através das tradições comuns, preservar a etnicidade, no novo espaço





geográfico que ocupava. A História desta instituição educativa germânica foi um dos reflexos visíveis, mas esquecidos, de uma cidade que, no século XIX, crescia numérica e estruturalmente com a chegada de muitos não nacionais embalada na modernidade europeia e permeada pela exclusão e segmentação de origem e religião de seus habitantes, à cultura local. Ali, onde se estabeleciam, os germânicos comungavam relações de interdependência, complementaridade e simbiose com as diferentes etnicidades e com a cultura local. O Rio de Janeiro que recebia o migrante germânico, e muitos outros de nacionalidades diferenciadas (portugueses, italianos, espanhóis, sírios, libaneses, armênios, etc.), desde a abertura dos portos, ampliava o mercado consumidor dos produtos europeus na terra carioca, ao mesmo tempo em que diferenciava os não nacionais dos habitantes locais pela língua, costumes, tradições e religião. A terra carioca passa a ser, pela interação inevitável de etnias, uma Babel tropical habitada por aqueles que fugiam das guerras religiosas e das mudanças econômicas europeias e outros que tinham economias e tinham medo de aplicá-las onde nasceram. Desse modo, em solo desconhecido, o migrante germânico pobre, e também o abastado, buscavam seus iguais em etnicidade para sobreviver e trabalhar, apesar da dificuldade do entendimento da língua local, do novo *habitat* estrangeiro. Os migrantes germânicos que vieram para o Rio de Janeiro mantiveram seu pertencimento à terra natal preservando o idioma nacional, a religião e a cultura através da reunião em associações recreativas, como a Sociedade Germania (*Gesellschaft Germania*) e religiosas, como a Igreja Alemã (*Deutsche Kirche*). Deste modo estabeleceram uma organização social própria validada por signos culturais diferenciados. (POUTIGNAT & STREIFF-FENART, 1998). As associações refletiam a moderna cultura alemã, desde o século anterior, e previam um agrupamento livre, de caráter voluntário e onde a posição social era, de certo modo, irrelevante. Ainda que estas agremiações germânicas buscassem atender às necessidades espirituais e pecuniárias mais urgentes dos novos migrantes que chegavam pelo uso da mesma língua, havia a necessidade, também, de prover a educação das muitas crianças que traziam, ou aqui eram concebidas, mantendo a etnicidade do grupo. De início a Igreja Alemã intercedeu para obter vagas em escolas particulares para algumas das crianças, mas os esforços empreendidos não tinham como atingir a precisão de todos. Por outro lado, raríssimas eram as escolas particulares de alemães para atender todos, e as públicas, instaladas em casas-escolas em sua maioria, não tinham como atender satisfatoriamente àqueles que não falassem português, o que era, exatamente, o caso destes pequenos migrantes. Em 1843, a Igreja Alemã do Rio de Janeiro se uniu à Igreja Evangélica Prussiana (IEP) que, daí pra a frente passa a dirigi-la e mantê-la, seja enviando pastores, seja financeiramente, pagando um professor para ministrar aulas na escola da Igreja, para germânicos do sexo masculino. Em 1861, a Sociedade de Beneficência propôs, em Assembleia Geral realizada em 18 de agosto do mesmo ano, criar uma escola laica, a *Deutsche Schule* (Escola Alemã). Por 72 votos a favor, e alguns contra, dos membros da Sociedade de Beneficência Alemã, a escola foi criada. Importante ressaltar que a escola que criavam naquele momento não visava atender aos associados, que usavam em sua maior parte, a educação doméstica, com professores contratados, mas àqueles que, por falta de recursos, não podiam usufruir de escolas elementares. A Escola Alemã, designada nos documentos “Escola da Sociedade de Beneficência Alemã”, nasce do interesse da Igreja Alemã de promover a educação dos jovens imigrantes germânicos pobres que, por não conhecerem a língua portuguesa, não tinham como matricular-se nas casas-escolas existentes na cidade, a partir dos esforços hercúleos mas insuficientes da Igreja Alemã. A escola elementar para ambos os sexos, estabelecida pela Sociedade de Beneficência Alemã, começa a funcionar em um prédio alugado, bem próximo à Igreja Alemã, à Rua dos Inválidos, em 1º de setembro de 1862. Tinha matriculados na instituição os 32 alunos que vieram da escola da Igreja. Em 1863, a Inspeção Geral de Instrução Primária do Município da Corte, chefiada pelo Inspetor Geral Eusébio de Queirós Coutinho Matoso da Câmara, por Aviso de 7 de novembro de 1862, habilitou Frederico José de Hangen (Fredrich von Hagen), natural da Prússia, nascido em 12 de fevereiro de 1827, autoriza a escola e o aceita, “para dirigir a Escola Elementar estabelecida pela Sociedade de Beneficência Alemã, considerando as matérias constantes do respectivo, exceto canto, desenho e ginástica”. Contava, além do Diretor, com duas professoras, a Sra. Doefler e sua filha que assumiram a regência das três séries do Ensino Primário. No ano seguinte a instituição passa a contar, em seu quadro funcional, com o pastor Carl Wagner, que assume a disciplina de Religião. Com o aumento do número de alunos matriculados, há necessidade de mais espaço para as atividades educacionais, e a escola muda seu endereço para a Rua do Arcos nº 21, ainda em prédio alugado, após a tentativa frustrada de auxílio financeiro por parte da Igreja Alemã, já dirigida, então, por Berlim e não mais pela Prússia. A pesquisa identifica a etnicidade germânica



no Rio de Janeiro como consequência dos processos identitários que permitiram a criação da *Deutsche Schule.*, amparada nos estudos de Barth (1966), Bobbio (1992), Hall (1997) e Poutignat-Streif-Fenard (1998), dentre outros teóricos e toma por fontes relatos de memorialistas alemães (SCHLICHTHORST, 2000 e KOSERITZ, 1980); relatórios do Ministro de Império do período pesquisado e documentos do acervo institucional do Colégio Cruzeiro, antes da 1ª Guerra designado *Deutsche Schule.*

## DISCUTINDO O SENTIDO DA UNIVERSIDADE: A HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DOCENTE NA UFRRJ

Maria Angélica Da Gama Cabral Coutinho

Fernando Cesar Ferreira Gouvea

**Palavras-chave:** Universidade. Licenciaturas. História da formação docente.

Duas concepções acerca de Universidade chocam-se e disputam na sociedade brasileira a preeminência de finalidade: a instituição como local de formação profissional e, o espaço ideal de ensino e pesquisa, ambos voltados para o conhecimento e para a formação humana. Humboldt (1769-1859), no século XVIII, afirmava que a instituição universitária deveria preocupar-se com o ensino para o conhecimento, e que deveria manter-se longe do controle do Estado, a fim de que pudesse desenvolver livremente sua pesquisa e, por consequência, o saber. Para Alexander Von Humboldt, o conhecimento a ser transmitido e a formação do cidadão são o bem maior. A realidade universitária brasileira mantém um grande distanciamento com o projeto de Universidade idealizado pelo cientista alemão. No Brasil, o ensino superior nasceu no século XIX com a criação das chamadas faculdades, instituições isoladas, pois até a transferência da Corte Portuguesa para o Brasil em 1808, a criação de cursos superiores mantivera-se proibida. Com posição distinta do pensador germânico, cerca de um século depois, para o filósofo paulista Ortega y Gasset (1883-1955), a missão da Universidade constituía-se em preparar homens e profissionais para a vida na sociedade, bem como investir na pesquisa, a despeito de considerar que a formação de um cientista não se adequava a qualquer indivíduo, na medida em que dependia de vocação de cada um. No Brasil, Anísio Teixeira destacou-se por refletir acerca do tema Universidade. Preocupado com as questões relativas ao ensino superior e à temática universidade, Anísio esteve envolvido nos principais e decisivos movimentos educacionais. Entendia a preparação de profissionais como uma das mais importantes tarefas da Universidade, espaço esse de formação profissional, o *locus* privilegiado que deveria, sobretudo, propiciar a aliança entre a prática e a teoria na formação do profissional. Teixeira não se restringiu à idealização da Universidade, ele foi responsável por um projeto pioneiro de Universidade criado para a cidade do Rio de Janeiro. A Universidade do Distrito Federal (UDF) representava o sonho de uma universidade, que, diferente das outras, não fosse apenas uma aglomeração de cursos superiores, caso que pontua grande parte da História das universidades brasileiras. A criação da UDF buscava romper com as tradições que determinavam o atraso educacional do país, e via na instituição universitária, detentora de um projeto de nação, o caminho para o desenvolvimento. A UDF pensava, sobretudo, a formação docente. No entanto, a experiência da UDF, mesmo que passageira, tornou-se importante e balizadora, pois, foi o projeto da primeira universidade brasileira, tendo como centro a formação de professores, e construída a partir de valores nacionais. Para Anísio e Darcy, a Universidade seria uma instituição social que pode significar um espaço político comprometido com a manutenção da estrutura social e política vigente, ou ao contrário, representar um ambiente político de crítica e rebeldia ao *status quo*, em que a transformação seja a dinâmica impulsionadora. Nos anos de 1960, o sociólogo Florestan Fernandes debate o tema da Universidade a partir de seus dilemas, analisando a Universidade através de sua vinculação com a sociedade, expressa por meio do uso que se possa fazer com a sua produção acadêmica. Com a criação de Brasília nasceu a primeira universidade brasileira criada como tal, e que a despeito de muitos percalços em sua trajetória acadêmica, sobrevive até os dias de hoje. Para Ribeiro não se tratava de inventar um novo





arquétipo de universidade, mas sim, buscar evitar a reprodução dos modelos tradicionais. A Universidade de Brasília (UnB), criada por Darcy Ribeiro, foi concebida a partir da ideia original de Anísio Teixeira, quando esboçou a UDF em 1935. Nesse sentido, foi concebida como um projeto nacional, levando em conta valores característicos da cultura brasileira. Essa é a Universidade necessária de Darcy Ribeiro. O conceito nasceu do desejo de asseverar ao país um caminho seguro em busca de sua autonomia. A instituição nasceu para enfrentar e criar soluções para os problemas nacionais através da formação cidadã dos estudantes, da capacitação de profissionais especialistas e para contribuir cultural e academicamente para a construção da nova capital. A concepção da universidade manteve-se muito distante da estrutura da tradicional universidade brasileira, e foi construída assentando-se nas áreas de saber e pelos diferentes campos de conhecimento. As sociedades são formadas por instituições que, em contrapartida, a formam e a fazem existir da forma específica pela qual o fazem; assim, as sociedades são como sistemas de sentido, dos quais, em muitos contextos, como o nosso, a universidade é parte essencialmente integrante. Mas, instituição socialmente construída, a universidade pública não é apenas a criação de um período histórico, mas apresenta-se como permanente recriação, em cada contexto específico, dos sentidos que inicialmente a fizeram ser. Conquanto a concepção de Universidade seja fruto de seu tempo, e assim deva ser compreendida - como um conceito histórico - constata-se que cada um desses pensadores refletiu e contribuiu para a compreensão que hoje se encerra sobre o seu conceito. A Universidade, que atualmente se apresenta no Brasil, aproxima-se daquela propugnada por Ortega Y Gasset, em sua preocupação em atender à sociedade na formação de quadros profissionais e de Humboldt quando focaliza a pesquisa científica. No campo da formação profissional, especificamente em se tratando de formação para o magistério, a preparação de professores na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) é ainda muito embrionária. Os primeiros cursos de Licenciatura da UFRRJ nasceram em 1963 da necessidade de atender a um público relacionado ao mundo rural, que buscava alternativas para a profissionalização de algumas atividades do campo. A Licenciatura em Ciências Agrícolas e a Economia Doméstica vieram cumprir tal objetivo. As duas licenciaturas nasceram de um quadro social que em nada favorecia a presença feminina nas instituições de ensino superior. O curso da Economia Doméstica buscava a formação de jovens de sexo feminino para atuarem no ambiente doméstico das propriedades rurais, acompanhando a atuação do agrônomo e do veterinário, no campo do trabalho rural, em outras palavras, demarcando o papel da mulher na sociedade rural da época. Logo, os cursos de Licenciatura em Ciências Agrícolas e Economia Doméstica complementavam a vocação rural assumida pela instituição, e foram criados quando a universidade ainda se encontrava subordinada ao Ministério da Agricultura. As primeiras licenciaturas criadas estavam voltadas para formação de professores, sobretudo, no ensino médio. Esse era o caso dos cursos de Química e Biologia, cuja formação atendia, preferencialmente ao ensino médio. E, sobre as licenciaturas de Economia Doméstica e de Licenciatura em Ciências Agrícolas, tais cursos se restringiam, sobretudo, às escolas técnicas cujo quantitativo ainda era muito reduzido no território fluminense, e, especialmente na região em que se localiza a universidade, praticamente inexistiam. A criação da maioria dos cursos de licenciaturas para atuar no ensino fundamental e na educação infantil é muito recente. As últimas licenciaturas foram criadas pelo Programa de Reestruturação das Universidades Federais quando nasceram vinte e oito cursos de graduação, com predominância para os cursos das áreas de Humanas e de Saúde. Por fim, o estudo insere-se no campo da História da Educação, mais especificamente na temática das Instituições Educativas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e descritiva, pois objetiva analisar o sentido da universidade no Brasil, em especial, a Universidade Rural, e as características de criação dos cursos de licenciatura da UFRRJ, estabelecendo relações com a história da instituição além de cotejar com os projetos de universidade que foram conjecturados ao longo da constituição da nação. Para atingir tal propósito, foram utilizados como procedimentos técnicos a pesquisa bibliográfica, elaborada a partir de livros, artigos e periódicos, pesquisa documental, concentrada na leitura de documentos oficiais, como Atas do Conselho Universitário e do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão e o exame de outras fontes primárias como processos, atas de reuniões departamentais e ofícios, além dos dispositivos legais estruturantes das universidades no Brasil. O período focalizado na investigação abrange desde as primeiras licenciaturas surgidas nos primeiros anos da década de 1960, até a política mais recente que criou o REUNI, no atual milênio, durante o governo Lula.



### Referências Bibliográficas:

CHARLE, C., VERGER, J. História das Universidades. SP: UNESP, 1996.

NOSELLA, Paolo & BUFFA, Ester. Instituições Escolares- por que e como pesquisar. Campinas: Ed. Alínea, 2009.

ORTEGA Y GASSET. Missão da Universidade In: SANCHÉZ, Juan Escámez. Ortega Y Gasset. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Ed. Massangana, 2010.

RIBEIRO, Darcy. A Universidade Necessária. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1969.

TEIXEIRA, Anísio. A universidade e a liberdade humana. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.20, n. 51, jul. /set. 1953, p. 3-22.



## EDIFÍCIO ESCOLAR E INSTRUÇÃO EM PORTUGAL NO FINAL DOS OITOCENTOS: ESCOLA PARA MENINOS NA FREGUESIA DE SÃO VICENTE DE PEREIRA, MUNICÍPIO DE OVAR (1888-1892)

Wenceslau Gonçalves Neto

Justino Magalhães

Carlos Henrique De Carvalho

**Palavras-chave:** Instrução em Portugal. Construção de escola. Iniciativa privada.

Este texto incide sobre um tema menos esclarecido na História da Educação em Portugal – o estatuto educacional da freguesia no contexto da oferta escolar. É um estudo de micro-história, porventura mesmo de “pequena história”, mas que se torna representativo de um ciclo histórico, de universalização escolar em Portugal, no final do século XIX. Busca-se uma “história a partir da base” e que pelos aspectos envolvidos e pelas repercussões se torna significativo. A freguesia constituía, no período delimitado, a instância geográfica, administrativa e social de alfabetização escolar. O funcionamento de uma unidade escolar e muito particularmente a construção de um edifício de raiz constituíam fator de identidade local. Mas o plano escolar e o poder de decisão e representação junto das autoridades regionais e das autoridades centrais, era prerrogativa do município. Cabia, no entanto, às juntas de freguesia, para o enfrentamento de suas demandas referentes às unidades escolares, a oferta do terreno e contribuir para a edificação e manutenção da escola. Neste processo, foi determinante a congregação de apoios locais e apoios estatais, nos planos financeiro e logístico para a consecução da oferta da escola e, ainda assim, à custa de muito esforço e determinação por parte dos poderes paroquiais. É deste processo que o caso aqui abordado dá nota a título de exemplo.

O trabalho fundamenta-se em documentos coligidos no Arquivo Municipal de Ovar e na Junta de Freguesia de São Vicente de Pereira, como livros de atas, correspondências, fotografias e imprensa (CÂMARA; JUNTA). Procurou recuperar o processo de construção do prédio de uma escola para o sexo masculino, iniciado em 1888, como resultado do esforço do “brasileiro” (imigrante português que enriqueceu no Brasil e retornou para sua terra natal) João Rodrigues de Oliveira Santos, abastado industrial daquela freguesia que, para esse fim, consegue doação do terreno e substancial quantia, de seus próprios recursos e de outros que angariou com amigos portugueses que viviam no território brasileiro. A oferta foi feita à Junta da Freguesia no mesmo ano em que foi inaugurada a escola para o sexo feminino, também nessa freguesia e por doação do mesmo João Rodrigues de Oliveira Santos, que arcara com os custos de construção e mobiliário desse edifício. Diferentemente do processo da escola feminina, que se arrastou por 14 anos, numa contenda que envolvia disputas entre grupos do poder local (GONÇALVES NETO & MAGALHÃES, 2009), o que não aconteceu no presente caso, que sofreu percalços apenas de ordem burocrática, o prédio da escola masculina teve sua construção mais acelerada, sendo inaugurado já no início de 1892, após pouco mais de 3 anos de construção.

No bojo das discussões que ocorrem em Portugal e na Europa no século XIX, envolvendo a luta pela generalização da instrução pública, destaca-se a presença da iniciativa privada, estimulada e, mesmo, conclamada pelas autoridades governamentais, construindo escolas e outros melhoramentos para





a sociedade (hospitais, orfanatos, etc) ou contribuindo com fundos para a consecução de obras sob a responsabilidade do Estado (MAGALHÃES, 2010; CANDEIAS, 2004). Na freguesia de São de Vicente de Pereira, município de Ovar, localizado na região Centro de Portugal, isso pode ser observado na figura de João Rodrigues de Oliveira Santos, que fizera fortuna no Brasil (Maranhão) e retornara ao seu rincão de origem, onde era naquela época proprietário de uma moderna fábrica de chapéus, pretendendo a ele estender benefícios dos quais era carente, como instrução, hospitais, estradas, etc (SANTOS, 2007). Fosse por filantropia, pelo sentimento de responsabilidade para com sua terra natal ou pela busca de reconhecimento social, de respeitabilidade que o dinheiro unicamente não podia assegurar, o certo é que esses personagens, notadamente os “brasileiros”, marcaram parte das terras portuguesas, tanto em termos materiais, com palacetes e adereços arquitetônicos, como imateriais, ao contribuir para os avanços da instrução e da cultura.

A documentação, principalmente os livros de atas da Junta de Freguesia de São Vicente de Pereira e da Câmara Municipal de Ovar, bem como os dois jornais de Ovar (*O Ovarense* e *O Povo d’Ovar*), nos permite acompanhar a Junta de Freguesia de São Vicente de Pereira no difícil processo de criação, construção e implementação de uma escola numa pequena e pobre comunidade periférica de Portugal. Note-se que a escola para meninos na freguesia já existia, mas eram constantes os registros nas atas da Junta de reclamações dos professores referentes às precárias condições do edifício onde funcionava a escola. A Junta, por sua vez, responde ser impossível encontrar na localidade prédio em melhores condições para ser alugado, o que remetia à necessidade do enfrentamento do desafio da construção de um prédio próprio para esse fim.

Num contexto marcado por divisões políticas entre dois grupos que se enfrentavam por meio do debate público, das urnas, pelos jornais e, inclusive, pelo uso da violência nas ruas, a Junta de Freguesia luta contra os entraves burocráticos que não lhe permitem obter a celeridade necessária para melhor atender às necessidades da instrução local. Da mesma forma, dado o quadro de pobreza da população e, conseqüentemente, da arrecadação dos fundos para sua manutenção ou necessários para algum investimento, a freguesia esforça-se ao máximo para bem aplicar os recursos recebidos em doação, fundamentais para a construção da escola para os meninos. Por conta disso, estabelece diálogo constante com a Câmara Municipal de Ovar, da qual dependia para a aprovação de todos os passos referentes à obra da escola. Promove rigorosa licitação para a obra, com edital meticuloso, publicado na imprensa de Ovar, conseguindo 5 propostas de arrematação e, ao final, um preço significativamente inferior ao que estava orçada originalmente a construção da escola. Por meio do apoio do deputado que representava o município no Governo, consegue a aprovação de importante auxílio estatal para as obras, correspondente à metade do valor originalmente estipulado e, com isso, acaba por assegurar por meio desse subsídio, mais da metade dos recursos necessários para a edificação. Fiscaliza atentamente a construção, procurando conseguir junto ao Governo Civil de Aveiro que as vistorias necessárias para a liberação do subsídio estatal ocorram no menor tempo possível, evitando maiores atrasos na finalização da escola. Vende parte de seu patrimônio, os chamados terrenos baldios, para conseguir os recursos faltantes, iniciativa, no entanto, que será bloqueada pelo Tribunal Administrativo de Aveiro, que não reconhece na Junta de Freguesia poder suficiente para efetuar a alienação desses terrenos, mesmo com o aval da Câmara Municipal de Ovar. Esse contratempo fará com que a Junta de Freguesia, mesmo com o início do funcionamento da escola, reste com uma dívida para com o arrematante da construção da escola, reconhecida nas atas da Junta, de 144 mil réis (equivalentes a pouco mais do que o salário anual de um professor primário à época), que a documentação não permite identificar quando foi finalmente quitada. Apesar de todos os percalços, a Junta de Freguesia verá seus esforços coroados em 1892 com a edificação da escola e sua entrada em funcionamento.

Foi possível, dessa forma, perceber, uma parte da complexidade do processo de escolarização que se pretendia no final do século XIX em Portugal. As disputas nas freguesias e nos municípios eram intensas dificultando a geração de uma pauta comum ou suprapartidária, mesmo em assuntos que poderiam ser considerados desta dimensão, como o ensino primário. Remete-se, ainda, à necessidade de se aprofundar os estudos em torno da esfera municipal, tanto para compreensão, no nível micro, de uma discussão que se espraia no macro, como para se apreender o movimento que se desenrola no interior do país e no espaço dos municípios em torno de questões relevantes para os avanços da nação ou da comunidade, como o caso da educação.



Muitas são as lições, ainda, que podemos tirar desse estudo, mas todas confluem para a constatação do atraso instrucional de Portugal no final do século XIX, em relação aos demais países europeus, e para a urgência com que esse problema deveria ter sido enfrentado – o que não ocorreu. Apesar de todos os esforços do Estado, dos municípios, das paróquias e dos privados, Portugal adentrará o século XX com índices de analfabetismo alarmantes para os padrões europeus e ainda levará várias décadas para, finalmente, conseguir disponibilizar uma instrução de massas à sua população.

## Referências

CÂMARA Municipal de Ovar. *Livro de Actas 32*, 12/02/1887-14/07/1890; *Livro de Actas 33*, 21/07/1890-17/07/1893. Arquivo Municipal de Ovar.

CANDEIAS, António (Dir.). *Alfabetização e escola em Portugal nos séculos XIX e XX: os censos e as estatísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

GONÇALVES NETO, Wenceslau; MAGALHÃES, Justino. Ação privada e poder público na luta pela instrução: Portugal na segunda metade do século XIX. *RBHE*, 20, 2009, p.15-39.

MAGALHÃES, Justino. *Da cadeira ao banco: escola e modernização (séculos XVIII-XX)*. Lisboa: EDUCA, 2010.

JUNTA de Paróquia de S. Vicente de Pereira. *Livro de Actas*, de 30 de setembro de 1879 a 26 de junho de 1887 [8 de outubro de 1893]. Arquivo da Junta de São Vicente de Pereira.

SANTOS, Guilherme G.O. As crônicas de João Rodrigues de Oliveira Santos e a fábrica de chapéus, em São Vicente de Pereira. *Dunas – Temas & Perspectivas*, VII (7), 2007, p.3-18.

## EDUCAÇÃO CONFSSIONAL EM GOIÁS E NO TOCANTINS: DIÁLOGOS ENTRE DUAS PESQUISAS

Cesar Evangelista Fernandes Bressanin

Kamila Gusatti Dias

**Palavras-chave:** Educação Confessional. Goiás. Tocantins.

A educação confessional pressupõe um credo, uma religião, uma confissão de fé explícita no desempenho de suas atividades. Quando se refere a uma escola confessional, imediatamente se pensa em uma escola ligada a uma religião, especialmente a de cunho cristão, católica ou protestante. Ao pensar na educação confessional no Brasil, vislumbra-se a história da educação brasileira. Ambas se confundem: a história da educação brasileira, desde seus primórdios, esteve imbricada do contexto educacional confessional cristão. A configuração do país desde a sua colonização até a sua independência e a construção de uma nação republicana deu-se sob a égide da religião cristã católica. Embora no Brasil, a presença organizada de outros grupos religiosos, como judeus, islâmicos, religiões orientais e outros foi uma realidade, foram minoritários e não exerceram influência no contexto educacional confessional do país. A educação escolar no Brasil foi influenciada pela Igreja Católica, desde o princípio. Essa ação muito interferiu no plano moral, nos costumes, na vida e nas bases cristãs das famílias. Os costumes dos colégios religiosos de certa forma se diferem dos das instituições escolares em geral, talvez para marcar essa distinção, o uso de uniformes diferenciados, os muros altos, os horários rígidos, as exigências de silêncio nas salas de aulas ou corredores, a vigilância constante, a rigidez quanto à preservação da moral e dos bons costumes, caracterizando um mundo misterioso que abrigou várias personagens reservando-lhes uma vida à parte e de certa forma controlada. Os estudos de Nunes (1997, p. 494), ajuda-nos a compreender a atuação da Igreja no campo educacional, para essa autora o “interesse da Igreja no campo da educação e o apoio do governo tornaram possível às congregações estabelecerem seus colégios. Elas conquistaram espaços sociais cada vez maiores, seus efetivos se multiplicaram”. De maneira especial, a ordem religiosa dos jesuítas construiu sua hegemonia educacional no Brasil, principalmente a partir da instituição da *Ratio Studiorum*, um plano de estudos desenvolvidos pela Ordem de Santo Inácio de Loyola e colocado em prática nas inúmeras escolas jesuítas, de 1549 a 1759, construindo um projeto pedagógico uniforme e organizado, de excelência e prestígio. No entanto, na percepção de Sangenis (2004, p. 25), esse exclusivismo jesuítico, que criou um pensamento único na história da educação brasileira, “ignorou e silenciou outras ordens religiosas católicas que protagonizaram a educação brasileira colonial como franciscanos, beneditinos, carmelitas, mercedários, oratorianos e tantos outros religiosos”, que atuaram na cena educacional brasileira. Mesmo com a expulsão dos jesuítas e demais ordens religiosas do território português e de suas colônias, a presença de clérigos que ficaram no Brasil, colaborou para que a educação confessional não esvaecesse. De forma velada e não oficial, com caráter não formal, a educação confessional continuou a ser ministrada na colônia. A queda do Marquês de Pombal em 1779 e a chegada da família real no Brasil intensificou o retorno das ordens religiosas católicas europeias que voltaram colaborar com a educação no Brasil. No entanto, o cenário da educação confessional no Brasil começou a ampliar. Os tratados e acordos da Coroa Portuguesa com outros países abriram caminhos para a vinda de outras confissões religiosas para o Brasil, como a professada pelos ingleses, em virtude da assinatura do tratado de livre comércio entre Portugal e a Inglaterra, em 1810. Posterior





a isso, a constituição imperial brasileira, de 1824, rezava em seu artigo 5º que “a religião católica apostólica romana continuará a ser a religião do Império”. Todas as “outras religiões serão permitidas com seu culto doméstico e particular, em casas para isso destinadas, sem forma exterior de Templo” (Constituição Brasileira de 1824, Artigo 5º) permitindo que os cultos e a evangelização protestantes se disseminassem no país. A chegada e implantação do protestantismo no Brasil foi lenta e tardia, oficializou-se ao final do século XIX com a chegada dos luteranos, anglicanos, presbiterianos, congregacionalistas, batistas e outros, os quais buscaram propagar suas ideias religiosas e suas doutrinas fazendo oposição ao catolicismo. A primeira escola confessional protestante implantada no Brasil foi uma instituição escolar presbiteriana na década de 1870 e em 1881 nasceu a primeira escola metodista. Conforme Garrido (2005, p. 19), “a chegada dos protestantes no Brasil irá dar um novo fôlego na questão educacional brasileira”. Com sua ética valorizando o ensino, o protestantismo influenciará diretamente na reestruturação da escola no Brasil. Por serem consideradas [as religiões] da palavra, as doutrinas reformadas oferecem o acesso à escrita. Na visão de Marcondes e Seehaber (2004) dois tipos de protestantismo aconteceram no Brasil: o de imigração que nasce com os grupos e as famílias que vieram da Europa e dos Estados Unidos com o intuito de se fixar no país, reconstruir suas vidas e preservarem a cultura e fé sendo a escola fundamental para isso. Sendo o outro, o protestantismo de missão, o qual tinha os mesmos objetivos das missões católicas, evangelizar e conquistar o maior número de adeptos à sua denominação religiosa. As frentes missionárias protestantes tinham na abertura de escolas o melhor meio para disseminação da doutrina e conquista de novos fiéis. Concomitante a chegada, a implantação e disseminação dos protestantes no Brasil e a abertura de escolas dirigidas por eles, a Igreja Católica intensificou o processo de romanização do Brasil. Uma das estratégias do episcopado brasileiro foi trazer para o Brasil congregações religiosas europeias, femininas e masculinas, para cuidar da evangelização e da educação dos cristãos católicos. Os representantes da Igreja Católica afirmavam que a finalidade das escolas confessionais era formar cristãos. Diante de tais mudanças na sociedade, a Igreja e os colégios religiosos se viram obrigados a alterar, mesmo que sutilmente, seus discursos e suas atividades dando maior abertura à “modernização”, tentando pregar seus valores de forma mais livre. Dessa maneira, salesianos (as), dominicanos(as), rogacionistas, agostinianos(as), vicentinas, redentoristas, entre outras congregações se estabeleceram em vários lugares do Brasil com a finalidade de trabalhar com a educação. Para tanto, com a intenção de contribuir para o campo de estudos da História da Educação Protestante e Católica no Brasil, essa comunicação objetiva apresentar, em uma conjuntura sincrônica, aspectos educacionais, como ponto de convergência e divergência, das propostas confessionais de ensino dessas instituições educativas, dialogando entre duas pesquisas em desenvolvimento no Programa de Pós Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, linha de pesquisa Educação, Sociedade e Cultura e vinculada ao grupo de pesquisa “Educação, História, Memória e Culturas em diferentes espaços sociais/HISTEDBR”. A primeira pesquisa, se propõe a investigar a obra missionária instituída pelos missionários norte-americanos presbiterianos, na cidade de Rio Verde- Goiás, culminando com a implantação de uma Escola de Enfermagem, anexa ao Hospital Evangélico de Rio verde, um espaço destinado a formar enfermeiras com qualidades éticas e morais, tendo como elementos formadores os princípios da tríade do ideário protestante: educação, religião e saúde, produzindo novas atitudes profissionais nas enfermeiras formadas nesta instituição educativa. Tem por objetivo analisar as estratégias de implantação e as revelações construídas entre a Escola de Enfermagem Cruzeiro do Sul e os missionários presbiterianos, na cidade de Rio Verde. Foi necessário um recorte temporal, assim, o período de análise inicia-se em 1937, foi nesse ano que ocorreu sua fundação em Rio Verde. Momento também em que tomou força no Brasil a política getulista da Marcha para o Oeste, com o intento de ocupar o estado de Goiás, denominado como um “espaço vazio” que deveria ser “preenchido”, com uma nova proposta colonizadora e de inovação para o progresso do Brasil. Essa investigação encerra-se na década de 1970, momento em que é possível perceber uma certa efervescência política no campo da saúde, onde o curso de enfermagem vivencia uma reformulação. O segundo trabalho investigativo, analisa a educação dominicana-anastásiana no antigo norte de Goiás a partir do Instituto Nossa Senhora de Lourdes da cidade de Arraias, estado do Tocantins. Tem como objetivo compreender a trajetória do Instituto Nossa Senhora de Lourdes na cidade de Arraias, no antigo norte de Goiás, na perspectiva da memória e da história desta instituição, no período de 1958 (sua fundação) à 1982 (encerramento de suas atividades) e inserção social na comunidade local e regional. O caminho metodológico escolhido para a construção desse texto parte do pressuposto da Nova



História Cultural. Como metodologia, optou-se pela pesquisa qualitativa, de cunho documental, ancorada na análise de fontes que delineiam todo esse percurso. Por meio dessas fontes pesquisadas foi possível perceber uma grande influência do ensino particular nessas regiões dos estados de Goiás e do Tocantins, salientando que a formação das famílias de melhores condições financeiras esteve em grande parte nas mãos de instituições de ensino particulares, católicas e protestantes. As investigações realizadas até então, apontaram diversas particularidades desse processo educacional de ambas confissões religiosas e revelam sua contribuição para a educação brasileira. Entretanto, no que diz respeito à História da Educação brasileira, o quadro da realidade educacional protestante permanece, em muitos aspectos, desconhecida, ainda se tem muito a fazer. O principal objetivo da educação das escolas confessionais, tanto para católicos como para protestantes, era a formação de cristãos. Essa tensão entre as religiões fez com que as escolas se tornassem cada vez mais presentes na sociedade.

## ENTRE RIOS E FLORESTA: A ESCOLA PRIMÁRIA NO AMAZONAS IMPERIAL

Guiomar Lima De Carvalho

José António Martin Moreno Afonso

**Palavras-chave:** Instrução Primária. Escola e Professor. Amazonas Imperial.

O presente estudo tem por finalidade mostrar através de investigação científica, a implantação e o desenvolvimento da Instrução Primária no Amazonas Imperial, a partir da instalação da Província autônoma em 1850. O marco temporal é o período de 1850 a 1889 com o término do Império através da Proclamação da República do Brasil. Entre as várias alternativas possíveis para fundamentar e consubstanciar texto, optamos por dar continuidade as nossas reflexões e análise que fazem uso das fontes primárias, como as mensagens, as falas e os relatórios dos presidentes das províncias e dos diretores gerais da Instrução Pública da Província do Amazonas.

A historiografia regional referencia que apesar da criação da Provincial acontecer em 5 de setembro de 1850 é somente em 1852 que foi efetivamente instalada com a nomeação do Sr. João Batista de Figueiredo Tenreiro Aranha para a presidência, feita pelo Imperador. As fontes por nós consultadas, registram que a conquista da autonomia administrativa dessa imensa província foi comprovadamente positiva em termos educacionais. A partir da sua instalação assistiu-se numericamente um crescimento gradativo da escola de instrução primária na Província, apesar das dificuldades naturais típicas da região norte do Império. Dentre as dificuldades naturais destacamos os inúmeros e densos rios que formam a bacia hidrográfica da Amazônica, da imensa floresta tropical, mas é ainda de assinalar, a falta de pessoas qualificadas e possuidores de compromisso com a escolarização das crianças e jovens e de uma grande boa vontade de socializar os saberes escolares primários nos mais distantes recôncavos da Província. Apesar dessas variáveis impeditivas, a escola primária foi gradativamente, ano após ano, sendo construída, implantada e consolidada no Amazonas Imperial.

No estudo, fazemos uso dos aportes teóricos e metodológicos da História da Educação como um dos domínios da ciência histórica, da Nova História, que ocupa em investigar, não só narrativas consideradas dominantes, mas também, as representações dos fenômenos, da valorização dos vários documentos pedagógicos educativos<sup>[1]</sup> como fonte de análise. A investigação, perspectiva uma releitura da história da educação, haja vista o processo de transformação pelo qual passou e tem passo a historiografia sobre a Instrução Primária no Brasil, na segunda metade do século XIX. As novas aberturas, no campo da História da Educação, contribuem para avançar e alargar o conhecimento em novas direções, reconhecendo que essas novas direções não esgotam o processo histórico, pelo contrário, remetem a indagações, saberes, problematizações que nos conduzem a caminho e outros olhares recheados de conhecimento científico sobre a existência da escola primária no vasto território do Amazonas provincial.

Após a Independência do Brasil em 1822, D. Pedro I, imperador do Brasil, sanciona a Lei de 15 de outubro de 1827, determinando a criação de Escolas de Primeiras Letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Dentre outros aspectos, a Lei traz no seu escopo a substituição do “velho” mestre régio de então, pelo professor primário, que faz uso de plano de ensino previamente







realizado, composto de método do ensino mútuo, na intenção de assegurar-lhe mais eficiência e eficácia no combate ao analfabetismo que assolava todo o território da jovem nação.

Pela Lei de 1827, as Câmaras Provinciais com seu poder de outorga determinavam o número de escolas por localidades, extinguindo as que não apresentassem frequência suficiente e removendo os professores para as escolas criadas em outras localidades. Entendemos como importante pontuar que antes de 1827, na Comarca do Alto Rio Negro, já existiam três escolas: uma em Barcelos, outra no Lugar da Barra do Rio Negro e outra em Moura.

Nos estudos investigativos de Irma Rizzini (2006), colhem-se registros de que na maioria das Províncias do vasto Império brasileiro, as autoridades constituídas, nas Cidades, Comarcas, Vilas e Cidades, lutaram para divulgar e sedimentar a Instrução Primária entre a população de baixo estatuto social. Na grande província do Grão-Pará<sup>[2]</sup>, nas décadas iniciais do império, a interiorização da Escola Pública de Instrução Elementar, gratuita, tornou-se meta dos governos, sobretudo, nas últimas décadas finais do Império, o que será parcialmente alcançado após o desmembramento do Grão-Pará em duas províncias: a do Pará e a do Amazonas.

Com a criação em 1850 e, posteriormente, com a instalação da Província do Amazonas em 1852, o presidente, designado pelo imperador do Brasil, organizou a Instrução Pública Primária do Amazonas através do Regulamento de 8 de março de 1852. Em mensagem de 1º de janeiro de 1852, dirigida a Assembleia Legislativa, o então Presidente, relata o “estado de atraso em que se achavam essas escolas, de enunciar a minha opinião sobre a reforma radical de que necessita o ensino elementar em toda a Província” (1852, p. 37). Para além, a mensagem inscreve o alto índice de analfabetos, o que impedia o governo de “aproveitar elementos” das várias localidades do interior do Amazonas, não só para o exercício do magistério, como também, para “acumular outras funções porque a maioria da população não sabe ler e nem escrever” (1852, p. 15).

Em comunicado à Assembleia Legislativa diz da necessidade de alfabetizar, de ler, de escrever e contar para capacitar minimamente o “indivíduo idôneo” para cargos de funcionários de que a Província necessitava. Em relatório apresentado, informa que nos anos anteriores à criação da Província existiam apenas oito escolas primárias, distribuídas em algumas vilas e povoados.

No Relatório Provincial de 1852 há registro de que das oito Escolas Primárias da Província citadas, apenas três funcionavam: a de Maués, a de Ega e a feminina da Barra. As demais não funcionavam pelo fato de terem sido abandonadas pelos seus professores<sup>[3]</sup>. De posse dessa realidade, o presidente do Amazonas pública, encaminha um Regulamento de n. 1 de 1852 que organiza toda a Instrução Pública da Província. Nele, registra-se que o Ensino Primário possuía no seu currículo as seguintes matérias: Educação Física, Moral, Leitura, Caligrafia, Doutrina cristã, Numeração, Principais Regras de Aritmética, Gramática da Língua Nacional, Noções de Geometria, História Natural, Sagrada e do Brasil, para o sexo masculino. O currículo era o mesmo para as meninas, com o acréscimo das prendas domésticas. Para todo, o curso seriam adotadas seis classes e o método a ser seguido seria o simultâneo.

A baixa frequência e o baixo rendimento escolar dos alunos frequentadores da Escola Elementar é constantemente registrada nos relatos e nas mensagens governativas da época. Apesar disto, percebe-se nos documentos por nós inquiridos, que a Escola Primária foi uma instituição que ajudou e consolidou o povoamento, ajudou ainda, a desbravar os rios e a floresta da região, instalando-se nos locais, onde havia uma dezena ou mais de crianças e jovens para alfabetizar-se. Como nos diz Irma Rizzini (2005), a escola nascia enraizada na pequena localidade, pois, geralmente a proposta de sua criação era oriunda do próprio local ou pelos próprios moradores da localidade. Muito embora fosse uma instituição ligada aos poderes das províncias, nos confins da região, no meio da selva, e ainda na obrigação de atender às normas e as exigências regulamentares da Instrução Pública estabelecida para todo o Amazonas, estava, contudo, imbricada na política local.

## Referências

RIZZINI, Irma (2006). Educação na Amazônia Imperial: crianças índias nos internatos para formação de artífices. In SAMPAIO, Patrícia Melo e ETHAL, Regina de Carvalho (orgs). **Rastro da Memória: história e trajetórias das populações indígenas na Amazônia**. Manaus: EDUA.



RIZZINI, Irma. (2004). A politicagem na instrução pública da Amazônia imperial: combates à política d'aldeia. In: **Revista Brasileira de História da Educação**. n.10. São Paulo-SP: CNPq; Autores Associados, 2005. p. 11-44. Disponível em: <http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/176>.

### Fontes:

Mensagem, (1852) com Relatório do Vice Presidente de Província do Amazonas. Pará: Typ. De Santos & Filhos.

Relatório apresentado pelo Presidente da Província do Pará, sobre o estado em que se encontrava a Província do Amazonas (1852). Apresentando após a tomada de posse do 1º Presidente do Amazonas. Manaus: Typ. de M. da S. Ramos.

[1] O sentido dado à expressão “documento pedagógico educativo” aqui por nós no estudo, diz respeito aos artefatos pedagógicos como: regimentos, regulamentos, mapas, livros, cartilhas, manuais pedagógicos, quadros, carteiras, bancos, cadeiras, mesas etc., produzidos pelo homem para atender às necessidades modernas e racionais do campo da pedagogia escolar.

[2] Nas primeiras décadas do Império brasileiro, o espaço geográfico que compreende hoje quase toda a Região Norte do Brasil pertencia a Província do Grão-Pará com sede em Belém. Em 5 de setembro de 1850, por carta Imperial, D Pedro II cria a Província do Amazonas, desmembrando-a da Província do Pará. Em 1º de janeiro de 1852, João Baptista de Figueiredo Tenreiro Aranha, nomeado pelo então imperador, instala e dá início à administração da nova Província do Império, a do Amazonas, Cidade da Barra, que depois foi denominada de Manaus.

[3] Segundo o Relatório apresentado pelo presidente da Província do Pará acerca do estado em que se encontrava a Província do Amazonas, depois da instalação desta e da tomada de posse o primeiro presidente Sr. João Baptista de Figueiredo Tenreiro Aranha. (1852, p. 38).

## ESCOLA DE DANÇA DO TEATRO GUAÍRA: ORIGENS HISTÓRICAS DO CURSO DE DANÇAS CLÁSSICAS, DE 1956 A 1961

Alessandra Torres Bittencourt

**Palavras-chave:** História da Educação. Escola de Dança do Teatro Guaíra. Instituições de Ensino.

Formar artistas não é uma tarefa fácil. Em um país, como o Brasil, onde a qualidade do ensino básico e fundamental, ainda parece não ter uma solução satisfatória e sustentável, este tipo de formação poderia ser considerado desnecessário. Ao assumir uma escola de dança do Estado como objeto de pesquisa relacionada às Instituições Escolares pretendeu-se abrir caminhos para o olhar à outras instituições de artes, desconhecidas e/ou desvalorizadas pelo público acadêmico e pela sociedade. A Escola de Dança do Teatro Guaíra, enquanto Instituição Escolar foi a primeira no Paraná que oferecia o ensino de ballet gratuito com a preocupação em formar bailarinos profissionais. Esta escola completou 60 anos em 2016. É uma instituição escolar específica da área da dança clássica (em sua origem). Muitos saberes e práticas analisados por pesquisadores de instituições escolares fazem parte desta escola e estão presentes em suas práticas pedagógicas como, por exemplo: as disciplinas, os níveis escolares, o número de alunos e o de professores, entre outros. Há relações com o espaço, com o ensino, com os projetos pedagógicos específicos, além de terem disciplinas diferenciadas; sem esquecer as celebrações anuais que são os espetáculos que a escola desenvolve todos os anos com todos os seus estudantes. A formação existe, incluindo os aspectos de ônus e bônus de uma instituição escolar de ensino elementar, fundamental ou superior. Conformações, transformações e deformações são visíveis como em seus processos de ensino e aprendizagem. Entretanto, não cabe julgar esta instituição, mas analisá-la no contexto sócio-político-cultural pelo que fez e faz pelos profissionais da área da dança em Curitiba, independentemente, de suas vitórias ou fracassos. O objetivo desta pesquisa consiste em investigar a trajetória histórica da Escola de Dança do Teatro Guaíra, denominada, anteriormente, Curso de Danças Clássicas, no período entre 1956 a 1961. Para compreender a história da Escola de Dança do Teatro Guaíra foi necessário voltar no tempo, conhecer aspectos e possíveis origens do ensino da dança em Curitiba, antes da criação desta instituição, além de conhecer as singularidades do ballet clássico, seu surgimento e sua história, assim como os conteúdos específicos desta formação. A metodologia tratou da busca, coleta e análise de fontes através da interdisciplinaridade, “interação que se estabelece entre disciplinas” (BARROS, 2012, p.104). As fontes coletadas foram analisadas através da linguagem do ensino da dança (MARQUES, 1999) e da História da Educação (NOSELLA; BUFFA, 2008, 2013) no seu contexto social, político, econômico e cultural para melhor compreensão da instituição escolar escolhida. Tanto a Historiografia da Dança quanto o estudo baseado em Instituições Escolares são áreas relativamente novas de pesquisa, especialmente, tratando-se da primeira. Segundo SILVA (2012), há uma fragilidade no campo de pesquisa em Historiografia da Dança não só por ser um campo novo de pesquisa, mas por apresentar acúmulos de relatos e trajetórias artísticas sem se “comprometer com a complexidade histórica e social que permeia os ambientes, os processos e os produtos artísticos da Dança” (SILVA, 2012, p.111). Para tentar compreender alguns destes processos relacionados à Escola de Dança do Teatro Guaíra foram pesquisadas fontes que partem de periódicos locais encontrados no Setor de Memória da própria escola. Alguns recortes de jornais encontravam-se sem identificação de data e nome do periódico sendo, algumas vezes, descartados. Contudo, aqueles encontrados





no Arquivo Público do Paraná tinham a finalidade de analisar os fatos nos respectivos contextos tentando aproximar-se da metodologia de pesquisa das Instituições Escolares com o intuito de valorizar a historiografia da dança. Com relação às fontes, abre-se um parêntese importante. Muitas fontes, referentes à Escola de Dança do Teatro Guaíra não foram encontradas, especialmente aquelas que tratavam dos períodos anteriores à década de 1970. Este fato sugere algumas hipóteses: 1) o incêndio do Teatro Guaíra (1970) pode ter incinerado alguns documentos; 2) A Escola de Dança do Teatro Guaíra mudou de espaço por mais de três vezes e alguns documentos podem ter se extraviado ou ter sido dado como perdidos; 3) a burocracia para pesquisar dentro do arquivo do Teatro Guaíra, alocado no Arquivo Público do Estado que necessitava, obrigatoriamente, do acompanhamento de um funcionário do Teatro; 4) os espaços que a Escola ocupou por décadas foram divididos com outras escolas e cursos, fato que pode ter misturado os documentos; 5) o receio por parte de alguns entrevistados em revelar certas práticas da escola e mostrar documentos; 6) a vigilância, enquanto a pesquisadora estava no processo de coleta de fontes, e os poucos horários fornecidos para a pesquisa dentro da Memória da Escola. Todas estas hipóteses e situações dificultaram o acesso às fontes, relacionadas à Escola de Dança do Teatro Guaíra. Mesmo assim, foi possível acessar uma quantidade significativa de fontes que permitiu dar vida ao texto e, de acordo com Julia (2001) “o historiador sabe fazer flechas com qualquer madeira” (JULIA, 2001, p.17). Vale ressaltar que as fontes da área da dança diferenciam-se dos outros objetos de pesquisa, considerando que estes objetos não podem ser reproduzidos como em outros campos do saber. Este tipo de fonte artística (a dança, o teatro e a música) se esvai logo que é consumido, fruído. São objetos efêmeros, na área das artes que merecem uma atenção metodológica própria, embora seja uma discussão para um próximo texto. Pode-se dizer, portanto, que a dança é como uma vela que “consome a si mesmo no próprio ato de criar a luz” (BERTHOLD, 2006, p.16). Este texto pretende mostrar os percalços que os primeiros diretores e primeiros professores no final dos anos 1950 e início dos anos 1960 enfrentaram. A promessa que demorou a ser cumprida, de construção de um teatro para a cidade de Curitiba comprometia o ensino devido ao espaço precário. O Teatro Guaíra foi fruto de um projeto que envolvia as comemorações do Centenário do Paraná, no ano de 1953. Estas celebrações consistiam, entre outras coisas construir uma biblioteca (Biblioteca Pública do Paraná), um teatro (Teatro Guaíra) e um Centro Cívico para a capital do Estado. Contudo, a construção do teatro demorou mais do que fora programada por inúmeras dificuldades, entre elas, um incêndio. Porém, o pequeno auditório, Salvador de Ferrante, conhecido pelos curitibanos como Guairinha tinha sido inaugurado, em 1954 e este seria, desde 1956 a primeira casa a abrigar a Escola de Dança do Teatro Guaíra. A Lei de número 2382, de 10 de maio de 1955 cria o Teatro Guaíra, “entidade autônoma, diretamente subordinada ao Governador do Estado” (DIÁRIO OFICIAL DO PARANÁ, 1956, n.59) afirma que o mesmo era destinado ao incentivo das belas artes e deveria proporcionar espetáculos para o público. Porém, os espetáculos da escola estavam longe de acontecer considerando que manter alunas em um curso que não era muito conhecido, por ser novo era um desafio constante. Manter diretores e professores também era uma dificuldade devido às negociações com o Governo do Estado. Para as considerações finais é possível afirmar a necessidade em registrar a trajetória histórica da primeira escola de dança do Estado. Além disso, percebe-se que mesmo enfrentando dificuldades, os primeiros profissionais que por ali passaram conseguiram manter e dar continuidade à escola. Até hoje, a Escola de Dança do Teatro Guaíra continua formando bailarinos e oferece, desde 2012, três cursos distintos, sendo: Curso Livre, Curso de Formação do Artista Bailarino e Curso Técnico em Dança.

## Referências

ESCOLA DE DANÇA DO TEATRO GUAÍRA. Setor de Memória da Escola de Dança do Teatro Guaíra. Curitiba, 2014.

GEMAEL, Rosirene. **Escola de Dança do Teatro Guaíra: um registro**. Curitiba: Secretaria do Estado da Cultura, Centro Cultural Teatro Guaíra, 2007.

MARQUES, Isabel A. **Ensino de Dança Hoje: Textos e Contextos**. São Paulo: Cortez, 1999.



NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Instituições Escolares: por que e como pesquisar**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

\_\_\_\_\_. Instituições Escolares: por que e como pesquisar. In: VECHIA, Ariclê; SANTOS, Ademir Valdir dos. (Orgs.). **Cultura escolar e história das práticas pedagógicas**. Curitiba: UTP, 2008.

## ESCOLA ISOLADA RURAL NO MUNICÍPIO DE POCONÉ NO PERÍODO DE 1930 A 1945

Luciana Vicência Do Carmo De Assis E Silva

**Palavras-chave:** Escola isolada rural. História das Instituições. Representações.

A educação rural, em âmbito nacional, foi temática de discussões dos administradores políticos do país e dos intelectuais desde o início do século XX intensificando no período de 1930 – 1945. Dois grupos se formaram na defesa da escola rural brasileira com posições antagônicas no que se referem aos objetivos e finalidades dessa escola.

De um lado estavam os ruralistas que defendiam a melhoria das condições da vida campesina, de maneira que o homem do meio rural não sentisse necessidade de abandonar a terra. Esse grupo criticava o modelo de escola que estava inserido na zona rural brasileira, considerava-o ineficiente, pois estava apegado à cultura urbana, funcionando como propaganda da vida citadina, convidando o camponês a abandonar a sua vida no campo.

De outro lado estavam os intelectuais escolanovistas, que embora concordassem com a necessária integração da população rural a um projeto nacional de sociedade via escola e, conseqüentemente, a necessária fixação do homem no campo, acreditavam e saíram em defesa de uma escola comum, com currículo comum a todos.

A presente comunicação, resultado de pesquisa de doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, visa apresentar e discutir a expansão, localização e distribuição da escola primária rural no município de Poconé, Mato Grosso, no período de 1930-1945. Para a tessitura desta comunicação, respaldou-se no referencial teórico metodológico da história das instituições escolares conforme Magalhães (2004) e Sanfelice (2007; 2008). Para subsidiar a análise utilizou-se o conceito de representações de Roger Chartier (1990), compreendido como as maneiras que um dado grupo vê/compreende o mundo social. Esse conceito possibilita compreender as relações entre os discursos e as práticas, ou seja, as formas pelas quais os sujeitos envolvidos interpretaram e construíram a educação mato-grossense no espaço rural.

A metodologia, de abordagem histórica, deu ênfase à localização, reunião, seleção e análise de fontes documentais compostas por leis, decretos, regulamentos, mensagens presidenciais à Assembleia Legislativa, mensagens dos interventores, relatórios dos diretores da Instrução pública e dos inspetores escolares, localizados na Base de Dados do Grupo de Pesquisa em História da Educação e Memória (GEM), no Arquivo Público de Mato Grosso (APMT) e no Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional (NDHIR-UFMT).

No período em questão, a zona rural de Mato Grosso era composta por uma diversidade de ruralidades que, em razão da sua localização, do seu ambiente físico e sua organização, construíram culturas e práticas cotidianas plurais e singulares. Essas ruralidades, de certa forma, influenciaram a organização do ensino rural primário mato-grossense, seja pela instalação, ou seja, pela não instalação das instituições escolares nas diversas localidades espalhadas pela extensa zona rural do estado, especialmente as práticas cotidianas escolares.

A escola rural, nesse cenário do estado, era a que tinha maior alcance para as crianças mato-grossenses em idade escolar. Embates e lutas de representações, em âmbito nacional, aconteceram em torno do ensino rural entre os ruralistas e os escolanovistas, sendo que Mato Grosso apropriou-se



da retórica do ruralismo pedagógico pelos intelectuais. No entanto, no Regulamento de 1927, que normatizou a educação, não se percebeu vestígios nem de uma nem de outra corrente.

O Regulamento da Instrução Pública de Mato Grosso de 1927, que normatizou o processo de criação, instalação e funcionamento das escolas primárias do estado, durante o período delimitado para esta investigação, reorganizou o ensino primário público mato-grossense. Influenciado pelas ideias escolanovistas, os legisladores normatizaram na lei a gratuidade do ensino público para as crianças em idade escolar e a obrigatoriedade do governo em oferecer a educação escolar. No entanto, estrategicamente, a lei tratou de limitar o atendimento e acesso das crianças à escola primária pública.

Com relação às escolas que funcionavam na zona rural do estado, a lei criou uma categoria para elas: escola isolada rural. Nessa categoria estavam as escolas localizadas a mais de 3 Km da sede do município, que atendessem um grupo mínimo de 30 crianças normais, analfabetas, entre 7 a 12 anos de idade. O ano escolar das escolas rurais era inferior ao das escolas urbanas, porém, o conteúdo determinado era o mesmo, sugerindo o aligeiramento dos conteúdos nelas. Para a criação de uma escola rural era necessário, de acordo com a normatização, ser autorizada a critério do governo, após solicitação via abaixo-assinado dos pais, e verificação de prédios de fácil adaptação e número de crianças estabelecido pelo regulamento.

O município de Poconé, *lócus* desta investigação, foi o quarto município a ser criado no estado de Mato Grosso, encontrava-se localizado a 100 km em linha reta da capital mato-grossense. O município foi cenário de várias revoltas coronelistas no período republicano, com participação efetiva nas políticas do estado. Situado no pantanal norte, sofria constantes intervenções da natureza, assim sua sociedade se organizava conforme o fluxo das águas. O universo pantaneiro e o seu movimento vazante/cheia, alterava a vida do homem e da mulher poconeanos tanto na zona rural quanto na zona urbana.

Poconé, nas décadas de 1930 a 1940, apresentou características rurais e agrárias não distanciadas dos traços do próprio estado de Mato Grosso e do Brasil. Sua população era majoritariamente distribuída pela zona rural. No período, apresentava-se como um produtor de larga escala de gado, no entanto, prevalecia como economia base da população a agricultura de subsistência. Era marcado pelo ritmo das águas tanto na zona rural quanto na urbana e pelas festas de devoção aos santos, as quais alteravam a vida cotidiana das pessoas, inclusive a rotina das escolas.

Embora estivesse inserido no pantanal mato-grossense, seu território não era homogêneo, era composto por uma diversidade de ruralidades: o alto, médio e baixo pantanal, além do firme, a parte mais alta do município, que sofria menos interferência do movimento das águas. Todas essas ruralidades, com suas particularidades, acabavam por afetar o processo de instalação e funcionamento das escolas rurais. A depender da ruralidade em que estivesse inserida e a dos seus envolvidos, poderia uma escola ter mais facilidade para ser instalada ou não, ter professor normalista ou não, ser fiscalizada ou não pela Instrução Pública de Mato Grosso.

Compuseram o sistema do ensino primário poconeano no transcurso das décadas de 1930 e 1940 as escolas urbanas: Colégio São Francisco, Colégio Imaculada Conceição, Colégio Santa Cecília, Colégio Santa Terezinha e a Escola da professora Rita de Mendonça (escolas particulares); Grupo Escolar “Caetano de Albuquerque”; três escolas Municipais e as escolas isoladas rurais. Observou-se que embora o município fosse essencialmente rural, com uma diversidade de ruralidades, o atendimento à educação primária ainda estava concentrada na zona urbana.

Um município marcado pelas interferências da natureza, pelo ritmo das águas e, sobretudo, essencialmente rural, teve concentrado nas escolas primárias urbanas o atendimento da infância pantaneira, nas décadas de 1930 a 1940. Nesse mesmo período, embora tenha-se percebido um aumento de escolas rurais, elas estavam aquém da demanda infantil rural. O governo estadual criou em 1941, 16 novas escolas rurais, porém sua implantação foi lenta e gradual, sugerindo que a educação rural não era, para os representantes do governo, considerada emergencial e relevante, como discutida nos congressos educacionais brasileiros.

As escolas rurais estavam localizadas nas ruralidades do município pantaneiro, a saber: pantanal alto, médio e baixo e no firme. Porém, nesta última existia um maior número de escolas em razão até mesmo da maior concentração da população poconeana. O governo teve dificuldade para a





expandir essas escolas no município, assim como para equipá-las e fiscalizá-las, dando indícios da sua importância para os representantes do governo.

As escolas rurais poconeanas estiveram em movimento pela região pantaneira, fechava-se uma escola em determinada povoação e abria-se em outra ou, ainda, em outro momento reabria-se naquela mesma localidade, seja por definição da instrução pública amparada pelo aspecto legal, seja por questões geográficas, ou seja pelo clientelismo político. Entre instalar/desativar escolas, no município pantaneiro, entraram em cena as lutas de representações sobre a educação rural travadas no cenário educacional.

## ESCOLA SERVIÇO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: 40 ANOS DE FORMAÇÃO NA CIDADE DE DOURADOS-MS

Luana Tainah Alexandre Braz

**Palavras-chave:** Instituição. Memória. Formação de Professores.

Este trabalho é parte de uma investigação em andamento do curso de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) situada na cidade de Dourados, estado de Mato Grosso do Sul. Na pesquisa que se pretende realizar estudamos o curso de magistério que foi ofertado pela Escola Serviço de Educação Integral (SEI) nos anos de 1995-1998. O mesmo formou apenas uma turma no período diurno e é indagado sobre as motivações para a criação deste curso sendo o SEI uma escola privada. Para tanto, muito interessa saber sobre o espaço em que foi oferecido este curso, e é sobre a escola que neste momento iremos focar, observando aspectos da sua história, trajetória, administração e formação. Como uma das formas de conhecer o processo histórico de uma instituição educativa, analisando a genealogia da sua materialidade, organização, funcionamento, representações, tradições e memórias que está inscrita na documentação e nos arquivos da escola (MAGALHÃES, 2004).

No interesse de buscar respostas para as indagações sobre o curso de magistério ofertado e visualizar as contribuições desta escola, para o campo da história da educação no Município de Dourados e região. Já que como aponta Buffa (2002) Investigar o processo de criação e de instalação da escola, caracterização e a utilização do espaço físico (elementos arquitetônicos do prédio, sua implantação no terreno, seu entorno e acabamento), o espaço do poder (diretoria, secretaria, sala dos professores) organização e o uso do tempo, a seleção dos conteúdos escolares, a origem social da clientela escolar e seu destino provável, os professores, a legislação, as normas e a administração da escola. Estas categorias permitem traçar um retrato da escola com seus atores, aspectos de sua organização, seu cotidiano, seus rituais, sua cultura e seu significado para aquela sociedade. Logo, a referida instituição foi criada no ano de 1980 e em 2020 completará 40 anos de funcionamento. O SEI é liderado pela Sra. Ezir Bomfim Estremera Gutierrez e Sr. Gustavo Jesus Estremera Gutierrez ambos com mais de 80 anos. O sonho de fazer e de ter uma escola, partiu da Dona Ezir quando ainda criança sonhava em ter a sua escola, a mesma cresceu, se tornou professora e no dia 05 de setembro de 1980 fez o SEI se tornar realidade com o apoio do seu pai e esposo. Sendo uma instituição que deveria levar a sua marca, com gente que “gosta do que ela gosta” e que “vê a educação com o mesmo enfoque ela vê”. Segundo Silva (2007) no ano de 1981 a escola atendia em torno de 156 alunos nas turmas do maternal, jardim, Pré I, e Pré II, sendo a primeira escola privada de Dourados criada para atender especificamente crianças de 0 a 6 anos, com ênfase em aspectos lúdicos/educativos, cujo escopo consistiu em oferecer uma educação integral, mediante um currículo diferenciado, tendo como eixo norteador a criança. Expandindo suas atividades educacionais para o ensino fundamental em meados de 1988 e atualmente atende até o 9º ano do Ensino Fundamental com aproximadamente 1500 alunos. Esta escola embora não seja ligada a nenhuma denominação religiosa, tem uma formação cristã assim como é apontado em sua filosofia “uma educação integral com condições para o desenvolvimento moral e intelectual do aluno, tornando-o consciente de seus direitos e deveres, como cidadão brasileiro, para a construção de uma sociedade cristã mais justa e humanitária”. Cabe dizer que primeiro a escola funcionou em local alugado e ficou conhecida como a “escola das mãozinhas”, pois a pintura dos seus muros tinha como destaque as mãos de cada aluno.





Este local logo ficou pequeno e mudou-se de forma definitiva para um prédio próprio que contava com algumas estruturas especiais para as crianças como: quadra, ginásio, castelinho, campo, parede mágica, fazendinha, tanques de areia, piscinas, capelinha, dentre outros. A implantação do SEI trouxe algumas mudanças na visão educacional até então praticada na cidade tais como: o resgate de festas da formatura, encerramento do ano letivo, coral, noitada, diada, tardada, chá das mães, café com os pais, etc. Além de projetos como SEI saber, conheSEImento, SEI ler, culinária, dia maluco, semana do conto, jardinagem, bandinha, fiscal de boas maneiras, excursões e etc. Exposto isto, realizamos uma reflexão teórica a partir das leituras de temas como: Instituição, Formação de Professores, Memória e História Oral e, posteriormente, nas visitas ao SEI encontrou-se algumas fontes documentais que foram disponibilizadas pela instituição tais como: autorização para funcionamento, atas, pastas de estágios, livro de matrículas, proposta curricular, planos de aula de professores/as, além de um grande acervo fotográfico que nos possibilitará contar esta história dentre outros. E para fazer uso destas fontes teremos como metodologia, a análise documental e a história oral no qual já foram realizadas as entrevistas com os fundadores dona Ezir e Sr. Gutierre, e por seguinte, pretende-se conhecer os relatos de professores/as e alunos/as da época do curso do magistério objeto do nosso estudo. Já que por sua vez, trabalhar com a história oral torna-se possibilidade de valorizar as vozes de pessoas, trajetórias de vida, memórias, biografias, histórias e, ainda, dar respostas aos nossos questionamentos (SARAT; SANTOS 2010). Temos deste modo, alguns resultados pertinentes quanto a escola. Seu público alvo são pais de alunos de classe média baixa, pertencentes a diferentes setores trabalhistas, no entanto com condições financeiras que permitem ou que priorizam o investimento em educação a partir do pagamento à escola. Ao analisarmos os registros das matrículas da escola, encontramos profissões relacionadas as famílias como, por exemplo: motoristas, vendedores/as, pedreiros, lavradores/as, professores/as, funcionários públicos, pequenos/as empresários/as, artesãos, militares, religiosos/as entre outras. A escola SEI tem um alto nível de aprovação e reconhecimento na comunidade, já que não utiliza nenhum recurso de marketing e propagandas e mesmo assim, a tendência ao aumento está sempre ocorrendo a cada ano; além de ser totalmente autossustentável considerando a administração geral e financeira da mesma que são todos da família Gutierre; a escola mantém um acesso e permanência dos alunos em torno de uma década e conta também com a presença de alunos das cidades vizinhas; o quadro docente e administrativo tem pouca rotatividade e alguns deles estão na escola há mais 20 anos de trabalho e de algum modo estes se constituem em fontes vivas de experiências na instituição; a escola investe no relacionamento familiar envolvendo pais e professores/as no acompanhamento e participação em todas as atividades, especialmente nas celebrações sendo uma das tradições da instituição. Portanto, a partir destes aspectos sobre a instituição é possível perceber que o SEI é um espaço educativo de cunho tradicional na cidade de Dourados, que desde o início busca pensar em experiências que contemplem uma formação total dos alunos. Assim, pensando em um curso de magistério neste espaço institucional e imerso nestas características apresentadas, faz-se possível levantar algumas reflexões e conseqüentemente algumas respostas iniciais. Ofertar um curso que habilita professores/as ao ensino para a classe média/alta? Pagar para atuar como professor/a? Por que ofertar um curso de formação de professores/as? Como aconteciam as formações? Dentre outras indagações que se tornam possíveis. Tem-se então como hipóteses que o curso tenha sido ofertado para agregar serviços, e formar professores/as que seriam ideais a partir dos conhecimentos e práticas adquiridos para atuarem na escola SEI. E o seu termino, a partir dos documentos, fica visível que não houve clientela satisfatória para dar seqüência e no período encerrado cujo ano de 1998 já se estava iniciando a regularização nos cursos de formação tendo em consideração a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/1996. Acredita-se que este estudo é importante já que a referida instituição esteve presente na formação de várias gerações e sua história contribuiu com novas perspectivas de investigação da educação local e regional. Pois compreendemos a história tal como aponta Luchese (2014) como um processo que em suas multiplicidades, descontinuidades, brechas e atravessamentos constitui os momentos do passado-presente. A História como narrativa, como trama do passado, como fios que se intersectam na construção do passado, permeado por práticas e representações. E é com o interesse de conhecer estas práticas que pretendemos elucidar alguns aspectos da história desta formação de professores/as no período do curso do magistério ofertado pela Escola Sei em Dourados - MS, apresentando o processo histórico desta instituição educativa e a sua trajetória no campo da história da educação.

## ESCOLAS MULTISSERIADAS, DO SÉCULO XIX AO XXI

Cristiane Correa Strieder

Vania Regina Boschetti

Essa pesquisa teve como objetivo abordar o funcionamento das escolas multisseriadas em atividade no município de Iguape. Visou compreender as diferenças desta forma escolar da que ocorre na zona urbana, assim como a importância destas instituições para a comunidade rural. Apesar de ter focado um local específico, foi possível compreender através do estudo a diferença que há entre a educação rural e urbana, diante de um contexto histórico que abrange os setores político, econômico, social e cultural. Esse tipo de escola existe desde o final do século XIX e início do século XX. Nesse ambiente, os alunos de diferentes séries podem permanecer de forma concomitante com o mesmo docente. Essa modalidade escolar continua em funcionamento na atualidade, apresentando em sua estrutura semelhanças significativas com a forma em que funcionava nos séculos anteriores. O estudo sobre essa forma de educação fez-se necessário uma vez que, diante do processo de modernização pelo qual vem passando a educação, e de políticas que promovem subsídios a esse setor, essas instituições brasileiras localizadas em pontos de difícil acesso, centradas na zona rural, parecem, em primeiro momento, não participar de tais considerações, funcionando muitas vezes em condições precárias, tanto no que diz respeito à estrutura física quanto pedagógica. Há controvérsia entre estudiosos da educação sobre essa modalidade escolar, pois enquanto uns apoiam, outros criticam essas pequenas instituições por atenderem alunos de várias séries de maneira simultânea, na mesma sala, com o mesmo professor o qual se desdobra em ensinar conteúdos distintos para crianças de idades e nível de escolaridade diferentes. As críticas fundamentam-se principalmente no argumento de que os alunos dessas escolas apresentam comprometimento da aprendizagem evidenciado principalmente no momento em que buscam continuar seus estudos nas instituições urbanas. Tal posicionamento incita à questão: o que se entende e de que forma ocorre esse “comprometimento”? Diante dessa realidade, há preocupação de um estudo sobre esse ambiente escolar distinto das escolas urbanas do município, além de compreender a importância destas escolas para as comunidades as quais pertencem. Também foi relevante considerar se existe preocupação do trabalhador rural em manter essas instituições em funcionamento em suas comunidades. Iguape foi a cidade escolhida como universo de análise diante de sua riqueza histórica e das diversidades político-econômicas, tal como sócio-culturais, uma vez que está situada em uma das regiões consideradas mais carentes do Estado de São Paulo: o Vale do Ribeira. Apesar desse fato, poucas pesquisas relativas ao assunto têm sido efetuadas especificamente quando o tema é voltado a Iguape. Por isso, para se compreender a realidade dessas, algumas considerações foram necessárias, como o conhecimento das características do referido município que motivaram e ainda estimulam a existência destas salas em funcionamento, a se considerar que o reconhecimento dos fatores que fundamentam a vivência de uma cidade é importante para que se compreenda a estrutura e a organização dos setores nela inseridos, uma vez que estes respondem às exigências especiais e são pontos conflitantes entre as classes formadas por diferentes níveis econômicos. A Educação não pode se desvencilhar desse processo. Iguape foi contemplada com um dos primeiros grupos escolares fundados no Estado de São Paulo: o Grupo Escolar de Iguape, atualmente, Escola Municipal Vaz Caminha que, inicialmente, teve a função de agrupar as escolas isoladas da região em um só espaço. Essa instituição está totalmente vinculada ao crescimento econômico pelo qual passou a cidade do início do século XX, assim como a fixação do sistema capitalista mediante a agricultura. Logo, justificou-se acompanhar o desenvolvimento de





Iguape como um todo. Diante dessa perspectiva econômica, situa-se o trabalhador agrícola, principal usuário das escolas multisseriadas situadas na zona rural deste município. Portanto, também careceu que se efetuassem uma relação dessas pequenas instituições com os fenômenos sociais, políticos, econômicos, ambientais e culturais que as permeiam. As dificuldades encontradas para obtenção de fontes que pudessem dar melhor esclarecimento sobre essas escolas apareceram justamente pelo fato de situarem-se em meio rural, relativamente distantes da zona urbana e, por isso, pouco contempladas. Por esse motivo, a pesquisa abrangeu um período de 28 anos, ou seja, de 1980 a 2008, o que foi possível, não apenas através de fontes primárias, mas também por relatos e entrevistas com alunos e pessoas que estiveram ou ainda estão envolvidas com esse contexto, ter uma visão mais esclarecedora desse tipo de escola em tal região. Apesar dessa restrição de tempo, não se pôde ignorar a existência dessas instituições em períodos anteriores, pois fazem parte da identidade do homem ribeirinho, das comunidades quilombolas ou indígenas que habitam o local e que, muitas vezes são apresentadas como alegorias culturais que marcam as variações linguísticas, as atividades artesanais e outros aspectos que definem a cultura, geralmente valorizados pelo turismo que busca originalidade. Mas o homem do campo ainda que marginalizado pela urbanização, é responsável pela constituição da história local. As escolas multisseriadas, objeto principal desta pesquisa, não aconteceriam se as comunidades situadas no interior do município não existissem. Esse povo não é mero espectador, mas protagonista da sociedade à qual pertence. Através da história da cidade, da análise dessas instituições não só foi possível compreender sua organização, mas o reconhecimento dos habitantes da zona rural na luta pelo exercício de sua cidadania, principalmente quando estes recorrem à Educação como força que impulsiona seus descendentes para condições mais dignas de vida e igualitárias diante da sociedade urbana. Outro aspecto relevante para a compreensão da educação nas salas unidocentes está no entendimento de como se configuram, como surgiram e ainda se desenvolvem, pois, diante da legislação e dos parâmetros que definem o funcionamento dessas escolas, é possível visualizar os fatores integrados na educação do homem trabalhador camponês. Diante da estrutura física, da proposta pedagógica e das ações que interferem no processo ensino-aprendizagem, pôde-se esclarecer as distinções que ocorrem em um mesmo setor público de quando este atua no meio urbano e quando se faz no meio rural. As considerações sobre a importância social dessas escolas como formas de expansão da educação para os habitantes das zonas mais distantes do centro urbano, assim como suas funções como meio de integração da comunidade mediante possíveis eventos efetuados nesses locais também são relevantes para que se possam traçar conclusões sobre os motivos que levam essas salas unidocentes a funcionar. A possibilidade das crianças residentes distantes do centro urbano poderem estudar dentro de sua comunidade e a relação desse vínculo como estímulo de permanência desses estudantes em seu ambiente são essenciais para a valorização das regiões agrícolas e do homem pertencente a essas localidades. Portanto, essa educação transmitida na zona rural tem papel fundamental no que se refere ao êxodo. Uma vez entendida a relevância do estudo sobre as condições da educação escolar existentes em localidades afastadas e a escassa pesquisa abordam sobre escolas isoladas o referencial teórico contou principalmente com os estudos de Iguape feitos por Ernesto G. Young (1903), Roberto Fortes (2000) e Roberto G. Collaço (1989), o que foi de grande valia para o esclarecimento dos aspectos históricos que constituíram a cidade. Rosa Fátima de Souza (1988-1998) e Luciano M. Faria Filho (2000) também foram referências para se compreender sobre o conceito de escolas isoladas. Logo, esta pesquisa foi norteadada principalmente pelas fontes literárias citadas, assim como pelas dissertações e artigos científicos sobre instituições rurais e unidocentes no Brasil. Através da legislação e da colaboração da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, e dos membros da Secretaria Municipal de Educação de Iguape, foi possível ter uma perspectiva mais próxima da realidade organizacional e funcional das escolas multisseriadas na atualidade. Diante da escassez de recursos que pudessem fornecer maior número de dados sobre o funcionamento dessas escolas na região iguapense, especificamente no período anterior à construção das instalações atuais, como procedimento metodológico, recorreu-se à memória da comunidade, através de depoimentos de antigos moradores e docentes que conviveram nesse contexto educacional de difícil acesso tanto em épocas mais remotas quanto no presente.

## ESTADO, POLÍTICA E EDUCAÇÃO: CATIVOS, INGÊNUOS E CRIANÇAS POBRES NA CORTE IMPERIAL (1871-1888)

Rosane Dos Santos Torres

O presente trabalho é resultado parcial de pesquisas desenvolvidas pela autora em seu processo de doutoramento, vinculado ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO/RJ). Essa análise tem como objetivo discutir os projetos e embates políticos envolvendo a escolarização de ingênuos e crianças pobres na cidade do Rio de Janeiro, então Corte do Império brasileiro, vista como um mecanismo de ordenamento e redenção nacional. A intenção é investigar se houve um processo de inserção social dos ingênuos, para além de sua condição jurídica, ou seja, é debater se o preceito legal tornou-se uma prática efetiva, com oferta de instrução e educação aos filhos livres de mães escravas, tanto por parte do Estado quanto de particulares.

Privilegiam-se, nesse momento, os anos de 1871 e 1888, por se tratar de um período fundamental na efetivação de medidas e práticas envolvendo a escolarização dos ingênuos, amparados pela Lei Rio Branco, a chamada Lei do Ventre Livre (1871), bem como a promulgação da Lei Áurea (1888), que determinou o fim da utilização da mão de obra escrava no Brasil. Utilizam-se como fontes de pesquisa alguns periódicos que circularam na cidade do Rio de Janeiro, no período abordado, assim como os Anais do Senado Federal, que representam a “memória oficial” das temáticas aqui discutidas. Sobre as fontes será empreendida uma análise qualitativa acerca dos projetos e práticas de letramento referentes às crianças pobres da cidade, dentre as quais se incluem libertos e ingênuos. Entre os jornais contemplados destacam-se: Gazeta da Tarde, Diário de Notícias, Gazeta Nacional e Jornal do Commercio.

Ao levar em consideração as relações estabelecidas entre educação, cidadania e liberdade, interessa-me discutir os projetos políticos e as reformas educacionais implementadas nesse período, enquanto uma política de Estado visando à escolarização da população. Meu objetivo é acompanhar os discursos – inclusivos ou não – voltados para a questão da educação dos ingênuos, de modo específico, e das crianças pobres, de maneira geral, num recorte temporal que abarca os últimos anos do Império brasileiro.

A presença de escravos e libertos nas escolas oitocentistas não constitui novidade para a historiografia contemporânea. Pesquisas recentes muito têm contribuído para a problematização das diferentes formas de inclusão/exclusão desses segmentos sociais no aprendizado das letras. As pesquisas nessa área têm demonstrado que os mecanismos de exclusão de escravos, na prática, ocupavam um terreno bastante fluido e ambíguo. O que a historiografia sobre o tema revela é que, no moroso processo das leis educacionais e dos sistemas de efetivação da instrução pública provinciais, o direito à instrução primária gratuita foi sendo paulatinamente estabelecido no decorrer do século XIX. E, embora a autonomia legislativa outorgada pelo Ato Adicional de 1834, em matéria de instrução primária e secundária, via de regra, tenha excluído os escravos do direito de frequentar as escolas públicas, tal acesso, mesmo que minoritariamente, foi conquistado em algumas regiões do Império (GONDRA; SCHUELER, 2008).

Iniciativas voltadas para a instrução e educação de escravos e libertos acompanharam um debate intenso, que envolveu diferentes setores da sociedade, no qual a escola assumia um lugar







de destaque na construção do país e na formação do caráter de cada brasileiro. A escolarização dos libertos, por exemplo, fundamentava-se na defesa de que era por meio do ensino oferecido em escolas de primeiras letras - mas não apenas nelas - que os ex-cativos seriam inseridos no mercado de trabalho. Durante todo o século XIX a educação escolar foi associada à ideia de *ordem, progresso e civilização*. Inúmeros foram os projetos e reformas educacionais aprovados com o intuito de integrar os “futuros cidadãos” à nação brasileira.

Ao recuperar esse processo, pretendo reconstruir a problemática em torno da instrução popular. Durante o século XIX, crianças pobres estiveram na pauta dos debates parlamentares, sendo recorrentemente associadas a um determinado projeto de Nação. Temas ligados à obrigatoriedade do ensino, por exemplo, apontavam para a preocupação de vários políticos e intelectuais de garantir que os “futuros cidadãos” tivessem acesso às primeiras letras. Educar e instruir a população, desde os seus primeiros anos de vida, era uma forma de permitir o nascimento de uma determinada “consciência política e moral” nos alunos, fornecer mão de obra capacitada para o mercado de trabalho urbano, bem como conter o avanço das desordens públicas. Nos projetos de reforma do ensino público, a educação aparece como um elemento fundamental para se construir um país desenvolvido. Portanto, todo esforço em torná-la viável para um número expressivo da população tornava-se uma necessidade urgente (TORRES, 2012).

Apesar de abolida a escravidão, parece não ter sido eficiente a constituição de uma política de Estado que contemplasse os ex-escravos. Esse fato coloca em evidência as limitações para a inclusão dos libertos, por exemplo, no universo dos direitos civis e, sobretudo, políticos, uma vez que o acesso às letras e o critério da alfabetização era atributo necessário ao exercício pleno do direito ao voto no Brasil desde 1881. Essa questão descortina a ineficácia dos programas que pensavam a liberdade unicamente pela via do trabalho, sem discutir suas relações com o universo do ensino. Como ressaltou Rui Barbosa, “declarar abolida a escravidão é dar apenas meia liberdade ao escravo”. Para realizar uma obra de peso na vida dos ex-cativos, era preciso eliminar o “jugo servil” e promover a “redenção intelectual dos libertos” (SOUZA; TORRES, 2013, p. 54).

Indícios recolhidos por meio de fontes demonstram que, especificamente no que se refere aos filhos livres nascidos de mães escravas, apesar de haver um pressuposto jurídico, a medida nunca foi plenamente realizada. Fato é que em 24 de abril de 1889, o jornal *Diário de Notícias* publicou, sob o título “Manifestações de libertos”, uma carta cujo conteúdo consistia em um pedido de apoio a Rui Barbosa para que os libertos pudessem obter do governo imperial educação e instrução para seus filhos. Segundo a missiva, “a lei de 28 de setembro de 1871 foi burlada e nunca posta em execução quanto à parte que tratava da educação dos ingênuos” (COMISSÃO DE LIBERTOS, 1889, p. 1). Dezoito anos depois era necessário repensar o papel das instituições públicas no amparo aos filhos dos ex-escravos. Sem sombra de dúvida, tal apelo coloca em destaque o descumprimento legal, apontando para a inexistência de políticas específicas voltadas para a inclusão social dos egressos do cativo e de seus descendentes. O argumento utilizado por eles deixa claro que havia uma questão em aberto no que se refere à educação dos ingênuos.

Em relação às crianças pobres, as fontes indicam que a ampliação do ensino entre as classes populares já era um tema defendido e reivindicado por dirigentes do Estado Imperial, desde pelo menos meados do século XIX. Os debates que marcam a história da educação durante o Império caminham no sentido de ampliar a instrução às camadas mais amplas da sociedade, de modo que indivíduos livres e pobres alcançassem os “limites de uma educação formal, oferecida por escolas e instituições públicas e particulares” (MARTINEZ, 1997). Esse foi um debate que alcançou libertos, escravos e seus descendentes. E, apesar das restrições legais, esses grupos não foram totalmente excluídos de uma discussão maior sobre os efeitos e valores ligados à instrução popular. No entanto, apesar de constar nos projetos e reformas educacionais, deve-se salientar que o modelo de educação pensado e defendido pelos dirigentes do Estado passava por uma formação elementar, onde os filhos das classes populares tivessem acesso primordialmente à leitura e à escrita, pois saber ler e escrever já eram atributos suficientes para que esses contribuíssem com o engrandecimento da Pátria.

Esse foi um dos motes identificados nos debates relacionados à instrução popular no período oitocentista: a ampliação dos quadros de uma educação formal, que legasse à população os meios de contribuir com o progresso moral e material do país. Questões ligadas à obrigatoriedade e à





gratuidade do ensino adensavam os embates acerca do papel do Estado como garantidor de tais meios, ou seja, de que houvesse escolas elementares para oferecer à população os conhecimentos necessários ao desenvolvimento do país. Ao lado da instrução estava a educação. Além dos conhecimentos “práticos” de leitura e escrita havia os valores morais. Nesse caso, não bastava instruir, era preciso educar a população seja na Corte ou nas demais províncias do Império.

## HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES DE PORTO VELHO (1914-1943): EDUCAÇÃO PARA A INFÂNCIA EM TERRAS DE RONDÔNIA

Marijâne Silveira da Silva

**Palavras-chave:** Instituições escolares em Porto Velho-RO. História da Educação. Infância.

Em investigação sobre as instituições escolares, Nosella e Buffa (2013, p.13) apontam que estudos sobre o tema “[...] desenvolveram-se, sobretudo, a partir dos anos 90, entretanto, de forma esporádica, surgiu antes disso.” Os autores recuperam por meio de uma retrospectiva sobre os estudos históricos da educação no Brasil e classificam a produção existente sobre a temática em três momentos distintos: 1) situado entre as décadas de 1950-1960; 2) nas décadas de 1970 e 1980 e; 3) iniciado na década de 1990. No tocante aos estudos atuais na área concluem: “Atualmente, os estudos de instituições escolares representam um tema de pesquisa significativo entre os educadores, particularmente no âmbito da história da educação. Tais estudos [...] privilegiam a instituição escolar considerada em sua materialidade e em seus vários aspectos.” (NOSELLA; BUFFA, 2013, p. 17).

Neste sentido, esta comunicação visa divulgar dados de uma investigação cujos olhares voltaram-se para resgatar aspectos pertinentes a materialidade das instituições escolares da cidade de Porto Velho criadas entre os anos de 1914 a 1943 para atender a população infantil da época, em seus vários aspectos. Essas instituições são concebidas também enquanto sínteses das múltiplas determinações de variadas instâncias: política, econômica, religiosa, cultural, moral e ideológica, que se interagem dialeticamente, resultando daí sua identidade (SANFELICE, 2007, p. 77).

A cidade de Porto Velho está localizada na região Norte do Brasil, fundada às margens do Rio Madeira. Inicialmente, foi criada como povoado em 1907 pela empresa Madeira-Mamoré e elevada à categoria de Município em 2 de outubro de 1914, por meio da Lei nº 757, sancionada por Jonathas de Freitas Pedrosa, governador do Estado do Amazonas. O município esteve vinculado a este estado até 1943, quando ocorre um desmembramento de terras deste com partes do estado de Mato Grosso originando assim o Território Federal do Guaporé, do qual passou a ser Porto Velho a capital. Durante todo este período foram criadas em Porto Velho 17 unidades escolares.

Sendo assim, foram estes dois fatores que influenciaram na delimitação do recorte para o desenvolvimento da pesquisa. Para tanto se recorreu aos periódicos disponibilizados pela Hemeroteca da Biblioteca Nacional e nos acervos do Museu Palácio da Memória Rondoniense (MERO), bem como aos escritos de memorialistas, mensagens dos governadores e relatórios de intendentes da época que foram analisados à luz da História Cultural (CHARTIER, 1990). Fez-se uso da abordagem historiográfica enquanto metodologia na medida em que se empregou a coleta e tratamento diferenciado de diversos tipos de informação que culminou na síntese crítica e na construção de uma história das instituições educativas, corroborando assim com o que aponta Magalhães (2004, p.71):

[...] a história das instituições educativas desenvolve-se por aproximação e distanciamento do objeto, num criterioso ciclo epistêmico, que



culmina com uma síntese crítica, cujas fundamentações, no nível da hermenêutica e da heurística, tomam por referência as memórias, o arquivo, a historiografia, visando a uma narrativa coerente que confira uma identidade histórica articulando materialidade, representação, apropriação.

De acordo com Magalhães (2004) existem vários tipos de instituições educacionais, sendo assim, nesta pesquisa o foco será direcionado para as instituições do tipo escolar voltadas para a formação educacional das crianças. Na gênese da cidade de Porto Velho, quando buscamos por dados referentes às crianças constatamos que eram “poucas” ou “inexistentes” e as poucas que se viam pela cidade tinham uma vida curta, pois eram ceifadas pelas moléstias. Em relatório produzido por Oswaldo Gonçalves Cruz no ano de 1910, quando esteve em missão na região, o sanitarista estampou suas impressões sobre as crianças, assim relatando: “a população infantil não existe e as poucas crianças que se vêem têm vida por tempo muito curto. Não se conhecem entre os habitantes de Santo Antônio pessoas nascidas no local: essas morrem todas.” (CRUZ, 1910, p.11-12). Especificamente, sobre as crianças com as quais teve contato na cidade de Porto Velho assim externou: “[...] A região está de tal modo infectada que sua população “não tem noção de que seja o estado hígido”, e para ela a condição “de ser enfermo” constitui a normalidade. As crianças – as poucas que existem – inquiridas sobre o estado de saúde respondem simplesmente “não tenho moléstia, só tenho baço”” (CRUZ, 1910, p.45).

Apesar de serem consideradas poucas ou quase inexistentes como expresso na opinião do sanitarista, as crianças necessitavam de instrução e educação que fossem ofertadas em instituições escolares voltadas para sua formação. Sendo assim, os primeiros dados relativos à criação de uma instituição escolar para atender a infância ocorre em 1917, na modalidade mista que começou a funcionar em um salão do prédio da Associação Instructiva Recreativa e Beneficente de Porto Velho que sob a incumbência do município contou com uma média de 44 crianças matriculadas na época. Uma escola pública mista estadual vai ser instalada na cidade em 1918, sendo nomeada pelo governador do Estado do Amazonas Alcantara Bacellar, para exercer efetivamente a cadeira de professora, a normalista Alice Borges. Paralelo às instituições escolares públicas na modalidade isolada urbana, funcionavam também em Porto Velho algumas escolas particulares (como os colégios administrados pela ordem religiosa dos Salesianos e outros oriundos de pessoas físicas) e escolas rurais.

Um recenseamento oficial da população infantil de Porto Velho (de zero a 12 anos) foi realizado no ano de 1925 no intuito de se conhecer o número exato de crianças existentes na cidade em idade escolar. A partir disto passou a ser incorporada nos discursos do Interventor estadual a defesa pela obrigatoriedade do ensino, adotando como exemplo o que já acontecia em São Paulo e Minas Gerais. Os dados apontavam também que somente duas escolas públicas existentes na cidade eram insuficientes para atender a demanda e com a mobilização da imprensa e de homens influentes em vários setores da cidade, a modalidade graduada foi implementada no ano de 1925 com a criação do Grupo Escolar Barão de Solimões pelo interventor do Amazonas, Alfredo Sá, sob a condição de o município oferecer o prédio para instalação desta instituição escolar.

Na imprensa local foi possível localizar vários debates sobre esta modalidade que geraram *lutas de representações* (CHARTIER, 1990) no interior dos vários segmentos, tendo início desde o projeto à publicação de uma legislação municipal via Lei nº 75, de 25 de março de 1919 (JORNAL ALTO MADEIRA, edição n. 00194, p. 5), que autorizava o superintendente municipal a reservar uma área de terreno do patrimônio municipal para a construção do prédio para abrigar essa instituição escolar. O Grupo passou a funcionar em prédio provisório no pavilhão da Sociedade Beneficente Portuguesa, situada à Rua Duque de Caxias, feito de madeira, com cerca de balaústra.

Apesar dos debates na imprensa e dos esforços, o Grupo Escolar Barão de Solimões funcionou por mais de quinze anos em outros prédios provisórios alugados até que no dia 01 de agosto de 1940 foi instalado em sede definitiva, num edifício construído e mobiliado pela diretoria da Estrada de Ferro Madeira Mamoré. Para tal instalação foi solenizada com uma festa escolar promovida pela Inspeção Regional do Ensino e noticiada pelo Jornal Alto Madeira. Assim como aconteceu em outros cantos



Brasil, a instalação dessa instituição realizada num “suntuoso” edifício para atender as crianças da cidade de Porto Velho fundaram aquilo que Diana Vidal (2005) denomina de “representação de ensino primário” disseminando valores, normas (sociais e educacionais) e concebido como símbolo/sinônimo de progresso e status para uma parcela da sociedade. Durante o período delimitado constatou-se que em diferentes tempos e espaços se constituíram diferentes projetos de instituições escolares na cidade de Porto Velho, que com suas singularidades e diferenças impactaram na vida das crianças de maneiras variadas.

## Referências

CHARTIER. **A história cultural:** entre práticas e representações. Lisboa: DIFEL. RJ: Bertrand, 1990.

CRUZ, Oswaldo Gonçalves. **Considerações geraes sobre as condições sanitarias do Rio Madeira.** Rio de Janeiro: Papelaria Americana, 1910. Acervo Casa de Oswaldo Cruz: obras raras.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo Nexos:** história das instituições educativas. Bragança Paulista/SP. Editora Universitária São Francisco. 2004. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/5924>. Acesso em 13/10/2019.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Instituições escolares:** porque e como pesquisar. Campinas: Editora Alinea, 2013.

SANFELICE, José Luíz. História das Instituições Escolares. *In:* NASCIMENTO, Maria Isabel Moura Nascimento et al. **Instituições Escolares no Brasil.** Conceito e reconstrução histórica. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba, SP: Uniso; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007. Cap. 5, p. 75-93.

## MEMÓRIAS DE UMA INSTITUIÇÃO ESCOLAR: O COLÉGIO IMACULADA CONCEIÇÃO, CÁCERES-MT

Giuslane Francisca Da Silva

**Palavras-chave:** Memória. Instituição educativa. Educação confessional.

Uma instituição escolar “projeta-se para dentro de um grupo social. Produz memórias ou imaginários. Mobiliza ou desmobiliza grupos de pessoas e famílias (...) é muito mais do que um prédio que agrupa sujeitos para trabalharem, ensinarem, aprenderem e etc” (SANFELICE, 2006, p. 25). As instituições educativas guardam memórias e se constituem em espaços nos quais se tecem parte da memória social de uma determinada cidade. E marcam de certa forma, a trajetória de vida daqueles/as que as frequentaram. Não são autônomas, desconectadas da realidade social, cultural e educacional da realidade que as produziram. Compõem a tessitura das cidades e carregam seus traços. Se mantem guardadas nas memórias de alunos e ex-alunos, que um dia transitaram por seus corredores. As instituições educativas, assim como os sujeitos que por elas transitam, são possuidoras de uma memória assentada nas tradições orais que são transmitidas pelas gerações que se sucedem e contemplam uma cultura escolar marcada por práticas cotidianas vividas no espaço escolar. Quantas memórias guarda uma instituição de ensino? Quais as “marcas” que seus ex-alunos e alunas carregam? Nesse sentido, o objetivo desse artigo é adentrar nos corredores do Colégio Imaculada Conceição em Cáceres/MT a partir dos olhares de ex-estudantes dessa centenária instituição educativa. Para tanto, utilizamos como fonte para a escrita desse artigo, relatos de memórias de moradores dessa cidade, foram analisadas oito entrevistas de ex-alunos e alunas, que narraram sobre os “tempos” de colégio entre as décadas de 1930 e 1950. Cáceres-MT, uma cidade do século XVIII, possui duas instituições escolares centenárias. O Grupo Escolar Esperidião Marques, fundado em 1912, instituição de ensino público e a outra, que será analisada a partir de seus ex-alunos e alunas, é o Colégio Imaculada Conceição, o CIC, como é mais conhecido. Instituição de ensino privado, foi fundada em 1907 pelas Irmãs da Congregação de Nossa Senhora da Imaculada Conceição de Castres, foi ainda, a primeira instituição de ensino particular que atendia crianças do sexo feminino na cidade. Entendemos as instituições educativas também enquanto “lugares de memória” (NORA, 1993), em que “a memória é vida, sempre guardada pelos grupos vivos e em seu nome, ela está em evolução permanente, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, suscetível de longas latências e súbitas revitalizações” (NORA, 1993, p. 3). O Colégio Imaculada Conceição foi durante muito tempo (e ainda é) uma instituição voltada à formação de crianças das camadas elitizadas da cidade de Cáceres-MT, e buscava se destacar naquilo que se tinha de mais moderno no processo educacional. A fundação do Colégio Imaculada Conceição se deu aos dias três (03) de fevereiro de 1907, o advento foi muito comemorado pelos moradores de Cáceres. Sua fundação marca a presença religiosa na educação cacerense, especialmente feminina. No entanto, as raízes dessa instituição remontam ao ano 1836 quando a Madre Emilie de Villeneuve fundou ao Sul da França a Congregação das Irmãs de Nossa Senhora da Imaculada Conceição de Castres, ou Irmãs Azuis, como também ficaram conhecidas no Brasil. As Irmãs Azuis se notabilizaram pelos seus trabalhos missionários, aos poucos a Congregação espalhou-se por muitos países, até que em 1904 a convite do arcebispo de Cuiabá, Carlos Luís d’Amour, aportam-se nessa cidade seis irmãs para assumirem a administração do Asilo Santa Rita. Ainda no início do século XX, as Irmãs Azuis são chamadas a irem mais longe, a avançarem por caminhos novos e desconhecidos, atendendo





ao pedido dos Padres Franciscanos da Terceira Ordem Regular de São Francisco (TOR), juntamente com a vontade de continuarem a missão de Emilie, fundadora da congregação, quatro irmãs lançam-se pelo rio Paraguai com destino a São Luiz de Cáceres e em 1º de janeiro de 1907, após seis dias de viagem chegam a esta cidade. Os motivos que possivelmente influenciaram as irmãs a se estabelecerem em Cáceres/MT foram o surto de febre amarela, varíola e a peste bubônica que nesse momento assolavam a região, assim como também a pobreza existente no lugar. No que diz respeito ao colégio fundado por elas, não demorou para que a instituição ganhasse reconhecimento pela qualidade do ensino que oferecia, conforme consta nas documentações e nas entrevistas, bem como pelo caráter rígido das disciplinas impostas pelas irmãs responsáveis pelo colégio ao corpo discente da escola. O colégio foi a primeira instituição de ensino particular voltada ao atendimento do público feminino. É importante assinalar que meninos e meninas só ocuparão o mesmo espaço de aprendizagem, a partir de 1989, no período anterior, embora houvessem meninos matriculados, estes não ocupavam os mesmos espaços. Havia espaços destinados a meninas e outros para meninos. O colégio em questão buscava promover uma educação pautada na valorização dos princípios da fé cristã, aspecto comum nas instituições escolares fundadas e/ou mantidas por ordens religiosas, comumente católicas, nesse caso, as Irmãs Azuis. O colégio está localizado desde a sua fundação próxima à igreja Matriz, a Praça Barão do Rio Branco e o Rio Paraguai, área central da cidade, esse local se constituía em um emaranhado de relações socioculturais em decorrência dos mais diversos transeuntes e inúmeras relações sociais tecidas nesses espaços. As narrativas orais de ex-estudantes foram fundamentais para compreender os significados do Colégio Imaculada Conceição para a cidade de Cáceres. Desse modo, defende-se a relevância das narrativas orais como fontes, visto que os relatos dos habitantes que vivenciaram a dinâmica da cidade de Cáceres revelam “tempos” e “espaços” que se tornam conhecidos através do trabalho de rememoração. Daí a importância dos relatos de memória, pois as expressões, o valor simbólico que alguns espaços adquirem na memória coletiva da cidade, não são possíveis de serem percebidos em documentos escritos. A memória torna-se importante categoria nas análises, enquanto campo de lutas, tensões sociais e formas de dominação e legitimação de poder, uma vez que tem sido as circunstâncias quem definiu, ao longo do tempo histórico, quais memórias e quais histórias deveriam ser consideradas plausíveis. As narrativas orais possibilitam compreender os diferentes sentidos e significados que a escola adquire na vida dos sujeitos. As narrativas dos ex-estudantes apontaram para uma série de elementos presentes no cotidiano escolar do Colégio Imaculada Conceição em Cáceres/MT que até a década de 1950, quando se tem a fundação de outra instituição primária de cunho particular, a saber, o Instituto Santa Maria, se configurará como a principal responsável pela formação intelectual das elites cacerense e conseqüentemente, ponto de partida para o ensino secundário. As narrativas das(os) ex-estudantes reconstruíram e ressignificaram o passado, possibilitando conhecer e compreender o espaço escolar e as significações destes para aquelas(es) que os compõem, especialmente as(os) alunas(os), que no interior desse contexto, constituem o elemento fundamental para as dinâmicas que se estabelecem nesses espaços. Admiração, respeito, temor, carinho, são sentimentos que se misturam, e ao mesmo tempo eternizam sujeitos que há muito tempo já se foram. Muito além de se perceber a presente instituição escolar em sua dimensão física, as narrativas possibilitaram notar o outro lado, a versão/concepção do universo escolar aos olhos daquelas(es) que geralmente são vistas(os) como espectadoras(es), e que na realidade constituem o centro/causa da existência dessas instituições, ou seja, as crianças, adolescentes e jovens, que ao longo da história foram silenciados, deixados no anonimato, especialmente as mulheres. Essas, assim como se pode perceber, foram as que menos tiveram acesso ao benefício que segundo a lei, figura como direito de todos, a saber, a educação. Desta maneira, a memória é importante categoria, enquanto campo de lutas e tensões sociais e formas de dominação e legitimação de poder, “uma vez que tem sido o poder estabelecido quem definiu, ao longo do tempo histórico, quais memórias e quais histórias deveriam ser consideradas certas” (FENELON *et al* 2004, p.8). Com isto, propõe-se uma reflexão sobre as lutas em torno da produção e silenciamentos de certas memórias e da cristalização de outras, analisando o Colégio Imaculada Conceição, a partir dos olhares de ex-estudantes, o pensando também como “lugar de memória”.

## O CONCEITO DE CRIANÇA EXCEPCIONAL E A EDUCAÇÃO DOS EXCEPCIONAIS NA SOCIEDADE PESTALOZZI DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO PELAS REVISTAS CRIANÇA EXCEPCIONAL (1969-1978)

Cindi Eveli Do Nascimento

Natielly De Almeida Santiago

**Palavras-chave:** Sociedade Pestalozzi. Criança Excepcional. Prática Pedagógica.

Na história da Educação Especial no Brasil, as instituições privadas, como as Sociedades Pestalozzi, tiveram destaque no atendimento às crianças com deficiência, que, no recorte de estudo dessa pesquisa, eram chamadas de “crianças excepcionais”. A primeira Pestalozzi foi criada em 1932, em Minas Gerais (SPMG), por Helena Antipoff (1982-1974), no contexto da implementação dos princípios da Escola Nova. A educadora e psicóloga russa, com formação no Instituto Jean Jacques Rousseau, na Suíça, veio para o Brasil em 1929, a convite do governo de Minas Gerais, para atuar na formação de professores, assumindo o Laboratório de Psicologia na Escola de Aperfeiçoamento, e coordenar a homogeneização das classes dos grupos escolares. Nesse processo, identificou as crianças que, segundo ela, necessitavam de uma educação especializada, e, para isso, criou a referida instituição. O presente trabalho refere-se à continuidade de um estudo que evidenciou o conceito de criança excepcional e as práticas pedagógicas inerentes à Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio de Janeiro (SPERJ), no período de 1964 a 1986, por meio da análise dos Relatórios da Diretoria da instituição, que eram publicados anualmente e descrevem as atividades, eventos, projetos e programas promovidos pela entidade durante o período de um ano. Nesta nova fase da pesquisa, o objetivo constitui-se em ampliar o olhar científico sobre o objeto e as especificidades analisadas sobre o conceito de excepcional e as práticas pedagógicas da SPERJ. Para tanto, a pesquisa histórica analisou outro tipo de fonte primária produzida pela instituição: as edições da Revistas Criança Excepcional, publicadas no período de 1969 a 1978, com o objetivo de divulgar os princípios e ações da Pestalozzi para trazer mais gente para a causa do excepcional. É importante ressaltar que a análise dessas fontes primárias foi feita à luz de Gramsci (2001), que orientou a verificação da documentação sob duas perspectivas: a criação de uma cultura sobre a criança excepcional e sobre a sua educação e a disseminação dessa cultura por meio da publicação da revista. Ao considerar ambas as fontes e tal referencial teórico, além de ampliar os conhecimentos sobre o conceito e a educação dos excepcionais por meio das supracitadas revistas, o trabalho buscou verificar se as informações contidas nas revistas, instrumentos de divulgação das ações da SPERJ, confirmam ou refutam o que está colocado nos relatórios, que tinham por objetivo registrar as atividades da instituição, sem previsão de circulação na sociedade. Os resultados obtidos na pesquisa anterior (NASCIMENTO; RAFANTE, 2019), considerando-se os Relatórios da Diretoria, apontaram que, até os primeiros anos da década de 1970, era considerada excepcional a criança que apresentasse distúrbios biológicos, físicos ou mentais, ou, ainda, dificuldade de aprendizagem ou comportamental e os termos utilizados para denominá-las eram: alunos enfermos, crianças retardadas, criança excepcional, deficiente mental e retardado. A partir dos anos de 1970, a definição apresentou termos mais técnicos, como, atraso ou distúrbio no desenvolvimento neuropsicomotor, deficiência motora, deficiência mental







treinável, deficiência mental educável, dificuldade de aprendizagem e distúrbios de comportamento. Assim, vimos que todas as crianças consideradas excepcionais deveriam passar por um processo educativo especializado para tornarem-se úteis à sociedade, justificando a sua segregação da educação regular. No que se refere às práticas pedagógicas, na pesquisa inicial (SANTIAGO; RAFANTE, 2019), as conclusões indicaram que a SPERJ compartilhava o mesmo princípio educativo da SPMG: a educação pelo e para o trabalho (RAFANTE, 2007). Uma evidência desse princípio educativo está no relatório de 1964, quando foi firmado um convênio entre a SPERJ e a Secretaria de Agricultura do estado do Rio de Janeiro, para oferecer suporte técnico à formação dos alunos e sua inserção no mercado de trabalho. As crianças e os adolescentes trabalhavam com couro, madeira, flores, pintura, bordado, além de aprender a fazer faxina, a cozinhar, a trabalhar na construção civil, atuando nas próprias demandas institucionais. De forma complementar e apenas para aqueles considerados com condições cognitivas para a aprendizagem, eram ministradas aulas de alfabetização e matemática. Completavam as práticas pedagógicas as atividades musicais e artísticas, como, por exemplo, a formação de um grupo de ballet. Observa-se uma preocupação constante em explorar ao máximo as capacidades das crianças e adolescentes da instituição e proporcionar experiências diversificadas, por meio, principalmente, de atividades manuais, de modo a torná-los úteis à sociedade. Ao fazer um comparativo entre as fontes, foi evidenciado que, embora com um recorte temporal menor, as revistas apresentam informações mais detalhadas, permitindo ampliar os conhecimentos sobre o que era considerado excepcional e quais práticas pedagógicas eram indicadas, confirmando o que estava nos Relatórios da Diretoria, cujas versões resumidas eram publicadas nas revistas. No que concerne ao conceito de criança excepcional, as Revistas Criança Excepcional evidenciaram termos que não aparecem nos relatórios, como oligofrênicos e mongoloide, sendo este último uma referência vulgar à criança com Síndrome de Down. Também aparece a terminologia da deficiência mental, conforme a Organização Mundial da Saúde (OMS), que classifica os deficientes mentais em quatro níveis: o leve, o moderado, o severo e o profundo. Foram constatadas outras terminologias para se referirem às crianças excepcionais, tais como: o excepcional infradotado, o sensorial, o dependente e o adestrável. Foram identificadas a permanência de outros termos, sendo eles: treinável, educável e superdotado, assim como aparecem termos pejorativos: crianças retardadas e disrímicas, imbecis leves e anormal. Em vista disso, analisamos que Helena Antipoff e a SPERJ, na qualidade de intelectuais orgânicos, promoveram a difusão da concepção da criança excepcional, o papel desse excepcional na sociedade brasileira e as propostas pedagógicas mais apropriadas para tornar esse sujeito ativo no mercado de trabalho e independente nas suas Atividades de Vida Diária - AVD's. Nesse sentido, para se referir às crianças com deficiência, Antipoff utilizou o termo "excepcional", que compôs a terminologia da área até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96). As Pestalozzi se consolidaram no atendimento às pessoas com deficiência no Brasil, especialmente, com deficiência intelectual, instalando-se em diferentes estados brasileiros, como no Rio de Janeiro, com a Sociedade Pestalozzi do Brasil - SPB (1945) e a Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio de Janeiro - SPERJ (1948), em Niterói, com atuação que se mantém até a atualidade e significativa participação na composição das políticas públicas relacionada às pessoas com deficiência (RAFANTE, 2011). De maneira similar aos Relatórios da Diretoria, nas revistas da Criança Excepcional, identificamos o mesmo discurso sobre a necessidade de ajustamento do excepcional para integrá-lo à sociedade, tal como, a prerrogativa da entidade pestalozziana de "amparar as crianças retardadas". Cabe ressaltar, também, que as revistas afirmam, deliberadamente, que a deficiência mental é considerada um problema sociocultural, tanto como, um problema de cunho educacional do nosso país. As revistas, cumprindo sua função de disseminar os preceitos e o trabalho realizado pelo seu intelectual orgânico, a SPERJ, conseqüentemente, difundiram por todo o Brasil a cultura pestalozziana, de como conceber ideologicamente o excepcional, que, na atualidade, são considerados os "*alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação*" (BRASIL, 2009). Com efeito, as revistas da Criança Excepcional também serviam para que a SPERJ pudesse chamar a atenção dos seus associados ou benfeitores e do poder público para a carência assistencial do excepcional, destacando também o papel da família, em especial, o papel da mulher como mãe, no processo de institucionalização do excepcional. As revistas buscavam conscientizar a respeito das particularidades de algumas deficiências, como por exemplo, a surdez. Dedicando vários parágrafos e páginas, com o intuito de promover a informação e desmitificar outras ideias equivocadas a respeito das deficiências, do mesmo modo, levando ao público leitor desse produto a legislação que trata, especificamente, dos direitos e deveres do excepcional e da



sua família. Portanto, as revistas, ao contrário dos relatórios não traziam as informações de forma objetiva, mas sim com toda a profundidade que fosse necessária para atingir seus leitores. Em relação às práticas pedagógicas evidenciadas nas Revistas Criança Excepcional, é notório o quanto tal fonte agrega mais informações se comparadas aos Relatórios da Diretoria. Nas revistas, são apresentadas temáticas como *O jogo Livre como instrumento de diagnóstico infantil* (1970), bem como outras que já eram tratadas nos relatórios, mas que ganham uma nova roupagem nessa fonte, como as questões relacionadas à educação sexual (1971), artística e de habilitação e reabilitação vocacional (1975). O enfoque nas classes de treinamento intensivo (1974) também é marcante nesses documentos.

## OS CURSOS DE FORMAÇÃO/ESPECIALIZAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO DO DEFICIENTE AUDITIVO, NO BRASIL E EM PORTUGAL (1950-1980)

Geise De Moura Freitas

**Palavras-chave:** Instituto Nacional de Educação de Surdos. Instituto Jacob Rodrigues Pereira. Instituto António Aurélio da Costa Ferreira.

O estudo da formação de professores suscita a necessidade de revisitar a História das Instituições Escolares que, ao longo da história, vai se ocupando do credenciamento acadêmico dos professores, estreitando a sua relação com os processos da legitimação do seu ofício (Escolano, 2000).

Nestes termos, a formação de professores é um dos pilares do desenvolvimento e renovação das instituições escolares, uma espécie de arena histórica atravessada por modelos pedagógicos e epistêmicos, princípios políticos e ideológicos. Analisar a formação de professores num determinado período histórico é, de algum modo, dar a ver a dinâmica educativa de uma determinada sociedade, revelando os valores e princípios que norteiam/nortearam os paradigmas educacionais.

A pesquisa empreendida procurou compreender como se constituíram historicamente, entre as décadas de 1950 a 1980, o Curso Normal e os Cursos de Especialização de professores no ensino de deficientes auditivos, promovidos pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), localizado na cidade do Rio de Janeiro, Brasil, e os cursos de especialização congêneres oferecidos pelo Instituto Jacob Rodrigues Pereira (IJRP) e Instituto António Aurélio da Costa Ferreiras (IAACF) em Lisboa, Portugal.

Buscou-se, fundamentalmente, entender de que maneira estes cursos se caracterizaram como unidades de ação pedagógica e conceitual que acabaram por fomentar um sistema de crenças, disseminado através do percurso formativo, da socialização profissional e das interações entre os agentes escolares, consolidando um programa institucional, nos termos utilizados por Dubet (2006).

Igualmente, buscou-se compreender nestes percursos formativos a circularidade e o compartilhamento de modelos pedagógicos de formação, entendidos enquanto unidades de ação pedagógica e conceitual na área da surdez, averiguando a existência de um pensamento pedagógico comum que incidiu sobre realidades transnacionais. As análises das fontes nos indicam que os cursos referidos, nos dois países em questão, foram inscritos na concepção clínico-pedagógica, na estrutura organizacional e atitudinal que marcou e singularizou a educação especial, que se encontrava distanciada epistemologicamente dos dilemas e discussões que emergiam da educação geral, com o ensino dos deficientes auditivos servindo, preponderantemente, a propósitos terapêuticos.

Essa visão médico-pedagógica que concebia o surdo como um deficiente foi a base do modelo de socialização dos cursistas sendo legitimada não só nas disciplinas dos cursos de formação, nas práticas dos professores mais experientes, mas também nos discursos científicos dos *intelectuais* da educação de surdos. Neste sentido, a formação dos cursistas e a futura prática pedagógica estavam fundamentadas na filosofia oralista, em que o aluno surdo era considerado um deficiente, um *anormal*, que deveria ser submetido a um programa médico e educativo a fim de poder se integrar à sociedade.





Somente na década de 1980 a concepção pedagógica começou a ser esboçada nos cursos de formação do IAACF, em Portugal, no contexto reclamado pela *integração*.

O estudo da história comparada foi perspectivado, nestes termos, a partir das contribuições de António Nóvoa (1995), que adotou a abordagem teórica do *sistema mundial*, alicerçada no sistema de crenças da pós-modernidade, que coloca em xeque a ideia amplamente disseminada a respeito da autonomia das sociedades nacionais e de suas histórias. Em um pensamento para além deste aforismo, António Nóvoa chama a atenção para a emergência da operação da reconstrução histórica que envolve “processos de difusão cultural ou análises globais das interdependências trans-nacionais (NÓVOA, 1995, p. 18).

Deste modo, esta investigação, de cunho qualitativo, tratou da compreensão de uma realidade idiográfica, complexa, vivida social, histórica e institucionalmente pelos sujeitos encarnados, ou seja, por “homens reais, concretos, com interesses, valores também reais, concretos” (VIEIRA et al., 1998, p. 9). Esses sujeitos agiam em arranjos com seus semelhantes, em situações de conflitos, resistências (veladas ou não) ou acomodações em uma instituição escolar.

A pesquisa foi realizada no Instituto Nacional de Educação de Surdos, no Brasil, onde se encontram o *Espaço Memória* que conta com a Biblioteca Ana Rímoli de Faria Dória, um rico acervo iconográfico e documental; o Arquivo Corrente da instituição assim como o seu Arquivo Permanente. Em Portugal, as instituições investigadas foram o Instituto Jacob Rodrigues Pereira, pertencente à Casa Pia de Lisboa e seu acervo foi encontrado no Centro de Documentação e Arquivo Histórico da Casa Piano e no Instituto António Aurélio da Costa Ferreira, integrado em 1988 à Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx).

As fontes consultadas nas instituições referidas foram, predominantemente: textos legislativos, regulamentos, grades curriculares, planos de estudo, ordens de serviço, anuários, atas, relatórios e dossiês dos gestores, registros de associações de professores e artigos de periódicos como revistas organizadas por gestores e docentes, entre outros.

Com relação às fontes orais, foram entrevistadas cinco ex-normalistas, tendo cada uma delas se formado em anos diferentes no Curso Normal do INES e, posteriormente, trabalhado como professoras efetivas no colégio de aplicação da instituição, assim como nos seus Cursos de Especialização no ensino do deficiente auditivo até início dos anos 1980. Também foi entrevistada uma professora do Curso Normal do INES.

Em Portugal, foram entrevistadas três professoras que fizeram cursos de especialização nas décadas de 1950, 1960 e 1980 no Instituto Jacob Rodrigues Pereira e no Instituto António Aurélio da Costa Ferreira.

Estas entrevistas foram realizadas à luz da metodologia da História Oral, entendendo esta como uma corrente historiográfica que enfatiza “[...] fenômenos e eventos que permitem, através da oralidade, oferecer interpretações qualitativas de processos histórico-sociais” (LOZANO, 2006, p.16), contribuindo, assim, para a compreensão dos fenômenos educacionais a partir de suas interpretações da realidade social.

No transcurso da pesquisa foram identificados três modelos de formação que foram adotados no percurso formativo das três instituições escolares/instituições de formação que se desenvolveram de forma combinada ou com a predominância de um deles, dependendo da instituição escolar formadora.

Assim, foi constatado um modelo que tendeu, prioritariamente, para uma concepção redutora e normativa do ensino, em que o futuro professor de surdos ao articular os vários saberes indispensáveis ao ofício docente foi se constituindo como um professor “executor” dos preceitos do curso, em que também as experiências dos professores mais antigos foram assumindo importância na prática pedagógica das gerações mais novas, modelo este encontrado, predominantemente, no Curso Normal do Instituto Nacional de Educação de Surdos e nos cursos de especialização oferecidos pelo Instituto Jacob Rodrigues Pereira.

Outro modelo encontrado foi o que se ocupou da transmissão dos conhecimentos oriundos das ciências de base, sendo este modelo *acadêmico* mesclado ao modelo em que incentivou as investigações científicas que (re)desenharam o perfil do professor de deficientes auditivos,



encontrados, de uma forma geral, nos cursos promovidos pelo IAACF em resposta à demanda pela *integração* dos alunos deficientes à rede regular de ensino.

A pesquisa apontou que a identidade histórica da instituição escolar passou pela compreensão do tipo de socialização docente que foi realizada pelo percurso formativo do futuro professor e a efetivada ao longo do exercício do seu ofício, além dos marcos institucionais e seus modos de regulação.

Esses elementos operacionalizados através das interações entre os agentes escolares acabaram por disseminar saberes, crenças e valores que apresentaram traços de homogeneidade entre instituições escolares e de formação como o INES e o IJRP, dando a ver a circularidade de modelos e concepções de educação de surdos que consolidou programas institucionais distintos que, contudo, foram baseados na visão clínica da surdez, preponderante em relação aos aspectos pedagógicos entre os anos 1950 a 1980.

## Referências

Dubet, F. (2006). *El declive de la institución-profesores, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Tradução de Luciano Padilla, Barcelona, Espanha: Gedisa editorial.

Escolano, A. (2000). *El espacio escolar como escenario y como representación*. Disponível em <http://periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=viewFile&path%5B%5D=38&path%5B%5D=40>. Acesso em 23 de agosto de 2014.

Lozano, J. E. A. (2006). Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In Ferreira, M.; Amado, J. (Orgs.). *Usos e abusos da história oral*. 8 ed., Rio de Janeiro: Ed. FGV.

Nóvoa, A. (1995). *Modelos de análise em educação comparada: o campo e a carta*. Tradução de Ana Isabel Madeira do artigo publicado na revista *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n. 2-3, pp. 9-61.

Vieira, M. P. A.; Peixoto, M. R. C.; Khoury, M. A. (1998). *A Pesquisa em História*. 4. ed. São Paulo: Ática.

## O ENSINO SECUNDÁRIO EM CAMPO GRANDE, SUL DE MATO GROSSO (1920-1961)

Jorismary Lescano Severino

Margarita Victoria Rodríguez

Paolla Rolon Rocha

**Palavras-chave:** Ensino Secundário. Campo Grande. Sul de Mato Grosso.

O resumo apresenta os resultados parciais da pesquisa em andamento, que visa investigar a implantação do ensino secundário em Campo Grande (MT), no período 1920-1961. O objetivo é compreender as determinações que levaram a criarem inicialmente as escolas privadas e depois as públicas. Na Primeira República o ensino secundário ficou na incumbência do governo federal legislar, porém, observa-se que muitas vezes o que estava na legislação não se aplicava em diversas regiões. Dessa forma, ocorreu a necessidade de se estudar a região Sul de Mato Grosso, em especial a cidade de Campo Grande e mostrar a sua singularidade em meio ao âmbito nacional. No período histórico analisado, Campo Grande encontrava-se em plena expansão, por conta da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil se estabeleceu na região em 1904, no período da construção ocorreu o aumento populacional, econômico e desenvolvimento do centro urbano da cidade. Em 1921, ocorreu a mudança de locação do Comando da Circunscrição Militar. Antes estava na cidade Corumbá, passou para a cidade de Campo Grande, que ficou conhecida no período como a capital militar. Em 1930, Campo Grande encontrava-se com 12 mil habitantes, no aspecto econômico contava com três agências bancárias, mais de 200 estabelecimentos de comércio. A educação contava com várias instituições públicas e privadas. Provido dos principais órgãos administrativos (entre eles estaduais, federais entre outros). Clubes recreativos, iluminação elétrica, abastecimento de água. Em 1932, ocorreu a Revolução Constitucionalista, liderada pelo estado de São Paulo, e o Sul do Mato Grosso se uniu para a revolução, desse modo, com o objetivo da divisão do estado. Bertoldo Klinger, um dos líderes da Revolução Constitucionalista, divide o Estado, e nomeia a parte Sul em Estado de Maracaju, com Vespasiano Martins como Governador, e Campo Grande tornou-se a capital do novo estado. Porém, ocorreu à derrota dos Constitucionalistas, e Vargas dissolve o novo estado, e Campo Grande deixa de ser capital político-administrativa. O período de 1958 é marcado como grande avanço para a divisão do Estado, pois a maioria dos políticos eleitos para a Assembleia Legislativa era da região sul. Por conta disso, recomeça-se a campanha para a divisão do Estado. Em 1961, o então Presidente do país Jânio Quadros, manifesta-se contra a divisão, dessa forma, fez o movimento enfraquecer. A divisão do estado de Mato Grosso ocorreu no período da Ditadura Civil-Militar (1964-1985), aconteceu no dia 11 de outubro de 1977, pela Lei complementar n. 31, promulgada pelo presidente Ernesto Geisel (1974-1979). Com a criação do Estado de Mato Grosso do Sul, a capital tornou-se Campo Grande. Nesse período histórico exposto foram criadas seis instituições de ensino secundário na cidade: a) três escolas privadas: Colégio Dom Bosco (antigo Instituto Pestalozzi), que foi a primeira escola que ofertou o ensino secundário, no ano de 1917; Colégio Nossa Senhora Auxiliadora e Instituto Osvaldo Cruz, e b) três escolas públicas: Liceu Campo-Grandense, a primeira escola pública, foi inaugurada depois das particulares em 1939; Escola Normal Joaquim Murtinho e Ginásio Barão do Rio Branco. Para conseguir frequentar essas







escolas, era necessário passar por um rigoroso exame de admissão (1931-1971), dessa forma, candidatos de diferentes classes sociais ingressaram no ensino secundário, sem precisar custear pelos estudos. A pesquisa se fundamenta no histórico do materialismo dialético, parte do pressuposto que a história é um processo contínuo de transformação e que é necessário entender a relação entre singular e totalidade. Assim, o estudo das instituições escolares considera as contradições existentes, os condicionamentos históricos, políticos, sociais e culturais presente no ensino secundário do Brasil, no contexto da sociedade capitalista. Como procedimentos metodológicos foram analisados os documentos legais de âmbito nacional, pois o governo federal que legislava a respeito do ensino secundário, tais como: Decreto nº 8.659 (1911), que descentralizou o ensino, os considerando corporações autônomas (ensino superior e fundamental); Decreto nº 11.530 (1915), alterou as modificações feitas por Rivadávia Corrêa, oficializou o ensino e estabeleceu a interferência do Estado na educação e mantiveram os seis institutos de instrução secundária e superior; Decreto nº 16.782 (1925), O ensino secundário era de seis anos e não era obrigatório; A Reforma de Francisco Campos (1931), nessa reforma, introduziu-se o exame de admissão, que era uma prova que as crianças faziam para saber se estavam aptos ao ingresso no ensino secundário ou não, assim sendo, a entrada de crianças oriundas da classe trabalhadora ficou mais difícil. O exame era obrigatório de 1931 a 1971 e a admissão para a educação superior se dava apenas para aqueles que concluíssem o ensino secundário; Lei Orgânica do ensino Secundário (1942), promovida por Capanema, Ministro da Educação de Vargas, o ensino dividido em dois ciclos, o primeiro com quatro anos, denominado ginásio, e o segundo com duração de três anos, chamado de colégio, nesse último era dividido em clássico e científico; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961), a educação era dever da família e caberia ao Estado fornecer recursos indispensáveis, se a família faltasse. Observa-se que a educação era direito a todos, porém, não constava questão da gratuidade a todas as etapas. O ensino secundário continuou dividido em ginásio com duração de quatro anos e colegial com duração mínima de três anos. As legislações nos mostram que o ensino secundário era de interesse da União, mas que também não era para todos, muito menos obrigatório, assim sendo, o ensino secundário era para a classe dirigente. Logo, o estado não se preocupou com a criação desse tipo de escola. Para tentar amenizar a situação educacional da classe trabalhadora, eles destinavam recursos financeiros para escolas privadas em troca de bolsas de estudos para alunos pobres. O governo federal legislou a respeito do ensino secundário, porém, não obrigava a criação de escolas para suprir a demanda, e o que cada estado/município tinha que fazer, ou dar recursos para a implantação de escolas privadas destinadas a esse fim. Dessa forma, o ensino secundário foi considerado elitista, a classe trabalhadora não tinha condições de pagar por esse tipo de estudos, além disso, a população estava mais na área rural, e as escolas de ensino secundário quando existiam, se encontrava em sua maioria na área urbana. Existia no período de Vargas um embate entre aqueles defensores da escola pública, pois para eles, os recursos públicos só poderiam financiar a educação mantida pelo Estado, além disso, o estado deveria fiscalizar a manutenção de escolas privadas. Já para os privatistas, o financiamento deveria ser ampliado para todas as escolas, sendo elas estatais ou não, dessa forma, o ensino seria livre, pois para seus defensores a função seria da família na escolaridade de seus filhos. No período da década de 1930, o conflito público e privado era principalmente a questão religiosa, representantes do setor religioso privado queriam que as escolas públicas fossem obrigadas a ofertar o ensino religioso. Na década de 1950 intensifica as discussões sobre o destino da verba pública da educação, pois representantes do setor privado achavam-se no direito de ter uma parte da verba pública. Essas relações se dão na sociedade capitalista, no momento em que ocorreu um crescente aumento da população urbana, além disso, com a industrialização, houve a necessidade de criarem novas escolas, porém, não existiam escolas para todos, dessa forma, o espaço para a iniciativa privada para a criação de escolas ficou aberto. Os resultados mostram que a legislação não estabeleceu sua obrigatoriedade, e em consequência, a implantação dos primeiros colégios secundários no município foi assumida pelo setor privado. A primeira escola secundária privada se instalou em 1917, e a primeira escola pública em 1939. O município deu recursos financeiros, e matérias às instituições privadas em troca de bolsas para alunos pobres. O ingresso às escolas públicas e privadas era mediante um exame de admissão, que era excludente, dessa forma, tornava-se mais difícil para a classe trabalhadora frequentar o ensino secundário, que passou a ser considerado elitista, para a classe dominante.





## Referências

BRITEZ, A. E. Memória e **História: a educação secundária em Campo Grande sob a ótica de seus agentes sociais (1920-1960)**. In: Jacira Helena do Valle Pereira Assis; Alice Felisberto da Silva (Org.). Memórias do ensino secundário no sul de Mato Grosso no século XX. 1ed. Campo Grande, MS. Ed. Oeste, 2015, v.1. p. 125-150.

BRITO, S. H. A. de. A educação no projeto nacionalista do primeiro governo Vargas (1930-1945). In: HISTEDBR. **Navegando na história da educação brasileira**. Campinas: 2006. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos\\_frames/artigo\\_101.html](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_101.html).

BUFFA, E. **O público e o privado como categoria de análise da educação**. In: José Claudinei Lombardi; Mara Regina M. Jacomelli; Tânia Mara T. da Silva (Org.). O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas. 1 ed. Campinas: Autores Associados, 2005, v. 1, p. 41-58.

## O GRUPO ESCOLAR BENJAMIN CONSTANT: O ENSINO PÚBLICO PRIMÁRIO NO PARÁ REPUBLICANO (1922-1927)

Monika De Azevedo Reschke

João Lucio Mazzini Da Costa

Lucas Dos Santos Da Silva

**Palavras-chave:** Ensino Primário. Grupos Escolares. Primeira República Paraense.

O presente trabalho tem como objetivo investigar a escola primária paraense no período da Primeira República a partir do estudo sobre o surgimento do Grupo Escolar Benjamin Constant. Tendo como pressuposto fundamental compreender o surgimento dos grupos escolares dentro do contexto histórico da política educacional da época.

Portanto, esta pesquisa tem como objeto a trajetória histórica do Grupo Escola Benjamin Constant no contexto da institucionalização da educação pública no período da Primeira República. Neste sentido, o lapso temporal compreende a década de 1920, mais especificamente o ano de 1922 a 1927. Essa limitação de tempo ocorreu pelas fontes encontradas, pois mesmo o grupo sendo fundado em 1901, não encontramos documentos desta época, o que conseguimos encontrar foram relatórios administrativos do segundo decênio do século XX.

Para esta pesquisa optou-se por realizar uma pesquisa bibliográfica e documental. Com relação à pesquisa bibliográfica, utilizamos como suporte histórico autores como Saviani (2005; 2006; 2008), Nagle (2001), Souza (1998; 2006), Faria Filho (2000), entre outros autores para caracterizar uma revisão da literatura ou uma revisão bibliográfica, que segundo Lima e Miotto (2007), é requisito de qualquer pesquisa.

Com o intuito de atender os objetivos propostos também se fez necessário uma pesquisa bibliográfica, que segundo Oliveira (2007) é o estudo e a análise de documentos de domínio científico tais como livros, periódicos, enciclopédias, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos, com a finalidade de proporcionar ao pesquisador o contato direto com obras, artigos ou documentos que tratem do tema em estudo.

Com relação à pesquisa documental, a mesma pode ser confundida com a bibliográfica, mas há diferenciações no que se referem aos instrumentos utilizados, como aponta Oliveira (2007), pois na pesquisa documental os documentos não recebem nenhum tratamento científico, como é o caso dos relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação.

Neste viés, realizamos buscas em sites de publicações acadêmicas e na plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Além de buscas eletrônicas realizamos pesquisas no setor de obras raras da Biblioteca Pública Arthur Vianna, localizada no Centro Cultural Tancredo Neves - CENTUR e no Arquivo Público do Estado do Pará - APEP, nesses locais tivemos acesso as mensagens dos governadores paraenses da década de 1920, além de decretos, regulamentos escolares, jornais e revistas da época.

No contexto educacional a história tem um papel relevante para compreendermos melhor o atual cenário da educação brasileira. Saviani (2002) aponta no sentido de que é a própria dinâmica





social que acaba por criar contradições, as quais apresentam como consequências novas formas de produções do homem. Sendo assim, para que haja esta compreensão faz-se necessária a apropriação do contexto histórico para problematizar a realidade vivenciada, tendo por base a investigação do passado para se discutir os processos sociais vividos no presente, contribuindo com isso para a formação de pessoas com uma visão mais ampla do mundo.

Neste sentido, destacamos o século XIX, que segundo Souza (2006) foi um período marcado pelo discurso do movimento de escolarização em massa, momento em que houve uma propagação da ideia de escola pública para todas as classes sociais. Com isso, se previa o avanço do país em sintonia com o desenvolvimento social e econômico.

No entanto, para que se alcançasse esta meta seria necessária a organização dos currículos do ensino de forma a racionalizá-los e padronizá-los com o objetivo de atender um maior número de analfabetos. Já que antes do período Republicano, isto é, no Império, a educação era voltada apenas para as classes mais elitizadas.

O final do século XIX se insere na historiografia brasileira como sendo o início da consolidação da educação pública, marcado por muitas alterações na história do Brasil, como pela Proclamação da República, com a transição do antigo regime presente no país para uma nova conjuntura administrativa, gerando transformações nas questões políticas, sociais, econômicas e educacionais.

Esta transição de governo propiciou a defesa da instrução como elemento de integração do povo como uma nação, favorecendo a necessidade de produção de uma nova escola, organizada de acordo com os interesses do projeto educacional da nova ordem que se implantava.

No período republicano a educação popular tinha o papel de formar cidadãos, os quais possibilitariam a consolidação do regime, como também promover o desenvolvimento social e econômico. Estas características podem ser visualizadas conforme Souza (1998) revela em seus estudos, na medida em que:

A escola primária republicana instalou ritos, espetáculos e celebrações, em nenhuma outra época, a escola primária, no Brasil, mostrara-se tão francamente como expressão de um regime político. De fato, ela passou a celebrar a liturgia política da República; além de divulgar a ação republicana, corporificou os símbolos, os valores e a pedagogia moral e cívica que lhe era própria. (SOUZA, 1998, p. 124).

A República nasceu pautada na firmamento de valores fundamentais para o indivíduo, almejando a formação de cidadãos e para isso ser possível era necessária uma educação mais abrangente, pois ela se tornaria o mais forte instrumento para a consolidação do regime republicano.

Para tanto, sendo imprescindível a organização de uma nova escola organizada de acordo com os interesses do projeto educacional da nova ordem que se implantava. Nesse sentido, fazia-se primordial uma formação integral do povo tanto moral quanto intelectual que segundo Souza (1998, p. 27) necessitava de “um amplo projeto civilizador que foi gestado nessa época e nele a educação popular foi ressaltada como uma necessidade política e social”.

Neste cenário surge a instituição dos Grupos Escolares, que segundo Saviani (2005) constitui-se uma grande inovação:

[...] criados para reunir em um só prédio de quatro a dez escolas, compreendidos no raio da obrigatoriedade escolar. Anteriormente a essa organização as escolas primárias, eram chamadas também de primeiras letras, essas classes denominadas de escolas isoladas ou avulsas e unidocentes. (SAVIANI, 2005, P. 24).

Portanto, em meados do século XX, há o surgimento dos grupos escolares, os quais segundo Faria Filho (2000) ganham destaque, pois naquele momento a escola é marcada pela centralidade, por ser um local específico e adequado para uma educação que agora também é especializada.

No cenário paraense o primeiro grupo escolar, segundo França (2013), foi criado em 1899 no interior do Estado, já na capital o primeiro grupo foi criado em 7 de janeiro de 1901 com o nome de José Veríssimo. Alguns meses depois em 12 de agosto surgiu o 2º Grupo da Capital, que posteriormente foi chamado de Grupo Escolar Benjamin Constant.

Com a pesquisa nos foi possível encontrar alguns achados a respeito do Grupo Benjamin Constant, poucos foram sobre a primeira década de sua criação, a grande maioria dos documentos achados



e os mais relevantes foram datados do segundo decênio. As principais fontes primárias foram os relatórios administrativos da diretora Aurelia de Seixas Franco, que administrou o grupo durante os anos de 1922 a 1927. Nestes relatórios constavam um pouco do cotidiano do ambiente escolar, como frequência de alunos e funcionários, divisão de turmas por professores, organização do espaço, eventos, condição estrutural do prédio, além de muitas passagens que exaltavam a República e o patriotismo.

Por meio desses documentos nos foi possível identificar a situação vivenciada pela instrução pública da época a partir dos relatos da diretora, como também comparar essas informações com as contidas nas mensagens dos governadores da época, que apontavam em seus discursos a intensa crise financeira vivenciada pelo estado do Pará com o fim do apogeu da economia gomífera, situação que influenciou diretamente em diversos segmentos da sociedade, principalmente no setor da educação, o qual sofre com cortes de verbas, falta de pagamento dos docentes e um sucateamento da estrutura predial e de materiais pedagógicos dos grupos escolares existentes no estado do Pará.

### Referências Fundamentais

FARIA FILHO, Luciano M. dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República. Passo Fundo: UPF, 2000.

NAGLE, Jorge. Educação e Sociedade na Primeira República. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SAVIANI, Dermeval et al. O legado educacional do século XX no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2004.

Reflexões sobre o ensino e a pesquisa História da educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações/In Décio Gatti Júnior, Geraldo Inácio Filho (orgs). Campinas, SP: Autores Associados Uberlândia, MG: EDUFU, 2005.

SOUZA, Rosa Fátima de. Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo: (1890-1910). São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

## O MUNICÍPIO PEDAGÓGICO E AS INSTITUIÇÕES ESCOLARES PARA O ENSINO PRIMÁRIO

Gisele Belusso

**Palavras-chave:** Município Pedagógico. Instituições escolares. Ensino Primário.

Os municípios constituem esferas de ação na disseminação da educação, pois não tendo a quem repassar suas responsabilidades por vezes assumiram tarefas que não eram suas ou criaram maneiras de resolver questões locais. A presente comunicação pretende apresentar o conjunto de instituições escolares primárias administradas pelo poder público municipal de Farroupilha/RS. A pesquisa insere-se no campo da História da Educação à luz da categoria historiográfica *município pedagógico* cunhada por Justino Pereira de Magalhães, na primeira metade do século XX. Ela tem sido utilizada como uma categoria em formação e assim compreendida provisoriamente por Gonçalves Neto (2015, p.33) como “[...]como uma entidade político-administrativa presente no Brasil, possibilitada na segunda metade do século XIX [...]”, assim justificada pela presença de legislação descentralizada a qual compulsa aos municípios a regulamentação local. No entanto, ao analisar as ações municipais, em especial na década de 1930 e 1940, em Farroupilha/RS, um município do Rio Grande do Sul, percebe-se que apesar da implementação dos Grupos Escolares, sob responsabilidade do Estado e de um período de centralização na Educação, a grande parte dos estudantes do ensino primário continuam frequentando a escola pública municipal. Assim, foi o município que seguiu administrando a maior parte das iniciativas de escolarização, além de ser ele que organizou a implementação dos Grupos Escolares, a mediação com as comunidades por solicitação de escolas, dentre outras questões. Assim, compreende-se que a categoria historiográfica *município pedagógico* pode ser utilizada para analisar os espaços de autonomia, mediação e coparticipação dos municípios na primeira metade do século XX. O que se torna possibilidade ao deslocar o foco das ações das Câmaras Municipais para as ações da equipe administrativa no período do Estado Novo, em especial pelos investimentos realizados pelas administrações municipais. Nesta perspectiva, são os pressupostos teórico-metodológicos da História Cultural que pautam a análise, tendo como categoria de análise o *município pedagógico*, valendo-se da análise documental enquanto metodologia. Os documentos mobilizados para a análise proposta são as fotografias de prédios escolares, plantas arquitetônicas, históricos de instituições escolares, correspondências emitidas e recebidas da Prefeitura Municipal de Farroupilha e periódicos em circulação na Região Colonial Italiana. Ao emancipar-se politicamente o município de Farroupilha assume uma série de escolas que já estavam em funcionamento e antes pertenciam aos municípios de Caxias, Bento Gonçalves e Montenegro. Assim, a municipalidade manteve em funcionamento essas escolas e abriu mais onze instituições escolares nos primeiros dez meses da administração totalizando assim 42 escolas municipais de ensino primário no ano de 1935. Ainda quanto ao número de aulas em funcionamento, em outra publicação *O Almanaque Ilustrado* (1939, p. 39) a informação sobre o mesmo ano diverge “atualmente a Prefeitura mantém em franco funcionamento e com matrícula bastante apreciável 45 aulas[...]”, ou seja, dentro de um mesmo ano da administração o número de aulas municipais modificou-se indicando que a abertura e fechamento de aulas fez parte da rotina da administração pública no período. Os fechamentos de escolas no ano de 1939 têm relação com a criação dos grupos escolares. Pois as aulas de número 26, situada na Sardenha Velha, regida pela professora Lidia Schulke e número 17, localizada na Vila Jansen, regida pela professora Maria Troian por estarem a menos de 2.500 metros de um Grupo Escolar, foram extintas, conforme orientação





expedida por circular da Secretaria da Educação do Estado (FARROUPILHA, Ato 185, 1939). No ano anterior, 1938, a aula número 42, localizada no Travessão Trentino, São João, foi extinta pela baixa frequência, entretanto caso houvesse a matrícula de “alunos filhos de contribuintes neste município, alcancem o número mínimo de 25” a aula seria reaberta no ano de 1939. (FARROUPILHA, Ato 147, 1938). Em 1939 são reabertas duas aulas a primeira na linha República e a segunda na linha Alencastro sob a justificativa de terem cessado os motivos que haviam determinado seu fechamento (FARROUPILHA, Ato 174, 1939). Portanto os motivos para abertura e fechamentos de aulas foram também motivados pela infrequência e pela instalação de grupos escolares estaduais no município. Em 1940, conforme divulgação do Jornal A Época, 1940<sup>[1]</sup> em Farroupilha havia 41 aulas municipais, 6 estaduais e 4 particulares. O número das instituições é um dado a ser relativizado, pois as análises até então permitem afirmar que a abertura e fechamento de aulas era um processo em constante movimento por diversos motivos, dentre eles: a falta de professor, os prédios escolares em condições precárias, a abertura dos grupos escolares e aulas isoladas, etc. As instituições, em sua grande maioria localizavam-se nas áreas rurais, em prédios improvisados ou construídos pelas próprias comunidades em terrenos doados para sediar a escola. À exemplo, apresento a manifestação quanto a estrutura física expedida pelos membros da comissão da escola municipal de São Marcos, de 14 de março de 1935, em que alegam “que o prédio onde funciona dita escola é propriedade particular, como o respectivo terreno também.” Diante disso negociam a doação à Prefeitura Municipal, caso ela assumira o 600\$000 da dívida restante que era de 3:700\$000 que se refere a construção do mesmo. O que apresenta um processo muito comum no município a doação de terrenos para as escolas no interior e a construção do prédio escolar pela comunidade com recursos próprios. Por vezes, essas construções, na década de 40, já estavam em condições precárias como a da comunidade da Linha Boêmios, em 1940, A “casa onde a escola está instalada é pequena, antiga e está desmoronando. Com 40 alunos e o número aumentando a comunidade vai construir uma nova casa e pede orientações para prefeitura.” O que denota que as comunidades sentem-se responsáveis pelos prédios escolares e assim pede orientações quando da necessidade de adequar as condições para atender os alunos da comunidade. Ainda é preciso considerar que garantir o prédio escolar significava manter a escola aberta no local, o que se percebe a seguir. Na comunidade da Linha Machadinho foi realizado um acordo entre o poder público e a comunidade. Em correspondência da comunidade, em 2 de fevereiro de 1937, os moradores “reclamam da distância da escola, [a] mais próxima em “Sardenha Velha” [fica a] (três km). Pedem uma aula que ficaria localizada na casa de Pedro A. Silvestrin, naquele distrito.” Ainda indicam a professora Theresa Silvestrin para dirigir a escola, a ser nomeada. A informação do subprefeito Modesto Picolli aponta de que deveriam os moradores construir a casa e o poder público então “daria” a professora no ano seguinte. Outras correspondências denotam que a comunidade não disponibilizar o prédio para a escola acaba por justificar a negativa de abertura de novas instituições escolares como a da comunidade da Turma 18, do 3º distrito, em 6 de abril de 1937, em que “pedem a criação de uma aula. Sugerem como professor João Luiz Primaz, que regeu aula criada pelo município de Montenegro no ano 1926”. No verso da correspondência existe uma observação escrita pelo subprefeito, Modesto Picoli, de que não há prédio em condições para ser instalada a escola, o que nos permite compreender que as solicitações das comunidades eram realizadas na prefeitura e quem verificava as se havia prédio em condições era o subprefeito. E não ter um prédio em condições tinha como consequência a negativa da solicitação da comunidade, mesmo que existindo a necessidade e alunos a espera daquele atendimento. Consta em anexo a esta correspondência uma lista com o nome dos 28 alunos que frequentariam a escola, com filiação, idade, cor, sexo, localidade e observações. Diante da listagem é possível auferir que diversas crianças eram irmãos da mesma família com idades entre 7 e 13 anos, com cinquenta por cento do público feminino, todos residentes na localidade de Turma 18. O cotidiano era organizado com um único agrupamento de alunos de diferentes adiantamentos ou séries, com um professor, ou melhor professora, pois em sua maioria eram mulheres.

[1] \_Jornal A Época, Caxias, 1 de setembro de 1940, ano II, n. 95, p. 11. Disponível em:<<http://memoria.bn.br/DocReader/097209/443>>. Acesso em: 18 jun. 2018.



## Referências

GONÇALVES NETO, Wenceslau. Repensando a história da educação brasileira na Primeira República: o município pedagógico como categoria de análise. In: NETO, Wenceslau Gonçalves Neto; CARVALHO, Carlos Henrique de. (Org). **Ação Municipal e Educação na Primeira República no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2015.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Do Portugal das Luzes ao Portugal Democrático: Atlas-Repertório dos Municípios na Educação**. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2014a. (Estudos e ensaios). Disponível em:< <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/18286>>. Acesso: 05 de jun.2018.

## Documentos acessados

Almanaque ilustrado, 1939.

FARROUPILHA, Ato municipal nº 185, 1939.

FARROUPILHA, Ato municipal nº 147, 1938.

FARROUPILHA, Ato municipal nº 174, 1939.

Correspondência dos membros da comissão da Escola Municipal de São Marcos para Prefeitura Municipal de Farroupilha, em 14 de março de 1935.

Correspondência da comunidade Linha Machadinho para Prefeitura Municipal de Farroupilha, em 2 de fevereiro de 1937.

Correspondência da comunidade da Linha Boêmios para Prefeitura Municipal de Farroupilha, em 1940.



## O MUSEU CASA DE PADRE TOLEDO E AS ESCOLAS DA CIDADE DE TIRADENTES (MG)

Ana Cristina De Aquino Castro Ferreira

**Palavras-chave:** Museu. Escola. Patrimônio.

Esta pesquisa é sobre a relação museu e escola na cidade de Tiradentes e visa a compreender como a instituição museal articula suas práticas com a comunidade e, assim discutir sobre a noção de patrimônio.

Após realizar estágio em um museu, considerando a importância histórica de Minas Gerais, nos ensinamentos adquiridos na graduação e pós-graduação, decidi tentar o mestrado com o objetivo de aperfeiçoar meus conhecimentos, contribuir com reflexões para a temática educação em museus, priorizando nosso patrimônio, ressaltando nossa comunidade em busca de uma pesquisa científica que privilegie nossa região. A intenção é refletir sobre nosso patrimônio material e imaterial. A importância de nos compreendermos como parte de contextos histórico e reconhecer que é preciso preservá-lo, uma vez que nossa cultura está em constante movimento.

A partir da tríade relação museu-escola-comunidade, penso em como minha inquietação como pesquisadora me impulsionou a refletir sobre esse contexto. Em uma noite de “Recital do Órgão de Tubos” oferecido gratuitamente pelo Museu Regional de São João del-Rei, no ano de 2011, observei um senhorzinho no passeio em frente à porta, apreciando o recital. Fui até ele e o convidei para entrar, mas ele, muito envergonhado, me disse que estava saindo do trabalho, estava sujo e que aquele lugar não era para ele. Insisti, mas não obtive êxito. A situação me causou incômodo. Por que não era lugar para ele? Era um evento gratuito. A partir dessa experiência, vários questionamentos começaram a surgir: Quantas pessoas mais pensam da mesma maneira? Por que essas pessoas não se sentem pertencentes a esses espaços que também são públicos? Como democratizar os espaços de cultura para a população local? Como promover ou facilitar esse acesso? E os alunos, nesse contexto, como se apropriam destes espaços? As escolas e os museus facilitam esse acesso?

Nessa pesquisa, ainda em fase inicial, busco compreender como se efetivam os laços entre a escola e o museu, como os alunos se apropriam dos bens patrimoniais culturais da cidade, como as instituições culturais promovem o acesso para a comunidade mais carente (econômica e culturalmente), como os alunos percebem o patrimônio da cidade, como sensibilizar e dialogar com o museu, com a escola.

Partindo do pressuposto de que um sujeito, quando se sente pertencente a determinado lugar, cria vínculos afetivos, sensibiliza os que estão mais próximos e assim pode colaborar com esse local para preservá-lo e, dessa forma, pode manter viva a história, a memória desse lugar. O saber local, a memória coletiva, criam condições para a construção e interpretação de sentidos ao viver, conforme Meneses (2013). Para grande parte da população local, as visitas escolares são, geralmente, a primeira e única possibilidade de ir a um museu. Assim, a relação entre escola e museu pode facilitar a ampliação do público dos museus e, ao mesmo tempo, favorecer a preservação do nosso patrimônio.

Considerando essas ideias, a pesquisa de mestrado tem sido desenvolvida a partir de um estudo de caso, realizado no Museu Casa de Padre Toledo e nas três escolas da rede pública da cidade de Tiradentes (MG). O Museu Casa de Padre Toledo ainda não foi objeto de estudo de pesquisadores





e é uma instituição que guarda uma parte importante da história de Minas Gerais, do Brasil. O casarão que se tornou museu, com seus forros pintados, é um exemplar único da arquitetura civil colonial e o circuito expográfico oferece informações sobre a Inconfidência, a povoação da antiga Vila e o cotidiano das Minas, a partir de acervo diverso. Assim, a pesquisa poderá acompanhar de perto os desafios que uma instituição de guarda da memória encontra, estando inserida em uma cidade que é patrimônio histórico tombado pelo Iphan e com um forte turismo, mergulhado no que se pode denominar de “indústria cultural” (CHOAY, 2006). A escola e o museu são instituições que unidas favorecem o aprendizado do aluno, podem ter um aspecto importante em sua formação, na construção de experiências, conforme Larrosa (2015). Os sujeitos têm o direito de se apropriar da sua cidade, preservar sua história, cultura e costumes, identidade e memória.

No presente estágio da pesquisa, foi realizada uma revisão bibliográfica com o objetivo de se perceber como o tema relação museu-escola-comunidade vem sendo trabalhado nos últimos dez anos. O interesse é o de analisar publicações que versam sobre museu e escola, pensando na articulação com as comunidades nas quais os museus se encontram. Muitos dos trabalhos encontrados se referem a patrimônio como bem material nas áreas como arquitetura, políticas públicas, arqueologia, ensino de História no ensino fundamental e médio e gestão de patrimônios. Sobre “museu” foram encontradas sobretudo referências a museus de ciências, referindo-se às áreas biológicas e geográficas. Portanto, museus de história tem sido pouco estudados, o que leva a identificar uma lacuna no campo em questão.

A respeito do Padre Toledo não foi encontrado um trabalho de pesquisa sequer, apenas algumas menções a ele e sua atuação como articulador na Inconfidência Mineira. Quanto ao Museu Casa de Padre Toledo, há somente um livro, que registra o processo de restauração pelo qual o museu passou, concluído em 2012. Tais constatações revelam a necessidade de se estudar este museu, especialmente neste momento, em que, como dito, o museu está reestruturando sua expografia e seu setor educativo. As escolas podem e deveriam contribuir, atuar e trabalhar com a educação patrimonial. Considero que a instituição escolar deveria se propor à formação do cidadão de forma integrada. Em alguns casos, a escola não possui autonomia para desenvolver projetos que possam contribuir para o aprendizado das noções de tempo histórico, identidade social e memória individual e coletiva. Muitos professores ficam limitados à imposição de um currículo que não expressa as necessidades dos alunos, ficando as ações docentes restritas às salas de aulas. Também há que se considerar que a escola, muitas das vezes, ainda reproduz a cultura dominante e as estruturas de dominação entre as classes sociais. Em certos aspectos, a escola ainda é reprodutora das desigualdades sociais, conforme Bourdieu (2007). E as classes populares, de modo geral, não se veem como frequentadoras de instituições culturais, dificultando, assim, práticas que poderiam fazer com que a sociedade fosse menos desigual culturalmente. Apesar disso, a partir de Freire (1987), podemos priorizar a dialética, considerando alternativas na escola e a possibilidade de que sempre ocorrem avanços, pois somos seres em movimento e nossa *práxis* demonstra essa constante movimentação.

A escola poderia valorizar a cidade da qual faz parte, conhecer os alunos que a frequentam, valorizar a identidade e a história local. Diante disso, considero que Tiradentes ainda tem muito que se preocupar com a formação dos alunos para além do que é realizado no sistema escolar, uma vez que há outras instituições educativas que também podem fazer parte do cotidiano cultural dos estudante, como os museus e centros de culturas, além do próprio centro antigo da cidade.

O objetivo dessa pesquisa é compreender como um museu histórico, mantido por uma universidade pública, em uma cidade antiga e extremamente turística, se relaciona com as escolas da cidade de Tiradentes e, ao mesmo tempo, como as escolas se relacionam com o referido museu. A partir daí, refletir sobre as políticas que norteiam as atividades dos museus e os atuais cortes orçamentários na área da cultura, pesquisar a história do Museu Casa de Padre Toledo, compreender a inserção desse museu na cidade de Tiradentes, pesquisar sobre pertencimento, identidade e memória.

Por se tratar de um estudo de caso, nesta pesquisa tem sido utilizadas diversas abordagens para o levantamento dos dados a serem analisados, como a análise documental, observação, observação participante, entrevista semi-estruturada, questionários.



Os resultados preliminares nos mostram que o Museu está ressignificando seu setor educativo, seu circuito expográfico. Busca reformular suas atividades para priorizar o atendimento e se inserir na comunidade. Os alunos das escolas locais possuem maior acesso aos bens culturais da cidade através de ações educativas organizadas em parceria entre museu e escola. A universidade pública, no caso a UFMG, busca facilitar esse diálogo. A maioria dos alunos não se apropria dos bens patrimoniais, não participa da maioria dos festivais oferecidos no decorrer do ano na cidade, vivendo suas experiências culturais fora do centro antigo de Tiradentes.

## Referências

BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alan. *O Amor pela Arte: os museus de arte na Europa e seu público*. São Paulo: Edusp/Zouk, 2007.

CHOAY, Françoise. *A alegoria do patrimônio*. São Paulo: Estação Liberdade: UNESP, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*, 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

LAROSSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. Coleção: Experiência e Sentido.

MENESES, José Newton Coelho. *A vivência e a musealização da vida*. In: XXVII Simpósio Nacional de História e diálogo social. 2013. Natal RN. Disponível em [http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364752618\\_ARQUIVO\\_ANPUH\\_Natal\\_Texto.pdf](http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364752618_ARQUIVO_ANPUH_Natal_Texto.pdf) (último acesso em 20 de novembro de 2019).

## O PAPEL DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS NA INTERIORIZAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE PELO PARFOR NO AMAZONAS - 2009 A 2019

Cilene De Miranda Pontes

**Palavras-chave:** Universidade do Estado do Amazonas. PARFOR. Formação Docente.

Este artigo tem como proposta discutir o papel da Universidade do Estado do Amazonas, tendo como foco a interiorização e formação de professores pelo Parfor na Universidade do Estado do Amazonas, no período de 2009 a 2019. O recorte histórico selecionado tem como perspectiva o período de início dos cursos e sua consolidação até o ano de 2019. O Plano Nacional de Professores para Educação Básica (PARFOR) foi instituído, segundo Gatti (2011) como uma política nacional para a formação de profissionais para o magistério da Educação Básica em parceria com as Secretarias de Educação dos Estados e municípios e as IPES para ministrar cursos a nível superior. Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, essas mudanças passaram a ser uma necessidade urgente, uma exigência na vida profissional dos docentes, como garantia para assegurar a finalidade da educação, o pleno desenvolvimento dos educandos, o preparo para o exercício da cidadania, assim como, a qualificação para o trabalho, conforme o dispositivo previsto no art. 61 e 62. Nessa perspectiva, o decreto de n.6.755, de 29 de janeiro de 2009, institucionalizou a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica sob a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior – CAPES, com a responsabilidade de fomentar a formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Dentre os princípios e finalidades do PARFOR, em seu art.2º, destacamos: a) a extensão da formação docente em todas as etapas da educação básica; b) a formação ampla do profissional da educação, baseada em princípios político e social de construção de uma sociedade democrática; c) o pacto federativo na viabilização política e administrativa de promover a articulação entre o Ministério da Educação, as instituições formadoras, sistemas e redes de ensino; d) a garantia de padrão de qualidade na oferta dos cursos pelas instituições formadoras; e) a articulação teoria e prática no processo de formação docente e o domínio de conhecimentos científicos e pedagógicos embasados na pesquisa, ensino e extensão. Diante do exposto, a finalidade da política nacional consiste em ampliar o campo da formação docente, no sentido de promover a equalização nacional da formação inicial e continuada na perspectiva de reduzir as desigualdades sociais, através da educação. Com isso, no art. 11 do decreto de n.7.755/2009, no inciso III, pontua que a oferta emergencial dos cursos de licenciaturas ou programas especiais, contemplam docentes em exercício, com pelo menos três anos na rede pública da educação básica. Por fim destinado aos graduados não licenciados, professores que atuam fora de sua formação, professores com nível de ensino médio e projetos e programas de apoio à formação continuada. Dessa forma a expansão do programa se consolida a partir de 2009 nos diversos estados e municípios do Brasil. O gerenciamento pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) desde 2009 tem como suporte, um sistema de rede denominado Plataforma Freire. Dessa forma, a formação docente no Amazonas envolve fundamentalmente, a particularidade do lugar, em seus aspectos geográficos, políticos e culturais que envoltos na dinâmica da diversidade e da alteridade docente, considerando os aspectos globais e locais que emergem e singularizam a prática de formação e de institucionalização. O Parfor, de fato, tem sido um programa audacioso e impactante no universo amazônico, pelos desafios e complexidade de realização, e dar sentido aos





processos de interiorização e efetivação da prática de formação, nos âmbitos políticos e sociais no Amazonas. Ao ponderar essas questões iniciais, tomam-se com base teórica e metodológica autores como Gatti (2019, 2011), Nóvoa (2009, 2019), Xavier (2015) cuja discussão sobre a profissão tem se intensificado e produzido reflexões e mudanças no campo do políticas docentes no século XXI. A prática docente não deve ser pensada, sem considerar os processos e os condicionantes históricos, políticos, sociais e culturais que permeiam a ação docente em seus espaços de formação e atuação. Logo, o espaço institucional, não se constitui numa ação neutra, desvinculada do contexto sociocultural em que atua. Assim, nesse cenário de expansão e escolarização da educação básica, a formação inicial e continuada tem se perpetuado para Nóvoa (2019) em trajetórias de ausência e emergência na política pública nacional. Nesse aspecto, as discussões e debates em torno da formação docente tornaram-se evidentes e consistentes no século XXI, colocando no palco da história da humanidade o docente como agente responsável para promover o desenvolvimento da nova sociedade que emerge em tempos de crise mundial, de grande revolução tecnológica, científica e cultural, mas também de incertezas e desafios. Por certo, Gatti (2017, p.722- 23) enfatiza a importância de “[...] considerar as condições situacionais e conscientizar-se das finalidades dessa formação, considerar os porquês, o para quê e o para quem é realizada essa formação, assumindo compromissos éticos e sociais”. Dessa forma, “as dúvidas surgem sobre como formar esses docentes, quais são as bases institucionais e curriculares mais condizentes com os desafios que as novas gerações estão a colocar, que os novos conhecimentos colocam, que novas e conflitantes relações no social se mostram desafiando nossas compreensões”. Dessa forma, a metodologia tem como ponto de partida a análise documental como fonte de pesquisa e produção de conhecimento. Os indícios percebidos neste contexto parte do sentido de buscar na história da formação docente, elementos que aproximam e evocam a formação docente como uma questão política e social. A particularidade do “não lugar” (CERTEAU, 2017) do educador na sociedade atual provoca as situações de ausência e emergência ao qual os/as professores(as) se encontram na contemporaneidade (Nóvoa, 2019). Partindo desse contexto, nossa finalidade consiste em mapear e levantar dados da instituição formadora, no sentido de compreender o seu papel no processo de formação docente pelo Plano Nacional de Formação de Professores para Educação Básica- PARFOR. O curso tem sido ofertado até o ano de 2019 em 31 municípios do Amazonas, através da Plataforma Freire desde 2009. Portanto, a compreensão deste cenário institucional da Universidade do Estado do Amazonas, tem sido um pilar fundamental na formação de professores no Amazonas, diante dessas perspectivas das políticas de formação inicial e continuada de professores da educação básica no Brasil. Assim, estabelece-se um diálogo teórico metodológico com Certeau (2017) na busca de dar sentido e significado ao lugar da universidade enquanto espaço institucional formação. A Universidade do Estado do Amazonas deu início ao Programa de Formação Inicial dos Professores da Rede pública de Ensino na modalidade presencial em dezembro de 2009, atendendo apenas três turmas, bastante insipiente com turmas de segunda licenciatura em Letras Língua Portuguesa, Ciências Biológicas e 2ª em matemática no município de Manaus-AM. Em julho de 2010 ampliaram-se as demandas, e assim foram criadas vinte e cinco turmas nos cursos de primeira licenciatura em geografia, matemática, pedagogia, Letras e Ciências Biológicas nos municípios de Manaus, Itacoatiara, Manacapuru, Parintins, Tefé, Borba e Humaitá e São Paulo de Olivença. Esse processo de implementação e consolidação se deu de forma integrada e custeada pelo Convênio nº 657161/2009 Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE pelo período de 365 dias. Diante dessa perspectiva o programa vem atendendo essa necessidade de emergencial de formação inicial e de segunda licenciatura em períodos semestrais. O programa de caráter emergencial tem corroborado com a ampliação da formação docente no Amazonas e em outros Estados do Brasil que demonstram a profundidade dessa carência. Entre as fragilidades, as dificuldades e limitações se apontam a ressignificação de experiências e aprendizagem em determinados espaços de formação. Isto significa que os processos de intervenção inicial e continuada pelo Parfor apresentam alguns avanços e retrocessos na prática de valorização para o magistério da educação básica. O maior alcance dessas políticas depende fundamentalmente de políticas comprometidas em transformar a sociedade no futuro. O aumento dessa oferta deve ser acompanhado do aumento da qualidade de formação através da garantia de um sistema educacional de fato colaborativo e ligado em redes de comunicação interativa entre as políticas e a formação profissional.

## O PERCURSO HISTÓRICO DO GRUPO ESCOLAR VISCONDE DE TAUNAY (1938-1973): A PRIMEIRA INSTITUIÇÃO ESCOLAR DA CIDADE DE GUIA LOPES DA LAGUNA

Cláudia De Cillo Mazucato Neri

Nedina Roseli Martins Stein

**Palavras-chave:** História da Educação em Mato Grosso. História das Instituições Escolares. Grupo Escolar Visconde de Taunay.

O presente texto tem como objetivo compreender o percurso histórico do Grupo Escolar Visconde de Taunay desde seu início em 1938 até o último registro em Diário Oficial de Mato Grosso em 1973 e sua importância para a cidade de Guia Lopes da Laguna. Trata-se de uma pesquisa qualitativa inédita e visa contribuir para a História da Educação e das Instituições Escolares do Mato Grosso e do Mato Grosso do Sul. Objetiva-se compreender a importância dessa instituição para a constituição da cidade de Guia Lopes da Laguna respondendo a questões como: qual o percurso histórico da criação dessa instituição escolar até o último registro oficial que foi possível encontrar dela?; qual a contribuição socioeducativa dessa escola para a cidade de Guia Lopes da Laguna?; essa escola formava a elite local? Para contribuir na contextualização dos diferentes momentos que permearam sua história, serão abordados aspectos políticos e históricos que contribuíram para o desenvolvimento da região Sul de Mato Grosso após a Guerra do Paraguai, bem como os movimentos que foram preponderantes para o início do Povoado de Guia Lopes até se constituir como cidade de Guia Lopes da Laguna, em 1953. Por meio de análise da história do sul de Mato Grosso e da região de Guia Lopes da Laguna, é possível constatar que, situado em um território fronteiriço estratégico, após a Guerra do Paraguai se tornou uma região na qual houve a formação de uma elite agrária com o desenvolvimento de latifúndios pecuaristas, que necessitava de investimentos econômicos para o escoamento de suas produções. Esses investimentos na região ocorreram devido a ações governamentais, principalmente as relacionadas à Marcha para o Oeste, a qual visava o desenvolvimento e interligação do interior do país às demais regiões brasileiras. Para além das questões econômicas, a expansão do ensino era também considerada como um dos objetivos da Marcha para o Oeste, já que em lugares longínquos a difusão educacional ocorria mais lentamente do que nos grandes centros. Quando os militares acamparam à margem esquerda do Rio Miranda em 1937 na fazenda Jardim com a 1ª Companhia do 4º Batalhão de Sapadores, trouxeram as famílias dos oficiais que a esta servia e dos operacionais da CER-3 (Comissão de Estradas de Rodagem). Nessa localidade, se instalaram e durante as festividades da fundação do Povoado de Guia Lopes um documento foi escrito solicitando a Getúlio Vargas a abertura de uma escola na localidade. Assim, em 1938, foi criada a primeira instituição escolar no Povoado de Guia Lopes vinculado à cidade de Nioaque-MT, ofertando o ensino primário a quarenta e cinco crianças de ambos os sexos. Inicialmente nomeada como Escola Visconde Taunay, é oficialmente citada como Escola Rural Mista do Povoado de Guia Lopes. Essa escola atendeu aos filhos de fazendeiros da região, da população local e dos oficiais vinculados ao 6º Batalhão de Engenharia e se estruturou ao lado da Igreja São José. Em 1939, ainda pertencente à cidade de Nioaque, recebeu oficialmente o nome de Escola Rural Mista do Povoado de Guia Lopes, sendo pertencente às Escolas Reunidas de Nioaque. No entanto, segundo fontes secundárias, a escola continuava a ser identificada como Escola Visconde de Taunay pelos







moradores locais. As contradições nas informações localizadas com relação ao nome da Escola são tratadas como dados importantes, já que foram essenciais para o desenvolvimento da pesquisa e para a busca por documentos oficiais que contribuíssem na reconstrução do percurso histórico dessa instituição escolar. Consideram-se como importantes para compreender a história dessa escola, algumas particularidades no atendimento aos alunos, o ensino, o nome dos primeiros professores, as dificuldades relacionadas ao mobiliário, a estrutura física da escola, bem como a realidade das escolas da região de Nioaque quanto ao número de alunos e à necessidade de ampliação do número de vagas. Baseados na Organização do Ensino Primário e Normal do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos de 1942, e devido ao aumento do número de alunos e à expansão do atendimento, em 1948, a escola se tornou Escolas Reunidas Visconde de Taunay. Sendo assim, houve a necessidade de contratação de novos professores para melhorar o atendimento educacional. A esse respeito, vale destacar que professores que não eram facilmente encontrados na região, sendo necessário recorrer a normalistas de outras localidades ou a professores considerados leigos. O Livro de Termo de Posse e Compromisso da Escola Visconde de Taunay evidencia as diversas nomeações realizadas de 1950 a 1957 nas Escolas Reunidas Visconde de Taunay, bem como registros e documentação educacional das demais escolas da cidade no final dos anos 50. Do ano de 1958 até o final de 1959 houve um aumento de 60% do número de alunos, o que é considerado significativo. Esse aumento fez com que em 1960 que a instituição fosse elevada a Grupo Escolar Visconde de Taunay. Durante o período de 1938 a 1960, a instituição escolar passou por diversas adequações quanto à sua estrutura física, no entanto permaneceu instalada ao lado da igreja São José, utilizando além das suas salas de aula, o salão paroquial. Tornou-se uma referência educacional na cidade e, fazendo uso de espaços conjuntos à igreja, contribuiu não somente para a manutenção da elite local, mas também foi considerada pelos moradores como meio pelo qual aqueles que ali estudavam ascenderiam socialmente. Vale destacar que no início dos anos 60, a escola também utilizava como parte das dependências para o ensino um espaço cedido do prédio da prefeitura. O Grupo Escolar Visconde de Taunay que acompanhou o desenvolvimento da cidade, era reconhecido por sua qualidade e rigidez no ensino, bem como pela centralidade física de suas instalações. Em meados dos anos 60, a escola precisou se adequar às necessidades educacionais da época e se instalou fisicamente em um novo prédio, também na região central da cidade, que concomitantemente, abarcava o Ginásio Guia Lopes. A partir de então, foram passíveis de diferenciação por meio do nível de ensino oferecido e do período no qual os alunos estudavam (diurno ou noturno). No entanto, para a comunidade local, começa a haver uma indissocialidade entre ambas as escolas até que em 1973 é encontrado o último registro daquela que foi a primeira instituição escolar de Guia Lopes da Laguna, o Grupo Escolar Visconde de Taunay. Para fundamentar parte da história dessa escola em seus diferentes tempos históricos foram utilizadas fontes primárias do Arquivo Público do Estado do Mato Grosso e da IOMAT (Imprensa Oficial do Estado de Mato Grosso), bem como documentos de domínio público (leis e regulamentações nacionais) e documentos do acervo da Escola Estadual Salomé de Melo Rocha, atual responsável pelo arquivamento dos mesmos. Foram utilizadas também fontes secundárias como entrevistas e o *site* do memorialista Dalmolin (2015 e 2018), que retrata parte da história e da memória da cidade. No entanto, as informações obtidas no *site* do memorialista são confrontadas com os dados obtidos nas fontes primárias. A influência da memória nessa construção se dá a partir das contribuições de Pierre Nora (1993), quando esse pesquisador enfatiza que a memória se tornou passível de ser estudada como um objeto que visa alargar a memória coletiva, isso porque o Grupo Escolar Visconde de Taunay é parte da história local e do processo constitutivo da cidade de Guia Lopes da Laguna. Por se tratar de um período extenso, que perpassa mudanças intensas em nível nacional na Educação brasileira, fez-se necessário compreender as diferentes tessituras políticas, bem como contextualizar as leis educacionais que entraram em vigor durante esse período. Para fundamentação sobre o contexto histórico e as influências políticas na propagação e organização do ensino primário e da educação no Brasil que envolveram os períodos abordados (1938 a 1973), foram utilizados Saviani (2013), Ghiraldelli (2001) e Romanelli (1997). Esses, dentre outros autores, analisam o percurso histórico e educacional brasileiro enfatizando a dualidade existente nos diferentes períodos da educação brasileira e retratando o caminho percorrido no país para a propagação do ensino. Petitat (1994) é utilizado como referencial teórico metodológico, pois utiliza-se as mesmas categorias cunhadas por esse autor, quais sejam as categorias espaço (físico e de poder), tempo e conteúdo enfatizando a formação da elite. A pesquisa realizada evidencia que o percurso histórico do Grupo Escolar Visconde de Taunay, independente da nomenclatura utilizada,





contribuiu para a formação da elite local e acompanhou o crescimento do Povoado de Guia Lopes até a criação da cidade de Guia Lopes da Laguna, colaborando socialmente por meio do ensino, pois, além de atender os filhos da elite econômica, atendia também os estudantes de outras classes sociais, sendo considerado como formador da elite cultural da cidade de Guia Lopes da Laguna.

## Referências

NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. Tradução: Yara Aun Khoury. **Projeto História**. Revista do Programa de Estudos Pós - Graduados de História. PUC, São Paulo, n. 10, dez, 1993. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101>. Acesso em: 10 out. 2018.

PETITAT, André. **Produção da escola/produção da sociedade**: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Tradução de Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

## O PRIMEIRO CENTRO DE ESTUDOS SUPLETIVOS DO RJ: ENSINO SEMIPRESENCIAL DE 1º GRAU E SUAS REPRESENTAÇÕES PELO JORNAL O FLUMINENSE (1974-1986)

Rosa Maria Garcia Monaco

**Palavras-chave:** Educação de jovens e adultos. Representações. Ensino individualizado.

O presente artigo objetivou analisar as representações assumidas pelo Jornal *O Fluminense*, no que dizia respeito ao primeiro Centro de Estudos Supletivos (CES) no estado do Rio de Janeiro, instalado na cidade de Niterói, o qual introduziu o 1º Grau de ensino sob o regime semipresencial. Interessou-nos investigar os sentidos atribuídos ao CES de Niterói por meio das páginas do periódico que alcançava grande circulação na cidade, o jornal *O Fluminense*.

Conforme o nosso foco de observação se voltara para o 1º Grau, de 5ª a 8ª série, os anos limítrofes tiveram correlação com o tempo em que o CES de Niterói ofertou apenas este segmento em suas dependências. Com isso, a partir do ano de 1986, o ensino de suplência do 2º Grau foi implementado ao já existente, causando assim, alteração no perfil do corpo discente e docente, entre outros aspectos.

Apesar do CES de Niterói ter sido inaugurado em 1976, o estudo analítico voltado à representação do mesmo no jornal *O Fluminense* baseou-se na primeira notícia divulgada sobre sua implantação no estado, que ocorreu em 1974. Dessa forma, a pesquisa teve o recorte temporal entre os anos de 1974-1986. Mediante o avanço na leitura e no mapeamento das vinte e sete matérias do jornal em questão, observou-se que a fonte histórica buscava chamar a atenção para as ideias sobre a educação que solucionava problemas, conforme intencionava os colaboradores do governo militar (1964-1985). Afinal, o projeto CES havia sido criado pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) desde 1973-74, por meio do Departamento de Ensino Supletivo (DESU), dentre muitos outros projetos e programas com a mesma finalidade: acelerar o processo de certificação dos “desescolarizados”. Esta estratégia fez parte da política pública de educação supletiva, uma vez que a taxa de analfabetismo em 1970 era de 33,6% e de 25,5% em 1980, segundo os Censos Demográficos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Com os CES pilotos implantados nos estados de Natal e de Goiás no ano de 1974, o governo militar incentivava a participação do público acima de dezoito anos sem a certificação de 1º Grau, para o ingresso no ensino supletivo por meio da metodologia alternativa, a semipresencial. Isso significava o acompanhamento dos conteúdos programáticos pelos alunos através de módulos instrucionais e seriados por disciplina, com a leitura realizada, em geral, fora do ambiente escolar. A parte presencial caracterizava-se pela orientação dada e dúvidas sanadas pelo professor de cada disciplina, conjuntamente com a aplicação dos testes de aprendizagem *in lócus*, na Sala de Testes. Com a finalidade de aumentar o nível de escolaridade do país e de conduzir o maior número de pessoas jovens e adultas à conclusão da educação básica foi que a Lei de Reforma Educacional nº 5.692/71, abriu o leque de opções no formato dos cursos – estrutura, duração e regime escolar – e no uso de novos meios educacionais tecnológicos, como áudio, vídeo, minicursos e etc, propiciando a criação da metodologia semipresencial.





Afinal, o mercado de trabalho no país recém-descoberto pelo capital estrangeiro carecia de mão de obra qualificada para impulsionar a economia brasileira, nesse ínterim, vivia-se o Milagre Brasileiro (1969-1973). Tendo em vista a aproximação dos interesses do poder militar no governo, parte da imprensa apoiava a política da situação e as ações exercidas pelo mesmo (LEAL *et al*, 2001). A princípio, a expectativa dos militares e das multinacionais que a partir da década de 1970 se instalaram no país - General Motors, Ford e Chrysler, por exemplo - girava em torno da ocupação dos empregos gerados pelo mercado de trabalho em ascensão.

Cunha (1991) ao analisar a conjuntura nacional nos esclarece que “Para os defensores da política econômica da ditadura [...] as diferenças de escolaridade é que determinavam as diferenças de rendimentos entre as pessoas”, o que para o autor não procedia. O autor alerta que o que acontecia era exatamente o contrário, quer dizer, “as diferenças de renda que explicariam as diferenças de escolaridade”, além da ditadura ter usado e abusado dos “meios de comunicação de massa, principalmente da televisão, para infundir nas massas essa crença no papel milagroso da educação” (p. 55). Dito isso, percebeu-se acerca de quanto os resultados dos Centros de Estudos Supletivos foram esperados, o qual corroboraria com a expansão do ensino supletivo e, indo além, apoiaria a política de educação adotada pelo General Emílio Garrastazu Médici (1969-1974) e seus colaboradores.

Para entender a representação emitida pelo impresso que apoiava tais ações, nos utilizaremos metodologicamente da teoria de Chartier (1988), tendo como principal objetivo identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída. Logo, o referencial metodológico para a compreensão das práticas e representações a respeito das matérias do jornal *O Fluminense*, foi baseada nos escritos do autor francês. Por isso, a aplicação da categoria de análise proposta por Chartier (1988) às fontes, foi empregada na compreensão das ocorrências trazidas pelo jornal *O Fluminense*, no período de 1974 e 1986, sabendo de antemão que esta representação portava a voz do governo no poder. “As representações do mundo social assim construídas [...] são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam” (CHARTIER, 1988, p. 17). Na sequência o autor complementa: “Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza”.

O fato da divulgação ter existido ou não nas páginas do jornal *O Fluminense* já nos dava uma pista, isto é, “abarca um espectro de questões”, como analisa Luca (2005, p. 140), posto que “[...] ter sido publicado implica atentar para o destaque conferido ao acontecimento, assim como para o local em que se deu a publicação”. Acrescenta-se às matérias veiculadas, o teor pelo qual foram produzidas. Nesse sentido, foi possível subentender a representação *salvadora* atribuída ao CES de Niterói, uma vez tendo o mesmo sido destinado ao ensino de pessoas, em sua maioria, dentro da faixa de idade economicamente ativa do país. Baseado no conceito de representação de Chartier (1988) podemos supor que o supletivo, e ainda mais, o ensino semipresencial, mantiveram-se, para o governo e para o canal de comunicação em xeque, em um lugar de destaque.

Ilustrando a representação assumida pelo periódico, percebemos logo na primeira linha de uma das matérias selecionadas, a tentativa de sedução aos candidatos de uma escola que resolvia problemas: “Supletivo agora ao alcance de todos. Estão resolvidos todos os problemas de falta de tempo para frequentar aulas [...]” (O FLUMINENSE, 11/04/1984, p. 7). Realmente não havia obrigatoriedade nem de frequência e nem de horário a serem cumpridos pelos alunos do CES de Niterói, apenas pelos professores que seguiam a determinação do quadro de horários. Entretanto, essa liberdade no regime semipresencial abriu precedentes a outros problemas, principalmente o que dizia a respeito ao estudo individualizado. A dificuldade de avançar nos módulos de forma autônoma implicava em muitas desistências e em grande número de evasão.

Baseado em pesquisa nos livros de matrículas e de concluintes do ensino do 1º Grau do Centro de Estudos Supletivos de Niterói (1976-1986) chegou-se à conclusão que de um universo de 6.007 matriculados com apenas 589 alunos certificados, “a combinação realizada para gerar o projeto CES não surtiu o efeito desejado” (MONACO, 2017, p. 111). O quadro de concluintes e de evadidos, se comparados com a relação de matriculados durante os anos pesquisados, não condizia com publicações que exaltavam a metodologia que não precisava de frequência. A mesma carecia de tempo e disciplina por parte dos participantes em prol da leitura dos 262 módulos de todas as disciplinas, além da disponibilidade que era necessária para a realização do mesmo número de avaliações. Segundo Monaco (2017, p. 92) o percentual de aprovação para os dez primeiros anos de



funcionamento ficara em torno de (9,8%), o que significou baixa superação quanto às dificuldades metodológicas do estudo autônomo e quanto às promessas do ensino supletivo.

## Referências

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel / Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CUNHA, Luiz Antônio. Roda-Viva. In: \_\_\_\_\_, Luiz Antônio Cunha e GÓES, Moacyr de (orgs.). *O Golpe na Educação*. Série: BRASIL os anos de AUTORITARISMO. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1991, 7ª ed. p. 35-90.

LEAL, Carlos Eduardo e COUTO, André. *O Fluminense* [verbetes]. In: ABREU, Alzira Alves de (Coord.). *Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro pós 30*. Rio de Janeiro: Editora FGV, CPDOC, 2001. Disponível em: <<https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/FLUMINENSE,+O.pdf>>. Acesso em: fev. 2019.

LUCA, Tania Regina de. Fontes Impressas. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 111-154.

MONACO, Rosa Maria Garcia. *Centro de Estudos Supletivos de Niterói: uma proposta de educação para jovens e adultos (1976-1986)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, UERJ, São Gonçalo, 2017. 141p.

## O PROCESSO DE CRIAÇÃO E OS PRIMEIROS ANOS DO GINÁSIO SANTO ANTÔNIO (1961-1975)

Thayná Luana Borges  
Denilson Santos De Azevedo

**Palavras-chave:** Ginásio. Cajuri. Instituições Escolares.

**Objetivos:** O trabalho tem o objetivo de apresentar os resultados preliminares a respeito do processo de criação e dos primeiros anos de funcionamento do Ginásio Santo Antônio (1961-1975), localizado na cidade de Cajuri, estado de Minas Gerais. O interesse por esta temática encontra-se relacionado à pesquisa de conclusão de curso para fins de obtenção do título de licenciatura em Pedagogia, em que realizei uma investigação sobre o Ginásio Raul de Leoni, no período de 1961 a 1973, educandário este que muito contribuiu para a continuidade da escolarização de muitos jovens e adultos de Viçosa, sobretudo para os filhos de operários que não tinham condições de manter com os gastos do ensino ginasial e, posteriormente, colegial. Sendo assim, no decorrer dessa análise foi possível detectar certa mobilização social pela fundação e construção de novos ginásios em outras localidades na microrregião de Viçosa (atualmente constituída por 20 municípios) o que nos instigou a prosseguir em novos estudos sobre este processo.

O estudo sobre a abertura da possibilidade de setores populares prosseguirem no processo de escolarização no passado, também é motivada pelo fato de identificar a continuidade desta luta nos dias de hoje, na minha própria trajetória escolar e acadêmica, enquanto filha de agricultores semianalfabetos e primeira mulher da família a concluir a educação básica e ingressar no ensino superior. Somado a isto, este trabalho visa a colaborar com outras investigações que estão sendo desenvolvidas por docentes e discentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa, tornando-o parte de um estudo mais amplo que tem por intuito investigar o processo de constituição de ginásios em diversos municípios na região da Zona da Mata Mineira entre 1950 a 1985.

Nesse sentido, o objetivo central desta comunicação é o de apresentar como se deu o movimento pela criação e os anos iniciais de funcionamento do Ginásio Santo Antônio (1961-1975), com o propósito específico de: identificar a origem, a organização e o funcionamento deste ginásio; conhecer os principais sujeitos envolvidos em sua criação; analisar as mudanças, permanências, avanços e retrocessos destes ginásios no período em tela; averiguar as possíveis contribuições deste educandário para o ensino nesta microrregião.

**Periodização:** O local e o período de investigação foram delimitados em função da existência e acesso as fontes primárias localizadas nos arquivos da Câmara e da Prefeitura Municipal de Cajuri e de matérias publicadas em jornais da microrregião, como o *A Cidade* (1962-1967) e o *Folha de Viçosa* (1963-1973) que circularam no período em tela. Nesse sentido, verificamos que estes documentos trazem informações e dados que permitem compreender os antecedentes que levaram à criação deste Ginásio em 1961 e o seu funcionamento a partir daí. Já a delimitação temporal final deste objeto de estudo em 1975, se justifica pela implementação das mudanças prescritas na Lei nº 5692/1971, sobretudo no que se refere à incorporação do curso ginasial ao então recém criado ensino de 1º grau, que acarretou uma série de mudanças na organização e no funcionamento nas instituições



que ofereciam esta modalidade de ensino, além, do fato da instituição ter sido estadualizada neste ano (1975).

**Metodologia:** A fim de atender ao propósito do presente estudo foi realizado levantamento documental e bibliográfico, que servem de base para a realização de uma pesquisa que pode ser caracterizada como um estudo de caso com uma base historiográfica e educacional, fundamentada numa abordagem qualitativa. Para tanto será utilizado como recurso de pesquisa as fontes documentais primárias, associadas aos periódicos de imprensa encontrados, já que o estudo sobre a escolarização pela imprensa possui um importante papel para a compreensão de processos educacionais existentes em uma determinada época e localidade, permitindo assim a busca de novas formas de se conhecer a educação pela utilização de outras fontes de informação. Sobre o uso de jornais como fontes Le Goff afirma que o documento, “não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de força que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente”. (LE GOFF 2003, p. 535)

Vale também enfatizar que as páginas de um jornal revelam as particularidades das instituições educacionais e também representam um material que possui aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos, bem como formatação, redação, direção e os sujeitos dos quais compõem a equipe do jornal. Para tanto, é preciso se considerar alguns fatores como “a história do periódico, o posicionamento político dos dirigentes, donos, ou chefe de redação” (GRAZZIONTINI 2006, p.4). Posto isto, percebe-se que cada fonte é singular e exige um conhecimento acerca de suas peculiaridades.

Inicialmente, os documentos foram fotografados, lidos, selecionados e analisados. Posteriormente, foi realizada uma revisão de literatura com a finalidade de aprofundamento da temática.

**Fontes:** Como já apontado, o presente trabalho terá como base as fontes primárias encontradas na Câmara e Prefeitura de Cajuri, como atas, resoluções, portarias, decretos e leis e os documentos localizados no acervo deste educandário, que funciona até hoje, com o nome de Escola Estadual Capitão Arnaldo Dias de Andrade, como as atas de fundação da escola, de reuniões, relatórios anuais, de exames de admissão, de matrícula, de termos de visitas escolares, de termos de promoção, de autorização para lecionar e de correspondências oficiais para a Arquidiocese de Mariana, visto que, aparentemente, a origem deste estabelecimento está relacionada com a paróquia religiosa local. Já as fontes secundárias locais foram identificadas nas páginas dos jornais *A Cidade* (1962-1967) e *Folha de Viçosa* (1963-1973), além de livros produzidos por memorialistas locais que tratam da história do município de Cajuri e de suas instituições, valores, etc.

**Resultado:** Com base no estudo inicial realizado constata-se que o Ginásio Santo Antônio foi reconhecido pela portaria n° 309, de 21 de março de 1962, publicado no Diário Oficial União do dia 10 de maio de 1962, para continuar seu funcionamento na cidade de Cajuri, Minas Gerais, tendo sido fundado como uma instituição particular no ano de 1961, pelo padre Oswaldo Renato Cunha. A partir do ano de 1964 o referido ginásio passou a ser mantido pela Associação Presidente Kennedy, um órgão de execução da paróquia de Santo Antônio de Cajuri destinado a manter cursos secundários, teóricos e práticos voltados ao ensino de corte e costura, escolas para crianças, escola doméstica para instrução e educação de moças, curso de alfabetização de adultos e supletivos.

Embora tenha sido uma iniciativa de cunho particular, o Ginásio também foi criado com o intuito de oportunizar o acesso popular ao ensino ginásial por parte da população cajuriense, com uma considerável oferta de bolsas para os alunos menos favorecidos economicamente. Segundo documentos do acervo do educandário, para o ingresso na instituição era realizado o exame de admissão à primeira série ginásial, pautado nos termos da Lei Orgânica do ensino secundário, decreto n°4244, de 9 de abril de 1942 e n° 8347, de 10 de dezembro de 1945, com a realização de provas nas disciplinas de Português, Matemática, Geografia e História do Brasil.

A análise de alguns documentos como o regimento interno do Ginásio, registro de matrícula e aproveitamento, permite verificar que o estabelecimento ofereceu no período em estudo, os conteúdos de português, matemática, história, geografia, inglês, francês, latim, desenho, educação religiosa, educação moral e cívica, educação física e ciências.

Ademais, é válido ressaltar que o corpo docente deste educandário, era escolhido pelo pároco responsável, o padre Oswaldo Renato Cunha, que dirigiu o estabelecimento durante 1961 e 1975, cujo



critério de seleção prezava por professores de moral exemplar que fossem católicos praticantes, e de preferência, egressos de cursos oferecidos pela Escola Normal Nossa Senhora do Carmo, localizada na cidade de Viçosa. Além disso, eram estimulados a realizar cursos de aperfeiçoamento durante as férias em entidades educadoras relacionadas, preferencialmente, com a igreja católica.

Tomando por base os dados e informações analisados, percebe-se que o Ginásio Santo Antônio oportunizou o acesso ao ensino ginasial, não só para a elite cajuriense, mas também para contingentes da população que até então não tinham acesso ao ensino ginasial, oportunidade esta que será mais ampliada, com a incorporação deste estabelecimento à rede estadual de ensino público, em 1975, com o nome de Escola Estadual Capitão Arnaldo Dias de Andrade.

## Referências

BRASIL. Portaria nº 309, de 10 de maio de 1962. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 295-316.

LE GOFF, J. **História e Memória**. Tradução de Bernardo Leitão et al. 5 ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

GRAZZIONTIN, Francine. **Imprensa: considerações para seu uso como fonte histórica**. Semina: Cadernos dos Pós-graduandos do Programa de Pós-Graduação em História, Universidade de Passo Fundo, V.4(1), p.1-7,2006.

PASQUINI, Adriana Salvaterra; TOLEDO, César Alencar. **Historiografia da educação: a imprensa enquanto fonte de investigação**. Interfaces Científicas Educação, v. 2, n. 3, p.257-267, 2014.



## PESQUISAS SOBRE INSTITUIÇÕES: INSTITUTOS DE EDUCAÇÃO (1933-1975)

Aline De Novaes Conceição

Fernanda Plaza Rodrigues

**Palavras-chave:** Instituições Educativas. Instituto de Educação. Formação de professores.

Com a busca de estudos que considerassem a cultura escolar, houve a realização de pesquisas com novas temáticas, inclusive a história das instituições que como menciona Diniz (2012), é uma vertente da história cultural por possibilitar a reflexão do cotidiano de um espaço educativo, além de possibilitar a relação desse cotidiano com a sociedade. Burke (2005), conceitua história cultural e o fazer dos historiadores que trabalham nessa perspectiva, o autor menciona que o “[...] terreno comum dos historiadores culturais pode ser descrito como a preocupação com o símbolo e suas interpretações.” (BURKE, 2005, p. 10). Diante disso, estudar na perspectiva da história cultural, as instituições que em determinado momento educaram pessoas, torna-se necessário para a compreensão de diversos aspectos, inclusive os relacionados ao cotidiano e as vivências dos sujeitos da instituição. A partir disso, considerando a história cultural, os objetivos do estudo cujos resultados estão apresentados neste texto, consistiram em localizar pesquisas sobre instituições realizadas com abordagem histórica, especificamente pesquisas sobre os Institutos de Educação (IE) que funcionaram no estado de São Paulo, analisando-as a partir do mencionado por Magalhães (2004). Para isso, realizou-se pesquisa bibliográfica com abordagem histórica sobre a temática, consultando bases de dados com as palavras-chave “Instituto de Educação”. As consultas foram realizadas nos seguintes locais: banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), base de dados da Universidade Estadual Paulista (UNESP) “Catálogo Athena”, coleção de periódicos científicos brasileiros da biblioteca eletrônica *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), banco de dados da Universidade de São Paulo (USP), base de dados da biblioteca da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e o acervo da Biblioteca da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), todos disponíveis *on-line*. Destacam-se que os Institutos de Educação, tiveram a expansão para o interior do estado de São Paulo na década de 1960, funcionando no estado de São Paulo de 1933 a 1975. Tinham como eixo central a formação dos professores e para isso, atendiam do Jardim de Infância (atual Educação Infantil) até cursos de formação continuada de professores. A partir dos procedimentos metodológicos mencionados, selecionaram os textos de Reis (2015), Bontempi Júnior (2011), Tofoli (2003), Evangelista (1997, 2002), Pinheiro (2000), Camargo (1997, 2000) e Nadai (1994). A maioria dos estudos estudaram o IE da capital, tendo como fonte principal o jornal, também tiveram como procedimento metodológico a utilização da história oral, de periódicos, de legislações, de fontes localizadas nas instituições e fontes arquivadas com pessoas que foram membros da instituição, como ex-professores e ex-alunos. Magalhães (2004), traz reflexões teóricas sobre as instituições educativas, além de trazer sugestões relacionadas à metodologia de pesquisa nesse campo, tendo como objetivo tecer nexos sobre a história das instituições educativas de maneira epistêmica, substantiva, metodológica e considerando a investigação. Destacam-se que não houve a utilização de todas as fontes mencionadas em todas as pesquisas citadas, o que seria importante para considerar a totalidade da instituição educativa, pois como menciona Magalhães (2004) considerar a instituição educativa como totalidade, juntamente com a historiografia da escola/escolarização, colabora com a construção da instituição educativa como objeto epistêmico. Para





Magalhães (2004) na busca da construção da identidade da instituição educativa deve-se também utilizar a abordagem dialética da convergência/divergência; nacional/universal e regional/local, buscando a internalidade da instituição por meio da materialidade, representação e apropriação, pois a evolução institucional é composta desses três conceitos. Além disso, o autor conceitua “Instituído” que para ele, traduzido na praxeologia é a sincronia da materialidade, da representação e da apropriação (MAGALHÃES, 2004). É a combinatória entre esses “[...] três passos fundamentais de um processo investigativo, que se expressa numa síntese da combinatória entre: materialidade, representação e apropriação; quadros biográficos e memorialistas; modelização.” (MAGALHÃES, 2004, p. 134-135). Nas pesquisas localizadas sobre os Institutos de Educação, a imprensa utilizada como fonte, é um indício para se observar a representação da sociedade perante os IEs. É importante considerar que ao interpretar as fontes sobre as instituições, deve-se considerar

[...] os desafios da interpretação não se resolvem pela acumulação ou justaposição informativas, mas sim pela interpelação do devir espaciotemporal e sociocultural, como principal produto da relação entre estruturas, circunstâncias, agentes, meios, atitudes, culturas, valores, interesses, motivações, racionalidades, expectativas, destinos de vida que caracterizam e substantivam o processo educacional. (MAGALHÃES, 2004, p. 135).

Ainda sobre as interpretações das fontes o autor menciona que para interpretá-las, deve-se ter a

[...] base hermenêutica de conceitualização, problematização, complexificação [que] reside na relação entre o local/regional e o geral/nacional e entre quadros teórico/conceituais e praxeológicos, informados por combinatórias multifatoriais relativos à materialidade, à representação, à apropriação. A dialética entre esses quadros teóricos e praxeológicos aplica-se às culturas simbólica e material, às práticas e aos rituais, nas dimensões pedagógica e didática (seus objetivos e condicionamentos sociais, humanos e tecnológicos), e às relações de poder e ao funcionamento da instituição. (MAGALHÃES, 2004, p. 141).

Essas relações de funcionamento da instituição, possibilita a compreensão da identidade histórica das instituições educativas (MAGALHÃES, 2004). A partir do sugerido por Magalhães (2004, p. 136) é possível elaborar uma historiografia “[...] interpretativa, conceitual e diacrônica [considerando que] implica, designadamente, o desvelo dos móveis de ação e enquadramento dos atores, inquirindo-os do ponto de vista político e simbólico e a construção de quadros decisórios [...]”. Destacam-se que como sugerido por Magalhães (2004) na maioria das pesquisas localizadas, era apresentada a história de um IE, considerando a maneira interpretativa e conceitual e não se limitando a abordagem dissertativa ou a justificativa. É necessário que as pesquisas sobre essas instituições sejam realizadas de maneira que consideram a compreensão e a explicação histórica dessas instituições. Há várias maneiras de se realizar a pesquisa sobre as instituições, nas pesquisas localizadas, foi possível verificar a valorização da preservação do patrimônio escolar, a preservação do arquivo permanente da instituição e a tentativa de utilização de diversas fontes (não se restringindo às legislativas), buscando realizar uma pesquisa interpretativa, que está além da descritiva. Magalhães (2004) é um autor citado recorrentemente nos textos sobre Instituições Escolares e aproxima as suas reflexões com as influências da História Cultural, considerando que a História das Instituições Educativas é uma história social/cultural; institucional/pedagógica e antropológica, centrada no local relacionando com o universal representado e substantivado na fundamentação, legitimação e projeção da ação



educacional. Incluindo o historial da materialidade e da ação; a explicação das decisões; as relações de comunicação e o enquadramento da comunidade envolvente (MAGALHÃES, 2004). Ressaltam-se a importância do autor em questão para a História da Educação, especificamente a história das instituições. Possibilitando reflexões teóricas e metodológicas sobre a pesquisa com abordagem histórica, aproximando essas reflexões com a influência da História Cultural. Considerando que as pesquisas sobre instituições ainda podem avançar muito, principalmente, por muitas vezes os pesquisadores não localizarem variedades de fontes preservadas sobre a temática que estão pesquisando.

## Referências

BONTEMPI JÚNIOR, Bruno. Do Instituto de Educação à faculdade de filosofia da universidade de São Paulo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 142, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/readcube/epdf.php?doi=10.1590/S0100-15742011000100010&pid=S0100->. Acesso em: 13 jul. 2015.

BURKE, Peter. *O que é história cultural?* Trad. Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, Ed. 2005.

CAMARGO, Marilena Aparecida Jorge Guedes. *Coisas Velhas: um percurso de investigação sobre cultura escolar no Instituto de Educação Joaquim Ribeiro de Rio Claro*. 1997. 217f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

CAMARGO, Marilena Aparecida Jorge Guedes. *Coisas Velhas: um percurso de investigação sobre cultura escolar (1928-1958)*. São Paulo: editora UNESP, 2000.

DINIZ, Carlos Alberto. *A educação secundária no interior paulista: estudo histórico sobre o Ginásio estadual de Matão (1940-1965)*. 2012. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012.

EVANGELISTA, Olinda. *A formação do Professor em nível universitário: o Instituto de Educação da Universidade de São Paulo 1934-1938*. 1997. Tese (Doutorado em Educação)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

EVANGELISTA, Olinda. *A formação universitária do Professor: o Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (1934-1938)*. Florianópolis: NUP/ CED/ UFSC/ Editora Cidade Futura, 2002.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. *Tecendo nexos: história das instituições educativas*. Bragança Paulista/SP: Editora da Universidade São Francisco, 2004.

PINHEIRO, Ana Regina. *A imprensa escolar e o estudo das práticas pedagógicas: o jornal 'Nosso Esforço' e o contexto escolar do curso primário do Instituto de Educação (1936 a 1939)*. 2000. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

NADAI, Elza. Fernando de Azevedo e a formação pedagógica do professor secundário: o Instituto de Educação. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 20, n. 1-2, p. 151-172, jan./dez. 1994.

REIS, Viviane Cássia Teixeira. *A história da Didática no Instituto de Educação Leônidas do Amaral Vieira – Santa Cruz do Rio Pardo (1953-1975)*. 2015. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015.

TOFOLI, Therezinha Elizabeth. *Educação feminina em Adamantina-SP: o Instituto de Educação Madre Clélia (1951-1978)*. 2003. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2003.

## POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA E EDUCAÇÃO DOS INTENDENTES EM PORTUGAL E PARÁ E SEUS REFLEXOS NA CRIAÇÃO DE INSTITUIÇÕES PARA MENINAS DESVALIDAS NO SÉCULO XIX E XX

Laura Maria Silva Araújo Alves

**Palavras-chave:** Educação de Meninas. Instituições de Assistência. Infância Desvalida.

### Resumo

Na perspectiva da educação comparada, o presente estudo aborda as políticas de assistência e educação à infância em Portugal e Pará, tomando o caso de dois estabelecimentos educativos que objetivavam recolher, instruir e educar meninas desvalidas e órfãs: a primeira a Casa Pia de Évora (1834-1928), situada na cidade de Évora, ao Sul de Portugal, idealizada pelo intendente Geral da Polícia, Diogo Inácio Pina Manique; e a segunda o Orfanato Antonio Lemos (1897-1911), situada no Pará, ao Norte do Brasil, idealizado pelo intendente Municipal de Belém, Antônio José de Lemos. As dinâmicas políticas e sociais da pobreza e da assistência em Portugal e no Pará se encontram em tempos diferentes, mas seus reflexos vão aparecer com o objetivo de abrigar, instruir e educar meninas desvalidas. No século XIX e início do XX, tanto em Portugal como no Pará acentuaram a laicização da assistência, tendência verificada desde o Liberalismo. Sem dúvida, a capacidade criativa dos governos sugeria uma enorme riqueza da ação do Estado. O esforço de proteção à infância desvalida passou a canalizar para obras assistenciais laicas, valorizando a educação e, principalmente, a formação feminina para o trabalho. Neste sentido, a criação dessas instituições em espaços diferentes se assemelham nas ações e propósitos educativos. Para tal questionamos: Em que aspectos as duas instituições se assemelham e se distanciam na prática de proteção, educação e instrução e suas repercussões na educação feminina? Utilizamos como fontes estatutos, fichas das recolhidas e relatórios. Entrecruzamos as fontes a partir dos fundamentos teóricos e metodológicos da educação comparada na intenção de identificar ações, procedimentos e discursos que circularam de Portugal para o Pará na construção de políticas de criação de instituições para meninas desvalidas. Propomos ainda destacar o funcionamento, educação e o cotidiano destas instituições, atendendo, entre outros aspectos, às vertentes sociais e educacionais que se aproximam e se distanciam. Como fundamentação teórica nos apropriamos de Abreu (2014; 2013), Pimenta (2012), Gameiro (2000) e Bezerra Neto (1994). Pina Manique foi o idealizador do modelo da Casa Pia que tinha o objetivo de amparar aos órfãos. A Casa Pia de Évora teve um papel importante no abrigo, sustento, educação e instrução de meninas na zona do Alentejo. A carreira política de Pina Manique, inicia no ano de 1762, quando foi nomeado por Marquês de Pombal a exercer o cargo de Juiz do Crime no bairro do Castelo de S. Jorge, em Lisboa. A atuação de Pina Manique atingiu respeito da população quando articulou os recursos da intendência com os da Casa Pia por meio de vários projetos que tentavam diminuir consideravelmente os problemas da miséria e da saúde da população portuguesa, sobretudo de meninas desvalidas. Enfim, seu projeto para sociedade portuguesa era de um país próspero, saudável, educado, informado, trabalhador e menos propício ao vício e à imoralidade. A criação da Casa Pia de Évora tinha como objetivo estabelecer modelos de ação educativa para formar meninas úteis para a sociedade da zona rural do Alentejo. Na capital do





Pará, Antônio Lemos que foi intendente entre 1897 e 1911, criou o Orfelinato Antonio Lemos. Durante quase quatorze anos como intendente Municipal de Belém foi o principal responsável pela busca da modernidade e de um modelo civilizador. Em razão da ascensão da burguesia extrativista da borracha, esse projeto de modernização, por meio de medidas de urbanização sanitária, contribuía para que, de um lado, Belém se tornasse uma cidade salubre e atraente para o estrangeiro; e de outro, atendia aos anseios da elite paraense que deseja viver em um lugar civilizado. Entretanto, para atingir tal modernidade e civilidade era preciso a população apresentar comportamentos, hábitos e costumes refinados, compatíveis com um país desenvolvido. Houve então uma política de fiscalização com a atuação de agentes municipais na educação da população tanto que se estabeleceu a criação de “instituições civilizadoras” para abrigar meninas desvalidas. Esse ideário de civilidade e de um sentimento humanitário levou Lemos a idealizar o Orfelinato como o intuito de abrigar, instruir e educar meninas. Para a inauguração da instituição foi necessária uma mobilização para obter fundos financeiros que seriam depositados na conta da “Associação Protectora dos Órfãos”, na qual objetivava construir uma instituição que daria às órfãs “casa, mesa, luz, vestuário, instrução primária, ensinando-se aos do sexo feminino toda sorte de costura, chá, prendas de agulha, e serviços domésticos”. Tudo leva a crer que como dedicado gestor, o intendente Lemos acreditava que a instituição favorecia às meninas desvalidas e órfãs, pois estariam livres dos males do abandono e principalmente do perigo das ruas. Era recorrente na capital do Pará meninas em situação de abandono e orfandade serem defloradas em razão das condições de vulnerabilidade que elas se encontravam. O Orfelinato passou a ter credibilidade e prestígio não somente perante à população abastada, mas também desfavorecida que via na instituição uma maneira de livrar as meninas desafortunadas, amparadas por uma política de formação feminina adequada. Em razão da procura pelo Orfelinato, Antônio Lemos propõe transformar em “Instituto Técnico Profissionalizante”, para trabalhos agrícolas. Tal formação promovia nas órfãs, além de uma formação feminina para serem “boas mães e esposas amorosas”, o aprendizado de um “ofício”. Em ambas as instituições, as meninas ali recolhidas eram amparadas da miséria e se tornavam mulheres úteis à sociedade, pois o ideário ideológico era transformar meninas em mulheres com valores morais para serem “mães de família” e “senhoras do lar”. Embora em lugares e contextos diferentes, ambas as instituições se assemelham em aspectos políticos, educacionais e sociais na formação feminina. A propagação do ideário civilizatório tanto em Portugal quanto no Pará, no século XIX e início do XX, era de educar e formar mulheres pobres para serem úteis às elites locais. As mulheres restavam três destinos: o casamento e os filhos, um lugar como criada ou a prostituição. Em Portugal, o projeto da Casa Pia de Évora para meninas tenha o objetivo de afastá-las de percursos desviantes, e para tal recebiam instrução primária, alimentação e vestuário. O cotidiano das educandas era de uma rígida disciplina e vigiadas no sentido de salvaguardar a honra e a dignidade. A instituição se preocupava com o destino das educandas, pois muitas regressavam frequentemente a Casa Pia em razão de não encontrarem trabalho doméstico nem o casamento. O mais vasto mercado de trabalho para mulher na região do Alentejo se concentrava no emprego de criadas que serviam para mulheres entre os 15 aos 25 anos. A educação que recebiam visava o aproveitamento das meninas para serem boas criadas, por isso a elite local composta por lavradores, proprietários, comerciantes, professores, membros do clero, militares e administradores da Casa Pia, requeriam uma empregada educada dentro da instituição com a obrigação de alimentá-las, vesti-las, calçá-las e dar-lhes cama, roupa lavada, médico e botica. Embora parecesse uma ação humanitária das elites locais, por ser uma forma de assistência, muitas retornavam à instituição por serem maltratadas. No caso do Pará, a proposta de uma educação feminina, de certa maneira comungavam com os mesmos anseios vistos nas camadas hegemônicas da sociedade portuguesa. No Orfelinato existia crescente necessidade de recolher, instruir e educar as meninas desvalidas e órfãs de forma, de um lado, educá-las com comportamentos morais, e de outro lado, prepará-las para o casamento, para serem damas de companhia ou criadas. Denominadas de “filhas de criação”, as meninas do Orfelinato eram adotadas para cumprir tarefas domésticas. Havia ainda a procura delas para atender o comércio local abastecido pela crescente comercialização da borracha. Portanto, conhecidas como meninas bem preparadas em prendas do lar, elas eram contratadas a fim de produzirem roupas, bordados e enxovais para noivas e batizados. A formação das educandas do Orfelinato baseava-se também na educação para a música, canto orfeônico, aulas de línguas e religião. Enfim, os resultados indicam que ambas as instituições foram arquitetadas sob a égide da civilidade, difundida pelos ideais iluministas que procuravam educar as meninas desvalidas para ocupar seu papel de mãe, esposa dedicada e para o trabalho doméstico.



Sem dúvida, o estado e a burguesia tanto em Portugal como no Pará acabavam contribuindo para uma modernização conservadora e a exploração do trabalho das meninas desvalidas da Casa Pia de Évora e do Orfanato Antonio Lemos, respectivamente.

## Referências

ABREU, Laurinda. O poder e os pobres: as dinâmicas políticas e sociais da pobreza e da assistência em Portugal (séculos XVI-XVIII). Portugal: Editora Gravita, 2014.

\_\_\_\_\_. Pina Monique: um reformador no Portugal das luzes. Lisboa: Editora Gradiva: 2013.

BEZERRA NETO, José Maia. As luzes da civilização: instrução pública, institutos e asylos católicos no Pará (1870/1889). Monografia de Especialização em Teoria Antropológica. Universidade Federal do Pará, Belém, 1994.

GAMEIRO, Maria Isabel (2000), Recolher, Educar e Instruir – A Casa Pia de Évora. UNLFCSH, Lisboa, 2000.

PIMENTA, A. S. F. Educação de Meninas no Orphanato Paraense (1893-1910). Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Univeridade do Estado do Pará. 2012.



## “POR MAIS ESCOLAS NORMAIS NO DISTRITO FEDERAL”: A INSTALAÇÃO DA ESCOLA NORMAL HEITOR LIRA ENTRE OS ANOS 1957 E 1959

Fábio Souza Lima

**Palavras-chave:** História da Educação. Formação de professores normalistas. Escola Normal Heitor Lira.

O presente trabalho, encontra-se inserido no campo da História da Educação, sendo mais especificamente um estudo sobre as origens de uma das Instituições Educacionais formadoras de professores de nível médio da cidade do Rio de Janeiro, à época de nossos estudos, Capital do Brasil. Tal unidade dessa modalidade de ensino, chamada de Escola Normal Heitor Lira (ENHL), encontra-se até os dias atuais no bairro da Penha, subúrbio da cidade. Os objetivos específicos desse estudo foram: conhecer a história da ENHL; pesquisar sobre a história do educador Heitor Lira, conhecer seus os a sua atividade e seus avanços na área da Educação, como por exemplo a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) e entender o porquê de seu nome ter sido escolhido como homenageado na instalação dessa nova unidade; buscamos também estudar a história do bairro da Penha, entender o crescimento populacional da cidade e a sua relação com o crescimento da rede escolar pública primária e de formação de professores normalistas; analisar a atuação e a influência do pensamento dos Pioneiros da Escola Nova Anísio Teixeira e Lourenço Filho no tocante ao convencimento das autoridades públicas para a construção dessa e de outras unidades de formação de professores normalistas nesse período. Apesar da importância dessa unidade para a sua região e para o processo de expansão escolar nas décadas de 1950 e 1960 em direção a região do interior da Capital do país, percebemos que não há qualquer trabalho acadêmico realizado especificamente sobre ela, o que por si só justifica a relevância de seu estudo. Além disso, ao nos debruçarmos sobre no trabalho de reconstrução da história da ENHL, estivemos valorizando a memória da instituição, assim como também valorizamos a memória de uma região inteira da cidade, que ainda tem como referência um Curso Normal que continua a formar professores por lá. Incentivamos também aos alunos da unidade a conhecer seu passado, além de incentivar o surgimento de novas e mais aprofundadas pesquisas acerca da região e do tema. A justificativa para o estudo da ENHL pode ser também encontrada no fato de discutirmos como a instalação dessa escola acontece em meio ao processo de descentralização dos sistemas educacionais. Um tema com poucas abordagens, mas que atinge em cheio a formação de professores normalistas no Distrito Federal diante da centralidade caracterizada pela formação em apenas duas unidades, o afamado Instituto de Educação, do bairro da Tijuca e a unidade considerada Escola Normal dos Subúrbios, construída no bairro de Madureira, a Escola Normal Carmela Dutra. Tomando por base os pontos citados, definimos como princípio de nosso recorte cronológico o início dos anos 1950, pois identificamos o aumento da população na capital brasileira, bem como o aumento da procura das escolas públicas primárias e das Escolas Normais dentro de um processo que Rui Canário (2008) vai chamar de “Os trinta Gloriosos (1945 – 1975)”. Nesse contexto de discussão sobre descentralização e expansão da escola pública em que estão envolvidos os pensadores da Escola Nova, temos o estabelecimento da Lei n.º 906 de 16 de dezembro de 1957, que cria novas Escolas Normais. Decorrente dessa Lei, perpassando todos os problemas de instalação da ENHL nos anos seguintes, estabelecemos como recorte final o ano de início das aulas na unidade, em 1960. Foram estudadas diferentes fontes para o nosso trabalho. De maneira geral, nossas fontes bibliográficas utilizadas nos remetem aos textos “A formação de







professores: da Escola Normal à Escola de Educação” (2001) e “Organização e Administração Escolar: curso básico” (2007), ambos de autoria de autoria de Manuel Bergström Lourenço Filho. Nestes dois textos citados, Lourenço Filho contribui para a discussão sobre descentralização dos sistemas educativos. Aliado a esses textos trouxemos recortes de periódicos de época, onde encontramos o posicionamento dos Pioneiros da Escola Nova sobre a expansão das Escolas Normais e a descentralização. Nesse sentido, a obra “A Educação é um direito” (1996), de Anísio Spínola Teixeira, aprofunda o diálogo com esses pensadores e com a proposta de aumento da formação de professores e da construção de mais escolas públicas nos bairros periféricos do Distrito Federal. O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, de 1932 e o Manifesto do Educadores: mais uma vez convocados, de 1959, capitaneados por Fernando de Azevedo, também são utilizados. Conforme já citado, outro autor utilizado é Rui Canário (2008), que descreve o processo de crescimento do interesse das massas pela escola, graças ao entendimento que ela seria responsável pelo Desenvolvimento, baseado na ideia de aumento infindável da capacidade de produção e o surgimento de uma série de novidades tecnológicas; pela Mobilidade Social, que ao acompanhar o crescimento da produtividade (produtividade de massa), aumentaria também o crescimento dos salários, do consumo e dos empregos; e pela Igualdade, que com o crescimento geral da economia faria com que, a partir do Estado, a distribuição das riquezas pudesse ser realizada de forma a todos atingirem o mesmo modo de vida da classe burguesa. Tradicionalmente, os documentos oficiais arquivados são para nós, historiadores, as fontes iniciais de pesquisa. Efetivamente, foi de lá que começamos a construir a ideia de pesquisa de nosso objeto. Assim sendo, ao optarmos pela metodologia de Análise Documental, ratificamos nosso entendimento da palavra Arquivo como termo elementar para nossa prática de aproximação e análise das fontes documentais com as quais trabalhamos e nas quais consiste o que Clarice Nunes e Marta Maria Chagas de Carvalho chamaram de “riqueza da pesquisa historiográfica (2005). Dessa maneira, diferentes acervos físicos e digitais foram estudados, como o Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro e o acervo da Escola Normal Heitor Lira, bem como os arquivos digitais presentes na Biblioteca Nacional <[www.hemerotecadigital.bn.br](http://www.hemerotecadigital.bn.br)>, o site JusBrasil <[www.jusbrasil.com.br](http://www.jusbrasil.com.br)> e a página do CPDOC <<http://cpdoc.fgv.br/>>. Outra parte de nossa metodologia encontra-se presente na análise de jornais e revistas, considerando se o periódico tem posicionamento político-ideológico em sua linha editorial, bem como quais são as regiões que tem mais influência. No caso do uso das leis, que por muitas vezes se apresentam como efeito dessas relações de poder, Faria Filho (1998) aponta em seu texto que diversificadas articulações podem ser exploradas, como é o caso de estudar a efetividade de aplicação da legislação na realidade dos anos 1950. Evidentemente, cruzamos os dados que encontramos nos periódicos e diários oficiais com a produção acadêmica teórica sobre a história da educação. Destarte, conseguimos resgatar as dimensões mais importantes do trabalho com fontes documentais: o seu caráter histórico político, descrito principalmente nas fontes oficiais, e a relação com os sujeitos responsáveis e que também sofreram as intervenções sociais do Estado. Em tempo, nosso trabalho também traz imagens pesquisadas no Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro. para avaliá-las seguimos os procedimentos apontados por Ana Maria Mauad, em seu artigo “Através da Imagem: fotografia e História Interfaces”, publicado na revista Tempo, em 1996. Tal trabalho de interpretação critica os diferentes discursos presentes nas imagens produzidas por agências oficiais quando fotografam alunos, professores e autoridades, quando os próprios alunos ou agentes da escola retratam o cotidiano escolar. Além disso, nossa perspectiva de utilização da imagem como fonte histórica visa ultrapassar o mero analogon da realidade (MAUAD, 1996), uma vez que abordamos a imagem como uma mensagem revestida de sentidos, onde a sua decomposição para o estudo – político, econômico, social, cultural – finalmente a tornará uma fonte confiável. A pesquisa empírica continua sendo realizada nos acervos da ENHL, no acervo do Arquivos Geral da Cidade do Rio de Janeiro, além dos acervos digitais do CPDOC, JusBrasil e Biblioteca Nacional, sempre que necessário, como também é feito com relação a bibliografia e demais fontes. Contudo, sua pesquisa já se encontra em estágio final, sendo fruto dela esse texto e um artigo que deve ser desenvolvido para publicação no ano de 2021. Até aqui, portanto, descobrimos a Lei que dá origem a unidade, levantamos as discussões e disputas no campo educacional, abordamos as principais motivações políticas e sociais que estiveram por trás da criação da Escola Normal Heitor Lira. Conhecemos o posicionamento dos Pioneiros da Escola Nova com relação a essa nova unidade por meio de um parecer divulgado na época. Entendemos como e por que a população carioca começou a pressionar os políticos da época por mais escolas públicas primárias e por mais professores normalistas para poder lecionar em tais escolas.

## PRÁTICAS DO COTIDIANO DE UMA CRECHE UNIVERSITÁRIA: A PAULISTINHA (DÉCADAS DE 1970 E 1980)

Rosana Carla De Oliveira

**Palavras-chave:** Manual Creche. Comunidade Infantil. Paulistinha.

A análise das práticas do cotidiano permite adentrar no processo histórico de uma instituição educativa. Revelam a organização e funcionamento passando pela materialidade, apropriação e representação do momento histórico vivido. Este trabalho tem como objetivo representar as práticas educativas que aconteceram em uma instituição no período de implantação e implementação das propostas de atendimento para a creche. A Escola Paulistinha de Educação foi a primeira Creche Universitária Federal brasileira. Criada no ano de 1971 para atendimento dos filhos de duas funcionárias que trabalhavam na Escola Paulista de Enfermagem- EPE. Uma das mães era professora do curso de Enfermagem e a outra chefe do departamento de recursos humanos, ambos cargos de nível superior. Associado a outras questões econômicas a levavam ao pertencimento as camadas médias da sociedade na época. Motivadas pelas leis trabalhistas as mães reivindicaram, junto à diretoria da Escola, o direito de levar seus filhos ao local de trabalho, pois não tinham com quem deixá-los. Após muitas discussões e conflitos a solicitação foi atendida e deu origem a creche. Por mais de uma década a instituição foi chamada de Comunidade Infantil, nome escolhido pelas mães. Elas acreditavam que o termo creche não refletia a intensão de acolhimento e qualidade que queriam ofertar aos seus filhos. Na década de 1970 o termo creche era considerado pejorativo e análogo a falta de qualidade de atendimento e ainda, instituição destinada aos filhos das mães trabalhadoras das camadas baixas. Na década de 1990 recebeu o nome de Paulistinha, devido à grande influência da Escola Paulista de Medicina que era sua mantenedora. Inicialmente o atendimento se deu em uma sala adaptada dentro da Escola Paulista de Enfermagem e foi mantido durante certo tempo com recursos próprios das mães, incluindo aquisição de mobiliários, alimentação, contratação de funcionárias e rotina diária. Tudo era acompanhado pelo setor de Enfermagem Pediátrica. Após cerca de dois anos da criação, a EPE assumiu a responsabilidade dos cuidados das crianças e então, foi elaborado um projeto institucional sob os cuidados de Marianna Augusto- Professora da Enfermagem Pediátrica. O período investigado consiste do ano de 1971, ano em que foi criada, até o final da década de 1980, período em que foram criados dois manuais para organização da creche que regiam o atendimento. Nesse estudo foram utilizados como fontes: registros iconográficos, entrevistas e manuais. A distância temporal e a escassez de fontes escritas remeteram à necessidade da utilização da memória como fonte no auxílio da reconstrução de um passado vivido. Os registros iconográficos foram cedidos pelos participantes da pesquisa ao passo que as entrevistas eram coletadas. As imagens ajudaram a compor um cenário para compreensão do tempo vivido, articulados às narrativas formaram um compósito de informações que apresentaram formas de representação do cotidiano nas relações construídas. Aqui serão utilizadas entrevistas das fundadoras da creche, de mães e ex-alunos, que compartilharam suas memórias para a escrita desse trabalho e lançamento de novas narrativas. Na década de 1970 as normas para organização e funcionamento das instituições para cuidado das crianças pequenas ainda eram determinadas pelo Departamento Nacional da Criança-DNCr. No entanto, Marianna Augusto, estudiosa e especialista em puericultura, com outras Enfermeiras da EPE, especializadas em Pediatria e Puericultura, elaborou o Manual Comunidade Infantil Creche (1979 e 1985) com o objetivo de orientação, organização e funcionamento das creches para atendimento às exigências da pediatria da época,





afim de oferecer a melhor assistência à criança. Esta obra foi pautada nos referenciais do DNCR -Creches Organização e Funcionamento, Leis trabalhistas, orientações do Departamento de Segurança e Higiene do Trabalho e nos princípios dos cuidados de puericultura, visto que o atendimento da criança pequena não era vinculado a órgãos da educação. O primeiro volume do Manual Comunidade Infantil Creche, foi publicado em 1979, e refletia as ações que aconteciam na creche durante aquela mesma década. Foi organizado em nove capítulos com informações relevantes para a organização das creches como: orientação e cuidados, localização, construção, equipamento e materiais, administração, contratação e seleção de pessoal, rotinas diárias, cuidados com a saúde, higiene do ambiente, orientações para a família, sugestões para assistência à criança nos seus primeiros anos de vida, planta-modelo ideal para uma Creche. O manual era um documento modelizador que propunha ações para o preparo da criança para atuação na sociedade. O documento apresentava uma estrutura que contemplava os anseios da comunidade acadêmica da Escola Paulista de Enfermagem, visto que, esse referencial foi utilizado para organização de outras creches que faziam parte dos projetos filantrópicos dessa Escola. Diante dessa aceitação em 1985 foi publicada a 2ª edição do Manual Comunidade Infantil-Creche. Essa edição foi elaborada em 15 capítulos que ampliaram as discussões contidas no primeiro volume, como: educação para os valores essenciais da vida humana, direitos da criança, importância do Departamento Nacional de Segurança e Higiene do Trabalho, normas para organização de Regimento interno, modelos de fichas para inscrição, matrícula, questões de saúde e questionários sociais. Ainda apresentava uma parte sobre a composição do leite materno e a importância da amamentação dos bebês. Questão relevante para época já que na década anterior a representação social apontava para a substituição do aleitamento materno pelo leite industrializado. Os documentos expressavam as necessidades de funcionamento de uma creche, e em análise juntamente com outras fontes foi possível observar a importância desse manual que refletiram nas ações do cotidiano na instituição investigada que serão apontadas ao longo do texto. Foram utilizadas três categorias para análise das fontes: a primeira foi Instituição Educativa. De acordo com Magalhães (1998, 2004) a história das instituições escolares e das práticas educativas revela importante linha de ação, de construção social e cultural, como parte de relação complexa que se integram dialeticamente passando pela materialidade, apropriação e representação na produção de uma sociedade. Como materialidade compreende-se os fazeres pedagógicos, a organização e funcionamento, condições materiais-espacos e estrutura-arquitetura, as ações em processo e desenvolvimento, regulamentos e normas de funcionamento, aspectos que revelam a significação da participação dos sujeitos no projeto educacional. Entende-se apropriação às aprendizagens construídas de acordo com o modelo pedagógico idealizado que constituem a identidade dos sujeitos e da instituição. As representações são as formas de organização e relacionamentos, promovendo fatores de diferenciação das identidades, formadas nas relações estabelecidas em um contexto complexo e multifacetado, apropriando-se das estruturas de dada instituição, desenvolvendo a identidade histórica. Como segunda categoria foi utilizada a Representação de Lugar, Certeau (2014) apresenta as práticas cotidianas, saberes e lugares de fala, como indissociáveis de uma instituição. O autor distingue lugar e espaço nas relações de coexistência. Lugares são comuns e não estabelecem familiaridade, não definem identidade, é uma configuração espacial que a priori não pressupõe vínculo, é inerte, implica ordem. O espaço não indica nenhuma estabilidade, dá vida ao lugar pelas ações dos sujeitos. As práticas cotidianas se operam no espaço, que com as especificidades constroem e estruturam histórias distintas associadas a um movimento e transformação. Como terceira categoria foi utilizada a Memória sob as perspectivas de Halbwachs (2006) e Bosi (1994), que as apresentam como construções a partir de um contexto vivido e que expressam questões identitárias, contraditórias e morais a partir de quadros sociais revelados durante as narrativas. Para Halbwachs (2006) o coletivo é o ponto de partida para a análise das memórias e esquecimentos. Segundo o autor a memória é considerada individual e única, mas as lembranças são desenvolvidas a partir de combinações complexas de quadros sociais estabelecidos de acordo com as relações. Bosi (1994) assegura que por meio das entrevistas é possível vencer a distância e voltar a contar as aventuras e representações, algumas vezes motivadas por objetos guardados que estavam esquecidos, que ao ser lembrados voltam a florescer na memória. O tratamento das fontes propiciou o entendimento da composição de uma história que não se pode afirmar como verdadeira e única, mas sim como recortes de representações, cheia de contradições, valores morais, uma história não linear, no entanto, formada por um compósito de elementos que se complementaram durante as análises. Como resultados são mostradas as práticas



ocorridas nessa instituição que apontam para concepções pedagógicas que privilegiaram os valores morais da época, os cuidados com a saúde e as práticas preparatórias e escolarizantes.

## Referências

BOSI, E. **Memória e sociedade: lembrança dos velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

HALBWACHS, M. **A Memória Coletiva**. Tradução Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

MAGALHÃES, J. Um apontamento metodológico sobre a história das Instituições educativas. In: Sousa, Cinthia Pereira de & Catani Denise Bárbara (org.) **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente**. São Paulo: Escrituras Editora, p. 51-69, 1998.

MAGALHÃES, J. **Tecendo Nexos: História das Instituições Educativas**. Bragança Paulista - SP: Ed. Universitária São Francisco, 2004.

## PRIMÓRDIOS DO ENSINO SECUNDÁRIO NA PROVÍNCIA DE MATO GROSSO: O SEMINÁRIO EPISCOPAL DA CONCEIÇÃO (1858 - 1880)

Arilson Aparecido Martins

**Palavras-chave:** Educação. Seminário Episcopal da Conceição. Ensino Secundário.

A presente comunicação tem como objeto de estudo o Seminário Episcopal da Conceição, primeira instituição de ensino secundário da província de Mato Grosso. Tendo em vista o pouco conhecimento histórico desse estabelecimento, nasceu o interesse pelo estudo desse Seminário enquanto instituição educativa que, por mais de duas décadas, dominou o campo do ensino religioso e secundário em Mato Grosso. Criado na segunda metade do século XIX, o Seminário da Conceição revestiu-se de um caráter misto, visto dedicar-se simultaneamente ao ensino secundário propedêutico associado à formação eclesiástica.

O recorte cronológico escolhido situa-se entre 1858-1880, o primeiro marco corresponde ao momento da construção do Seminário, sendo que o segundo está relacionado com a criação do Liceu Cuiabano, primeiro estabelecimento público de ensino secundário de caráter laico.

A reconstituição do Seminário Episcopal da Conceição, instituição educativa de natureza exclusivamente masculina, a forma como contribuiu para o desenvolvimento do ensino secundário e o significativo papel que desempenhou na formação de uma elite regional, constitui a essência do problema que apresentaremos neste trabalho, sendo parte integrante da pesquisa realizado no âmbito do curso de doutoramento concluído em 2014, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Pretendemos, com tal investigação, historiar o processo evolutivo do Seminário, recuperar o seu cotidiano no âmbito do ensino religioso e secundário e procurar responder a questões relacionadas com as circunstâncias da sua criação, definindo as diferentes fases, os espaços, a clientela e perfil dos alunos, a interação com a sociedade, o currículo pedagógico, a gestão escolar, o corpo docente e os acontecimentos que nela ocorriam

Partimos do entendimento de que na pesquisa histórica de uma instituição educativa, é indispensável integrá-la na realidade mais abrangente que é o sistema educativo, contextualizá-la, implicando-a no quadro da evolução de uma comunidade e de uma região, sistematizando e (re) escrevendo o seu percurso de vida em termos multidimensionais, o que envolve a reconceptualização da relação construída entre a instituição educativa e a comunidade, de molde a conferir-lhe sentido histórico, tarefa que não se atinge através da acumulação ou mera associação de informações, mas recorrendo a técnicas de interpretação que demandam a transformação espaço-temporal que se traduz na relação entre os diferentes intervenientes na ação educativa: espaços, agentes, meios, atitudes, culturas, valores, motivações, interesses e racionalidades. De tais relações processuais, partindo dos produtos para os processos, integrados e contextualizados, resulta o conhecimento da ação educativa, início de um percurso investigativo em que a relação histórica das instituições educativas com o meio envolvente, é fundamental para a estruturação do conhecimento.

No que concerne às instituições educativas, a obra de Justino Pereira de Magalhães, intitulada *Tecendo Nexos: história das instituições educativas*, contribuiu significativamente para a reflexão



sobre a história das instituições educativas, ao reunir um conjunto significativo de reflexões e posicionamentos teóricos, bem como de sugestões metodológicas para a pesquisa na área.

Sobre as disciplinas escolares, ministradas no Seminário, importante dispositivo para o conhecimento da cultura escolar, valemo-nos de autores notórios como António Nóvoa, Michel de Certeau, André Chervel, Dominique Julia e Antonio Viñao Frago, dentre outros. Entre os autores regionais, foi José de Mesquita, ilustre jurista e literato mato-grossense, que norteou-nos na elaboração deste trabalho, através de alguns dos seus artigos, específicos sobre o Seminário Episcopal da Conceição, publicados em 1932 no jornal *A Cruz*, numa coluna de sua responsabilidade, designada *Gente e Cousas de Antanho*. Foi a leitura destes artigos que nos permitiu encetar os nossos questionamentos sobre o processo de constituição de tão importante Instituição Educativa.

Humberto Marcílio, na obra *História do Ensino em Mato Grosso*, publicada em 1963, centrou a análise que fez da trajetória educacional de Mato Grosso, tendo por base apenas a sua estruturação administrativa. O tratamento dado ao Seminário, apesar de nos ter fornecido algumas pistas não contempladas por Mesquita, deixou sérias lacunas, dado o tratamento superficial e a fragilidade da sua abordagem. Vale lembrar, no entanto, que foi a partir da obra de Marcílio que pudemos antecipar a relação do Seminário com as demais instituições educativas mato-grossenses.

Tendo em conta que a nossa investigação se circunscreveu ao século XIX, foi de primordial importância a obra *Luzes e Sombras: Modernidade e Educação Pública em Mato Grosso (1870-1889)*, publicada por Elizabeth Madureira Siqueira, que traçou um amplo e pontual panorama da instrução pública durante o período cronológico que marcou os últimos trinta anos do Império.

No que respeita à bibliografia nacional, *O pensamento burguês no Seminário de Olinda (1800-1836)*, de autoria do Gilberto Luiz Alves, serviu-nos de inspiração, dado o seu elevado valor histórico e científico. Preciosa fonte de informações, consiste numa das raras obras nacionais que aborda a questão dos Seminários, na circunstância o Seminário de Olinda.

Em relação à temática do ensino secundário, Maria Thetis Nunes, em *Ensino secundário e sociedade brasileira* e Maria de Lourdes Mariotto Haidar, na clássica obra *O ensino secundário no Império brasileiro*, foram as autoras que mereceram a nossa particular atenção, pela importância do seu contributo para o conhecimento da evolução desse nível de ensino no Brasil Imperial.

A memória de uma instituição educativa é, com relativa frequência, um conjunto de memórias e de olhares individuais ou de grupo, que contestam um discurso científico. É intercedendo entre as memórias e o(s) arquivo(s) que o historiador entrelaça uma interpretação e um sentido para o seu trabalho e, desse diálogo, nasce o sentido para a história das instituições educativas. A cultura escolar abrange o fazer escolar, que decide o que ensinar, o que incutir, os fins a obter, em suma, o que transmitir. A escola produz e transmite cultura, através dos seus conteúdos culturais, o que coloca o pesquisador perante a necessidade de contornar o que é tido como norma, para procurar apreender de que modo os intervenientes assumem e reproduzem essa cultura.

Dentre os diferentes elementos que compõem uma instituição educativa, sobressai a organização espacial: a arquitetura, plantas, normas de construção dos edifícios, por norma padronizadas através de projetos pré-estabelecidos pelo governo, determinantes no panorama de uma cultura escolar específica. Para além do espaço físico, todo o conjunto pedagógico e didático, se constitui como um expressivo transmissor da cultura de uma instituição, dimensão que reúne a ação educativa em si mesma, os gestores, os professores, a organização escolar, as disciplinas, as estratégias, os métodos de ensino e os alunos.

Entendemos que é do olhar do historiador, do diálogo que este efetua com os documentos e da problemática formulada, que emerge a riqueza desta ou daquela documentação. Nesse sentido, foi primordial percorrer o campo empírico. As fontes coletadas junto ao Arquivo da Casa Barão de Melgaço (ACBM), do acervo do Instituto de Pesquisa Dom Aquino Corrêa (IPDAC), do Arquivo da Cúria Metropolitana de Cuiabá (ACMC), do Arquivo Público de Mato Grosso (APMT) e do Instituto Memória do Poder Legislativo (IMPL) foram fundamentais na análise dos documentos praticamente inéditos relativos ao Seminário Episcopal da Conceição, onde procuramos estabelecer interligações entre o ensino secundário no império brasileiro e na província de Mato Grosso e, de igual modo, desvendar o papel fundamental dessa instituição educativa na emergência da elite letrada da





região, contribuindo, desta forma, para a ampliação do conhecimento da história das instituições educativas brasileiras.

Essa investigação permitiu-nos perceber, dada a dificuldade de localização das diferentes fontes documentais, a importância da reconstituição da sua trajetória, não apenas ao nível material, mas também em termos pedagógicos. Serviu para que pudéssemos revelar o aporte documental produzido pela Instituição, assim como esboçar os seus momentos iniciais. Permitiu-nos ainda concluir que conseguimos, não apenas dar maior visibilidade ao Seminário Episcopal da Conceição, cuja história, importância e relevância carecia de maior divulgação, considerando o importante papel que desempenhou, enquanto instituição educacional de maior vulto na Província de Mato Grosso em meados do século XIX, mas também, dar o nosso contributo no sentido de localizar, organizar e sistematizar grande parte dos documentos relacionados com o Seminário e, dessa forma, tornar possível a sua disponibilização ao público.

### Referências bibliográficas

ALVES, G. L. *O Pensamento Burguês no Seminário de Olinda (1800-1836)*. São Paulo: Humanidades, 1993.

MAGALHÃES, J. P. *Tecendo Nexos: história das instituições educativas*. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco / CDAPH, 2004.

MARTINS, A. A. *O Seminário Episcopal da Conceição na formação das elites de Mato Grosso/Brasil (1858-188)*. Lisboa: Instituto de Educação/UL, Tese de Doutorado, 2014.

NUNES, M. T. *Ensino secundário e sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: MEC, 1962.

SIQUEIRA, E. M. *Luzes e Sombras: modernidade e educação pública em Mato Grosso (1870-1889)*. Cuiabá: EdUFMT, 2000.



## QUE SAUDADE DA PROFESSORINHA...: VESTÍGIOS HISTÓRICOS DA CRIAÇÃO DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO ISMAEL COUTINHO E INSTITUTO DE EDUCAÇÃO CLÉLIA NANJI - RIO DE JANEIRO

Karyne Alves Dos Santos

**Palavras-chave:** Instituições Educativas. Curso Normal. História da Educação.

O texto apresenta os vestígios históricos da criação de dois Institutos de Educação no Estado do Rio de Janeiro: Escola Normal do Município da Corte em Niterói e o Instituto de Educação Clélia Nanci em São Gonçalo, considerando suas contribuições para a história da educação, formação de professores no Brasil e educação fluminense. A pesquisa bibliográfica, documental e no impresso local “O São Gonçalo”, considerando o recorte temporal dos anos iniciais da criação das Instituições, que na cidade de Niterói ocorreu no século XIX – ano de 1835 e na cidade de São Gonçalo foi no século XX - ano de 1962, onde ambas instituições foram voltadas para formação de professores do ensino primário. Os estudos relacionados a criação da Escola Normal no Brasil e história local estão aportados em VILLELA, 1990; MARTINS, 1996; já os percursos metodológicos baseiam se nos estudos da micro-história GINZBURG, 1989; e as tramas da educação e formação de professores utilizo os estudos de XAVIER, 2007; 2009; TAVARES, 2007. As análises entre as duas instituições de Ensino Normal buscam problematizar os contextos históricos, a história da formação de professores brasileiros e lembrar o Curso Normal como “*ethos* que elaborou uma cultura pedagógica para a formação do professor” (MARTINS, 1996).

### Introdução

A pesquisa versa sobre os vestígios da criação da Escola Normal Oficial do Brasil no século XIX e o Instituto de Educação Clélia Nanci na cidade de São Gonçalo – Rio de Janeiro em meados do Século XIX. O objetivo principal é lembrar a história das duas instituições localizadas nas cidades de Niterói e São Gonçalo, considerando a historicidade dos tempos da gênese de cada instituição, fortalecendo a relevância da Escola Normal a formação de professores no Brasil e a trajetória das instituições escolares de formação de professores *ethos* (MARTINS, 1996) da cultura pedagógica no país.

O *ethos* da cultura pedagógica inserida nas Escolas Normais ou Institutos de Educação, resulta do encontro da teoria com a prática, da subjetividade com a objetividade, sendo a escola local privilegiado para que estas múltiplas facetas transpareçam.

Algumas questões são investigadas: em que contextos sócio-político-cultural foram instauradas estas duas Escolas Normais? Quais propósitos elas deviam servir? Quais as aproximações e diferenças entre as duas Instituições? Que contribuições hoje estas instituições nos apontam?

### Metodologia

A abordagem da micro-história possibilita diversos “caminhos e incertezas no percurso da pesquisa” (REVEL, 1998). Por sua vez, nesta abordagem os processos sociais e históricos sejam





desvelados em suas particularidades e relações. Assim, no campo da pesquisa educacional brasileira, um rico e fértil diálogo tem sido travado com as reflexões advindas da micro-história, como a *decifração de pistas e indícios* (GINZBURG, 1989) e a *escala de observação* (REVEL, 1998), ambos como ferramentas reflexivas da (re)construção histórica e social.

A pesquisa documental e de impresso constituem fontes da pesquisa, sendo eles o impresso “O São Gonçalo” - jornal local e os documentos escolares, que possuem valor histórico-cultural, e se afirmam cada vez mais como fontes para a história da educação, levando a variadas possibilidades de pesquisa, possibilitando a “articulação material e intelectual entre pesquisa e preservação dos vestígios de memória” (XAVIER, 2007).

## Algumas prévias da investigação

A primeira Escola Normal brasileira foi criada em 4 de abril de 1835 na província de Niterói, sendo considerada uma das pioneiras na América Latina, com claras influências na Escola Normal laica surgida após os anos da Revolução Burguesa na França – 1795, e que funcionou apenas de janeiro a maio de 1795, deixando um caráter eminentemente científico na formação de intelectuais mestres.

O objetivo da criação da Escola Normal na Corte foi, segundo registro do decreto de criação, formar pessoas para instruir no ensino primário, e que a orientação de ingresso seria para o gênero masculino, inclusive para a indicação de diretor da instituição. Em geral, o decreto da primeira Escola Normal do Brasil e da América Latina, é nítido instruções normativas e administrativas, sem cunho pedagógico direcionado.

Alguns temas são tratados no documento legal: edificação e a mobília; requisitos para ingresso dos alunos; documentação necessária para a matrícula; substituição dos professores; hierarquia da escola; fechamento do estabelecimento educacional; regulamento dos exames e frequências, dentre outras questões.

A Escola Normal resiste a mudança de regime de governo: de Império à República e quase cem anos depois de sua criação, é nomeada Instituto de Educação Ismael Coutinho no século XX. A Instituição foi considerado estabelecimento padrão do Ensino Normal, e vivenciou os anos dourados de prestígio social do magistério.

O Instituto de Educação Clélia Nanci criada no ano de 1962 na cidade de São Gonçalo, foi fruto das reivindicações dos/as cidadãos por uma escola pública de formação de professores, ao contrário da Escola Normal da Corte. Seu funcionamento não foi imediato, contando com a influência de políticos do município junto ao governo estadual e a mobilização popular, conforme impresso do Jornal “O SÃO GONÇALO”, e descrito abaixo:

## Curso Normal do Instituto de Educação de São Gonçalo só em 1965

Não sabemos porque a má sorte persegue as coisas em São Gonçalo. Tudo a que é nosso decorre sempre de esforços malditos, lutas e campanhas das mais duras e difíceis. Não citemos exemplos para não perdermos tempo. Iremos aos fatos. Criado o Instituto de Educação de São Gonçalo – tarefa ingente do deputado Aécio Nanci – aspiração antiga dos gonçalenses. Agora, com surpresa geral, quando os alunos já estão inscritos e matriculados no Curso Normal, surge a declaração que esse Curso só funcionará daqui há dois anos, isto é, em 1965, deliberação do Conselho Estadual de Educação.

Essa medida gerou protesto, como era natural, e grande número de candidatas a Escola Normal está procurando a imprensa pedindo apoio para a sua justa causa. (...) (Reportagem da primeira página do “O SÃO GONÇALO” publicada em 19 de janeiro de 1963)

Os movimentos de reivindicação pela expansão da rede pública de Ensino primário e secundário, foi considerado pelo impresso como “vitorioso”, pois foi autorizado o funcionamento do Curso Normal nas dependências de um Grupo Escolar local, o qual registro a reportagem do impresso a seguir.



## Pelo funcionamento da Escola Normal do I E de São Gonçalo Vitorioso “O SÃO GONÇALO”

Com prejuízo das candidatas a Escola Normal do novo Instituto de Educação desta cidade, havia se deliberado que a mesma não funcionasse no período letivo do corrente ano. Um grupo de jovens estudantes veio à este jornal (foto abaixo) protestando e apelando para o seu funcionamento. O CEE autorizou o funcionamento da Escola Normal no Nilo Peçanha, notícia essa que foi muito bem recebida (Reportagem da primeira página do “O SÃO GONÇALO” publicada em 02 de março de 1963).

Estas questões permeiam a história e memória da educação gonçalense, e no caminhar desta investigação insistiram em sair “das zonas de sombra disputando espaço com a história oficial” (TAVARES, 2007).

### Considerações finais

A criação da Escola Normal, em ambos contextos, ocorreu por momentos de forte idealização da educação, caracterizados por uma crença ilimitada no poder civilizatório da instrução. A mentalidade era que a causa do atraso e da criminalidade no país residia na falta de instrução do povo. Assim esperavam, através da formação de professores, derramar as “luzes” sobre a população, tanto no século XIX e XX.

A Escola Normal como um *ethos* educativo atravessou o ontem e o hoje, e vem nos desafiando a re(pensar) a formação do professor primário, já que as experiências formativas existem desde a época do Império”. No entanto, que legado temos da trajetória histórica dos Institutos de Educação em questão para o “passado presente” da educação brasileira?

### Referências

GINZBURG, Carlo. *Mitos, Emblemas e Sinais*. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

*Jornal “O SÃO GONÇALO”*: impressos publicados nos anos de 1959-1966. São Gonçalo, RJ.

MARTINS, Ângela Maria Souza. *Dos Anos Dourados aos Anos de Zinco*: análise histórico/cultural da formação do educador no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, 1996.

REVEL, Jacques; *Jogos de Escalas*: a experiência da microanálise. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

TAVARES, Maria Tereza Goudard. Percursos e movimentos: dez anos do Vozes da Educação em São Gonçalo. In: ARAUJO, Mairce (orgs). *Vozes da Educação*: memórias, histórias e formação de professores. Petrópolis: DP et Alii, 2007.

VILLELA, Heloísa de Oliveira Santos. A Primeira Escola Normal do Brasil: uma contribuição à história da formação de professor. 1990. 286 f. 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói - RJ, 1990.

XAVIER, Libânia Nacif. História da educação e história local. In: MENDONÇA, Ana Waleska Campos Pollo.; ALVES, Claudia.; GONDRA, José Gonçalves.; XAVIER, Libânia Nacif.; BONATO, Nailda Marinho da Costa (orgs). *História da Educação*: desafios teóricos e empíricos. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2009.

\_\_\_\_\_. Lugares de memória da educação e da escola no Brasil. In: ARAUJO, Mairce (orgs). *Vozes da Educação*: memórias, histórias e formação de professores. Petrópolis: DP et Alii, 2007

## REFLEXOS DO UNIÃO BRASILEIRA ESTUDANTES SECUNDARISTA (UBES) NA ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE URUTAÍ – 1986

Silvia Aparecida Caixeta Issa

**Palavras-chave:** História. Instituições Escolares. Movimentos Estudantis.

Durante a realização de pesquisa documental sobre a história da Escola Agrotécnica Federal de Urutaí (EAFUR), foi necessário um trabalho de busca, organização e seleção de documentos e muitos deles chamaram atenção além daqueles utilizados na tese de doutorado ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE URUTAÍ (1978-1986): a formação de mão de obra agrícola no Sudeste Goiano (ISSA, 2018). Um documento em especial serviu de fundamento para esta nova investigação sobre a história da Instituição. A Ata de uma reunião extraordinária realizada com o corpo docente em setembro de 1986, cuja pauta era analisar o ato infracional cometido pelo aluno Fernando Luís Travasso de Melo, que havia pichado a escola com a sigla do Partido dos Trabalhadores (PT). Por meio da leitura da ata é possível perceber que a infração cometida não foi a pichação em si, mas o seu conteúdo e por essa razão o aluno foi desligado da Escola. A ausência de outras informações na Ata possibilitou uma série de indagações: quem era esse aluno de uma vertente política de esquerda? Foi um ato individual? Qual a motivação da pichação? Por meio dos registros escolares, foi possível compreender a origem e o caminho percorrido por ele até chegar à Escola: nasceu em Recife/PE em 1964, foi criado em São Paulo capital, onde participou da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) com base marxista e ligada ao Partido dos Trabalhadores (PT). Quando foi estudar em Urutaí/GO, já residia em Brasília/DF. Havia no registro escolar um documento de 2017 com seu endereço, no qual o referido aluno solicitava a contagem de tempo com aluno aprendiz, para fins de aposentadoria. Estabelecemos com ele um primeiro contato, via carta, pois não foi possível localizá-lo via redes sociais. Obtemos resposta, via e-mail, pela qual o aluno se prontificou a colaborar com informações para esta pesquisa. Neste primeiro contato, informou que era integrante do Centro Cívico da Escola de Urutaí e que seu apelido era Tupanamaro. Com estes dados estabelecemos como objetivo deste trabalho verificar até que ponto a atuação anterior do aluno no movimento político da UBES repercutiu na sua atuação no movimento estudantil da EAFUR. A hipótese é que sua história pregressa de aluno Tupanamaro tenha provocado uma possível mudança na linha de ação do Centro Cívico, o que provocou uma reação da Instituição. Considerando essa possibilidade e as especificidade do objeto investigado, o aporte teórico será Magalhães (2004), Escolano (2017), Viñao Frago (2006) que fundamentam os estudos sobre instituições escolares e cultura escolar; e Foracchi (1977) que respalda os estudos acerca dos movimentos estudantis dos anos de 1970-1980. Os dados serão coletados utilizando documentos da EAFUR e da UBES com recorte temporal dos anos de 1980, período que contempla o contato do aluno com UBES até seu desligamento da EAFUR. O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado, pois a riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural (CELLARD, 2008). A análise dos documentos será contextualizada com depoimentos do referido aluno, do diretor da Escola em 1986 e de outros funcionários da Instituição. Os resultados encontrados até o presente são os documentos relacionados ao Centro Cívico como atas, plano de ação; o contato inicial com o aluno e também foram localizados professores e funcionários que atuavam na instituição no





período pesquisado. O Centro Cívico da EAFUR foi criado conforme a legislação vigente e chamava-se Centro Cívico Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon e tinha como objetivo “proporcionar ao educando a formação de caráter, tendo por base Deus, amar a Pátria e suas tradições, ação intensa e permanente em prol do Brasil” (PLANO DE TRABALHO DO CENTRO CÍVICO MAL. CÂNDIDO MARIANO DA SILVA RONDON, 1981). Segundo este documento as atividades promovidas foram: palestras sobre alimentação e direitos humanos, jogos, jornal mural, organização de lazer para crianças filhos dos funcionários, explanação de símbolos nacionais, conferência sobre os grandes vultos republicanos no Brasil, festas folclóricas, horas cívicas (hasteamento de bandeira) e participação nas festas de na cidade Urutaí. Mesmo sendo um espaço de atuação para os alunos o Centro Cívico era acompanhado por uma professora, nomeada pelo diretor, e responsável por elaborar o plano de trabalho e coordenar todas as atividades em parceria com a cooperativa escolar. As atividades desenvolvidas vinham ao encontro da determinação da legislação vigente.

Os Centros Cívicos deverão: a) considerar o civismo, nos três aspectos fundamentais: caráter, com base na moral, tendo como fonte Deus nos termos do Preâmbulo da Constituição do Brasil; amor à Pátria e às suas tradições, com capacidade de renúncia; ação intensa e permanente em benefício do Brasil; b) projetar-se sobre as atividades de classe e extraclasse (...); c) elaborar o Código de Honra do Aluno, nos níveis primário e médio, e o Código de Honra do Universitário, no nível superior; d) Empregar modernos processos didáticos de comunicação e explorar o desejo natural do educando de realizar novas experiências (DECRETO Nº 68.065 de 1971, Art. 32).

No ano de 1985, período de redemocratização, permitiu-se a criação de grêmios estudantis por meio da Lei nº 7.398/1985 que no Art. 1º dizia: “Aos estudantes dos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus fica assegurada a organização de Estudantes como entidades autônomas representativas dos interesses dos estudantes secundaristas com finalidades educacionais, culturais, cívicas esportivas e sociais”. A novidade desta regulamentação foi o fato que a constituição do Grêmio Estudantil significou a volta dos alunos como sujeitos de suas lutas políticas, tornando-se protagonistas e com a possibilidade de romper como o controle instituído na legislação anterior. Embora já fosse possível a criação de um espaço de atuação estudantil independente, na EAFUR, ainda persistia o controle das ações estudantis nos moldes do Centro Cívico. Mas o contexto de abertura política e redemocratização, e talvez a presença do aluno de apelido Tupanamaro, promoveu e incentivou a organização de movimentos de luta dos discentes por seus anseios dentro EAFUR. Segundo o depoimento do próprio Tupanamaro, o anseio era participar da gestão da Escola com direito a uma ampla e livre participação nas tomadas de decisão; e a pichação foi uma forma de expressar sua insatisfação com a maneira de escolha da direção da EAFUR. Naquele momento, como era de costume, o diretor da instituição foi indicado por instâncias superiores, de maneira indireta, sem a participação dos alunos. O desfecho do fato ocorrido indica que uma gestão autocrática considerava a a participação política dos alunos um entrave aos seus interesses. Os alunos, membros da EAFUR como pessoas em formação e como trabalhadores, conviviam com a política institucional implementada e desenvolvida no interior da mesma. Viñao Frago (2006) chama essa política interna de micropolítica. Para Benito Escolano “a análise da cultura escolar, no âmbito dessas proposições, leva a destacar que nem tudo se aprende racionalmente, sendo muitos elementos da cultura educativa internalizados pelo pertencimento a uma comunidade, isto é, pela mimese e imersão nela” (ESCOLANO, 2017, p.154).

## Referências

BRASIL, **Decreto-Lei nº 68.065, de 14 de janeiro de 1971**. Disponível em: <[http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-68065-14-janeiro-1971-4099\\_91-publicacaooriginal-1-pe.html](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-68065-14-janeiro-1971-4099_91-publicacaooriginal-1-pe.html)>. Acesso em: 24 out. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 7.398, de 4 de novembro de 1985**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7398.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7398.htm) >. Acesso em: 24 out. 2019.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.



ESCOLANO, Agustín. **A Escola como Cultura**: experiência, memória e arqueologia. Campinas, SP: Editora Alínea, 2017. Tradução de: Heloísa Helena Pimenta Rocha e Vera Lucia Gaspar da Silva.

FERACCHI, Marialice M. O estudante e a transformação da sociedade brasileira. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1977.

IF GOIANO. **Plano de Trabalho do Centro Cívico Mal. Cândido Mariano da Silva Rondon**. Acervo IF Goiano Câmpus - Urutaí, 1981.

ISSA, Silvia Aparecida Caixeta. **ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE URUTAÍ (1978-1986)**: a formação de mão de obra agrícola no Sudeste Goiano. 2018. 197 f. Tese (Doutorado). - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo Nexos**: histórias das instituições educativas. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas**. 2 ed. Madrid Espanha: Editora Morata, 2006.



## RESERVA INDÍGENA DE DOURADOS/MT NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX E INSTITUIÇÕES ESCOLARES: UM ESTUDO HISTÓRICO

Cristiane Pereira Peres

**Palavras-chave:** Escolas Indígenas. Ensino. Reserva Indígena de Dourados.

Este trabalho se insere nos estudos sobre a história da educação, com recorte nas investigações sobre a história da educação para os povos indígenas. Nessa perspectiva, tem por objetivo analisar o processo de criação e consolidação das escolas indígenas instaladas na primeira metade do século XX na Reserva Indígena de Dourados (RID), no sul de Mato Grosso, a saber: a “escola da missão” (Escola Primária General Rondon), e a “escola do Posto”, (Escola Francisco Ibiapina), assim como, investigar como era o ensino nestas instituições no período. O recorte temporal está associado a dois momentos na História da Educação direcionada aos indígenas; o inicial (1928), pela criação da Missão Evangélica Caiuá; e o final (1957), é quando o grupo de pesquisadores missionários do Summer Institute of Linguistics (SIL), instituição com sede nos Estados Unidos, iniciou os estudos do ensino bilíngue no Brasil, em especial com os indígenas Kaiowá. O ensino da língua materna foi utilizado para melhores resultados da alfabetização dos indígenas na língua portuguesa, para que pudessem estar preparados para as leituras dos textos bíblicos, logo, a sua integração a sociedade não indígena. Conforme Faustino, “o objetivo do SIL era codificar as línguas nativas e ensiná-las nas escolas, promovendo a integração à sociedade nacional por meio da conversão dos índios ao protestantismo” (2009, p.16). Já o recorte geográfico, é delimitado pela localização da “escola da missão” (Escola Primária General Rondon), da “escola do Posto” (Escola Francisco Ibiapina) e da Missão Evangélica Caiuá. Para a análise proposta neste texto, foi necessário recorrer a uma bibliografia ligada à educação indígena, à história da educação, à história de Mato Grosso e, mais especificamente, à história de Dourados e região. Neste estudo, foram, também, privilegiados como fontes de pesquisa, os documentos do Posto Indígena Francisco Horta e da Missão Evangélica Caiuá (MEC), como: relatórios e atas de reunião do Posto Indígena Francisco Horta, relatórios de frequência escolar e notas dos alunos indígenas, relatórios de atendimento e consumo de gêneros alimentícios e de higiene nas escolas, relatórios do quantitativo populacional da Reserva, relatórios sobre os serviços realizados na Missão, relatórios emitidos pelas escolas, relatórios escritos pelas professoras, provas e conteúdos trabalhados. Fontes essas encontradas nos arquivos do Museu do Índio do Rio de Janeiro e no Centro de Documentação Regional (CDR) da Universidade Federal da Grande Dourados. No que diz respeito a delimitação espacial, cumpre esclarecer que a Reserva Indígena de Dourados, foi criada no ano de 1917 pelo Decreto nº 404 de 3 de setembro, com uma área de 3.539 hectares, sendo povoada pelas etnias Guarani, Kaiowá e Terena. (LOURENÇO, 2007). Na Reserva, após alguns anos, em 1928, foi fundada a Missão Evangélica Caiuá, mantendo contatos principalmente com os indígenas das etnias Guarani e Kaiowá, e, posteriormente, com os Terena. Os fundadores da Missão foram os missionários americanos, reverendo Alberto Sidney Maxwell e sua esposa Sra. Mabel Davis Maxwell. Compuseram também a primeira equipe missionária o agrônomo Dr. José da Silva e sua esposa Guilhermina da Silva (professora); o médico membro da Igreja Metodista Nelson de Araújo; o professor e dentista Esthon Marques membro da Igreja Presbiteriana Independente, que de modo assistencialista atendia aos indígenas de forma espiritual, educacional, médica e hospitalar. A educação escolar teve início na Reserva entre os anos de 1929 e 1930, por







meio da alfabetização de adultos via a cristianização, por intermédio de cultos e aulas dominicais. Os missionários buscaram então via estratégias escolares, evangelizar, “civilizar” e integrar os Guarani, Kaiowá e também os Terena a sociedade nacional brasileira. Nessa localidade, pode-se dizer que os indígenas foram o principal motivador, ou melhor, “atrativo” para o estabelecimento desses missionários nessa região. Mesmo que o interesse inicial dos missionários fosse unicamente a catequese indígena, não deixaram de manter contato com a população não indígena local. Desse modo, a atuação protestante em Dourados pode ser estudada sob duas perspectivas, uma vez que a ação missionária entre a população dita urbana deu-se de maneira diferente da exercida entre os indígenas. Romanelli (2014) aponta que no Brasil, nesse período, ainda de Primeira República (1889-1930), as estratégias de escolarização mantiveram os valores das camadas dominantes que por interesses particulares, organizaram uma forma de ensino fragmentada e totalitária, que continuava a excluir os indivíduos que não pertenciam às elites dominantes por meio de um ensino que tinha em suas práticas o monopólio cultural. No que se refere a história das instituições escolares, Magalhães (1996) esclarece que foi somente nas últimas décadas que, na história da educação, a abordagem dos processos de formação e de evolução das instituições educativas constituiu um domínio do conhecimento historiográfico em renovação. De acordo com o autor, essa renovação tem operado uma profunda alteração metodológica, uma vez que essa história passou a ser “construída da (s) memória (s) para o arquivo e do arquivo para a memória, intentando uma síntese multidimensional que traduza um itinerário pedagógico, uma identidade histórica, uma realidade em evolução, um projeto pedagógico” (MAGALHÃES, 1998, p. 61). Há de se considerar aqui que, a influência da Nova História Cultural no campo de estudo da História da Educação, possibilitou que pesquisadores desta área passassem a se dedicar a outra proposta de estudo, isto é, uma proposta voltada a um pluralismo epistemológico e temático, capaz de privilegiar a investigação de objetos singulares, incluindo a história das instituições escolares, a história das disciplinas escolares, a história do currículo, a história da formação e da profissão docente. No entendimento de Carvalho (2007, p. 116), “as questões lançadas pela chamada Nova História Cultural redesenharam as fronteiras e redefiniram os métodos e objetos da história da educação no Brasil”. Neste estudo, foi possível constatar que as escolas indígenas investigadas estiveram ligadas a Missão Caiuá, que tinha confissão protestante e buscava “civilizar”, integrar e evangelizar as etnias indígenas por meio de estratégias escolares e religiosas que priorizaram um ensino que negava e desvalorizava a cultura indígena, impondo uma cultura não indígena como única e desenvolvida. A educação escolar desenvolvida pelo SPI e pela Missão Caiuá, realizou um trabalho de assimilação e integração dos indígenas ao ideal de nacionalidade defendido pelos missionários, consequência de todo um processo aristocrático pelo qual passou a educação, pois as práticas educativas estavam imbricadas a um lugar, a culturas diversas, a políticas sociais e econômicas, a práticas religiosas, a línguas diferentes, que convergem em ensinamentos que são aceitos, negados, e/ou assimilados por aqueles que recebem. No entanto, os indígenas, diante da política de “civilização”, evangelização e integração do projeto de nacionalidade dos não indígenas, souberam a seu modo étnico e cultural, negar, assimilar e/ou participar das estratégias de escolarização utilizadas, afirmando a sua identidade, que sofreram transformações com as relações que foram sendo estabelecidas. Deste modo, os contatos mantidos entre os indígenas e os missionários, provocaram mudanças culturais no modo de viver das etnias da Reserva. Portanto, negando, assimilando e/ou participando das práticas de ensino e de trabalho impostas pela Missão Caiuá, os indígenas foram afirmando sua identidade étnica e cultural. Essa afirmação ocorreu com as transformações culturais vivenciadas pelos indígenas, por intermédio das relações mantidas com os não indígenas, e as etnias diversas.

## Referências

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Manuais de pedagogia, materialidade do impresso e circulação de modelos pedagógicos no Brasil. *Revista Colombiana de Educación*, nº 52, enero-junio, 2007, p.114-135, Bogotá/Colombia.

FAUSTINO, Rosângela Célia. Educação escolar, bilingüismo e práticas pedagógicas em escolas indígenas kaingang no Paraná. In: MOREIRA, Luiz Felipe & GONÇALVES, José H. Rollo (Orgs.). *Etnias, espaços e ideias: Estudos Multidisciplinares*. Curitiba: Instituto Memória, 2009.



LOURENÇO, Renata. **O serviço de proteção aos índios e o estabelecimento de uma política indigenista republicana junto aos índios da reserva de Dourados e Panambizinho na área da educação escolar (1929 a 1968)**. 266 f. 2007. Tese (Doutorado em História) - Universidade Estadual Paulista, Campus de Assis, São Paulo, 2007.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. Um apontamento metodológico sobre a história das instituições educativas. In: SOUSA, Cunthia Pereira de; CATANI, Denice Bárbara (org.). **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente**. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 40. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

## TRAJETÓRIA DO GRUPO ESCOLAR CAETANO DE ALBUQUERQUE EM POCONÉ - MT- BRASIL

Josiana Antônia Proença Amaral de Moraes

**Palavras-chave:** Grupo escolar. História das Instituições. Representações.

Com o regime republicano, instaurado no final do século XIX, novos rumos foram traçados para a história do Brasil e da educação brasileira, com o desejo de romper com a cultura arraigada do período colonial e imperial. Nesse processo, a educação, concebida como simbologia do progresso e da modernização da Nação, passou a ser vista como instrumento de formação do cidadão republicano, de manutenção e sobrevivência do novo Regime.

A primeira República foi o tempo não apenas de reorganizar o ensino, mas sobretudo, de reinventar, conforme Faria Filho (2000), a escola primária brasileira para atender aos anseios e aos ideais republicanos. Para Souza (2008), no início do século XX, em diferentes regiões do país, surgem políticos, intelectuais e reformadores comprometidos com o grande empreendimento de modernizar e disseminar a educação pública com vistas à superação do atraso advindo do período imperial e como elemento de constituição da nacionalidade.

O símbolo da modernização era a escola graduada, mais eficiente para o projeto republicano de homogeneizar a cultura e a política da sociedade. Os grupos escolares foram uma modalidade de ensino adotada em vários Estados do país e pelo próprio Mato Grosso. Com eles, estabeleceu-se uma nova forma de organização distanciando das características da então escola unidocente: suntuosos e modernos prédios destinados às escolas, em lugar das salas multisseriadas, com um mesmo professor ensinando tudo a todos (alunos de várias idades em uma mesma sala de aula), passou-se a ter tempos escolares ritmados nas disciplinas escolares, divisão das turmas em função do seu adiantamento e professores normalistas.

A presente comunicação tem como objetivo compreender a criação e a implantação do Grupo Escolar Caetano de Albuquerque, no município de Poconé- MT, e a sua trajetória no período de 1912 – 1971. O referido município está localizado no pantanal mato-grossense, a 100 km, em linha reta da capital, Cuiabá. Para Assis e Silva (2018), o município, como o próprio estado de Mato Grosso, compreendia uma grande extensão territorial, com pouca e dispersa população, contabilizando nos anos iniciais de 1900 entre 4.000 a 5.000 habitantes, distribuída, essencialmente, pelas áreas rurais. Oriundo das extrações do ouro, após o declínio do mineral, desenvolveu-se outra atividade econômica no município, a criação de animais, aproveitando-se das suas características naturais. O pantanal mato-grossense é caracterizado por duas estações bem definidas: o período da seca e o período das águas. Essas estações ritmavam o movimento da população poconeana, assim como o fluxo das crianças nas escolas; na seca, as famílias que tinham propriedades no pantanal seguiam para as fazendas e, no segundo período, com as inundações, as famílias voltavam para a cidade.

Reduzir a escala como propôs Revel (1998) e investigar a trajetória do Grupo Escolar Caetano de Albuquerque, no município de Poconé, possibilita ao historiador enriquecer o real, investigando o particular e o individual, dando relevo para as invisibilidades locais. Nessa ótica, a história é uma prática social, compreendida não como verdades absolutas, mas ligada aos desvios das regras desejadas e impostas por determinados agentes históricos ou grupos sociais, em conformidade com os pressupostos da História Cultural, Chartier (1990) e Certeau (2002).





Ao investigar o Grupo Escolar Caetano de Albuquerque, privilegiou-se o referencial teórico da história das instituições escolares, conforme Magalhães (2004) e Sanfelice (2007). Os autores compreendem que não há instituição que não mereça ser objeto de interesse por parte de um investigador, que não há história sem sentido, mas que é necessário tecer os nexos, conforme Magalhães (2004), para que as instâncias que a entretencem – educação, história e instituição – tornem-se inteligíveis e significativas. Para subsidiar as análises da história do grupo escolar foi imprescindível recorrer ao conceito de Representações, já que possibilita “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, dada a ler” (CHARTIER, 1990, p. 16-17).

Destaca-se que a delimitação temporal estabelecida para esta investigação, compreendida entre 1912 a 1971, refere-se a dois marcos significativos para a educação mato-grossense e brasileira. Em 1910, segundo Amâncio (2000) e Sá (2007), Pedro Celestino Corrêa da Costa, Presidente do Estado de Mato Grosso, empreendeu importante reforma na instrução pública estadual, adequando-a aos moldes do ideário republicano, implantando a escola primária graduada, com duração de quatro anos. Decorridos dois anos da reforma da instrução, em 1912, o poconeano e Presidente do Estado, Joaquim Augusto da Costa Marques, criou o Grupo Escolar Caetano de Albuquerque, em Poconé. Já o ano de 1971, teto cronológico desta investigação, atribui-se à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases 5692/71 que reorganizou a educação brasileira. Com ela, os Grupos Escolares no Brasil foram transformados em Escolas Estaduais de 1º Grau, com duração de 8 anos.

Na pesquisa historiográfica, como destaca Certeau (2002), tudo começa com o ato de localizar, reunir, separar, selecionar e analisar as fontes documentais para transformá-las em história. Sendo assim, para esta investigação, fez-se uso de diferentes fontes como: jornais da época, Mensagens Presidenciais e relatórios dos diretores do Grupo Escolar coletadas no Arquivo Público de Mato Grosso (APMT) e no acervo *online* da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional (RJ).

Em razão da precariedade dos recursos públicos estaduais, apenas as principais cidades e que estavam de acordo com os critérios estabelecidos pelo Regulamento de 1910 receberam um grupo escolar. Para ser contemplada a cidade deveria ter no mínimo seis escolas primárias em sua sede para que pudesse reuni-las em um único estabelecimento. “Cada grupo deveria ter oito classes, quatro para meninos e quatro para meninas; cada classe poderia ter, no máximo, 45 alunos e, no mínimo, 16.” (AMÂNCIO, 2008, p. 92).

No entanto, segundo Amâncio (2008), logo após a implantação do novo regulamento, ele já se mostrou ineficaz diante das características particulares do estado de Mato Grosso - a falta de recursos estaduais, a extensão territorial e a dispersão populacional – sendo necessárias alterações que pudessem viabilizar a aplicação da Lei. Dessa forma, a administração estadual revisou o agrupamento mínimo de escolas de seis para no mínimo três e no máximo oito escolas na sede do município, já que a letra da lei anterior restringiria ainda mais o número de municípios a serem contemplados com a criação de um grupo escolar.

Diante do exposto, o Grupo Escolar Caetano de Albuquerque foi criado em Poconé no dia 13 de maio de 1912, pelo Presidente de Estado e poconeano, Joaquim Augusto da Costa Marques. Assumiu a direção desse grupo o normalista paulista João Bryenne de Camargo, contratado pelo governo estadual, conforme destaca o Jornal local:

Não resta a menor duvida que este acontecimento marca, no nosso meio, uma nova era de prosperidades, e que estas se acentuarão com o correr dos annos e de vida do grande Estabelecimento de educação moderna. O preparo intellectual do Snr Director e sobretudo a boa vontade de que elle se acha possuído, alliada á correcção no cumprimento dos seus deveres dos auxiliares que formam o corpo docente do Grupo, nos induz prever com toda a firmeza e convicção que dias melhores estão reservados para a situação intellectual da mocidade, confiada, com grande prazer nosso, á illustração saber e criterio do emerito Paulista, João Bryenne de Camargo, que nas letras patrias já é



vantajosamente conhecido. (JORNAL DE POCONÉ, Anno 1, número 3, 22 de maio de 1912, p.1.).

A criação do grupo escolar na cidade pantaneira, nas representações do articulista, tinha a missão de modernizar e aprimorar a educação da juventude poconeana. A instauração do estabelecimento de ensino representava sinônimo de prosperidade e de modernização para a instrução e para o próprio município. Nas mensagens dos Presidentes de Estado, embora sejam reconhecidas as dificuldades de Mato Grosso para criação, aparelhamento e manutenção dos grupos escolares, são recorrentes, na ótica dos administradores, as representações de que a escola graduada trouxe modernidade para a instrução pública compatíveis com os anseios do novo regime republicano, deixando em evidência a superioridade desta em relação às escolas unidocente.

Nos relatórios dos diretores é recorrente o apontamento das dificuldades para o funcionamento dos grupos escolares dentro dos parâmetros estabelecidos pela lei. No caso específico de Poconé, a referida instituição nem sempre funcionou com o número de matrículas exigido pelos Regulamentos de 1910 e 1927, além de ser instalado em casa alugada, sem estar adequada aos requisitos estabelecidos pela lei. Na falta de materiais pedagógicos, como carteiras individuais, compatíveis com a organização da escola graduada, as características da escola unidocente se arrastaram para a prática cotidiana do grupo. No entanto, não há como negar a relevância do grupo escolar Caetano de Albuquerque para a escolarização de uma parcela significativa da infância poconeana.

## UBERABA, MINAS GERAIS-BRASIL, NO CENÁRIO DA REPÚBLICA VELHA: DA ORGANIZAÇÃO À (DES) CENTRALIZAÇÃO EDUCACIONAL (1895 – 1917)

Bruno Bernardes Carvalho

Carlos Henrique de Carvalho

**Palavras-chave:** Organização. Instrução. Município pedagógico.

### Introdução

Trata-se da comunicação dos resultados da pesquisa desenvolvida no mestrado, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Corresponde a uma investigação no campo dos estudos da História da Educação no Brasil. Em linhas gerais, versa sobre o processo de organização da instrução pública nos anos iniciais da República no Brasil, focalizando especificamente o município de Uberaba. Objetiva demonstrar de que modo a municipalidade participava deste processo.

Quanto ao *corpus* documental, foram priorizadas as seguintes fontes históricas: Atas da Câmara Municipal e Relatórios de Inspeção do Ensino. Quanto ao recorte temporal (1895-1917), por opção metodológica, não se tratou de estabelecer uma delimitação política e/ou econômica. Sua definição se deu pelas próprias fontes históricas: o ano de 1895, corresponde à data do primeiro Relatório de Inspeção, assim como o ano de 1917 faz referência à data do último relatório a que tivemos acesso.

O período pesquisado compreende os anos iniciais do Período Republicano (1895 a 1917). Leva em consideração a ambiência histórica de transformações sociais e materiais que antecedem à Proclamação, bem como os anos posteriores à implantação do regime. (COSTA 2007). Cenário em que se configura uma realidade educacional específica, na qual se observam traços de permanência de um antigo padrão de escolarização, frente a uma nova forma de organização da instrução pública que se institui.

### Fundamentação teórica

Na transição do Império para a República, além das transformações políticas, econômicas e sociais, a educação escolar passou por modificações e ocupou lugar de destaque. Com implantação da República, não somente é alterado o regime político do país, como adota-se uma nova forma de organização do Estado, pautada no federalismo. Conservando-se uma tendência descentralizadora que tem suas origens ligadas ao Império, particularmente, no Ato Adicional de 1834, a mudança de sistema político se dá de maneira específica, conformando o que podemos denominar de um “federalismo à brasileira”. Questão que reverbera não somente no âmbito político-administrativo, como também no que se refere à educação. (FERREIRA; CARVALHO; GONÇALVES NETO, 2016).

A descentralização promovida pelo regime republicano terá influência na realidade educacional do período. A República tinha a crença no poder regenerador da educação. Mediante a difusão da instrução seria possível remodelar a ordem social e consolidar a República. (CARVALHO & CARVALHO,





2012). Contudo, mesmo a educação sendo concebida como via para o progresso e consolidação do novo regime, o estado republicano não dará forma a uma organização centralizada e unificada para instrução pública. A descentralização político-administrativa, implicou também em descentralização educacional. Esta questão é fundamental à compreensão da realidade educacional nos primeiros anos republicanos, pois foi nesse contexto de descentralização que permitiu aos estados e municípios, formas próprias de organização da instrução pública. Boa parte das responsabilidades e dos encargos referentes à instrução primária, ficava a cargo das Câmaras Municipais. Em Minas Gerais as Câmaras desenvolveram uma autonomia relativa, no que concerne aos aspectos ligados à deliberação sobre a instrução primária. Nesse contexto, a realidade municipal acena como locus privilegiado do esforço de organização da instrução pública e o estudo dessa instância adquire relevância para a história da educação. (GONÇALVES NETO; CARVALHO, 2015).

Essa relativa autonomia e/ou responsabilização do poder municipal em matéria de instrução primária pode ser interpretada mediante a categoria de análise do “município pedagógico”, que concebe o município não somente como entidade político-administrativa, mas também como um território pedagógico. Faz referência à possibilidade e capacidade do poder local de organizar e definir princípios próprios para a instrução municipal, num determinado contexto educacional de descentralização que permitia a sua manifestação. (MAGALHÃES, 2015).

## Resultados e discussão

No período pesquisado, o município Uberaba acenava com centralidade no âmbito da região atualmente denominada Triângulo Mineiro. A cidade experimentou um significativo desenvolvimento econômico-social: o traçado urbano se ampliou, cresceu a população local, avulta-se o contingente de pessoas vivendo na área urbana, além dos avanços materiais e melhoramentos urbanos. Visando adequar o município aos anseios republicanos de civilidade e progresso, os dirigentes locais atuaram propondo e executando medidas que tinham por desígnio racionalizar a cidade e a sociedade uberabense. A Câmara Municipal tomou iniciativas no sentido de ordenar o espaço urbano e conformar os hábitos dos cidadãos, com a proposição de leis de ordenamento, implantação de melhoramentos urbanos e a reforma no Código de Posturas.

Nesse sentido, teremos em Uberaba um processo de organização da instrução pública e de difusão da escolarização. Perspectiva confirmada pela existência de um bom número de unidades escolares no município e índices de analfabetismo abaixo das médias apresentadas pelo restante do país. O número de escolas criadas é representativo do valor atribuído à educação pelos dirigentes locais. No período pesquisado foram criadas 14 escolas rurais e 10 escolas urbanas, totalizando 24 escolas criadas pelo poder municipal. Além disso as autoridades locais promoveram variadas ações de fomento e organização da instrução: criando escolas, contratando professores, responsabilizando-se pelo financiamento da instrução pública e propondo leis para organização do ensino municipal.

Dentre os pontos de destaque desta ação educativa da Câmara Municipal, elencamos alguns de maior relevância: a existência de Comissões temáticas dedicadas à instrução pública; a constituição de Conselhos Escolares no município e nos distritos; e a criação de uma inspetoria municipal de ensino municipal. Além disso, chamam atenção os dados referentes ao financiamento da instrução, que indicam uma tendência de crescimento dos gastos municipais com a educação escolar. Elementos que apontam para uma preocupação da municipalidade sobre a questão da instrução. De modo que, aos menos nestes primeiros anos republicanos, podemos atribuir à Uberaba a categoria de “município pedagógico”. Ocorreu uma mobilização educativa: um envolvimento do município com os assuntos relativos à instrução, com uma correspondente expansão e organização da escolarização municipal.

Mediante a análise dos Relatórios de Inspeção, foi possível ir além do prescrito nas proposições legislativas, no sentido de confrontá-las com as condições materiais de existência das escolas municipais. Os relatórios confirmam a importância da municipalidade na promoção da instrução pública. Os relatos de inspetores destacam um bom número de escolas mantidas pela Câmara Municipal, sendo estas inclusive em maior número que as escolas mantidas pelo estado. Demonstrando uma ação complementar do município na oferta de instrução, colaborando com o governo estadual no atendimento da crescente demanda por educação, sobretudo nas áreas rurais.





O poder local, na figura da Câmara Municipal, empreendeu iniciativas no sentido de organizar a instrução pública em seus domínios, configurando uma “oferta educativa própria” no município. A ressalva que deve ser feita a este respeito, é que esta oferta, correspondeu a uma escolarização ainda marcada por carências, precariedade e desorganização. As escolas mantidas pela Câmara Municipal foram escolas do tipo isoladas que padeciam de carências próprias dessa forma escolar: precárias condições materiais; problemas de infraestrutura; professores descapacitados; mobiliário escolar parco; e livros didáticos insuficientes.

### Considerações finais

Numa ambiência de descentralização político-administrativa e de responsabilização da instância local, o município de Uberaba ao início da República irá se constituir enquanto “município pedagógico”, organizando a instrução pública em seus domínios. Nesse sentido, podemos dizer que estamos tratando em que muitas ações foram propostas e/ou concretizadas pela Câmara a fim de promover a escolarização.

Contudo, este processo carece ser relativizado. A municipalidade atuou na organização da educação, mas deu forma a uma instrução pública ainda sem organicidade. Faltava-lhe uma regulamentação mais bem definida e melhores condições materiais de existência. Em nossa perspectiva, a tônica da organização da instrução pública municipal em Uberaba, corresponde a um processo ainda problemático, no qual o município, ao mesmo tempo em que se propunha racionalizado e civilizado, também tinha a sua realidade educacional marcada por contradições, e conservava deficiências que contrariavam o discurso de modernização.

Acreditamos que, ao final da presente investigação, é possível ter uma melhor compreensão acerca da realidade educacional dos primeiros anos do período republicano no Brasil, sobretudo no que refere às ações educativas empreendidas a nível local. De modo que devemos, ao mesmo tempo, reconhecer a importância da iniciativa local no processo de organização da instrução pública e, também, identificar os limites e os problemas que conformaram esta ação educativa.

### Referências

CARVALHO, Luciana Beatriz de Oliveira Bar de & CARVALHO, Carlos Henrique de. **O lugar da educação na modernidade luso-brasileira no fim do Século XIX e início do XX**. Campinas, SP: Alínea, 2012.

COSTA, Emília Viotti. **Da Monarquia à República: momentos decisivos**. 8. ed., rev. e ampl. São Paulo: UNESP, 2007.

FERREIRA, A. E. C. S; CARVALHO, C. H; GONÇALVES NETO, W. Federalismo e educação no Brasil republicano: dilemas da organização educacional (1889-1930). In: **Rev. ActaScientiarum**. Education, v. 38, n. 2, p. 109-120, Abr. Jun. Maringá-PR, 2016.

GONÇALVES NETO, Wenceslau & CARVALHO, Carlos Henrique de. (Orgs.) **Ação Municipal e Educação na Primeira República no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2015.

MAGALHÃES, Justino. **O município liberal e a decisão política**. In: GONÇALVES NETO, W; CARVALHO, C. H. de. (Orgs.) **Ação Municipal e Educação na Primeira República no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2015.

## UNIVERSIDADES POPULARES NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX: RIO DE JANEIRO, PARANÁ E SÃO PAULO

Paula Josiane Almeida

**Palavras-chave:** Universidade Popular. Imprensa operária. Educação operária.

### Resumo

Duas influências educacionais são identificadas no movimento operário no início do século XX, a do pedagogo espanhol Francisco Ferrer com as escolas modernas e o modelo socialista russo após a Revolução de 1917. Com base nessas duas influências, o trabalho objetiva identificar e analisar a criação e as finalidades das Universidades Populares na primeira metade do século XX em três estados: Rio de Janeiro, Paraná e São Paulo. Outros estados também tiveram experiências com universidades populares, porém, neste momento, serão destacados apenas três exemplos que mostram esforços para criação de cursos superiores ao movimento operário na primeira metade do século XX.

Enfatiza-se, com esta pesquisa, a luta da classe operária e seus aliados na construção do próprio modelo educacional de ensino superior, bem como as dificuldades encontradas nos três estados para o funcionamento dessas instituições que, mesmo com existências efêmeras, tiveram um projeto e uma finalidade para funcionarem.

O trabalho está situado no âmbito da História Cultural, com base em Chartier (1990), o qual apresenta uma proposta de como as *práticas* e as *representações* constituem-se, partindo do princípio de que podemos apreender do passado por meio das representações feitas anteriormente, as quais, na maioria das vezes, são formuladas pelos grupos sociais, neste caso, os operários e os defensores da educação popular. As fontes são bibliografias e documentais (Jornais).

A primeira universidade popular criada neste recorte temporal foi a do Rio de Janeiro, em 1904, de inspiração anarquista, conhecida como Universidade Popular de Ensino Livre. A universidade foi criada nos moldes de educação preconizados por Francisco Ferrer<sup>[1]</sup> e tinha como objetivo a “instrução superior e a educação social do proletariado”, conforme aponta Ghiraldelli Júnior (1987, p. 161), com base no jornal *O Amigo do Povo* de 2 de abril de 1904, porém ela foi fechada no mesmo ano fortes repressões.

Dentre os ideais libertários, estava a defesa das escolas autônomas e autogeridas, a educação integral e o ensino nacionalista, defendidas pelo pedagogo espanhol Ferrer. As ideias anarquistas predominaram até a Revolução Socialista Russa que, posteriormente, tornou-se referência no movimento operário. De acordo com Rago (1985), as manifestações do movimento operário foram motivos de repressão, inclusive a educação, visto que, após a revolução russa, iniciativas educacionais libertárias, como as escolas modernas de São Paulo foram fechadas por forte repressão estatal.

Após a revolução russa surgem novas inspirações educacionais no movimento operário, despertando novos anseios em defesa da educação popular pelo país. Saviani (2011, p. 182) reforça que essas duas correntes pedagógicas, influenciaram o movimento operário. Afirma ainda que os “[...] vários partidos operários, partidos socialistas, centros socialistas, assumiram a defesa do ensino popular gratuito, laico e técnico-profissional”, despertando a partir daí o surgimento das escolas operárias e também bibliotecas populares.





No Paraná, um dos primeiros indícios sobre a criação de uma Universidade Popular, em Curitiba no ano de 1931, foi a informação coletada no livro de Wachowicz (2006) “*Universidade do Mate: história da UFPR*”. O autor cita que após a Revolução de 1930 surgiu em Curitiba um movimento educacional de orientação esquerdista que “pretendeu” instalar uma universidade popular.

Aprofundando a informação, constatou-se na reportagem do jornal *Diário da Tarde*[2], que foi criada uma Universidade Popular em Curitiba no ano de 1931. O artigo, escrito por Sérgio Duarte, ressalta a necessidade de uma universidade aos proletários e o entusiasmo dos mesmos pela sua criação. A universidade foi criada pela União Operária do Paraná e tinha dois objetivos, um revolucionário e outro educativo. Sua finalidade seria “[...] o melhoramento imediato da vida do proletário e a formação da consciência revolucionária.”[3]

Em outra reportagem do jornal *Diário da Tarde*[4], encontramos mais detalhes sobre os postulados da universidade: 1) Cultura ao alcance de todos; 2) Escola Una; 3) Cátedra livre; 4) Abolição do ensino dogmático e livresco; 5) Participação livre; 6) Participação do corpo discente na direção da universidade e 7) Extensão universitária. A finalidade era desenvolver na classe operária as aptidões físicas, morais e intelectuais. Porém, segundo Wachowicz (2006), ela foi fechada por suposta ligação com o partido comunista.

Em São Paulo, no Jornal “*Diário Nacional*”[5], do dia 18 de janeiro de 1931, p. 5, é publicada uma reportagem sobre o interesse de um grupo de intelectuais, artistas, cientistas e educadores, fundarem uma sociedade, intitulada “Associação Brasileira de Cultura” (A. B. C.), para “difusão de ensinamentos e cultura geral das massas e desenvolvimento do gosto artístico entre as camadas populares”. Já no dia 25 de julho, no mesmo ano e jornal, é publicado um discurso do secretário geral da A.B.C, Manuel do Carmo, pronunciado no Rotary Clube de São Paulo, sobre o tema: “A A.B.C e o seu programa cultural”, revela que a ideia principal da associação era criar uma Universidade Popular, porém, revela que a ideia não era nova, pois “[...] a Associação pega o facho de luz que outros já empunham e vae leval-o adiante, procurando iluminar o caminho em pról da comunidade”.

Ainda no mesmo ano, no dia 25 de agosto o jornal publica uma reportagem com o título: “Matrícula na Universidade Popular”, que segue informando que a Associação Brasileira de Cultura acaba de abrir as inscrições para os cursos da universidade, “visando difundir a cultura entre as classes menos favorecidas e que encontram dificuldades para a continuação de seus estudos.” Para matrícula, a associação cobrava o pagamento de uma taxa de mil réis, que dava ao estudante o direito de frequentar os vários cursos da universidade.

Outra experiência em São Paulo, conforme mostra o *Jornal de Notícias*[6], foi a *Universidade Popular Presidente Roosevelt*, destinada aos que quisessem aperfeiçoar a instrução com cursos inteiramente gratuitos, contribuindo para elevação cultural das camadas menos favorecidas. Hermínio Sacchetta (1909-1982)[7] proferiu uma aula sobre o Trotskismo no curso de *Doutrinas Políticas* em 1946. Na aula ele abordou sobre a doutrina trotskista e o conceito de “revolução permanente”, defendida pela corrente. O autor revela ainda, que a universidade era de iniciativa particular e tinha como objetivo contribuir para a elevação do nível cultural do povo.

Conforme o regulamento do *Curso Popular de Doutrinas Políticas*, da Universidade Popular Presidente Roosevelt, encontrado no Arquivo Público de São Paulo, informa que nunca houve uma preocupação com o preparo político da população, por este motivo a necessidade do curso. O regulamento deixa claro não tem “cor política” nem religiosa, sendo o único comprometimento com a cultura do povo em geral. Porém, conforme a aula proferida por Hermínio Sacchetta, ela foi destinada ao público operário.

Com base nos apontamentos dos três estados é possível depreender das fontes que nos projetos de implantação das universidades, ambos tinham o mesmo objetivo, o de elevar culturalmente a classe popular/operária por meio de cursos de fácil acesso, contrapondo ao modelo de universidades tradicionais e elitistas do período. São exemplos que mostram a história e a luta da educação popular no Brasil.



## Referências

GHIRALDELLI JR., Paulo. **Educação e movimento operário**. São Paulo: Cortez, 1987.

RAGO, Margareth. **Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

SACCHETTA, Hermínio. **O caldeirão das bruxas e outros escritos políticos**. Campinas: Pontes/ Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1992.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

WACHOWICZ, Ruy C. **Universidade do mate: História da UFPR**. Curitiba: UFPR, 2006.

[1] Francisco Ferrer foi um educador libertário espanhol do século XIX, criador da Escola Moderna. Defendia uma educação humana e igualitária. Conforme Ghiraldelli Júnior (1987, p. 114), “Ferrer entendia a co-educação enquanto fórmula capaz de abrigar uma mesma sala de aula, na mesma escola, crianças de classes sociais diferentes. Para Ferrer, uma escola exclusiva para uma ou outra classe social teria, forçosamente, que optar por inculcar nas crianças os sentimentos de ódio, próprios dos adultos, ódio resultante da luta de classes, o que só serviria para atrapalhar a educação infantil”.

[2] DIÁRIO DA TARDE. Curitiba, 16 de outubro de 1931.

[3] DIÁRIO DA TARDE. Curitiba, 7 de setembro de 1931.

[4] DIÁRIO DA TARDE. Curitiba, 9 de setembro de 1931.

[5] DIÁRIO NACIONAL. São Paulo, 18 de janeiro de 1931.

[6] JORNAL DE NOTÍCIAS. São Paulo, 05 de maio de 1946.

[7] Jornalista de militante do Partido Comunista.

## INSTITUIÇÕES DE INTERNATO FEMININO TUTELADAS PELA MISERICÓRDIA DE PENAFIEL (1926-1961): ANÁLISE COMPARADA

Céu Basto <sup>4</sup>

Margarida Louro Felgueiras <sup>5</sup>

**Palavras-chave:** Infância Marginalizada; instituições de internato; Misericórdia de Penafiel.

### Resumo

No século XIX e início do século XX o cenário de vida da população portuguesa pautava-se por um conjunto de problemas, entre eles a precariedade em que viviam as famílias, que segundo Faria de Vasconcelos, “a desorganização da família põe em perigo a própria existência da sociedade” (VASCONCELOS, 1905, p. 25). Impunha-se a urgência de trabalhar no sentido de a modificar e organizar, através de políticas sociais e novas formas de assistência. As zonas rurais e semirurais caracterizavam-se, por situações de enorme pobreza, mais sentida em famílias numerosas, que levou ao “abandono, a marginalização, a exploração, a mendicidade de crianças e jovens ou situações trágicas.” (VASCONCELOS, 1905, p.29). Este quadro social despoletou a necessidade de se criarem instituições que respondessem à necessidade de educar e reeducar a infância e juventude marginalizada, impondo um conjunto de regras que se faziam cumprir através de mecanismos de poder. A preocupação com a marginalidade infantil, com a pobreza da população e com a falta de respostas sociais face ao problema e, ainda, a inquietação que este quadro social constituía para a sociedade, levou a que as elites se organizassem no sentido de apoiar este grupo social. A ideia de caridade avulsa foi atualizada pela de ação organizada, que procurou retirar da rua as crianças pobres, tornando-as úteis socialmente. A educação e assistência foram vistas como os meios para essa transformação social (FELGUEIRAS, 2008, 2018); (FERNANDES, 2006). O concelho de Penafiel, desde século XIX, destacou-se por ser o único do distrito do Porto, que em articulação com a capital do distrito, se mobilizou no sentido de garantir a assistência e educação da infância marginalizada e pobre do próprio concelho e dos concelhos contíguos. As misericórdias sempre assumiram um papel significativo na história da beneficência e assistência aos mais desfavorecidos. Na segunda metade do século XIX os legados à Misericórdia de Penafiel aumentaram significativamente, atingindo mais de meia centena de registos e é nestes registos que se inclui o legado de José António Leal, por testamento, para a fundação do Asilo de meninas pobres, que viria a ser fundado no ano de 1893. O Asilo António José Leal manteve o seu funcionamento até à década de setenta do século XX, altura em que encerrou. Tratou-se de uma instituição privada, tutelada pela Santa Casa da Misericórdia de Penafiel, que tinha como missão acolher e educar meninas pobres do concelho, embora tivesse acolhido meninas de outras regiões do país. O Internato Margarida Alves Magalhães foi fundado em 1925, a partir do legado do benemérito José Augusto Alves de Magalhães e o seu encerramento ocorreu no início da década de sessenta do século XX. Nas primeiras décadas de funcionamento da

4 Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (ceu.basto@gmail.com; Ref. SFRH/BD/122311/2016)

5 Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (margalf@gmail.com)





instituição esta foi tutelada pela Junta Geral do Distrito do Porto e a partir de 1935 pela Santa Casa da Misericórdia de Penafiel. O Internato tinha como missão acolher e educar meninas pobres do distrito do Porto, embora, à semelhança do Asilo, acolheu meninas de outras regiões do norte do país. O Asilo António José Leal e o Internato Margarida Alves Magalhães integram um conjunto de instituições, que surgiram na cidade de Penafiel, a partir da segunda metade do século XIX.

Este trabalho tem como objetivo conhecer a fundação e a história do Asilo António José Leal e do Internato Margarida Alves Magalhães e, simultaneamente, compreender, através de uma análise comparada, o papel que tiveram estas duas instituições em prol da assistência e educação da infância feminina pobre.

O recorte temporal situa-se entre 1926 e 1961, respetivamente o término da República, pelas alterações que introduz no funcionamento do Asilo António José Leal e o ano de encerramento do Internato Margarida Alves Magalhães.

As fontes selecionadas para este trabalho dizem respeito à documentação de arquivo que encontramos sobre as duas instituições, nomeadamente os livros de atas das sessões da Comissão Administrativa e da Assembleia de Irmãos da Santa Casa da Misericórdia de Penafiel; livros de registo de entrada de meninas; livros de registos de matrículas no ensino primário; documentos relacionados com a atividade económica das duas instituições; relatórios anuais da atividade da Santa Casa da Misericórdia de Penafiel e outros documentos. Estas fontes foram cruzadas com publicações da imprensa local e os relatórios da Comissão Municipal de Assistência, produzidos anualmente, a partir de 1949.

O trabalho insere-se na história social da educação e a abordagem metodológica é de natureza quantitativa, qualitativa e comparada. Quantitativa, pois recolhemos alguns dados seriais que permitem uma visão da população atendida no período de tempo estudado; e interpretativa, pois quer os dados tratados segundo uma estatística descritiva, quer outros de natureza mais episódica, recolhidos na imprensa, necessitam de ser interpretados e explicados; comparada porque pretendemos compreender o que é comum e o que diferencia, numa abordagem que vise compreender a mesma problemática, nas diferentes instituições, no mesmo espaço-tempo social. Neste seguimento pensamos que a leitura dos aspetos comuns e das diferenças entre as duas instituições em estudo irá fornecer informações relevantes que conduzirão à construção de um novo saber. Segundo Nóvoa e Catani esta abordagem “exige a problematização da própria noção de comparação e um exercício crítico que permita criar categorias férteis na apreensão das peculiaridades dos processos de apropriação dos saberes e da invenção das práticas no campo educacional” (2000, p.1). Para António Gomes Ferreira (2008) a comparação em educação é *complexa e múltipla* e leva a tenhamos em consideração a relação existente entre o contexto histórico, social, económico, político e cultural. O autor encontra-se na mesma linha de pensamento de Nóvoa e Catani ao referir que a educação comparada “gera uma dinâmica de raciocínio que obriga a identificar semelhanças e diferenças entre dois ou mais factos, fenómenos ou processos educativos e a interpretá-las” (FERREIRA, 2008, p.125). Para este autor a educação comparada visa “compreender a dinâmica dos sistemas educacionais ou de aspetos com eles relacionados por via da comparação” (2008, p.125).

Como resultados apontamos o aprofundamento do conhecimento acerca das duas instituições de assistência e acolhimento da infância marginalizada na cidade de Penafiel. Constitui mais um contributo para a compreensão de formas de educação para crianças necessitadas, em regime de internato, tido durante muito tempo como o modelo de formação (Felgueiras, 2018). Em particular para as meninas, que deviam ser afastadas da vida social e preparadas para a vida no lar. No caso das meninas pobres o seu destino social seria a vida como empregadas domésticas ou para trabalhos no campo ou artesanais, como costura ou bordados.

## Referências

FELGUEIRAS, Louro Felgueiras - Do Modelo de Internato ao Internato Modelo. Educação, Norma e Ensino na Misericórdia do Porto (1900-2012). In Amorim, Inês (Cord.) Sob o Manto da Misericórdia. Volume IV. Porto: Santa Casa da Misericórdia do Porto e Grupo Almedina, 2018, (pp. 268-303).



FELGUEIRAS, Margarida Louro - Para uma História Social do Professorado Primário em Portugal no Século XX. Uma nova família: o Instituto do Professorado Primário Oficial Português. Porto: Campo das Letras Editores, 2008.

FERNANDES, Rogério - As casas de asilo da Infância desvalida e a educação feminina. In Fernandes, Rogério, Lopes, Alberto, Filho, Luciano Mendes de Faria (Orgs.) (2006) "Para a compreensão histórica da infância" Lisboa: Campo das Letras, 2006.

FERREIRA, António Gomes - O sentido da Educação Comparada: Uma compreensão sobre a construção de uma identidade, Revista Educação, Porto Alegre, v. 31, n.º 2, p. 124-138, maio/agosto, 2008, p.125.

NÓVOA, António e CATANI, Denise B. - Estudos comparados sobre a escola: Portugal e Brasil (séculos XIX e XX). Texto apresentado no *I Congresso Brasileiro de História da Educação*, Rio de Janeiro, novembro de 2000.

VASCONCELOS, Faria de - Uma escola nova na Bélgica. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1915.



## HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS NA FRONTEIRA BRASIL E PARAGUAI

Luciene Cléa Da Silva

**Palavras-chave:** Instituições educativas. História da educação. Fronteira.

Os estudos sobre as instituições escolares apresentam variadas possibilidades de construção, desconstrução e reconstrução da memória histórica das instituições e dos indivíduos que também fazem/fizeram parte deste processo, principalmente porque privilegiam este *lócus* em sua totalidade e nas muitas perspectivas de pesquisa que ele oferece.

Estudar a história das instituições escolares nos leva a percebê-las e situá-las dentro da própria história da educação, pois assim como destaca Sanfelice “[...] a história das instituições escolares é a história da própria educação - e não uma mera subdivisão dela. Como toda parte se relaciona com o todo, ao compreendermos uma instituição, amplia-se a possibilidade de compreensão da Educação” (2006, p. 26).

Assim, além do intento em compreender um pouco mais acerca da Educação, a motivação que guiou este trabalho aflorou com a realização de uma pesquisa de Doutorado (ainda em fase final), desenvolvida na linha de História da Educação, Memória e Sociedade, na Faculdade de Educação – FAED, da Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD. A proposta objetivou investigar “as trajetórias de formação de professoras da infância na fronteira Brasil e Paraguai” e diante deste percurso foi possível lançar um olhar mais arraigado para as instituições educativas que formaram algumas das professoras participantes da pesquisa.

No recorte aqui proposto desencadeamos uma discussão que perpassou pela história de duas instituições educativas, sendo uma brasileira e uma paraguaia, criadas na década de 1970, em seus respectivos países, apresentadas com o propósito de contar como foram significativas para a historiografia local e nacional, além de evidenciarem relevância na formação do grupo pesquisado. Tal discussão igualmente se justificou pelo fato de buscar estabelecer relações entre as instituições escolares selecionadas e o contexto econômico, político, social e cultural do qual as mesmas fazem parte.

Nesta perspectiva dialogamos com Elias, quando o mesmo ressalta que toda sociedade é composta por indivíduos distintos, os quais aprendem e se humanizam a partir das suas relações, estabelecendo assim uma rede de interdependência com outros indivíduos e com a própria sociedade, constituindo relações sociais e histórias diversas, também passíveis de investigação. Neste sentido, Elias (1994) propõe que analisemos estas relações sociais por meio das configurações ou das redes de interdependências, pois:

A rede de interdependência entre os seres humanos é o que os liga. Elas formam o nexo do que é aqui chamado configuração, ou seja, uma estrutura de pessoas mutuamente orientadas e dependentes. Uma vez que as pessoas são mais ou menos dependentes entre si, inicialmente por ação da natureza e mais tarde através da aprendizagem social, da educação, socialização e necessidades recíprocas socialmente geradas, elas existem, poderíamos nos arriscar a dizer, apenas como pluralidades, apenas como configurações [...] (ELIAS, 1994, p. 249).





Desta forma, a escolha pelos objetos de pesquisa direcionou também o reconhecimento do significado social da mesma, visto que ao tratar da história das instituições, o bojo de discussão sobre a história da educação de seus respectivos municípios/países se ampliou e possibilitou que houvesse uma articulação de conhecimentos constituídos e consolidados por meio das muitas perspectivas que o caminho investigativo proporcionou, tal qual as histórias embrenhadas em relevantes significados para a discussão acerca da história das instituições educativas na fronteira e a história da educação de Ponta Porã/BR e Pedro Juan Caballero/PY.

A escolha pelas instituições que figuraram esta discussão emergiu de entrevistas realizadas com as professoras participantes da pesquisa de doutorado, conforme já mencionado, e por terem sido o *locus* de formação de algumas professoras. Além disso, tanto a instituição brasileira, quanto a paraguaia, caracterizou-se como referência na formação para o magistério, sendo estas as primeiras instituições a oferecerem tal nível de ensino em seus respectivos países.

No Brasil a instituição pesquisada foi a Escola Normal Adê Marques, criada em 1971, na cidade de Ponta Porã/BR, fronteira seca com Pedro Juan Caballero/PY, local onde pesquisamos o Centro Regional de Educación – CRE, criado em 1976. Desta forma, os objetivos deste trabalho pautaram-se em conhecer as histórias de duas instituições educativas da fronteira seca de Ponta Porã/BR e Pedro Juan Caballero/PY; compreender a relação entre a história das instituições educativas e a história da educação local e nacional e possibilitar a escrita da história das instituições educativas na fronteira.

Ressaltamos que o recorte temporal proposto para esta discussão compreendeu a década de 1970, em função do período em que as duas instituições foram criadas e se estendeu até 1990, período em que ambos os países começaram a rever suas propostas educativas e apresentaram mudanças político-pedagógicas às instituições de ensino, entretanto tais aspectos não serão aqui contemplados.

A pesquisa foi se estruturando a partir da utilização e fundamentação em diversas fontes. Realizamos entrevistas com professoras brasileiras e paraguaias, e o fato de terem se formado nas respectivas instituições chamou nossa atenção para ampliar o estudo acerca das mesmas. Assim, buscamos fontes bibliográficas, respaldando-nos no levantamento de teses e dissertações que apresentassem investigações sobre as instituições selecionadas; realizamos um levantamento no acervo das escolas, buscando por documentos, atas, livros de matrículas, programas de disciplinas, ofícios e fotografias. Pesquisamos e estudamos também algumas legislações - brasileiras e paraguaias - pertinentes ao período de criação das instituições.

## Um olhar sobre a história das instituições educativas na fronteira

Investigar a história das instituições educativas nos levou a conhecer ainda a constituição histórica de sua cultura, sendo esta também “[...] produtora dos traços/documentos dessa cultura” (MOGARRO, 2005, p.105). Possibilitando-nos assim, [...] compreender e explicar os processos e os compromissos sociais como condição instituinte, [...] analisando os comportamentos, representações e projetos dos sujeitos na relação com a realidade material e sociocultural de contexto (MAGALHÃES, 2004, p. 31).

No Brasil a instituição pesquisada foi a Escola Normal Adê Marques, entretanto, ao ser criada, em Ponta Porã, no ano de 1959, a referida instituição foi chamada de Escola Normal Regional e ofereceu o 1º ciclo, responsável pela formação de regentes do ensino primário, um curso com duração de quatro anos. Formando assim, de acordo com Bezerra (2015), a primeira turma de normalistas de Ponta Porã, entre os anos de 1960 e 1963 e seguindo o proposto pela Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946. Segundo a literatura pesquisada, por volta de 1967, ao oferecer a formação de 2º ciclo, a Escola Normal Regional foi denominada de Escola Normal Regional de Ponta Porã.

Em 1971, seguindo as reformulações propostas pela Lei 5.692/71 e diante do Decreto 3.076, de 28/09/71, a Escola Normal Regional de Ponta Porã passou a se chamar Escola Normal Adê Marques. Em 10 de julho de 1973, por meio do Decreto 1.537, o governo do estado decretou a integração física da Escola Normal Adê Marques com o Grupo Escolar José Bonifácio e o Ginásio Estadual São Francisco de Assis. Tais instituições de ensino tornaram-se, a partir daquele momento, a Escola Estadual de I e II graus Adê Marques.



No Paraguai, o Decreto do Poder Executivo nº 10.175, de 22 de março de 1965 criou sete Centros Regionais de Educação, dentre eles o Centro Regional de Educación – CRE de Pedro Juan Caballero, responsável pela educação básica, ensino médio, cursos profissionalizantes, e especialmente, pela formação de professores na região fronteiriça. O CRE foi criado em Pedro Juan Caballero apenas em 1976, e em 10 de abril de 1985, por meio da Resolução Nº 754, o Ministério da Educação e Cultura modificou seu nome para Centro Regional de Educação “Dr. Raul Peña”, o qual é considerado a maior instituição pública da cidade.

A história das duas instituições apresentaram particularidades em relação à estrutura física, pedagógica e didática, entretanto, ao serem analisadas diante de algumas práticas educativas e no contexto da história da educação, principalmente em um período em que ambos os países lidavam com o regime militar, apresentaram várias aproximações, aspectos que ficaram muito mais evidentes diante da possível articulação entre as diversas fontes pesquisadas e a relação entre a história das instituições e a história da educação.

Torna-se relevante destacar também que a busca por pesquisas sobre a historiografia destas instituições e sobre a história da educação na fronteira entre Ponta Porã e Pedro Juan Caballero evidenciou um campo ainda incipiente, o que reforça o compromisso e significado social, cultural e histórico de possibilitar a escrita da história das instituições educativas, pois nesta rede de interdependência entre indivíduos, instituições, fontes e acontecimentos a história pode ser registrada, narrada, lembrada e eternizada.

## Referências

BEZERRA, Artur D'Amico. **A ESCOLA NORMAL DE PONTA PORÃ, SUL DE MATO GROSSO (1959-1974)**. CAMPO GRANDE/MS, 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, 2015.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador: uma história dos costumes**. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

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

MOGARRO, M. J. **Os arquivos escolares nas instituições educativas portuguesas**. Preservar a informação, construir a memória. Pro-Posições, v. 16, p. 103 – 116, jan./abr. 2005.

SANFELICE, José Luís. **História das instituições escolares e gestores educacionais**. Revista HISTEDBR. Campinas, n. especial, p. 20–27, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584 20.

RESUMOS DAS  
**COMUNICAÇÕES**  
**INDIVIDUAIS**

XII CONGRESSO  
LUSO-BRASILEIRO DE  
**HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

EIXO  
**POLÍTICAS**  
**EDUCATIVAS**

**COLUBHE2020**



## A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO NOS ENCONTROS EDUCACIONAIS DO INSTITUTO DE PESQUISA E ESTUDOS SOCIAIS – IPÊS (1964-1968)

Eduardo Norcia Scarfoni

**Palavras-chave:** Ditadura civil-militar brasileira. Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPÊS). Ensino privado.

Este artigo faz parte de uma pesquisa de pós-doutoramento com o objetivo de contribuir para o debate sobre a privatização do ensino brasileiro. Para isso focaliza os encontros educacionais organizados pelo Instituto de Pesquisa e Estudo Sociais (IPÊS), respectivamente no ano de 1964 e 1968 procurando desvendar a concepção educacional de seus dirigentes.

A articulação do IPÊS enquanto instituto, segundo Paulo Ayres Filho, empresário ligado ao ramo farmacêutico e um de seus fundadores, se iniciou em outubro de 1960 e se manteve atuante até o início dos anos 70. Sua desmobilização aconteceu pelas divergências internas e pelo fato de integrantes do instituto assumirem cargos dentro dos governos militares. O instituto foi uma associação com objetivos claros de combater movimentos de esquerda e organizar empresários, de diversos setores, para atuarem diretamente nos rumos da sociedade brasileira formulando reformas sociais para alcançarem seus objetivos.

Oficialmente, o IPÊS em seu panfleto intitulado em o “O que é o IPÊS” declara que sua fundação foi em agosto de 1961, nele expressa seus objetivos mais amplos e afirma que o movimento surge inspirado na ata da Aliança para o progresso e na *Encíclica Mater et Magistra* do papa João XXIII. O IPÊS era composto por sessões regionais, sendo duas sessões de maior destaque: a de São Paulo e da Guanabara. Até 27 de maio de 1964 esse instituto possuía uma estrutura conjunta, e, segundo a ata da comissão orientadora e da comissão diretora do IPÊS São Paulo, a partir desse ano ocorre uma modificação administrativa, tornando as sessões independentes, essa alteração aconteceu por problemas administrativos que segundo esses dirigentes deveriam ser resolvidos localmente. Porém, afirmavam que a colaboração entre as sessões do IPÊS deveria ser intensificada.

Temos que ressaltar que o IPÊS foi um dos articuladores do golpe civil-militar brasileiro de 1964, sendo seus integrantes sujeitos que representavam empresas nacionais, internacionais, profissionais liberais e membros do exército.

Os eventos educacionais do IPÊS, foco central desse trabalho, tinham o objetivo de reunir especialistas em torno de temáticas que consideravam essenciais e, assim, colaborar com as reformas educacionais propostas durante o governo militar. O primeiro simpósio ocorreu no ano de 1964, no mês de novembro, oito meses após o golpe civil-militar. O segundo, intitulado como fórum “A educação que nos convém” ocorreu no ano de 1968, entre outubro e novembro, em meio as discussões sobre a reforma universitária e a instauração do Ato Institucional n. 5.

A articulação desses sujeitos no meio educacional, sua atuação em defesa do livre mercado, do desenvolvimento econômico, nos fez entendê-los como intelectuais que possuíam uma concepção de sociedade e buscavam defendê-la, garantindo com isso seus interesses e fortalecendo sua classe. Para o entendimento sobre a função e a formação do intelectual nos valeremos de referências como Gramsci (1978; 2011) e Bobbio (1997). Gramsci afirmava que qualquer grupo social cria para





si camadas de intelectuais que lhes dão homogeneidade e consciência da própria função no campo social, político e econômico.

Os sujeitos que fazem parte de nossa investigação têm um papel dirigente (intelectual), não apenas especificamente em relação à sua função técnica, mas também como organizadores da sociedade (organizadores da cultura) com suas múltiplas relações vividas, criando, assim, condições favoráveis para a expansão de sua própria classe. São nas relações sociais que a consciência do ser humano é formada. Essas relações são traduzidas em experiências que serão incorporadas à sua cultura.

Esses dirigentes que se organizavam no IPÊS são intelectuais, e sua função era de convencimento e harmonização para favorecer o setor privado. Cabe ressaltar que usamos essa noção de intelectual não baseado na dicotomia trabalho manual versus trabalho intelectual (pensar), mas sim na função do sujeito na sociedade. Um operário que tem uma função política sindical pode ser considerado um intelectual, assim como um empresário ligado às suas respectivas associações e sindicatos. O papel intelectual desses sujeitos nos leva a evidenciar que esse grupo organizado buscava a hegemonia de seus interesses perante a sociedade brasileira e para isso, necessitavam criar o consenso em um grupo com diversas diferenças internas.

E nesse sentido que tomamos como referência a noção de hegemonia de Williams (2011). Williams destaca que Gramsci atuou de maneira a mudar a caracterização dessa noção, o que antes era entendido apenas como um conceito de dominação entre Estados passa a ser visto como uma combinação de forças políticas, sociais e culturais. Sendo assim, a hegemonia não tem o mesmo significado de domínio ou dominação. Ela passa a ser um “sistema vivido de significados e valores – constitutivo e constituidor” segundo o qual os grupos presentes na sociedade civil, e nesse caso, na iniciativa privada, passam por um processo de construção com suas práticas e vivências no que tange à sociedade que almejam. A hegemonia passa a ser um processo dinâmico e não estático.

Os sujeitos que fazem essa história não são mecanizados no sentido de atuarem de forma linear. Assim, a construção da hegemonia passa a ser um processo histórico em constante movimento com contradições e consensos em torno, no caso, de um mesmo setor educacional. Como afirmamos anteriormente, a hegemonia é o conjunto de significados e valores, um processo histórico, que faz parte da realidade dos sujeitos que vivem em determinadas condições sociais e culturais e não pode ser entendida como uma mera manipulação.

Nesse sentido, essa análise recai nos processos que levam à cultura dominante, pois se articula com o processo social real. Esses dirigentes e empresários, não buscavam simplesmente o lucro para sua atividade, apesar dessa preocupação estar presente, buscavam também uma maneira de organizar a sociedade em prol de seus interesses, ou seja, detinham uma concepção social.

Esses dirigentes (intelectuais) construíram espaços de consenso para atuarem de maneira coesa na sociedade durante o período da ditadura civil-militar brasileira. Esses espaços se davam muitas vezes em encontros e congressos sobre diversas temáticas, porém a destacada por nós se refere a educação brasileira. Esses sujeitos ligados ao setor privado entendiam a educação como um dos setores de maior importância da sociedade, inclusive para o seu próprio desenvolvimento. Ao falarmos de hegemonia, falamos de processo histórico vivido e construído em nosso cotidiano, algo real e não isolado. Se esse processo fosse analisado como algo simplesmente estrutural onde uma classe domina a outra, a complexidade da sociedade em que vivemos não seria retratada e ficaríamos apenas no campo das ideias. A construção da hegemonia vai muito além da questão de imposição pela força ou econômica, ela determina uma cultura que se torna dominante a partir de significados e valores selecionados.

Levando-se em consideração o contexto e o momento histórico abordados, devemos ficar atentos aos pequenos rituais do cotidiano de determinados grupos que eram feitos para fortalecer essa hegemonia do setor privado. Como a intenção desse trabalho é buscar nos sujeitos (e em seus grupos) suas contradições e consensos, seus interesses comuns em torno da educação privada, levando em conta que a consciência de classe e a sua homogeneidade se constroem a partir dessas relações que, ao se traduzirem em experiências comuns, formam a classe social, não poderíamos entender as noções apresentadas até aqui como conceitos fechados e isolados.



O processo histórico acontece na medida em que as ações e relações desses sujeitos geram mudanças em seus receptivos meios. O diálogo com as evidências fará com que esse processo histórico, o processo de construção da hegemonia do setor privado se torne a preocupação central dentro deste trabalho. Porém, para chegarmos aos processos precisamos analisar vidas e escolhas individuais, ou seja, os dirigentes e empresários, apoiadores presentes no IPÊS.

As principais fontes dessa pesquisa foram encontradas no Arquivo Nacional na cidade do Rio de Janeiro, e no Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), na mesma cidade. Esses documentos detalhavam as atividades e intenções dos sujeitos presentes nesse instituto em relação a educação e a sociedade brasileira de uma maneira geral. Esse artigo, como dissemos anteriormente, focaliza os documentos específicos sobre os simpósios educacionais do IPÊS e podemos afirmar que os dirigentes desse instituto tinham uma visão voltada para uma sociedade pautada no livre mercado, com certas peculiaridades, onde a principal função da educação seria levar para o desenvolvimento econômico, sendo influenciados pelas ideias de Theodore W. Schultz, professor da Universidade de Chicago e criador da teoria do capital humano, beneficiando assim setores empresariais com a educação.



## A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NA DÉCADA DE 1930: A PARTICIPAÇÃO DO ESTADO DO AMAZONAS

César De Alencar Arnaut De Toledo

Maria Auxiliadora Máximo

Josué Netto

**Palavras-chave:** História Da Educação. Amazonas. VII Conferência Nacional De Educação.

Esta pesquisa analisa a participação do estado do Amazonas nas discussões sobre os rumos da educação brasileira após 1930. A análise destaca dois eventos significativos, ambos acontecidos em 1935: a) o propósito do governo federal em elaborar o Plano Nacional de Educação (PNE); b) a VII Conferência Nacional de Educação (CNE), promovida pela Associação Brasileira de Educação (ABE) no Rio de Janeiro. A metodologia é assentada em dois eixos: a) Um breve diagnóstico da educação do Amazonas nas primeiras décadas do século XX; b) O quadro educacional do estado no contexto político brasileiro da época. O recorte temporal considerado vai do início do século XX até meados da década de 1930. Há poucas referências sobre a participação amazonense nas discussões educacionais travadas em âmbito nacional, principalmente durante a década de 1930. Outrossim, a pesquisa é parte de um estudo mais amplo sobre a institucionalização da educação escolar no estado de Rondônia, cuja capital, Porto Velho, era parte do estado do Amazonas até o ano de 1943, quando foi criado o Território Federal do Guaporé. A pesquisa é de caráter documental e bibliográfica. Como fontes documentais, recorreremos a mensagens dos governadores do Amazonas à Assembleia Legislativa, bem como a órgãos de imprensa da época, tais como: **Jornal do Commercio**, de Manaus; **Alto Madeira**, de Porto Velho; **Jornal do Brasil**, do Rio de Janeiro. A pesquisa bibliográfica foi realizada a partir de autores como Azevedo (1944), Chagas (1980), Freitas e Biccas (2009) e Saviani (2018), com o fim de caracterizar o quadro da educação brasileira no período analisado. O desenvolvimento da análise apresenta a seguinte ordem: 1) o diagnóstico da educação amazonense nas primeiras décadas do século XX; 2) a caracterização do cenário brasileiro no mesmo período; 3) a participação do Amazonas na elaboração do Plano Nacional de Educação; 4) a participação do estado na VII Conferência Nacional de Educação. Quanto ao primeiro ponto, diagnóstico da educação amazonense, eis alguns exemplos ilustrativos: a) em 1917, na recém-fundada cidade de Porto Velho, denunciava-se que a instrução primária se resumia a uma única escola; b) a fundação, em 1925, do primeiro grupo escolar portovelhense (o Grupo Escolar Barão do Solimões) se mostrou mais motivada por interesses partidários (a eleição de candidatos do Partido Republicano do Amazonas) do que fruto de uma política educacional do estado, uma vez que, apesar da inauguração solene, a sede definitiva da escola somente foi concluída quinze anos depois, em 1940, pela empresa Estrada de Ferro Madeira Mamoré (EFMM); c) escolas privadas, inclusive algumas dirigidas pela Igreja Católica, eram subvencionadas pelo poder público; d) ao mesmo tempo em que apoiava as instituições privadas, a Intendência Municipal de Porto Velho sancionava a Lei número 87, de 18 de março de 1920, promovendo o fechamento de escolas públicas para cortar despesas devido, dentre outras razões, à queda de preço da goma elástica, principal produto de exportação da região; e) mensagem de 1937 do governador do Amazonas à Assembleia Legislativa alertava que seriam necessárias mais 911 escolas para atender a 81% de crianças em idade escolar que estavam sem estudar, o que exigiria uma despesa adicional equivalente à metade das rendas do estado, o que





somente poderia ser atendido com o apoio financeiro da União. Quanto ao segundo ponto da análise, ou seja, o cenário da educação brasileira no mesmo período, a leitura de Azevedo (1944), Chagas (1980), Freitas e Bicas (2009) e Saviani (2011) traz algumas informações relevantes que permitem articular o contexto local com o cenário brasileiro: a) o regime educacional descentralizado, originário da época imperial, foi aprofundado durante a República Velha, o que fez a educação fundamental ser responsabilidade dos poderes locais; b) os gastos dos estados com a instrução pública decresceram em relação aos valores verificados durante o Império; c) somente com a Constituição Federal de 1934 a União passou a definir diretrizes educacionais e prestar auxílio aos estados; d) em 1920, a porcentagem de analfabetos ultrapassava 60% da população brasileira; e) em todo o país era realizado um intenso debate sobre os rumos da educação, chegando a caracterizar uma acirrada disputa entre renovadores escolanovistas e conservadores, em sua maioria católicos, pela hegemonia no campo educacional. A participação amazonense na elaboração do Plano Nacional de Educação, merece destaque: a) a solicitação enviada diretamente pelo então presidente Getúlio Vargas por meio de telegramas endereçados ao governador do estado, Álvaro Maia, em 15 de julho de 1935 e 23 de janeiro de 1936; b) nesses telegramas, o governo federal solicitava sugestões ao plano, ou mesmo um anteprojeto, e o preenchimento de um questionário elaborado pelo Ministério da Educação e Saúde Pública; c) em 6 de abril de 1936, o governador do estado reportou ao presidente Getúlio Vargas que o questionário fora levado ao conhecimento de todo o magistério estadual e que a Diretoria de Ensino Público estava empenhada no cumprimento das solicitações do Ministério. d) foi elaborado um minucioso relatório a respeito dos estabelecimentos de ensino e demais serviços de educação no estado, contemplando, dentre outros tópicos, o ensino superior, os grupos escolares, o Ginásio Amazonense Pedro II, a Escola Normal, a Escola de Aprendizes Artífices; d) nesse relatório, é interessante ressaltar preocupações com a formação de professores (currículo moderno, especial cuidado na formação de professores rurais), com o ensino religioso (em atendimento à Lei número 32 de 30 de dezembro de 1935, reconhecendo a autoridade do Bispo Diocesano de Manaus e de outros líderes religiosos dos credos que não atentassem contra as leis do país) e com a estatística educacional (cumprindo o Convênio Estatístico firmado durante a IV Conferência Nacional de Educação de 1931, visando à escrituração e controle das atividades educacionais). Finalmente, o último ponto da análise, a participação do Amazonas na VII Conferência Nacional de Educação: a) a comissão amazonense foi presidida pelo diretor de instrução do estado, Arthur Cezar Ferreira Reis; b) destacou-se a participação da professora Emília de Carvalho Antony com a palestra intitulada “O problema econômico e o problema do ensino, as Escolas de Emergência no Amazonas”; c) essas denominadas “Escolas de Emergência”, de caráter móvel, foram criadas por lei estadual de 1931 com o objetivo de alfabetizar as crianças do interior do estado, cujas famílias se deslocavam em função da atividade extrativista; d) tratou-se, sem dúvida, de uma rara oportunidade para expor as peculiaridades do estado mais longínquo da União, com sua grande extensão territorial e dificuldades de transporte; e) foi, também, ocasião de mostrar ao país a importância dada pelo estado à educação, com a aplicação, em 1932, de 24,67% da receita orçamentária (um dos maiores percentuais entre os estados brasileiros, superior ao *quantum* fixado na Constituição Federal), a obrigatoriedade, fixada na Constituição Estadual, das escolas públicas oferecerem exercícios ginásticos, o comprometimento com a criação de escolas normais rurais, as subvenções aos institutos de ensino profissional, nos níveis técnico, científico e superior. f) por fim, a professora Emília de Carvalho Antony não poupou críticas ao governo federal, de quem o Amazonas continuava a ter apenas risos promessas, tendo tudo realizado no campo da educação com suas próprias forças. Como resultados alcançados nesta pesquisa, entendemos, em primeiro lugar, que o estado do Amazonas, nas primeiras décadas do século XX, convivia com os mesmos problemas que atingiam ao conjunto da educação brasileira. Ao mesmo tempo, por força de um modelo educacional descentralizado e carente do apoio federal, o estado se viu forçado a buscar soluções adequadas às suas peculiaridades geográficas, econômicas e sociais, o que pode ser atestado, por exemplo, na criação das Escolas de Emergência. Por último, em um momento da história educacional brasileira caracterizado por disputas ideológicas entre reformadores e conservadores, a VII Conferência Nacional de Educação foi oportunidade de inserção do estado nos debates ora travados. Entretanto, essa participação se caracterizou pela apresentação de medidas práticas para solução dos problemas locais e pela crítica à atuação do governo federal no campo da educação.



## Referências

ALTO MADEIRA. Porto Velho: Empresa Jornalística Alto Madeira. 1917-2017.

AMAZONAS. Mensagem do governador Alvaro Botelho Maia à Assembleia Legislativa, na abertura da sessão ordinária, em 3 de maio de 1937. 1937.

\_\_\_\_\_. Exposição ao exmo. sr. dr. Getúlio Vargas, d.d. presidente da República, por Alvaro Maia, interventor federal. 1938.

AZEVEDO, Fernando. **A cultura brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. São Paulo: Cia. Ed. Nacional; IBGE, 1944.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2018.

## A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO: A “CONTRARREFORMA” EDUCACIONAL DE 2017 (LEI Nº 13.415/2017) NAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS

Juslei Teixeira Teles

Rosemeire De Lourdes Monteiro Ziliani

**Palavras-chave:** Educação física escolar. Pesquisa bibliográfica. Reformas educacionais.

O **objetivo** do trabalho foi o de analisar como a disciplina Educação Física (EF), dirigida ao Ensino Médio (EM), comparece no discurso oficial da última reforma educacional, inscrita na Medida Provisória (MP) nº 746/2016 (BRASIL, 2016) convertida na Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), utilizando a análise da produção acadêmico-científica disponível em bancos de dados digitais. O **recorte temporal** adotado foi o período de 2016 a 2019, justificado pela aprovação das legislações que a regulamentaram e pelas recentes produções que a analisam. Essa legislação modificou os aspectos garantidos pela reforma educacional dos anos 1990, intervindo também na disciplina Educação Física Escolar (EFE). Em 1996 deu-se a aprovação e publicação da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), que também marcou um momento histórico importante para a EFE, quando esta deixou de ser entendida apenas como “aptidão física” ou atividades de recreação e passou a ser um componente curricular. Utilizamos como **metodologia** a pesquisa bibliográfica realizada em três bibliotecas digitais: a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), o repositório da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), e o banco de dados da Scientific Electronic Library Online (SciELO). Para as buscas foram definidos dois Descritores (D): D1- Lei nº 13.415/2017 *and* “Educação Física” e D2 - Reforma educacional *and* “Educação Física”. Para auxiliar nas buscas foi utilizado como recurso, o recorte temporal de 2016 a 2019 e também no “assunto” o termo “educação física”. O levantamento bibliográfico permitiu a construção de um mapa. Posteriormente foram realizadas as leituras dos trabalhos encontrados para a seleção das produções, que serviram de fonte para o estudo, resultando na construção de quadros. Como referencial teórico recorreremos a conceitos inscritos na perspectiva foucaultiana e a autores que abordam a Educação Física Escolar. Em sentido amplo, as teses, dissertações, leis, regulamentos foram considerados fontes documentais para a pesquisa; e inscrevem-se em diferentes discursos, como o oficial e o científico, entendendo que “o discurso é uma representação cultural construída pela realidade” (FOUCAULT, 2008, p. 82). Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a disciplina EFE está definida como componente curricular da Área de Linguagens e suas Tecnologias. Justifica-se na área das práticas sociais e na construção do ser humano; afirmando que nas práticas o acesso ao conhecimento se efetiva. Porém, no processo escolar em questão é essencial relacionar temas enfatizados ao conhecimento da realidade social, “não só proporcionar ao aluno o vivenciar, apreciar, e valorizar estes benefícios vindos da cultura relacionada ao movimento humano, mas também a questionar, perceber e compreender os sentidos e significados destas manifestações corporais na sociedade em que vive” (DIAS, 2013, p. 278). O que deixa de evidenciar os desafios da disciplina EFE, enquanto componente curricular no Ensino Médio e as implicações pedagógicas, pois a “Reforma vem na proposta de uma nova roupagem de formação profissionalizante que mantém a população distante de uma formação superior crítica” (SOARES, 2017, p.157). Acarretando em uma desvalorização da mesma, refletindo na possibilidade de exclusão de algumas disciplinas





escolares, como a Educação Física. Nesta perspectiva, buscamos ampliar o diálogo com Chervel (1990), para compreender o processo histórico de “disciplina” em sua constituição escolar e social no campo científico. O pensador aborda o funcionamento da disciplina na escola como princípio de investigação e dedicação da história cultural num conjunto de disciplinas escolares: “O sistema escolar é detentor de um poder criativo insuficientemente valorizado, que desempenha um papel duplo, não apenas de formar indivíduos, mas também no desenvolvimento que molda e modifica a cultura da sociedade” (CHERVEL, 1990, p. 184). Ainda, em diálogo com Foucault (1996, p. 30) podemos definir a disciplina como um “domínio de objetos, conjunto de métodos, um corpus de proposições consideradas verdadeiras, jogo de regras e de definições, de técnicas e de instrumentos: tudo isso constitui uma espécie de sistema anônimo à disposição de quem quer ou pode servir-se dele sem que seus sentidos ou sua validade estejam ligados a quem sucedeu ser seu inventor”. Sobre o contexto histórico da disciplina EFE, Martins (2016) evidencia ser uma área marcada pela disciplinarização dos corpos, um exercício ligado a “disciplina do corpo”. Mas não se trata somente dessa disciplina, pois a instituição escolar também tem sido considerada um “dispositivo disciplinador”, mas que, em contrapartida, é também um espaço social que exerce contra poderes. Os **resultados** da pesquisa bibliográfica feita nas bibliotecas digitais, apontam preocupações dos pesquisadores sobre a disciplina e sobre a última reforma educacional. O Descritor D1- “Lei 13415/2017” e D2- “Reforma educacional” apresentou-se em diversas áreas da educação, porém ao fazer a relação com o termo *and* “Educação Física” observou-se a rarefação no resultados de trabalhos. Com base nas buscas, a BDTD resultou um total de 38 produções encontradas, e selecionadas 19. No repositório da UFGD foi encontrado 13 e selecionado 4. Na SciELO dos 30 trabalhos encontrados foram selecionadas apenas 10 produções. O total selecionado nas plataformas foi de 33 trabalhos. Com a realização da leitura dos trabalhos, foi observada a preocupação dos estudiosos com a valorização dos profissionais da educação e as políticas governamentais, que não promovem a continuidade de programas educacionais, devido às trocas de mandatos em curtos períodos de tempo. Porém, dentre os estudos selecionados nas buscas dos repositórios Universitários foi possível localizar pesquisas, como a dissertação de Hilário (2019) que analisa as reformas dos anos 1990 e de 2017, abordando a história da relação educação-trabalho, como enunciado, inscrita no Ensino Médio. A análise do referido enunciado presente nas duas reformas é apontado como parte da maquinaria de governos neoliberais e tem atuado na regulação de subjetividades alinhadas a essa racionalidade que caracteriza a sociedade brasileira contemporânea desde o século passado e acirrando-se nos anos 1990. Conforme conceitos do referencial foucaultiano, o trabalho descreve e analisa os discursos legais sobre o Ensino Médio. Os resultados da análise sinalizaram a existência de uma rede discursiva em torno da escolarização juvenil, na qual são produzidas subjetividades jovens úteis à manutenção do modo capitalista e neoliberal de governo da população em curso no país. Outro trabalho que está dirigido à reforma educacional é a dissertação de Soares (2017), que analisou a MP, considerando-a uma “contrarreforma” frente às conquistas alcançadas com as políticas educacionais em curso a partir dos anos 1990, e também para a disciplina de EF. Os resultados obtidos apontam uma ampla reflexão sobre as implicações da reforma analisada, e que refere-se a uma desestruturação da docência e sua terceirização por meio de convênios, no oferecimento de parte do currículo escolar. Outro tema relevante encontra-se na tese de Beltran (2019), que buscou examinar o processo da atual reforma educacional. O que norteou a pesquisa do autor foi à seguinte problemática: “quais os elementos motivadores e condicionantes da atual reforma do ensino médio e quais os fundamentos da proposta de formação do novo ensino médio?”. O autor recorreu ao materialismo histórico dialético para análise, e seguiu os procedimentos metodológicos por meio da revisão bibliográfica, levantando dados sobre o EM e analisando as seguintes legislações: Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) e da BNCC. Outras pesquisas mapeadas evidenciam as preocupações dos pesquisadores dessa temática apontando, em espacial, para as consequências negativas que tal reforma pode implicar para a formação dos adolescentes/jovens matriculados no EM, bem como para as práticas pedagógicas de professores da disciplina de EF, pois sua oferta tornando-se optativa, tende a ser colocada em plano secundário, “desqualificada”, no currículo escolar do Ensino Médio.



## Referências

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Rev. Teoria e Educação, n. 2, 1990. p. 177-229.

DIAS, Diogo Inácio; CORREIA, Walter Roberto. A Educação Física no ensino médio como objeto de estudo da produção acadêmico-científica nos periódicos nacionais. Rev. Bras. Educ. Física e Esporte. São Paulo, v. 27, n. 2, p. 277-87, Abr-Jun 2013.

FOUCAULT, Michel. Arqueologia do saber. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

FOUCAULT, Michel. As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas. 3. ed. Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

## A INSTITUIÇÃO, ORGANIZAÇÃO E PROMOÇÃO DOS ESTUDOS SOCIAIS PARA AS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA (1971-1985)

Edilene Maria Leite Dos Santos

**Palavras-chave:** Estudos Sociais. Legislação educacional. História da Educação.

Durante a ditadura civil-militar (1964-1985), ocorrida no Brasil, diferentes grupos sociais foram afetados, direta ou indiretamente, por medidas provenientes desse regime político. Baseado na Ideologia da Segurança Nacional e Desenvolvimento, instituiu-se no país uma nova política que visava reformar o setor educacional. O potencial industrial do Brasil passou a ser enaltecido, além do dever de cada cidadão em contribuir com esse progresso. Neste sentido, a educação brasileira passou a ser concebida sob um viés tecnicista, com vistas a instrumentalizar o processo educativo para que se tornasse proveitoso à expansão econômica (GOMES, 2010, p. 52). Os estudantes e as instituições educacionais, passaram a ser um dos focos da atenção do governo. Para tanto, foi decretada a Lei 5.692/71, responsável, dentre outras coisas, pela reformulação curricular e a criação de novas disciplinas, com o intuito de promover uma nova interpretação da realidade nacional. Assim sendo, tornou-se obrigatório o ensino de Estudos Sociais para o 1º grau (1ª a 8ª série) a qual englobou os conteúdos de Geografia e História, gerando com isso a descaracterização dos currículos dessas disciplinas. “A ideia era atender os interesses ideológicos dos setores que controlavam a esfera política do que propriamente o desenvolvimento das ciências humanas” (GERMINARI; HORN, 2006, p. 29). Considerando esse contexto, o objetivo deste trabalho foi de analisar de que forma a legislação e normatização oficial educacional promoveu a instituição, organização e promoção do ensino de Estudos Sociais na rede municipal de Curitiba, para o ensino de 1º grau, entre os anos que se estende de 1971 (quando a Lei 5.692 foi decretada) a 1985 (ano em que o regime ditatorial chegou ao fim).

Por muito tempo prevaleceu na historiografia da educação a escola vinculada unicamente à história dos regimes políticos. Isto impossibilitava a apreensão das dinâmicas diferenciadas de poder presentes entre os grupos sociais, limitando o entendimento da história da cultura escolar. Contudo, em 1990, no Brasil, a atenção começou a ser voltada para novos objetos e outros problemas promovendo, desta forma, uma renovação de temas ou escolhas de novos temas referentes à Educação, com base nos pressupostos da História Cultural (FONSECA, 2003, p. 60). Sob esta perspectiva, o objetivo deste trabalho, mencionado anteriormente, foi pensando e problematizado, com o intuito de dar visibilidade às relações que se estabelecem entre o indivíduo e a sociedade na tentativa de “identificar os modos como, em diferentes lugares e momentos, uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 1990, p. 16-17). As concepções de Roger Chartier acerca da História Cultural e os seus conceitos de representação e apropriação, foi de suma importância para esta pesquisa. Para esse autor, todas as manifestações humanas configuram-se em representações que são criadas para atribuir sentido ao mundo social. As representações, por sua vez, são determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Portanto, para cada caso, é necessário relacionar os discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. A representações inserem-se “em um campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação” (CHARTIER, 1990, p.17), ou seja, produzem “lutas de







representações”. Essas lutas, por sua vez, geram inúmeras apropriações, as quais consistem “no que os indivíduos fazem com o que recebem, e que é uma forma de invenção, de criação e de produção desde o momento em que se apoderam dos textos ou dos objetos recebidos. Desta maneira, o conceito de apropriação pode misturar o controle e a invenção, pode articular a imposição de um sentido e a produção de novos sentidos” (CHARTIER, 2001, p. 67). Em suma, as apropriações modelam e geram novas representações, de acordo com os interesses sociais, com as imposições e resistências políticas, além das motivações e as necessidades que se confrontam no mundo humano. Esses conceitos, discutidos e problematizados no contexto de sua utilização e no decorrer deste trabalho, possibilitou analisar de que forma a instituição, organização e promoção dos Estudos Sociais na rede municipal de ensino, de Curitiba, se constituíram e foram representadas pelos grupos sociais, direta ou indiretamente, envolvidos no processo.

Para a concretização deste trabalho foram utilizadas fontes escritas como a legislação e normatização oficial educacional e documentos encontrados no arquivo público municipal de Curitiba: plano curricular municipal para o ensino de Estudos Sociais, planos de aula e relatórios de atividades referentes a esta disciplina, testes unificados.

Com base nos pressupostos da História Cultural, a legislação e normatização oficial educacional foram compreendidas como fontes que possibilitam apreender desde a política educacional do período até as práticas de sala de aula, por darem visibilidade às “[...] relações sociais mais amplas nas quais estão inseridas e as quais elas contribuem para produzir” (FARIA FILHO, 1998, p. 99). Faria Filho (1998), propõe tratar a legislação educacional como fonte. O autor entende que é pela experiência que os sujeitos se constituem. Neste sentido, o processo de escolarização e as culturas escolares são o resultado das experiências dos próprios sujeitos, dos sentidos que produzem e compartilham. Assim sendo, a legislação educacional no Brasil é produzida, em geral, para criar costumes e culturas a partir deles, além da possibilidade de ser considerada como expressão ideológica das camadas dominantes na sociedade dependente. A Lei 5.692, pensada sob essa perspectiva, por exemplo, apresenta um discurso imbuído de ideologia, uma vez que profere a intencionalidade e as ideias do governo civil-militar, que buscava a adesão da população aos seus princípios. Porém, a mesma legislação não pode ser pensada apenas por esse enfoque, já que isso oculta o processo dinâmico que abre “[...] mais uma possibilidade de interrelacionar, no campo educativo, várias dimensões do fazer pedagógico, às quais, atravessadas pela legislação, vão desde a política educacional até as práticas da sala de aula” (FARIA FILHO, 1998, p.99). Portanto, para esse autor, é fundamental que a análise da lei ocorra em função de três dimensões: de ordenamento jurídico, de linguagem e de prática social, ampliando o processo analítico. A partir de então, a lei pode ser vista como prática ordenadora e instituidora, voltada para as relações sociais, levando em consideração os sujeitos envolvidos na produção da legislação (FARIA FILHO, 1998, p.106), além de contribuir para o “[...] controle e formalização de outras (ou novas) práticas” (FARIA FILHO, 1998, p.108). Sob esta perspectiva, ao analisar a Lei 5.692 foi preciso atentar ao contexto de sua produção e realização, considerar as pessoas que o produziram e sua intencionalidade, bem como, investigar as práticas procedentes do mesmo.

Além das fontes escritas, foram utilizadas a memória e a fonte oral. Vale lembrar que quando se utiliza a oralidade como fonte é necessário considerar as especificidades inerentes a ela, já que a memória possui um caráter seletivo. Portanto, é preciso tentar identificar como a memória se modifica e varia ao longo do tempo e de acordo com o lugar (BURKE, 1992).

O entrecruzamento da fonte oral com as outras fontes foi de suma importância, pois propiciou diferentes problematizações que surgiam à medida em que essa pesquisa foi sendo desenvolvida. A análise dos discursos de diferentes grupos sociais possibilitou esclarecer os porquês de certas interpretações e como as representações são exteriorizadas.

## Referências

BURKE, Peter. **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1992.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.



\_\_\_\_\_. **Cultura escrita, literatura e história:** conversas de Roger Chartier com Carlos A. Anaya, Jesús A. Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. História da Educação e História Cultural. In: VEIGA, Cynthia Greive & FONSECA, Thais Nivia de Lima e (orgs). **História e historiografia da educação no Brasil**, Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 49-75.

GOMES, Maximilian da Rocha. **Formação inicial de professores: um estudo de caso das práticas de ensino de egressos do curso normal.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pelotas (UFP). Pelotas-RS, 2010.

GERMINARI, Geysa Dongley; HORN, Geraldo Balduino Horn. **O Ensino de História e seu Currículo:** teoria e método. Petrópolis-RJ: Vozes, 2006.

## A LEGISLAÇÃO MUNICIPAL E A EDUCAÇÃO DOS LONDRINENSES (1934 A 1960)

Bruna Ester Gomes Yamashita

Tony Honorato

**Palavras-chave:** Município. História da Educação. Londrina.

Um estudo das ações municipais em prol da educação, realizado através da análise de documentos oficiais do poder público local que correspondem aos anos de 1934, data de instauração do município, a 1960 como recorte estabelecido. Por esta pesquisa, investigamos de que maneira o município de Londrina/PR empreendeu seu processo de escolarização junto ao processo de urbanização da cidade e reocupação do espaço rural. Para compreender este movimento de consolidação das leis, olhamos atentamente ao processo histórico de seu surgimento enquanto município no ano de 1934 a 1960. Objetivamos compreender e evidenciar como a cidade por meio de seus agentes políticos, sociais e civis promoveu ações em nome da escolarização, bem como a de identificar possibilidades de ações próprias voltadas à educação escolar. Abordar a questão de condições de gestão específicas desta localidade, sobre sua própria organização da escola, as discussões, interesses e prioridades que se fizeram presentes no momento da elaboração das primeiras leis municipais, foi parte determinante em nossa pesquisa para entender e caracterizar o movimento de escolarização diante da competência dada pelo governo federal e localizar as ações municipais de fato.

Os avanços para tais discussões iniciaram-se fundamentados pela categoria historiográfica *município pedagógico* proposta pelo pesquisador português Justino Pereira de Magalhães. O autor discute num primeiro momento as ações municipais na realidade de Portugal no século XIX. Ele explora o formato da participação dos municípios daquela realidade na organização da escola e apresenta o município como uma entidade político-administrativa possuidora de uma legislação própria da gestão do ensino. Em estudos posteriores referentes ao século XX, Magalhães aborda o contexto da centralidade das regulações para a escola e traz à tona o fenômeno do estado educador ou estado nação que no caso mais se assemelha ao período de nossa pesquisa no contexto histórico de Londrina. Prosseguimos investigando alguns estudos que dialogassem com o autor na realidade brasileira como os Gonçalves Neto (2015), Souza (2015), Carvalho (2010), entre outros que se inserem num período correspondente ao século XIX na realidade brasileira.

A construção deste panorama foi fundamental para a verificação do contexto brasileiro do século XIX e XX e que pudessem direcionar a verificação da condição do município de Londrina enquanto agente promotor de sua escola. Estabelecemos uma busca por informações pela legislação educacional e identificamos as fontes para esta pesquisa que pudessem nos aportar. Tal verificação se deu pelos documentos oficiais do poder público com foco na legislação educacional, elaborada e respondida no território municipal em resposta a uma centralidade política do contexto. Compreendemos que esta escolha é também um convite a olhar ao que o texto legal traz em seus sentidos de garantias e aplicação dos direitos. É ver nas palavras e determinações, as conquistas sociais e de sua evolução para a elaboração e sua aplicação. Diante deste corpo documental, buscamos compreender o significado de um estudo a partir da legislação e o diálogo com autores como Faria Filho (1998) contribuiu no direcionamento do nosso olhar mediante os acervos. A busca



pela documentação se deu principalmente pelos arquivos da câmara municipal pelas leis, atas da sessões, relatórios e projetos; na secretaria de governo pelas leis e decretos-lei, e pelos documentos complementares dos arquivos da Secretaria Municipal de Educação, além de outras instituições da cidade como secretaria Estadual de Educação, Arquivo Público Municipal, Biblioteca Pública e o Instituto Estadual de Educação. Ao selecionar informações nos arquivos, as análises apresentaram-se no intuito de verificar se era possível legitimar as ações políticas administrativas do poder público municipal constituídas como educativas e em favor e defesa da instrução. Uma tarefa complexa e que nos convidou a pensar que para ler a cidade e seu passado, refletimos sobre a reconfiguração temporal discutida por Pesavento (2007, p. 16), «a própria natureza das fontes se amplia, em leque, oferecendo ao historiador possibilidades cada vez maiores de abordagem».

A análise da realidade local caminhou em diálogo a estudos de um conjunto da legislação nacional e estadual bem como de autores que compusessem um diálogo sobre a força da legislação como Cury (2000), sobre a educação no contexto de uma cidade em construção, Veiga (1994) e das relações do sujeito com o espaço e o tempo, Pesavento (1995). Além destes, consideramos observar os estudos de autores e pesquisadores da realidade londrinense e que trouxeram elementos históricos, econômicos, administrativos, geográficos e políticos acerca da cidade de Londrina. O exercício do pesquisador, segundo Certeau, é compreendido nestas ações de localização, seleção, análise das fontes e da transformação dos fatos encontrados em documentos para a escrita da história, desta história.

As possibilidades de discussão localizadas na documentação foram abrangentes e pudemos organizar nossa pesquisa nos seguintes temas: a educação para além da escola; a educação cultural para os sujeitos e a Biblioteca Municipal; o professorado; as instituições escolares e os planos, programas e propostas para o ensino. Por uma síntese do que tivemos acesso na documentação que catalogamos e analisamos, destacamos que das 606 leis elaboradas pelo município de 1934 a 1960, 170 se referiam à educação. Dentre estas, nos deparamos com um cenário educacional numa cidade em crescimento que acompanhava dentro de suas limitações às demandas federais naquele período histórico. Elas envolviam tópicos como: criação de escolas, regulações, subvenções, contratações entre outros. Pudemos perceber como foram aplicados nesta localidade os planos e propostas para o ensino nacional, porém geridos pela administração local.

Como desfecho, apresentamos a trama social e política envolvida na promoção da instrução também atentos ao processo sócio-cultural presente no seu ethos urbano. Quando abordamos a educação além da escola observamos que a intenção de trazer cultura ao povo londrinense estava presente nas ações ligadas à biblioteca e nas ações culturais como um todo. Tornar Londrina civilizada, dar condições de conhecimento aos sujeitos também dava a ela um *status* de progresso e de um lugar favorável ao crescimento do indivíduo e de todo seu entorno econômico e social. Esse intento se fazia presente nos discursos políticos e por todas as deliberações. O processo regulamentador educou os seus sujeitos de alguma forma e esse movimento conduziu a transformação da cidade, do município e de sua evolução ao longo dos anos. A escola e o ensino que passam por este espaço, acontecem também para contribuir com um sistema mais amplo e que envolve as condições sociais dos indivíduos inseridos num contexto econômico de sociedade e de nação.

Por fim verificamos quais eram as condições que em que se davam as ações regulatórias voltadas à escolarização na cidade. O município de Londrina agiu num tempo e espaço e exerceu a validação dos ideais pedagógicos para a nação brasileira olhando para os londrinenses e para a realidade predominantemente rural das suas escolas neste período. Os documentos nos permitiram narrar fragmentos do ambiente formal escolarizador que são as instituições escolares do período, noções de sua estrutura e funcionamento que classificamos em alguns tópicos percorridos como: o professorado, sua formação, condições de trabalho, orientações pedagógicas; os planos e programas escolares e algumas especificidades do currículo bem como sobre as propostas para o ensino local.

Compreendemos por este estudo que Londrina apresentou um cenário evolutivo no que diz respeito à escola e à educação. Os agentes locais promoveram a aplicação do ideário nacional nesta localidade. A política municipal mesmo em estruturação física não deixou de lado a escola no movimento do desenvolvimento estrutural da cidade. Foi notada a participação de muitos agentes e que muitas vezes com uma capacitação não especializada, muito comum para o período,



promoveram muitas das instituições e fomentaram evoluções para a formação junto ao fenómeno desenvolvimentista, que educou seus sujeitos dentro ou fora da escola.

## Referências

ADÃO, Áurea; MAGALHÃES, Justino (org). **História dos municípios na educação e na cultura: incertezas de ontem, desafios de hoje.**FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do Projeto Estratégico – Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação. Instituto de Educação- Universidade de Lisboa. 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação educacional brasileira.** Rio de Janeiro, RJ. DP&A, 2002.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. A legislação escolar como fonte para a história da educação: uma tentativa de interpretação In. DUARTE, Regina Horta; FARIA FILHO. Luciano Mendes; et al (Org.). **Educação, modernidade e civilização: fontes e perspectivas de análises para a história da educação oitocentista.** Belo Horizonte: Autêntica,1998. p. 89-125.

GONÇALVES NETO, Wenceslau; MAGALHÃES, Justino Pereira.**O local na história da educação: o município pedagógico em Portugal e Brasil.** 2009. Disponível em :<<https://core.ac.uk/download/pdf/12424745.pdf>> Acesso em: 18 fev. 2017.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **O município liberal e a decisão política.** Coleção Pensar a Educação. Série estudos históricos - Ação Municipal e Educação na Primeira República no Brasil. Belo Horizonte: Mazza Edições,2015. p.37-46

## A POLÍTICA EDUCACIONAL COMO ESPAÇO EM DISPUTA: O PAPEL DO INTELLECTUAL MEDIADOR PÉRICLES MADUREIRA DE PINHO EM DEFESA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL (ANOS 1950 E 1960)

Fernando César Ferreira Gouvêa  
Maria Angélica Da Gama Cabral Coutinho

**Palavras-chave:** Política Educacional. Péricles Madureira de Pinho. Brasil, MEC, anos 1950 a 1960.

O presente trabalho busca compreender a trajetória do intelectual mediador Péricles Madureira de Pinho no âmbito do Ministério da Educação e Cultura (MEC) no período de 1951 a 1964 e, por conseguinte, os embates travados por este ator nos diversos momentos em que as verbas públicas para a educação se viram ameaçadas pelas correntes que defendiam a sua aplicação no ensino privado de caráter laico ou confessional. Neste caso, trata-se do processo de tramitação da Lei 4.024 de 1961 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Pinho subscreveu manifestos e concedeu entrevistas a favor de que os recursos públicos fossem destinados somente às escolas públicas. Participou com outros intelectuais como, por exemplo, Anísio Teixeira e Florestan Fernandes, da Campanha em Defesa da Escola Pública desencadeada em 1960. Neste mesmo ano, publicou o capítulo intitulado 'Anísio Teixeira, episódios de sua vida e de sua luta' no livro 'Anísio Teixeira: pensamento e ação' de 1960 - uma resposta ao Memorial dos Bispos de 1958 que exigiu a demissão de Anísio Teixeira do Ministério da Educação. Assentadas algumas participações do intelectual mediador em instantes decisivos para a educação pública, faz-se necessário o estabelecimento do seu percurso no poder público federal. Em 1951, Pinho foi transferido do Ministério da Fazenda para o Ministério da Educação e Cultura a fim de chefiar o gabinete do Ministro Ernesto Simões Filho. Participou ativamente dos momentos anteriores à criação do CBPE e, exerceu o cargo de Ministro da Educação no período de 26 de maio a 24 de junho de 1953. Teve um papel decisivo para a criação do Centro de Documentação Pedagógica (CDP) neste mesmo ano. Além disto, coube ao intelectual a missão de instalar a Casa do Brasil na Cidade Universitária de Paris, um projeto pensado em 1952 com as construções iniciadas em 1956 e somente concluídas em 1959. Foi Diretor Executivo do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) no período de 1955 a 1977 cujo o diretor era Anísio Teixeira. As viagens realizadas por Teixeira ocuparam-no por semanas inteiras, às vezes até meses. Desta forma, necessitou da competência do seu diretor executivo para que o CBPE imprimisse celeridade aos projetos e pesquisas. O Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais foi criado pelo Decreto 38.460 de dezembro de 1955, tendo como localização a cidade do Rio de Janeiro e mais cinco Centros Regionais de Pesquisa Educacional: São Paulo, Minas Gerais, Recife, Rio Grande do Sul e Bahia. Efetivamente, o ano de 1957 representou um período de organização geral da instituição tanto no que concerne aos locais de instalação quanto à contratação de profissionais suficientes para dar as mínimas condições de funcionamento a estes órgãos de pesquisas. Em pouco mais de um ano de existência, o CBPE passou a contar com uma revista (Educação e Ciências Sociais) e um boletim (Boletim Mensal) com um detalhe que consideramos relevante: em franco desacordo com as determinações da Comissão Consultiva o Boletim divulgou notícias do CBPE e a Revista Educação e Ciências Sociais repercutiu na seção 'Noticiário do CBPE' informações sobre os Centros Regionais de







Pesquisas, ou seja, as duas publicações divulgavam as mesmas notícias. Neste aspecto, o projeto editorial institucional deixou transparecer o acionamento de três estratégias: 1. a estratégia de legitimação pela duplicação de possibilidades de afirmar a importância da instituição e consagrar a memória e as ideias do grupo que a comandou, mesmo que para isto tenha lançado mão de matrizes teóricas estrangeiras no que se referiu à Educação e sua relação com a pesquisa e com o campo das Ciências Sociais. 2. uma estratégia de articulação por ocupar os espaços de debate – quaisquer que fossem – pela via dos impressos, congressos, intercâmbios e via os corredores e os bastidores da política nacional. 3. a estratégia de intervenção como corolário das estratégias anteriores numa perspectiva de reformar os sistemas estaduais e municipais não só no que concerne à estruturação dos marcos regulatórios ou refinamento do aparelho de gestão, mas também na proposição de manuais escolares e livros especificamente para docentes que objetivaram inculcar a possibilidade da construção de currículos escolares exemplares. Desta forma, uma rede em ação amparada num projeto político-pedagógico que teve nos impressos a sustentação necessária para a sua consecução ou, ao menos a sua divulgação, das intenções almejadas: a legitimação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais; a legitimação de determinadas maneiras de pensar e fazer livros didáticos, manuais escolares e livros de estudo para os docentes como forma de intervenção exemplar nas práticas curriculares e nas práticas dos professores visando ao alcance da compreensão e modificação do mundo rural sob as lentes do mundo urbano num processo de articulação entre Educação e Sociedade via a realização de pesquisas, inquéritos e levantamentos realizados por educadores, sociólogos e antropólogos ligados ao CBPE. Ou seja, a natureza complexa e ambiciosa deste projeto e a sua realização, ao menos em parte, mostram a relevância do intelectual mediador Péricles Madureira de Pinho em toda esta jornada. Vale acrescentar que o CBPE estava vinculado ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) também sob a direção de Anísio Teixeira. Neste sentido, a intensa ligação do CBPE com o INEP possibilitou o trânsito de Péricles Madureira de Pinho pelas duas instituições e uma efetiva participação nas decisões referentes aos seus rumos institucionais. A partir de 1962, foi indicado para o Conselho Federal de Educação (CFE) sem se desligar da gestão do CBPE. Em 1964, com o advento do golpe civil-militar, Anísio Teixeira foi afastado de todos os cargos públicos. Atendendo um pedido de Teixeira, Pinho permaneceu à frente do CBPE. Uma das primeiras medidas do governo militar foi a supressão dos Centros Regionais de Pesquisa Educacional, o diferencial do CBPE na sua busca de compreender o nacional pelo regional. Assim, não causa estranheza que a instituição tenha sobrevivido até 1977. Explicitada a importância de Pinho no campo educacional nos anos 1950 e 1960, algumas indagações se apresentam: Por que houve o esquecimento do intelectual que teve uma participação relevante nos debates educacionais do período em tela? A formação em Direito teria levado o intelectual a ser considerado um *outsider*? A figura emblemática de Anísio Teixeira à frente do INEP, do CBPE e da Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior (CAPES) poderia ter ofuscado as contribuições de Pinho? Questionamentos a serem respondidos no texto completo a ser apresentado no evento. Cabe esclarecer que a metodologia utilizada na consecução deste trabalho repousa na pesquisa de caráter documental e histórico, especialmente no que concerne à História Política que entende o intelectual como ‘ator do político’, do ator que apresenta ‘um engajamento na vida da cidade’ e dos seus projetos e que também pode ser a testemunha ou a consciência destes movimentos no que refere à assinatura de manifestos e abaixo-assinados, criação de revistas e demais ações que se estendam a outros campos sociais. Assim, foram fundamentais a confrontação entre memórias, entrevistas, acervos, correspondências, relatórios institucionais e impressos pedagógicos na perspectiva de apreender a rede que deu a sustentação para a permanência dos referido ator no âmbito da burocracia estatal. Péricles Madureira de Pinho nasceu na Bahia em 1908 e faleceu no Rio de Janeiro em 1978. Em 1960, registrou em seu livro ‘São assim os baianos’ a seguinte impressão “Nascidos ou não na Bahia, baianos são os que ali vivendo com ela se identificam constituindo expressões de sua multiplicidade de espírito Ainda sem atentar para a generalização do homem do Sul – todo nortista é baiano – há entre os ‘baianos da Bahia’ (como os chamava Afrânio Peixoto) tipos e atitudes variados, antagônicos até. A caricatura do extrovertido e bem falante, sempre utilizada para focalizá-los, não se ajusta a um meio que apresenta gente diversa, desde a silenciosa e reticente, incluindo a refletida e discreta, até à palavrosa e retumbante, misturada na mais expressiva das comunidades do País.” Entendemos que, para além do espírito, torna-se necessário retirar do esquecimento as contribuições deste intelectual para a educação pública no Brasil.





## Referências fundamentais

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Boletim Mensal do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais**. Rio de Janeiro: CBPE/INEP/MEC, 1957 a 1964.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Educação e Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: CBPE/INEP/MEC, 1956 a 1962.

PINHO, Péricles Madureira de. Anísio Teixeira, episódios de sua vida e de sua luta. In: LIMA, Hermes. **Anísio Teixeira: pensamento e ação**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1960a, p. 167-190.

PINHO, Péricles Madureira de. **São assim os baianos**. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1960b.

SIRINELLI, Jean-François. **Os intelectuais**. In: RÉMOND, Réne (org.). *Por uma história política*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003, p. 231-270.

## ALTERIDADES INDÍGENAS NOS LIVROS DIDÁTICOS: EDITORAÇÃO E CONSTRUÇÕES IMAGÉTICAS PÓS-LEI 11.645/08

Taís Temporim De Almeida

**Palavras-chave:** História das Disciplinas Escolares. Livro Didático. Memória Visual.

O livro didático é o material escolar e/ou fonte de consulta mais utilizado por professores e alunos dentro ou fora da sala de aula. Enquanto produto possui vinculações simbióticas com a escola, as quais o tornam artefato que povoa grande parte das memórias da população brasileira, como principal obra de disseminação de saberes e, por conseguinte, de referência educacional. Logo, é um produto cultural de pertinente significação ao assentamento dos saberes enquanto disciplinas escolares, das noções de verdades históricas e das ideias memoriais, já que possui funções instrumentais, ideológicas e culturais, que perpassam desde os métodos de aprendizagem, até as questões políticas de construção e manutenção de identidades.

Os formatos didáticos a que estamos familiarizados hoje, são resultados de um amplo processo gestado ao menos desde meados do XIX, quando da formação e consolidação dos Estados nacionais e da franca disseminação das redes escolares por que passou o nascente Estado-nação brasileiro, pós-independência. Na ocasião, ideários sobre o ensino, disciplinas escolares, bem como noções de educação, ensino, história e produção didática foram edificados os quais fizeram com que as editorações escolares assumissem papel central na escolarização. Porquanto, as novas textualidades acionadas nos livros escolares corroboraram à fundação de um ideário histórico, marcado pela valorização do olhar na relação com a aprendizagem, que passou, na referida temporalidade, a acionar a linguagem icnográfica em espaços relevantes no *lócus* das edições didáticas, como complementos harmônicos ao texto verbal e construtoras de um senso de verdade histórica.

Em um momento inicial, o tratamento às imagens nas edições escolares foi estritamente voltado à função de complemento e validação visuais à textualidade verbal, com inserções em preto e branco, em menores proporções no comparativo iconografia/texto e sem quaisquer indicações de informações precisas para sua problematização e uso como documento histórico. Contudo, com o tempo, essa correlação sofreu alterações, pelo advento de novas discussões no âmago da historiografia, da educação, das teorias da imagem e na interseção das três áreas, a datar do fim do século XX. No cenário, a dinâmica potencializadora das imagens como textos e documentos passou por grandes debates na definição de diretrizes à educação atual, em que importantes orientações e programas evidenciaram sua proficuidade no texto didático, como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), no fim da década de 1990, e os editais mais elaborados do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que são marcas de nossa época.

Destarte, este trabalho busca compreender a imagem nos livros didáticos para além de teores ilustrativos, já que observa como o signo, juntamente com o impresso escolar, sedimentam espaços de memória a partir da associação dada entre imagem, (con)texto e livro didático. Para tanto, considera discutir a iconografia que expõe as populações indígenas em representações que foram confeccionados em circunstâncias históricas diferentes das quais as utilizam no presente. De modo especial, as imagens compiladas em obras didáticas que buscam referenciais imagéticos nas coleções de relatos ilustrados das viagens de Theodore De Bry e de Hans Staden ao Brasil, no século XVI.



Mediante os processos curatoriais e a apropriação são destacadas as muitas etapas de uma tradição seletiva delineada de modo específico pela indústria cultural, a qual propõe uma ótica de leitura e compõe memórias visuais sobre os povos nativos, diante a proposição de uma sensibilidade de leitura que articula a figuração do indígena como o outro na editoração didática.

Assim, esta pesquisa compreende o uso e apropriação de algumas imagens nas editorações didáticas como espectros de manutenção de alteridades, já que as permanências nas edições escolares de dadas construções imagéticas sobre os povos nativos do Brasil, são lidas aqui como resultados de interesses e hierarquias de uma indústria característica. Ainda, interpreta como tais imagens fundamentam estratégias de conservação de memórias, já que, quando apenas expostas com teor de ilustrações, assumem acepções de senso comum que tomam a denotação de verdade e/ou tradução ocular do ocorrido, sem abrir espaço para o debate de como são representações carregadas de intencionalidade e resultados de seu tempo. A fim de promover o pensar sobre o estigma e o estereótipo, a alteridade e a desigualdade que as imagens promovem sobre as parcelas escolarizadas, parto de questionamentos que se dão em torno do processo de apropriação imagético nos processos de elaboração do livro didático e como tais encontram remodelações nas últimas décadas diante de políticas educativas voltadas ao livro didático e o ensino de história

Para composição do conjunto de imagens, busco aquelas produzidas pelos viajantes dos quinhentos, encontradas nos quatro volumes da coleção “História, Sociedade e Cidadania”, de Alfredo Boulos Júnior, editorada pela Editora FTD, e nos exemplares do “Projeto Araribá História”, publicado pela Editora Moderna. Ambas coleções que lideram a lista dos manuais mais distribuídos aos anos finais do Ensino Fundamental no período verificado, com um montante de aproximados 5 milhões de volumes, segundo números do Fundo para o Desenvolvimento da Educação (FDE), sobre o Programa.

A quantidade de livros das coleções distribuídas no país é potente à discussão das questões de memória histórica e/ou visual e de concepções arraigadas em nosso meio sociocultural, uma vez que as pinturas impressas nos volumes atingem uma parcela considerável da população escolar brasileira, suas famílias e comunidades. Pelo uso prioritário das edições, é possível que compreendamos como se dão as relações de aceitação no segmento escolar, social e educativo deste tipo de proposta curatorial de imagens/textos sobre os indígenas brasileiros. A temporalidade pensada compreende a marca de uma década pós-promulgação do dispositivo legal número 11.645 de 10 de março de 2008, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), incluindo no currículo oficial o ensino da história e culturas indígenas. Por tal motivo, este texto considera o edital que é vigente no momento que rememora uma década da instauração de tal medida, o PNL 2017, para compreender como se dão as apresentações nativas nos impressos didáticos e problematiza-las ante ao processo de incorporação de imagens ao contexto educacional pós-lei.

As obras de Theodore de Bry e Hans Staden, integradas às referidas edições são analisadas pelo método histórico-semiótico da professora Ana Maria Mauad, no qual as imagens, simultaneamente, possuem o teor de documento e monumento e, como toda a fonte histórica, emanam noções formadas no âmbito da cultura, em um tempo e em dados trabalhos sociais que envolvem a produção sócio-cultural. A motivação a uso de tal imperativo interpretativo converge que a formulação de ambos os viajantes dos quinhentos não foram construídas com intuídos educacionais. Pelo contrário, evocaram imaginário, noções próprias de seu tempo e interesses diversos, que são entendidos durante a concepção de uma coleção escolar em uso séculos após suas execuções. Todavia, foram agregadas aos livros frente processos característicos de tradições seletivas que buscam retratar uma face dos indígenas, seus costumes de modo a compor discursos sacralizados de alteridades.

Outrossim, entre a chegada europeia ao Brasil, os primeiros contatos entre europeus e nativos, as expressões oriundas daquele momento e o século XXI, há um grande espaço de tempo. Logo, também entre a produção das gravuras de Staden ou de Bry e a sua impressão em milhões de livros escolares. Não obstante, quando as pranchas com retratos ilustrados preenchem as páginas dos volumes usados no país, com escassas indicações para além de suas pequenas legendas, são evidenciados os modos como a construção da alteridade indígena se dá no impresso didático. Isso pois, mediante a ausência desses povos em períodos históricos além da chegada portuguesa e da colonização, entendemos como as representações sobre esses povos reiteram as propostas de



tratamentos que os indígenas, usualmente, recebem no meio textual do livro, mesmo após algumas medidas afirmativas de valorização no âmbito das políticas públicas educativas.

Afinal, uma década pós-lei 11.645/2008, a valorização dos nativos, suas tradições, culturas e histórias nos livros brasileiros ainda são resultados de processos curatoriais específicos e envoltos pela lógica editorial mercadológica, que seguem condicionando tais sujeitos às óticas da alteridade pelo esmaecimento, exotismo e alheamento que as imagens quinhentas a que nos referimos, bem como outras que representam essa parcela, edificaram. Sobretudo, quando tais introduções imagéticas são usadas em recortes, sem receber tratamentos adequados e deslocadas temporalmente, movimentos que pouco contribuem para debates problematizadores que reconsiderem os povos nativos e suas memórias, perpetuando e reverberando, assim, noções arraigadas, hierarquizadas e de senso comum que embasam memórias visuais que condicionam o indígena como o outro atrasado do passado brasileiro.

À vista disso, os textos – visuais ou escritos -, são produtos representativos das relações políticas imbricadas no contexto histórico de que fazem parte. Quando são incorporados ao impresso escolar passam a ser vislumbrados como espectros povoadores da memória coletiva, atuantes na validação de imaginários e, portanto, inseridos no processo de concepção histórica. O livro, nesse sentido, passa a ser um representante da realidade esperada ou escolhida para se perenizar discursivamente, gerando noções modeladas aos interesses e prerrogativas de determinados setores e momentos. Assim, acionar as construções estéticas do XVI nos livros didáticos de história atende às significações que se esperou e espera rememorar dos indígenas: aquelas atreladas ao passado, ao atraso e ao exotismo.

## APRENDIZAGEM E DESEMPENHO: FACES DE UMA MESMA MOEDA? UMA RETROSPECTIVA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL (ANOS 1960 A 1990)

Sandra Gomes Dumont Defendi-UNIFESP/Guarulhos

**Palavras-chave:** Legislação. Desempenho escolar. Aprendizagem.

O objetivo deste trabalho é apresentar como a temática da aprendizagem e do desempenho escolar são tratadas nas leis que estabelecem as diretrizes e bases da educação nacional - a Lei nº 4.024 de 1961 (LDBEN/61) e a Lei nº 9.394 de 1996 (LDBEN/96) - e discutir os achados, cotejando-os com a bibliografia específica sobre o tema. Este artigo é parte de uma pesquisa de doutorado ainda em andamento e que visa verificar como aprendizagem e desempenho são tratados nas legislações educacionais e documentos oficiais no período de 1960 a 1990. Para elucidar a cultura do desempenho ou performatividade recorreremos aos esclarecimentos de alguns autores. A cultura do desempenho se impôs desde 1985 e vigora até os dias atuais (NOSELLA, 2010). Há referência também ao termo “performatividade” que se trata de uma cultura e um modo de regulação (BALL, 2010). Essa cultura interfere no trabalho docente, uma vez que há um desinteresse por parte da escola e dos professores em trabalhar com atividades e aspectos não relativos aos indicadores de desempenho (SANTOS, 2004). Na educação a preocupação com o produto mais do que com o processo, resulta em avaliações específicas, exames nacionais e avaliações externas (AFONSO, 1999). Ainda discutindo sobre produto e processo, Ball (2004) dialoga com Afonso (1999) ao reforçar que o foco está mais no produto do que no processo e enfatiza que o processo de ensino e aprendizagem são reduzidos a “processos de produção” (BOYLES, 2000, apud BALL, 2004). O percurso metodológico deste estudo utilizou-se de pesquisa documental e bibliográfica, tendo como foco, respectivamente, a Lei nº 4.024/61 (LDBEN/61) e Lei nº 9.394/96 (LDBEN/96) com o intento de verificar como desempenho escolar e aprendizagem são tratados, para tanto realizamos uma busca por palavras-chave (WILLIAMS, 2007), nessas leis. Além da palavra-chave “desempenho”, a partir do recorte da legislação, ampliamos a busca para rendimento e aproveitamento. Com relação à aprendizagem, tomamos como base nossa hipótese de que a escola trata aprendizagem e desempenho como coincidentes e deslocamos essa busca para as legislações para conhecer como o termo é tratado ao longo dos anos. Anterior ao projeto da LDBEN/61, que tramitou no Congresso Nacional de 1948 a 1961, houve a reforma educacional ocorrida por meio de leis orgânicas, conhecidas como Reforma Capanema. A nova lei manteve parte da estrutura já existente decorrente da Reforma Capanema e nesse formato de política educacional estava implícita uma concepção dual de ensino (SAVIANI, 2011). Tal dado é de suma importância para a apresentação de alguns resultados, ainda preliminares, que passamos a descrever: a palavra-chave “desempenho” não consta na LDBEN/61, já com relação às palavras-chave “rendimento” e “aproveitamento”, estão presentes e referem-se a resultados, quanto à palavra-chave “aprendizagem” apresenta-se nessa Lei vinculada, prioritariamente, à semântica da palavra aprendiz e ao ensino profissionalizante. Ao deslocarmos para a LDBEN/96 encontramos a palavra-chave “desempenho” o que nos remete aos estudos de Nosella (2010) ao especificar que a cultura do desempenho se impôs desde 1985, quanto as palavras-chave “rendimento” e “aproveitamento” também as localizamos nessa Lei sendo que as três palavras-chave referem-se a resultados. Concernente à palavra-chave





“aprendizagem”, a encontramos com o sentido de aquisição de conhecimento e vinculada a processo e, não restrita a palavra aprendiz e a uma modalidade de ensino como encontrado na LDBEN/61. Embora as palavras-chave “desempenho”, “rendimento” e “aproveitamento” representem resultados e aparentemente nos apresentem o mesmo sentido, tal propositiva não afasta a possibilidade de que intrinsecamente cada palavra-chave tenha seu significado próprio o que nos leva a inferir que rendimento diz respeito a uma representação quantificada (produção), por isso um sistema nacional do rendimento escolar; aproveitamento se refere à classificação do aluno e o desempenho ao produto ou ao resultado da produção. Entretanto, essa inferência exige maior aprofundamento, mas de fato rendimento, aproveitamento e desempenho se somam e ganham amplitude ao longo do tempo, tendo em vista suas finalidades. Na LDBEN/61, a palavra-chave “aprendizagem” tem um sentido restrito, e “ensino-aprendizagem” surge na LDBEN/96 nos dando indícios de estar mais vinculado à aprendizagem do aluno e à ação do professor. A LDBEN/61 não explicita o processo de ensino-aprendizagem, sendo que os eventos que citam os docentes não os associam à aprendizagem do aluno, tampouco considera-se a valorização dos profissionais da educação como preconizado pela LDBEN/96. Além de aprendizagem aparecer com o sentido de processo na LDBEN/96 há outro dado; a competência como um dos critérios para organização da educação desde que o processo de aprendizagem recomende. Sendo assim, o que nos leva a crer que o “desenvolvimento dessas competências” (RAMOS, 2011) é a mobilização de conhecimentos, e o desempenho é o indicador para aferir a competência. A despeito de não encontrarmos na LDBEN/61, explicitamente, o termo processo de ensino- aprendizagem, e sim processos educativos, nos leva à falsa impressão de ser ele mais amplo que processo de ensino-aprendizagem, porém a finalidade da educação preconizada pela LDBEN/96 é ampla e consiste “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mundo do trabalho”. Na LDBEN/61, aprendizagem vinculava-se a aprendiz e ensino profissionalizante, portanto restrito a uma modalidade de ensino. Tecemos, até o momento, algumas considerações sobre o presente estudo. Com relação ao sentido da palavra-chave “aprendizagem” encontrada na LDBEN/61, consideramos que essa lei flexibilizou alguns aspectos como o aproveitamento de estudos, bem como maleabilizou as normas curriculares, possibilitando aos Estados anexarem disciplinas optativas, o que até então, não era previsto pela Reforma Capanema. A palavra-chave “aprendizagem”, na Lei nº 4.024/61, está presente prioritariamente relacionada a ensino técnico, nos remetendo à semântica da palavra aprendiz. Quando nos deslocamos para a LDBEN/96 percebemos que a palavra-chave “aprendizagem” é ampla e acompanha as finalidades preconizadas para a educação nacional, tendo em vista que um dos fins é “o pleno desenvolvimento do educando”. Outra questão é a vinculação entre ensino-aprendizagem para expressar um processo, o que não estava explícito na LDBEN/61 que mencionava processos educativos, que a princípio nos parece mais amplo que processo ensino-aprendizagem, mas ambíguo, pois com a amplitude das finalidades da educação na Lei nº 9.394/96, aprendizagem ganha grande dimensão para cumprir com o preconizado pela Lei dando a falsa impressão de ser mais restrito. As competências também ganham centralidade estando referidas como um dos critérios do processo de ensino- aprendizagem. Concernentes às palavras-chave “rendimento” e “aproveitamento” já compunham a LDBEN/61 e estavam vinculadas à medição e avaliação. Quanto à palavra-chave “desempenho” não foi encontrada nessa legislação, justificável pelo fato de a cultura do desempenho ou cultura da performatividade terem se imposto posteriormente. Todavia, na LDBEN/96, constatamos a adição da palavra-chave “desempenho”, mas rendimento e aproveitamento se mantiveram, dando indícios de uma rede, um entrelaçamento e não uma dissociação.

## Referências

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, mercado, comunidade e avaliação. Esboço para uma rearticulação crítica. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 69, dezembro de 1999.

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, set./dez. 2004. p. 1105-1126 <<http://www.scielo.br/scielo.pdf>. Acesso em 08/02/2020.



\_\_\_\_\_. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e Realidade**. p.37,55. maio/agosto. 2010. <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade.pdf>. Acesso em 08/02/2020.

BRASIL. Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 1570. **Base Nacional Comum Curricular**. Diário Oficial da União. 21dez. 2017.

NOSELLA, Paolo. A atual política para a educação no Brasil: a escola e a cultura do desempenho. **Revista Faz Ciência**, Paraná, v.12, n.16, p.37-56, jul. /dez.2010.

RAMOS, Marise Nogueira. O ensino médio ao longo do século XX: um projeto inacabado. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M.H.C. (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol. III – Século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p.229-242.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n.89, p.1145-1157, set. /dez.2004.

SAVIANI, Dermeval. A Política Educacional no Brasil. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M.H.C. (orgs). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol. III – Século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p.29-38.

WILLIAMS, Raymond. Palavra –chave: um vocabulário de cultura e sociedade. São Paulo: Boitempo, 2007.



## AS INICIATIVAS DO GOVERNO MUNICIPAL RELATIVAS AO ENSINO GINASIAL EM CAMPO GRANDE/MT (1963-1971)

Silvia Helena Andrade De Brito

Bárbara De Carvalho Ortega

**Palavras-chave:** Ensino secundário. História da educação – Campo Grande. Ginásios municipais.

Este trabalho tem como objeto as iniciativas do poder público municipal em Campo Grande/MT, em relação ao ensino médio, particularmente referentes ao seu primeiro ciclo, o ensino ginasial, no período compreendido entre os anos 1963 a 1971. Como já discutido a partir dos trabalhos produzidos pela historiografia regional (PESSANHA, 2016), este foi um momento histórico de forte expansão deste grau de ensino, seja pela indução resultante da reestruturação e reorganização do ensino secundário, por meio sobretudo da reforma Capanema (1942) e da materialização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961); seja pela ação de governos estaduais e municipais, atuando de forma direta, na implantação de escolas, e/ou na atribuição de verbas e contratação de professores, para a subvenção de escolas privadas. Assim, os marcos temporais desse trabalho referem-se ao ano de criação do primeiro ginásio mantido pelo governo municipal, em 1963, o “[...] Ginásio Municipal Prof. Arlindo Lima [que] foi criado pela Lei n. 851, de 25 de outubro de 1963, publicada no Diário Oficial do Estado de Mato Grosso” (ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR ARLINDO LIMA, 2012), tendo sido ainda aprovado o Regimento Interno desse mesmo Ginásio por meio do Decreto n. 1.746, de 26 de outubro de 1963, assinado pelo Prefeito Municipal e publicado no jornal *O Matogrossense*; e o ano de 1971, quando entrou em vigor a Lei 5.692, que criou as escolas de 1º grau, resultantes da fusão do ensino primário e primeiro ciclo do ensino médio, o curso ginasial.

Nessa direção, o objetivo geral do trabalho é analisar a atuação do governo municipal entre 1963 e 1971, no que se refere ao ensino ginasial, uma vez que, no momento histórico em questão, além do Ginásio Municipal Arlindo Lima, foram criadas outras cinco instituições escolares congêneres, a saber: o Ginásio Comercial Bernardo Franco Baís; o Ginásio Professor Henrique Cyrilo Corrêa; o Ginásio Padre José Valentim; o Ginásio João Nepomuceno e o Ginásio Comercial Dona Neta (CAMPO GRANDE, 1971). Como objetivos específicos, visa-se evidenciar os determinantes que levaram o município a atuar nessa direção em relação ao ensino médio, uma vez que, até 1963, a maioria dos estabelecimentos de ensino que ofertavam o curso ginasial eram privados – segundo dados disponíveis para 1959, funcionavam cinco escolas privadas em Campo Grande que possuíam o ginásio – e uma escola pública, estadual. Assim, em 12 anos, o governo municipal colaborou para dobrar o número de estabelecimentos com curso ginasial, que passou de 6 em 1959, para 12 em 1971. Outros elementos a serem analisados referem-se aos locais escolhidos pela Prefeitura para o funcionamento desses estabelecimentos, bem como o fato de que duas dessas escolas ofereciam o ensino comercial.

Quanto às fontes mobilizadas para o trabalho, cite-se a produção bibliográfica já existente sobre o ensino secundário no Brasil e no Sul de Mato Grosso em particular, nesse momento histórico; além das fontes documentais encontradas em distintos acervos físicos e digitais, contendo os documentos produzidos pelo poder público municipal (legislação, relatórios, álbuns gráficos, jornais etc), presentes em sítios como o da Câmara Municipal de Campo Grande e o Arquivo Histórico de Campo Grande (ARCA); os documentos relativos aos dados estatísticos, em especial aqueles produzidos





pela Divisão do Ensino Secundário do Ministério da Educação, disponíveis no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e no Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), entre outros.

Para a análise dos fontes acima referidas, parte-se do método histórico-dialético, que considera a ação do poder público municipal no processo de implantação e expansão do ensino ginásial na cidade de Campo Grande/MT, entre 1963 e 1971, ao mesmo tempo, em sua singularidade (são fruto de condições concretas peculiares, que atendem a demandas de públicos distintos, em dada conjuntura histórico-social); mas que, simultaneamente, pensa esse objeto como projetando-se em direção à sociedade (determinada, ao mesmo tempo, pela estrutura capitalista, que se expressa nas várias esferas da vida social, nesse momento histórico). Indo ao encontro dessa afirmação, considera-se que as políticas educacionais, na medida em que se definem como ação de Estado, são mediatizadas pelas lutas, pressões e conflitos entre as distintas classes sociais. Logo, não devem ser pensadas somente a partir delas mesmas, mas em sua relação com os interesses contraditórios presentes nas esferas econômica, política, ideológica, religiosa e cultural, como enfatizado. Daí a necessidade de se conhecer, em cada momento histórico, a sociedade capitalista na qual tal ação estatal se insere.

Concluindo, enfatize-se, como dito acima, que foi sobretudo a partir dos anos 1960 que se deu a expansão mais significativa do ensino secundário público, em especial do ciclo ginásial, no município de Campo Grande. Até esse momento histórico, existia na cidade apenas uma instituição pública de ensino secundário, o Liceu Campograndense, primeiro ginásio público, criado pelo Decreto-Lei nº 229, de 27 de novembro de 1938, instalado em 1939 e que a partir de 1942 teve seu nome mudado para Ginásio Campograndense (Decreto nº 101, de 27 de abril) (PESSANHA, 2016), e que era uma iniciativa do governo de Mato Grosso. Simultaneamente, por outro lado, era notória a atuação do poder público municipal na subvenção de escolas secundárias privadas, como o Ginásio Municipal, dirigido pela Sociedade João Tessitore Júnior e Cia. Ltda., criado em 1917 ou o Instituto Oswaldo Cruz, implantado em 1927, que posteriormente foi denominado Colégio Oswaldo Cruz (CAMPO GRANDE, 1956). Foi apenas em 1963, no entanto, que o próprio poder público municipal, em Campo Grande, passou a ser protagonista na criação de ginásios públicos, o que se estendeu até 1971, quando seis instituições ginásiais mantidas pelos cofres municipais estavam funcionando no município.

Assinale-se ainda outros determinantes importantes nesse processo: a consolidação de Campo Grande na posição de importante centro comercial e de serviços no Sul de Mato Grosso, o que fez com que o município, entre 1950 e 1960, tivesse um crescimento populacional de 33,0%, passando de 57.033 para 74.249 habitantes. Da mesma forma, houve expressivo crescimento da urbanização da cidade: em 1950, 58,3% dos habitantes de Campo Grande estavam na área urbana, contra 41,7% que se encontravam na zona rural. Já em 1960, 87,5% e 12,5% da população se encontrava zona urbana e rural, respectivamente. Em outros termos, praticamente duplicou a população urbana no município (33.254 para 64.934 habitantes), e houve um decréscimo de dois terços na população residente no campo (23.779 para 9.315 habitantes), em uma década (DAL MORO, 2007). Dessa forma, esse expressivo ganho populacional fez aumentar a demanda por escolarização pública no município, incluindo-se aí o ensino ginásial, mantido pelo poder público municipal.

Além disso, em 1960, pela Lei n. 1487, de 14 de novembro, ficou estabelecida a gratuidade da educação pós-primária em Mato Grosso, por parte das escolas mantidas pelo governo estadual. Tal iniciativa, ao criar condições que favorecem a expansão do ensino médio e o acesso a esse grau de ensino por parcelas mais amplas da sociedade mato-grossense também impacta, na mesma direção, as iniciativas das distintas esferas governativas, nesse caso, o poder público municipal.

## Referências

PESSANHA, Eurize Caldas. **Ensino secundário no Brasil em perspectiva histórica e comparada (1942-1961)**. 2016. Projeto de pesquisa (edital Universal 01/2016 - Faixa B) – UFGD, Dourados, 2016.

CAMPO GRANDE. Prefeitura Municipal de Campo Grande. Aspecto da Cidade Morena: 71. *In: Campo Grande, Cidade Morena, 1971*. Campo Grande: Marechal Rondon. 1971. n.p.



CAMPO GRANDE. Câmara Municipal de Campo Grande. **Lei n. 469, de 09/06/1956.** Autoriza abertura de crédito para pagamento dos bolsistas do Colégio Oswaldo Cruz. Disponível em: <https://www.camara.ms.gov.br/legislacao-municipal>. Acesso em: 25 mar. 2019.

DAL MORO, Nataniél. **Modernização urbano-citadina e representações sobre os trabalhadores na cidade de Campo Grande (décadas de 1960-70).** 365 f. 2007. Dissertação (Mestrado em História Social) – Programa de Pós-Graduação em História Social, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR ARLINDO LIMA. Conhecendo nossa história...: histórico da instituição. In: **Blogspot Escola Municipal Prof. Arlindo Lima, Campo Grande-MS.** Campo Grande, 22 mar. 2012. Disponível em: <http://emprofarlindolima.blogspot.com/2012/03/conhecendo-nossa-historia.html>. Acesso em: 15 mar. 2019.

## AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO SUPERIOR E OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIAS

Paulo Eduardo Silva Galvão

Celeida Maria Costa De Souza E Silva

**Palavras-chave:** Políticas Educacionais. Ensino Superior. Estudante com Deficiências.

O presente artigo tem por objetivo apresentar por meio das Políticas Educacionais para o Ensino Superior de que forma os estudantes com deficiências têm garantido o acesso e permanência nesta etapa da educação. O artigo apresenta o contexto das políticas educacionais do ensino superior tem sido produzidas. Para a compreensão do estudo será tomado o Ciclo de Política como epistemologia de análise. Em seu texto o artigo apresenta as produções acadêmicas, em nível de tese, realizadas nos programas de pós-graduação. O artigo é parte integrante da pesquisa, em andamento, de doutorado pertencente a linha Política, Gestão e História da Educação e ao grupo de pesquisa Políticas de formação e trabalho docente na educação básica (GEFRORT), coordenado pela Professora Dra. Celeida Maria Costa de Souza e Silva, ambos do programa de pós-graduação – Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (PPGE/UCDB). Para a compreensão da temática é necessário apropriar-se do conhecimento referente ao processo histórico das Políticas Educacionais Brasileiras para o Ensino Superior. Neste contexto Dourado (2009), apresenta, a reflexão sobre as políticas educacionais que nos remete à compreensão dos complexos processos de sua regulação e regulamentação, bem como da relação entre a proposição e a materialização das ações e programas direcionados aos sistemas educativos. A análise de indicadores educacionais e seus desdobramentos torna-se, assim, referência fundamental na identificação dos limites e desafios para a concretização de políticas educacionais. As Políticas Educacionais para o Ensino Superior denotam-se como resultantes da influência dos contextos históricos da sociedade. O contexto histórico é importante para a compreensão das influências internacionais, nacionais e locais presentes na produção das políticas educacionais. Para tratar da temática pretende-se apresentar como as políticas educacionais do ensino superior foram constituídas tendo como recorte temporal o período de 1988-2018. A delimitação temporal se dá pela promulgação da Constituição de 1988, o marco final aponta o contexto dos efeitos apresentados pelo Programa Incluir. O Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir) propõe ações que garantem o acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior (Ifes). Outro conceito a ser apreendido neste artigo é referente aos estudantes com deficiências. Entende-se como estudantes com deficiências todos os estudantes pertencentes ao público alvo da educação especial, conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), considera-se como público alvo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, estudantes com deficiência (intelectual, física, auditiva, visual e múltipla), transtorno global do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades. Neste contexto educacional é relevante compreender que a Educação Especial é uma modalidade de ensino que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas com deficiências, condutas típicas ou altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino. Ou seja, uma modalidade de ensino para pessoas com deficiência ou altas habilidades. Convém mencionar, ainda que, a educação inclusiva refere-se ao processo educativo que deve ser entendido como um processo social, onde todos os estudantes com deficiências e de distúrbios de aprendizagem têm o direito à escolarização. Ou seja, uma modalidade de ensino para todos. A apreensão destes conceitos permite





que se tenha maior propriedade das políticas educacionais referentes a estes estudantes no ensino superior. Conforme Kassar e Meletti (2013), o processo pedagógico precisa ser concebido como a dimensão de máxima importância nas experiências educacionais, secundarizando-se outros, como os advindos das áreas médica e psicológica, de forma a situar no docente e sob a sua responsabilidade o poder de planejar e implementar as ações de ensino, mesmo quando precisar ser apoiado. Cada estudante merece ser olhado como uma pessoa que é constituída por múltiplos elementos e uma história própria; para quem o como fazer ou o que fazer para ensiná-lo não depende de uma receita pedagógica anterior, definida pela deficiência e pelo grau de sua gravidade. No percurso de um processo de inclusão, considera-se que os processos são complexos, envolvem inúmeras relações institucionais e pessoais que criam um mundo suscetível ao surgimento de conflitos, tensões e desacertos que requerem reflexão, discernimento e disposição dos participantes para que sigam tentando. Assim sendo, entende-se que o processo de escolarização não se vincula somente a educação básica, mas também, ao ensino superior oportunizando aos estudantes com deficiências o acesso, a permanência e todo desenvolvimento das atividades de ensino, a pesquisa e a extensão dentro das IES. O presente artigo para contemplar com o objetivo proposto baseia-se em análise documental e bibliográfica. A análise documental acontecerá mediante a fonte de dados e de documentos nacionais, bem como da produção bibliográfica onde será apresentado o contexto legal do direito à educação dos estudantes com deficiência no nível superior e as teses de doutorado publicadas nos bancos de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). O estudo tomará como abordagem metodológica o Ciclo de Política de Stephen Ball (1994) para a compreensão da produção dos textos legais referentes a temática. Para o modelo analítico proposto por Ball, as noções de influência, produção de texto, prática, resultado e estratégia são centrais. Principalmente por meio delas classificou aquilo que entendeu serem as facetas da análise das políticas educacionais. O presente artigo realizará a apreensão de dois contextos: o contexto da influência e o contexto da produção do texto. Conforme Mainardes (2006), esse contexto é importante por ser o momento em que diferentes grupos discutem em torno dos objetivos das políticas e é quando esses grupos “disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. É possível perceber que o contexto de influência é o espaço no qual os grupos hegemônicos, com seus distintos objetivos, agem. Quando as políticas são elaboradas, diferentes grupos discutem e articulam-se em torno de suas finalidades no que diz respeito à educação, fazendo com que determinada política seja um acordo possível sobre os variados e muitas vezes contraditórios interesses desses grupos. Além disso, nesse contexto também há a influência de organismos internacionais e de temas globais nas políticas nacionais. O outro contexto, o da produção do texto refere-se ao espaço em que as políticas são traduzidas para discursos e, geralmente, passam a estar melhor articuladas com a linguagem do interesse público em geral. Neste contexto é possível observar a existência de interesses dos grupos hegemônicos, que influenciam as políticas, e dos interesses da população, por meio da conexão com os elementos que permeiam o senso comum. Assim sendo, utilizar o Ciclo de Políticas para a apreensão da produção das políticas educacionais do ensino superior que atendem aos estudantes com deficiências permite compreender que esta produção de textos resulta de ações de grupos que disputam interesses em políticas que favoreçam a estrutura e o domínio hegemônico. As disputas acontecem mediante os interesses contidos nas ações firmadas por cada grupo em disputa evidenciando as características destes mediante a sociedade. O estudo elaborado permitiu considerar que as mudanças ocorridas na sociedade e que as políticas educacionais devem acompanhar esta mudança com o intuito de atualizar-se e atender as demandas da sociedade. Esta mudança na sociedade leva em consideração que as políticas educacionais para o ensino superior, as quais garantem o acesso e permanência dos estudantes com deficiências nesta etapa de ensino, se apresentam em processo de produção mediante a materialização da legislação mostrando as influências nesta produção do texto. A materialização acontece mediante a elaboração e produção de políticas institucionais que buscam atender no âmbito pedagógico os estudantes oportunizando todo desenvolvimento das atividades de ensino, a pesquisa e a extensão dentro das Instituições de Ensino Superior. Nessa conjuntura, é notável que as políticas educacionais para o ensino superior carecem de aprofundamento nas investigações acadêmicas referente a temática proporcionando maior interesse em promover a efetivação na elaboração de políticas educacionais que atendam às necessidades dos estudantes com deficiências quanto ao acesso e permanência no ensino superior.

## AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A FACULDADE ESTADUAL DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE PARANAGUÁ (FAFIPAR) ENTRE OS ANOS DE 1956-1965

Liceia Alves Pires

**Palavras-chave:** Políticas Públicas. Leis Educacionais. FAFIPAR.

### Resumo

Este artigo é resultado de estudo realizado na Disciplina de Seminário de Aprofundamento: Histórias e políticas da Educação no Curso de Doutorado da PUC/PR. Tem como objetivo realizar um comparativo entre as leis brasileiras relacionadas ao ensino superior e a materialização destas em uma faculdade estadual do Litoral do Paraná, hoje universidade estadual, e também no curso de matemática na mesma instituição. Realizou-se pesquisa bibliográfica e documental, com relação às leis do sistema educacional brasileiro, comparando com documentos que fazem parte do acervo da Faculdade, documentos tais como: atas da congregação e relatórios da Universidade. No trabalho evidencia-se que houve a materialização de partes das leis educacionais em vigor na Universidade em estudo.

### O contexto das universidades brasileiras e a FAFIPAR – *campus* Paranaguá

Entre os anos 1931 e 1939, surgem os primeiros cursos de formação de professores, no Rio de Janeiro e São Paulo. São organizados modelos de unidades educacionais voltadas à formação específica de professores, nesse período como explica Gatti no “[...] final dos anos de 1930, a partir da formação de bacharéis nas poucas universidades então existentes, acrescenta-se um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção da licenciatura, [...]” (GATTI, 2010, p. 1356). Essa forma de organização permaneceu até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

Essa configuração, esteve presente na Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá (FAFIPAR)<sup>[1]</sup>, atualmente denominada Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Criada pelo Decreto nº 4.144 de 13/08/1956. Inicia seus cursos de História, Letras Neolatinas, Pedagogia, Matemática e Letras Anglo-Germânicas, em 1960.

Com relação ao Curso de Matemática, surge com a denominação Matemática, em 1960 e em 1975, passa a ser denominado de Curso de Ciências – licenciatura plena, com habilitação em Matemática, já em 1997, foi transformado em curso de Licenciatura Plena em Matemática.

A escolha do primeiro diretor, foi por nomeação, já o segundo, foi escolhido por meio de uma lista tríplice. Essa forma de escolha, era uma prática prevista na LDB 4.024/61, que indicava que a Congregação deveria indicar nomes, entre seus pares, que posteriormente o governador nomearia um dos nomes.

Voltando um pouco aos anos 1930, em relação aos alunos, houve a criação das entidades de congregação de estudantes das escolas superiores em todo o Brasil. Inicialmente, surge o Conselho Nacional de Estudantes, depois a A União Nacional de Estudantes. “A UNE foi resultado da tentativa de







cooptação dos estudantes, opositores ao autoritarismo, pelo Estado, intressado no seu controle por mecanismos cooperativos.” (Cunha, 1980, p.205), porém ela vem a se caracterizar com orientações democráticas e ajuda a elaborar uma nova política educacional.

Na FAFIPAR, também ocorre o movimento estudantil, que se consolida, nos anos 1960, com a criação do Diretório Acadêmico da Faculdade. Nessa época, houve a deflagração de uma greve pelos estudantes do Estado, a qual obteve a adesão dos acadêmicos da FAFIPAR. Essa greve foi uma das lutas iniciadas 1960 contra uma estrutura precária e antidemocrática das universidades brasileiras.

Em 1º de junho de 1962 estudantes deflagram a “greve do 1/3”. A denominação foi escolhida por expressar o alvo mais imediato do movimento: participação na gestão da universidade e nos conselhos de educação que supervisionavam sua política. A greve estende-se por 3 meses e atinge a maior parte das 40 universidades existentes no Brasil na época. (APUFPR, 2010, p. 4)

A participação dos estudantes na gestão universitária estava prevista na Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional de 1961, no Art. 78, que tratava sobre o corpo discente e que afirmava “[...] terá representação, com direito a voto, nos conselhos universitários, nas congregações, e nos conselhos departamentais das universidades e escolas superiores isoladas, na forma dos estatutos das referidas entidades.”(BRASIL, 1961)

Analisando a greve dos estudantes, sob a luz da Cultura Escolar (JULIA, 2001), enquanto objeto histórico, percebe-se que por mais que estivesse na lei, ela não havia sido implantada e nem regulamentada e necessitava de um aval do Conselho Universitário e dessa forma surge, por parte dos estudantes, uma radicalização em forma de luta por esse direito. Assim, foi necessária uma luta estudantil na FAFIPAR para que viesse a garantir um direito que já estava previsto em Lei. Conforme ata do dia 03/07/1962, a Congregação por unanimidade, concedeu representação do corpo discente nos órgãos deliberativos como estava prevista no Art. 78 da LDB e também conforme o Regimento Interno da mesma.

Com relação ao curso de matemática, após três anos de sua criação, aparece nas atas dos anos 1963, que a Congregação começa a discussões sobre o Currículo Mínimo. Este estava previsto na LDB 4.024/61 no “Art. 70. O currículo mínimo e a duração dos cursos que habilitem à obtenção de diploma capaz de assegurar privilégios para o exercício da profissão liberal serão fixados pelo Conselho Federal de Educação.” (BRASIL, 1961).

Assim, foi aprovado o Parecer 295/1962 que entre outras atribuições fixava o currículo mínimo para o curso de Licenciatura em Matemática com 2200 horas e também “O Parecer CFE 292/62, de 14/11/62, que estabeleceu a carga horária das matérias de formação pedagógica a qual deveria ser acrescida aos que quisessem ir além do bacharelado.” (BRASIL, 2001).

Na FAFIPAR, as questões do currículo mínimo estão presentes desde a ata de 16 de dezembro de 1963, porém na ata de 28 de maio de 1964 esses currículos são melhor discutidos, sendo que nessa reunião, o Senhor Diretor pede para que os departamentos se reúnam para discussão dos currículos. Pelos documentos, entende-se que já existia por parte da FAFIPAR, uma preocupação em seguir o Parecer sobre o currículo mínimo. Pelas pesquisas realizadas nos documentos<sup>[2]</sup> com relação às disciplinas que compunham o currículo mínimo, existia certa liberdade do professor com relação a seu trabalho.

Esta liberdade é um fato presente nas histórias das disciplinas escolares em que o professor tem uma determinada liberdade “[...] a escola não é o lugar da rotina e da coação e o professor não é o agente de uma didática que lhe seria imposta de fora (JULIA, 2001, p.33), ou seja, por mais que exista uma inspeção, sempre o professor tem um certo grau de liberdade para atuar de acordo com suas convicções.

Como o recorte histórico, para este estudo, foi fixado entre os anos de 1956 a 1965, entende-se que muito do que estava previsto na Lei Nacional para as Universidades (Decreto 19.851/61) foi aplicada também á Faculdade Estadual, que por mais que fosse uma faculdade isolada no Litoral Paranaense, estava sujeita ao que ocorria no momento político, econômico e educacional do país.





## Referências

APUFPR. Lembranças da APUFPR. **50 anos de história: década de 60**, Curitiba, abril 2010.

CANDAU, Vera Maria. **Novos rumos da licenciatura**. Brasília: INEP/PUCRJ, 1987.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia a era Vargas**. [online] 3rd ed. São Paulo: Editora da Unesp, 2007, 308p. Disponível em: <<https://books.google.com.br/>>. Acesso em: 19 de mai. 2018.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista brasileira de história da educação**, n. 1, jan./jun. 2001.

## Ocumentos analisados

BRASIL. Decreto n. 19.851 de 11 de abril de 1931. Estatuto da Universidade Brasileira. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 09 de out. 2017.

BRASIL. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm)>. Acesso em: 13 jun. 2017.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº. 28/2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001 que estabelece a duração e carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em 25 de out. 2017.

FACULDADE ESTADUAL DE FILOSOFIA E LETRAS DE PARANAGUÁ (FAFIPAR). Livro Ata, número 1. p.01-110, anos 1960 a 1965.

[1] Instituição pública de ensino superior, situada no Litoral do Estado do Paraná, mantida pelo governo estadual, com sede na cidade de Paranaguá, atualmente UNESPAR.

[2] Na LDB 4.024/61 e Parecer 295/1962

## AS PRIMEIRAS TENTATIVAS DE DESENVOLVIMENTO DO ENSINO SECUNDÁRIO GINASIAL NO PIAUÍ NO ANO DE 1961 A 1971: IMPLANTAÇÃO, ORGANIZAÇÃO E DIFUSÃO DESSE NÍVEL DE ENSINO NO ESTADO

Juliana Assunção Oliveira

Maria Do Perpetuo Socorro Castelo Branco

**Palavras-chave:** História da Educação. Ensino Secundário. Ensino Ginasial.

A pesquisa acerca da história da educação é de fundamental importância para a compreensão dos acontecimentos do passado, tendo em vista as transformações sociais, culturais e estruturais que ocorreram. É por meio da história que se conhece fatos, reescreve a cultura e as tradições dos povos, bem como a organização e as relações sociais estabelecidas e desenvolvidas ao longo de diferentes momentos históricos, considerando para isso o modelo educacional vigente em cada época (BARROS, 2005). Nessa perspectiva, a historiografia procura apontar caminhos para a (re)constituição das ideias do passado que influenciaram nos aspectos e na organização escolar do presente e, conseqüentemente, o propósito na formação do cidadão em cada período. A partir dessa ideia, percebemos que as pesquisas em História da Educação vêm ganhando novas visões. Segundo Barros (2005) os temas que antes ficavam em segundo plano, atualmente estão obtendo mais visibilidade como as investigações voltadas às instituições escolares, cultura escolar, democratização da educação, entre outros, que procuram mostrar a consolidação de uma modalidade ou nível de ensino em espaços específicos, como por exemplo, em uma cidade ou um lugar. Dessa forma, estudar a história das instituições escolares é buscar resquícios de ideologias por trás da implantação, da cultura escolar, no que se refere ao currículo, a organização e às regras definidas nesse ambiente, visando compreender a finalidade das normas no meio social e a proposta de formação do sujeito, uma vez que a educação é produto da sociedade e molda-se de acordo com a necessidade na compreensão de mundo e de homem (BARROSO, 2006). Nesse sentido, o presente estudo, é resultado de um trabalho de conclusão de curso que versa sobre o processo de implantação e organização do ensino secundário ginasial no Piauí, entre os anos de 1961 a 1971, observando o processo de difusão dessa educação no Estado. O mesmo é inserido nas investigações do campo da História da Educação Brasileira, uma área de pesquisa que vem crescendo cada vez mais e considerando novos objetos, sujeitos e visões de investigação. Desta forma, a problemática central da análise se funda em torno de como se deu o processo de instalação do ensino ginasial piauiense no período de 1961 a 1971, bem como a organização e a difusão dessa instrução no estado. A partir dessas ideias, justifica-se o recorte temporal da pesquisa: o ano de 1961, em razão de observarmos a maior intensidade na expansão dessa instrução no Estado e estadualização dos estabelecimentos de ensino secundário que eram mantidos pela iniciativa privada, inicialmente, finalizando os estudos até o ano de 1971 em função da promulgação da Lei n. 5.692, instaurada no mês de agosto do referente ano. Essa Lei refletia na mudança da estrutura da educação brasileira fazendo uma junção do ensino primário e do curso ginasial, para se tornar um só curso de Primeiro Grau, com duração de oito anos, enquanto o curso colegial se configurou como o ensino médio, com duração de três anos, que foi denominado de ensino de Segundo Grau. Desse modo, o artigo tem como objetivo refletir sobre o processo de implantação e organização do ensino secundário ginasial no Piauí,





observando os aspectos de expansão desse nível educacional. Acerca do suporte metodológico da pesquisa, esta se concentrou na Nova História Cultural, por propiciar o olhar para novos objetos de estudos. Esta abordagem teórica a partir da Nova História Cultural permite ao investigador, em História da Educação, a (re)constituição de um objeto de estudo em sua maior amplitude nos processos educacionais dentro de uma sociedade, incorporando novos sujeitos e reconhecendo o ser humano como um indivíduo social e histórico. Ao compreendermos as diversidades do objeto que foi analisado – a implantação e consolidação do ensino secundário em Piri-piri/PI. Dessa maneira, podemos destacar que a natureza desta pesquisa se caracteriza como histórica ao propor entender as indagações peculiares acerca de uma situação específica do passado, explorando as características, os cenários, as práticas e o contexto do acontecimento. Uma pesquisa histórica averigua eventos que já tenham acontecido, a partir de métodos descritivos e analíticos a fim de mapear o acontecimento do passado que está sendo problematizado no estudo (BARROS, 2005). A mesma utiliza-se de documentos intencionais, com o intuito de servir para a investigação (gravações de ideias, eventos, ações) e documentos não intencionais, elaborados para uso imediato (cartas, anotações, memorandos). Desta forma, os documentos, sejam eles intencionais ou não intencionais, contribuíram para a compreensão e análise do objeto de estudo e de maneira significativa na composição da problemática central desta pesquisa sendo o subsídio para as respostas de forma a atender os objetivos da mesma. Há também os registros quantitativos, como gráficos, dados numéricos, censo, estatísticas, número de matrículas, entre outros, que podem servir de base quantitativa para a coleta de dados da investigação. Além disso, utilizamos a análise bibliográfica e documental para fundamentar a narrativa da referente investigação. Em relação à pesquisa bibliográfica esta teve, como apoio para a sua efetivação, a leitura de livros, artigos, dissertações, teses e revistas, cujos materiais de forma impressa ou eletrônica, voltados à temática estudada neste trabalho. Barros (2005) aponta a necessidade de realizar um estudo bibliográfico para a produção de uma pesquisa. Conforme o autor, esta tem a finalidade de auxiliar na compreensão do objeto de estudo por meio das ideias de autores, que “travará o seu diálogo historiográfico e científico. Esses interlocutores constituirão parte da riqueza de seu trabalho, e não convém negligenciá-los” (BARROS, 2005, p. 54-55). O estudo documental se fundamentou na leitura e análise de documentos oficiais, como as mensagens governamentais do período analisadas na investigação, bem como documentos do Ginásio José Narciso da Rocha Filho. Desta forma Barros (2005), menciona que a pesquisa documental na historiografia da educação permite traçar um percurso acerca da investigação, possibilitando a extração de informações mais técnicas e específicas quanto à organização e estrutura do objeto de estudo. Assim os autores principais que usamos como referencial teórico para subsidiar a investigação foram Romanelli (2001) e Souza (2008) que tecem explicações acerca da História da Educação Brasileira, bem como a estrutura do ensino secundário nas escolas do país, assim como Sousa (2007) que discorre sobre a educação ginasial no Piauí. Além de Barros (2005) e Barroso (2006) que nos auxiliaram na composição da metodologia desta pesquisa. Desta forma, esses autores foram essenciais para a compreensão e análise do objeto de estudo, contribuindo de maneira significativa na composição da problemática central dessa análise. Em relação ao período da expansão do ensino ginasial piauiense percebeu-se que se deu por meio da iniciativa privada, que, com o processo de difusão desse ensino é mais intensificado essa iniciativa nas cidades interioranas do Estado. A partir das investigações percorridas no trabalho, traçamos as informações de que a expansão do ensino ginasial piauiense proporcionou uma mudança na perspectiva de vida dos alunos que moravam em cidades do interior piauiense em razão de muitos concluírem o ensino primário e não ter condições de migrarem para outras cidades para dar continuidade aos estudos. Com essa expansão da instrução ginasial, os estudantes das pequenas cidades tiveram a oportunidade de ingressar nesse nível educacional e puderam prosseguir com a sua formação escolar, uma vez que no recorte temporal estudado, o certificado de conclusão desse nível de ensino era comparado ao diploma de Ensino Superior, principalmente para a sociedade das pequenas cidades, que considerava a implantação do ensino ginasial como uma conquista para o desenvolvimento educacional local, favorecendo na formação de cidadãos críticos e atuantes na sociedade. Percebemos como essa expansão do ensino ginasial se deu pela iniciativa privada, primeiramente e os anos de 1961 se intensificaram esse processo e também houve diversas estadualizações de instituições a nível desse ensino pelo Estado. Nesse sentido, é relevante pesquisar acerca da expansão do ensino secundário a nível ginasial no Piauí, pois a pesquisa propõe como se deu o processo de difusão desse ensino no Estado, ao mesmo tempo em que poderá servir de base para outras investigações no âmbito da história da educação piauiense.



## Referências

BARROS, José D´Assunção. **O Projeto de Pesquisa em História: da escolha do tema ao quadro teórico**. Petrópolis: Vozes, 2005.

BARROSO, João. **Cultura, Cultura Escolar, Cultura de Escola**. São Paulo: UNESP, 2006. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bistream/pdf>. Acesso em 23 out. 2018.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SOUSA, Jane Bezerra de. **Ginásio Estadual Picoense: implantação e consolidação de uma instituição escolar (1949 – 1953)**. Campo Grande-MS: Unicamp, 2007. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada7/\\_GT3+PDF](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT3+PDF). Acesso em: 13 nov. 2018.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: (ensino primário e secundário no Brasil)**. São Paulo: Cortez, 2008.

## CONCEPÇÕES LIBERAIS E ESCOLANOVISMO NO BRASIL: O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA DE 1932

André Luiz Da Motta

Luciana Belissimo Carvalho

**Palavras-chave:** Escolanovismo. Liberalismo. Pioneiros da Educação.

A pesquisa aqui apresentada teve como objetivo elaborar uma análise dos princípios que fundamentaram a concepção de educação professada pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 e suas conexões com aspectos do pensamento liberal. A pesquisa focaliza a caracterização geral do contexto social, e por decorrência, explicita a forma em que foram gestadas as condições sociais que culminam no despontar do grande movimento de renovação relativo aos padrões de escolarização, que por sua vez, se configura na publicação do Manifesto dos Pioneiros de 1932. Quando partimos do pressuposto que visa ao entendimento de uma determinada concepção de educação, ou seja, para compreender a função que é atribuída à educação escolarizada historicamente não se deve prescindir da dimensão social, uma vez que, a estrutura da sociedade e suas respectivas transformações exercem influência neste processo, e vice-versa. Do clima de ebulição social consubstanciado na década de 1920 decorre a insurgência, no campo educacional, das forças do movimento renovador impulsionado pelos ventos modernizantes do processo de industrialização e urbanização. Tal contexto caracteriza-se por um processo de transição do modelo social que ainda busca consolidar suas bases como destaca Nagle (2001, p. 21) “de tipo colonial, induzido, para outro, autônomo, constitui essa década a fase de instalação do capitalismo no Brasil, e, portanto, se define como período intermediário entre o sistema agrário-comercial e o urbano-industrial, os dois grandes ciclos da vida econômica brasileira”. Integra esse momento um grande esforço para alterar as bases do poder e a função do Estado, principalmente no campo educacional. Constata-se a preocupação com a democratização do ensino, enfim está na pauta do debate a “educação do povo” com a finalidade explícita de arregimentar forças no sentido de consolidar a nação brasileira e o regime político imanente à novel Federação, fazendo emergir um sentimento de pertencimento à pátria. Profundas alterações nos setores sociais quer sejam de ordem política quer sejam de ordem econômica e social marcam o início do século XX. Frente às contingências tratava-se de Republicanizar a República, ou seja, batalhar pela consolidação dos velhos e prementes ideais proclamados desde o advento do novo modelo político instalado em 1889. Este contexto marcado por profundas mudanças estruturais desencadeia a emersão do “entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico”, uma vez que a educação passa a ser concebida como o problema vital do qual dependeria o progresso do país. Verifica-se que tal corrente de pensamento constituiu a mais expressiva bandeira de luta hasteada na década de 1920. A questão educacional se sobrepõe em grau de importância ante os demais problemas sejam de natureza política, econômica ou social, vista como a única alternativa que possibilitaria a resolução destes. A instrução torna-se cada vez mais laureada no sentido de atuar em sentido oposto (destruir) à velha formação social considerada resultado da incultura e ignorância. Diante desta breve exposição, a luta ideológica que vem na esteira do período que se estende dos anos de 1910 aos 1920 encontra espaço propício para se fortalecer com os reformadores e, por conseguinte, o processo de viabilização de um novo paradigma





educacional culmina no lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 destinado “ao povo e ao governo” elaborado por Fernando de Azevedo e assinado por 26 intelectuais. O documento, por sua vez, sintetiza os princípios necessários a tão premente renovação educacional ao conferir uma direção mais objetiva ao campo educacional, ganhando terreno e respaldo no plano das medidas políticas adotadas pelo Presidente Getúlio Vargas a partir de 1930, principalmente, a promulgação da Constituição de 1934. Tomando como pressupostos os condicionantes histórico-sociais que norteiam a educação neste momento, buscou-se a intencionalidade de identificar para além da aparência dos discursos presentes nas ideologias de caráter nacionalistas encetadas no Brasil e as nuances do ideal de educação e sua relação com o pensamento liberal. Ante a análise empreendida, os resultados revelam que as mudanças ocorridas no mundo do trabalho (início do processo de industrialização pautado pelo capital em seu segundo ciclo monopólico) demandam uma espécie de reestruturação no âmbito educacional. Para a realização desta pesquisa e de suas análises teve-se como princípio uma perspectiva pautada na compreensão materialista histórica, a partir da qual não se pode abstrair as múltiplas determinações impostas pelo conjunto das relações sociais e econômicas do período sobre as concepções que nortearam a elaboração do Manifesto de 1932, dentre as quais se destacaram a ascendente introdução num movimento de industrialização e urbanização e, conseqüentemente, um crescente discurso sobre a importância e necessidade de formação de um novo homem, capaz de atender ao modelo de cidadania advinda do modo de vida democrático e industrial. Ao partir da consideração de tais aspectos, a análise buscou demonstrar a origem do teor político e expectativas depositadas na educação como elemento propulsor do desenvolvimento nacional. Por tratar-se de uma pesquisa bibliográfica teve como fonte primária o texto do Manifesto de 1932, e como secundárias os textos de comentaristas do pensamento escolanovista e sobre o movimento da Escola Nova no Brasil (AZEVEDO, 1958; VIDAL, 2003; SAVIANI, 2004). Os resultados da pesquisa apontam que, apesar das preocupações democráticas da concepção liberal em educação, a ênfase da educação defendida pelo movimento de renovação estava no atendimento das necessidades socioeconômicas do processo de industrialização nos anos 1930. Nesse sentido convém destacar que a publicação do Manifesto se configurou na culminância do processo de reforma educacional, pois a partir deste momento traçou-se uma direção mais objetiva para o plano de reconstrução no âmbito educacional cuja preocupação maior era refutar o sistema tradicional de educação considerado obsoleto. A concepção de educação apregoada no documento possui estreita relação com os princípios liberais, principalmente àqueles vinculados a ampliação da liberdade e igualdade, ou seja, em princípios democráticos. Outro aspecto que ganha destaque é a questão da exacerbação do indivíduo. Assim, a educação concebida como um direito de todos conforme defendida pelos Pioneiros de 1932, na prática teve outra conotação, uma vez que não atendeu a demanda em razão das precárias condições de vida da maior parcela da população que implicou em inúmeras dificuldades de permanência na escola. A educação fundamentada em princípios de igualdade como reação à educação privilégio ou seleção, preconizada em todas as instâncias no Manifesto dos Pioneiros traduziu-se em contradições ao passo foi considerada como instrumento determinante da elevação das “aptidões naturais” do indivíduo e, conseqüentemente, “selecionando os mais capazes” para exercer “influência efetiva na sociedade”, inclusive, interferir na “consciência social” de modo a transformá-la. Nesse sentido, as desigualdades passam por uma nova dimensão legitimadora, o que incorreu na segregação social. Apesar da educação pautada em tais pressupostos refletir as incoerências de um momento marcado por indefinições, a escola foi se firmando como importante instituição social graças a esse legado de concepções. Para fins de sistematização o texto foi dividido em três partes. A primeira parte traz uma breve análise da sociedade ao realizar a definição dos setores sociais, bem como das ideologias deles resultantes. A segunda parte enuncia as bases e os princípios que produzem o movimento de renovação educacional, traçando a sua configuração geral. A terceira parte estabelece a relação da concepção de educação apregoada pelos reformadores sintetizada no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 e o pensamento liberal, destacando-se, no entanto, as contradições impregnadas no documento e dando os encaminhamentos para as considerações finais.



## Referências

AZEVEDO, Fernando de. **Novos caminhos e novos fins: a nova política da educação no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1958.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932). In: AZEVEDO, Fernando de [et al.]. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova no Brasil (1932) e Manifesto dos Educadores (1959)**. Recife : MEC, Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, FNDE, 2010.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república**. 2. ed. Rio de Janeiro : DP&A, 2001.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval [et al.]. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, Eliane Marta, FIGUEIREDO, Luciano e GREIVAS, Cynthia (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 3. ed., 2003



## DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE PIRACICABA/SP (1880-1910): PRINCIPAIS PROTAGONISTAS

Carolina Martin

**Palavras-chave:** Município Pedagógico. Piracicaba/SP. Educação.

O objetivo do presente trabalho é identificar os principais protagonistas que promoveram a expansão educacional no município de Piracicaba/SP no final do Império e início da República brasileira. O recorte temporal abarca desde o início dos anos 1880 até o ano de 1910 e foi determinado a partir de dados os quais revelaram que nesse período houve uma crescente expansão na quantidade de instituições de ensino privadas e públicas provinciais/estaduais e municipais em Piracicaba. A análise está alicerçada em fontes documentais de abrangência nacional, regional e local. Nacionalmente estão os censos demográficos e a legislação educacional e pertinente aos municípios. Em nível regional os anuários do ensino do estado, relatórios dos diretores gerais e inspetores da educação pública, a legislação educacional e referente aos municípios. Quanto ao município de Piracicaba, são empregados os documentos disponíveis no acervo da câmara municipal como atas, relatórios e os seguintes livros: registro das escolas municipais, orçamentos e balancetes, empregados, leis e ofícios. Como complemento dessas fontes oficiais está a leitura de todas as edições disponíveis do jornal Gazeta de Piracicaba (1882-1910). O principal referencial metodológico é a categoria historiográfica Município Pedagógico desenvolvida por Justino Pereira Magalhães. Ele explicita que, no decorrer do século XVIII houve em Portugal um processo de autonomização, desenvolvimento e progresso em nível local, esse fato permitiu a constituição do município-pedagógico, na idealização e projeção de programas educacionais e instrucionais, os quais complementam as ações estatais. Por conseguinte, trabalhar teoricamente essa conjuntura significa entender o “local como instância de decisão, ideação e realização” (MAGALHÃES, 2013, p. 12) e gera o desafio de sistematizar a historiografia do municipalismo no sentido educativo, político e social, em paralelo com as histórias nacionais e regionais. No Brasil, as pesquisas acerca da categoria historiográfica Município Pedagógico iniciam-se no início do século XXI, principalmente, a partir de um grupo de pesquisadores do campo da História da Educação da UFU – Universidade Federal de Uberlândia. Suas pesquisas evidenciaram que, alguns municípios brasileiros em Minas Gerais, no período entre o final do século XIX e início do XX, extrapolaram suas prerrogativas político-administrativas na dedicação à causa da educação. A pertinência em pesquisar a educação em nível municipal está na carência de uma historiografia do municipalismo desenvolvida com sistematicidade e sentido, que entre outros contextos, preserve os patrimônios educativos e “reifique uma cidadania educativa como móbil da consciência histórica” (MAGALHÃES; ADÃO, 2014, p.7). Os poucos estudos desenvolvidos no século XXI têm revelado tanto no Brasil, quanto em Portugal, que historicamente os municípios tiveram grande destaque frente às questões escolares. Para o desenvolvimento da abordagem historiográfica proposta é necessário compreender a tensão interna dos grupos que interagem no município e também, entre poder local e regional, os quais levaram a momentos de alternância na autonomia e consequentemente na formação da identidade dos municípios, posto que nacionalmente tanto o governo imperial, quanto o republicano se eximiram tacitamente das questões educacionais. Nesse sentido, a categoria complementar de análise ‘relações de poder’, vem a partir de um referencial teórico específico, dimensionar as diversas faces das disputas internas





de Piracicaba no que diz respeito à expansão escolar no período estudado e a ligação do legislativo e executivo municipal com o estadual. Para tanto, estabeleceu-se um diálogo entre Norbert Elias (1994) que trata as relações de poder de forma mais ampla e os teóricos Milton Santos (2006) e Henri Lefebvre (2000), os quais abordam a temática em âmbito local. Os resultados demonstram que na década de 1880 o quadro da educação em Piracicaba seguia o movimento educacional do país, com políticos que não demonstravam, no geral, preocupação para com a educação pública e sim, com o processo de urbanização. A edilidade respondia às prerrogativas ditadas pelo governo provincial, a iniciativa privada completava parte da demanda não atendida do ensino público e a população, na maior parte dos casos, não se envolvia no desenvolvimento da educação local. Se considerar a fidedignidade da informação de que no início da década havia aproximadamente 1.000 crianças e jovens em idade escolar e que a população do município se expandiu no decorrer dessa década, verifica-se que o quadro educacional de Piracicaba não se desenvolveu o suficiente para suprir a demanda. A média de instituições de ensino nos anos 1880 a 1889 foi de 23. Observa-se que até 1885 a maioria das instituições de ensino do município eram privadas, no ano de 1886 havia o mesmo número de estabelecimentos públicos e privados e a partir de 1887 ocorreu um movimento que levou ao aumento das escolas públicas e diminuição das privadas. O panorama da educação em Piracicaba se alterou no primeiro decênio republicano, diante da comparação com municípios vizinhos de maior protagonismo tinha considerável número populacional e conquistava serviços estaduais, como a implantação de diferentes tipos de instituições educacionais, que eram disputadas por localidades de todo o estado de São Paulo. A edilidade, ao contrário do que ocorreu na década anterior, passou a se dedicar mais às questões educacionais, apesar dos assuntos urbanísticos ainda serem seu principal foco. Os camaristas atuaram para conseguir mais instituições de ensino estaduais em seu território, como as consideradas emblemáticas no estado de São Paulo à época, contudo continuaram a atuar frente as crescentes demandas impostas pelo governo estadual. Outro ponto de destaque foi a criação de leis municipais e a criação de uma escola noturna por parte dos vereadores. A extensão das preocupações da câmara municipal foi dimensionada nas sessões, ações, leis e gastos, os quais integram o conjunto geral de expansão em diferentes modalidades e níveis de ensino. O comportamento dos camaristas pode ser entendido como uma racionalidade de uma elite esclarecida em busca de um ideal, como exemplo está o caso das instituições estaduais de ensino, pois quando conseguem uma logo passam a agir para conseguir outra, num processo contínuo. E essas iniciativas contaram com o apoio e aprovação de parte da sociedade que passaram a participar dos eventos e exames finais dessas instituições escolares consideradas emblemáticas na época, principalmente o Grupo Escolar. A quantidade geral de escolas se expandiu no meio urbano, principalmente, devido à iniciativa privada, mas nos bairros afastados da cidade a carência ainda era um fato. Os dados indicam que nas questões educacionais ainda havia muito o que fazer, pois mesmo diante de algumas conquistas, aproximadamente um terço (1/3) da população em idade escolar não era atendida e, no geral, a taxa de analfabetismo ainda era alta. Além disso, a educação particular atendia o dobro de alunos em relação à instrução pública. Em relação à quantidade de instituições de ensino no município de Piracicaba, esta praticamente duplicou, o que se considera ser uma soma relevante, mesmo que como exposto acima ainda não seja capaz de atender toda a demanda. A primeira década do século XX foi o período de maior transformação no panorama educacional de Piracicaba, a edilidade passou a atender uma quantidade maior de prerrogativas do governo estadual, principalmente no tocante à fiscalização da educação em seu território e do aumento de estabelecimentos estaduais. Os camaristas adotaram outro comportamento no que diz respeito à criação de uma rede própria de escolas com a implantação de 15 estabelecimentos, provimento por concurso, estabelecimento de programa de ensino e subvenção a instituições beneficentes. A população que até então pouco se envolvia com as questões educacionais locais passou a colaborar com auxílio pecuniário às escolas públicas e beneficentes, a frequentar exames e doar prêmios para estas e participar de festas e solenidades tanto de escolas públicas como privadas. E a iniciativa privada continuou seu processo de expansão ao oferecer diferentes modalidades de ensino para distintos públicos alvo. A quantidade de instituições de ensino entre 1900 e 1910 duplicou em relação à década anterior, a área rural até então negligenciada ganhou escolas públicas e privadas, todo esse desenvolvimento rendeu ao município a alcunha de 'Athenas Paulista'. Assim, diante dessas colocações considera-se que o processo crescente de desenvolvimento da educação em Piracicaba de 1880 a 1910 levou essa localidade a adquirir as características pertinentes à categoria historiográfica Município Pedagógico, quando apesar de estar



sob tutela do estado e ter que arcar com numerosas prerrogativas, passa a ter uma identidade própria educacional, a qual irrompeu da ação conjunta entre políticos, habitantes, elites e iniciativa privada.

## Referências Bibliográficas

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994a. v.1.

MAGALHÃES, Justino Pereira. O município liberal e a decisão política. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 54, p. 05-14, dez, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640164/7723>>. Acesso em: 23 mai. 2017.

MAGALHÃES, Justino Pereira; ADÃO, Áurea. **Os municípios na modernização educativa**. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2014. (Coleção Estudos e Ensaios). Disponível em: <[www.ie.ulisboa.pt](http://www.ie.ulisboa.pt)>. Acesso em 07 set. 2015.

LEFEBVRE, Henri. **A Produção do espaço**. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins. 4. ed. Paris: Éditions Anthropos, 2000.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. (Coleção Milton Santos; 1)

## DIRETRIZES INTERNACIONAIS PARA O ENSINO SECUNDÁRIO: A EDUCAÇÃO DOS JOVENS PARA O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL (1934 - 1963)

Rosa Fátima De Souza Chaloba

**Palavras-chave:** Ensino Secundário. Conferências Internacionais. História transnacional da educação.

Esta comunicação apresenta resultados de pesquisa em andamento sobre a renovação do ensino secundário no Brasil desenvolvida na perspectiva de uma história transnacional da educação. Nesse sentido, o estudo busca compreender como a expansão das oportunidades educacionais de nível médio e as políticas curriculares e de inovações pedagógicas em voga no país na segunda metade do século XX estiveram conectadas com a circulação de ideias e políticas em âmbito internacional. A transformação do secundário de uma escola de formação de elites para uma escola popular com a consequente mudança do currículo humanista para um currículo científico e orientado para o trabalho esteve no centro dos debates educacionais em âmbito internacional depois da Segunda Guerra Mundial. Data também do pós-guerra, a criação de vários Organismos Internacionais com o intuito de fortalecer a cooperação internacional abrangendo os mais diversos setores, como a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), a Organização Mundial do Comércio (OMC), entre outras. Evidentemente, a circulação de modelos educacionais já vinha ocorrendo desde séculos anteriores podendo assinalar a importância das Exposições Universais no final do século XIX e dos Congressos Internacionais de Educação no início do século XX. Contudo, os organismos internacionais do pós-guerra, intensificaram o intercâmbio e a transferência de políticas e conhecimentos em diversas áreas. No campo da educação, cabe assinalar o papel da Unesco na promoção de levantamentos e organização de dados sobre a educação em diferentes países e na sistematização de orientações técnicas de inegável alcance político. Criada em 1946, essa Organização deveria promover a paz entre os povos e estabelecer acordos internacionais visando à difusão de conhecimentos. O recorte temático para esta comunicação, incide, portanto, na problematização dos debates e recomendações provenientes de dois eventos protagonizados por organismos internacionais: as Conferências Internacionais de Instrução Pública e as Conferências Interamericanas de Educação. Essas Conferências tiveram grande importância para a redefinição do ensino secundário em vários países dada a abrangência desses eventos e a mobilização de representantes políticos de diferentes Estados Nação. A primeira Conferência Internacional de Instrução Pública ocorreu em Genebra, em 1934, promovida pelo Bureau Internacional de Educação, órgão assessor da Liga das Nações. A partir de 1947, o evento passou a contar também com o apoio da UNESCO. Realizadas com o intuito de orientar a formulação e execução de políticas educacionais nos países em desenvolvimento, as Conferências em número de 24, no período entre 1934 e 1963, trataram de diversos assuntos e produziram 57 recomendações, várias delas relacionadas ao ensino secundário. Neste estudo, foram consideradas as recomendações de nº 2 – Admissão às escolas secundárias (1934), nº 32 – Escolaridade obrigatória e sua extensão (1951), nº 34 – Acesso da mulher à educação (1952) e nº 50 – Elaboração e Expedição dos Programas de ensino Secundário (1960). As Conferências Interamericanas de





Educação, em número de 5, convocadas pela Organização dos Estados Americanos (OEA) constituindo reuniões de Ministros da Educação, foram realizadas no Panamá (1943), em Lima (1956), em Punta del Este (1961), em Santiago (1962) e Bogotá (1963). Levadas a termo no contexto da criação da Aliança para o Progresso, essas conferências interamericanas diferenciaram-se das Conferências Internacionais pelo nível de institucionalização implicada nas intenções de cumprimento das recomendações convencionadas e nos instrumentos adotados como resoluções, acordos e convênios assinados pelas autoridades políticas envolvidas. Essas conferências podem ser consideradas uma das expressões da política de intervenção dos Estados Unidos na América Latina caracterizadas pelo envolvimento de ministros da educação e pelo estabelecimento de acordos internacionais com vistas a modificar a situação da educação nos países participantes. O recorte temporal do estudo abrange a primeira Conferência Internacional de Instrução Pública realizada em 1934 e a última Conferência Interamericana de Educação, realizada em Bogotá, em 1963. Como fontes de pesquisa foram utilizados os documentos produzidos nessas conferências consultados no site da Biblioteca Digital da Unesco (<https://unesdoc.unesco.org/>). A investigação fundamenta-se na história transnacional que busca ampliar as narrativas nacionais colocando em questão os contatos entre atores sociais, instituições, sociedades e culturas. Dessa maneira, as situações nacionais são problematizadas em termos de influências entrecruzadas pressupondo que fronteiras, espaço e tempo não são fixos, mas se relacionam e se transformam por meio dos contatos (Tyrrell, 2007; Fuchs, 2014). O estudo vale-se, também, dos aportes metodológicos da história do currículo fundamentada em Ivor Goodson e Stephen Ball. A análise das fontes evidenciam que a problemática do ensino secundário ganhou mais destaque nas Conferências Internacionais na década de 1950 e no início dos anos 60 do século XX. As primeiras recomendações para essa modalidade de ensino assinalavam a sua progressiva expansão e a necessidade de aliar cultura geral com formação prática. Ressalta-se também, recomendações para a formação especializada dos professores, renovação didática das diversas disciplinas e o acesso das mulheres à educação. Na Conferência de 1960, a recomendação nº 50 versou sobre a elaboração e expedição dos programas do ensino secundário colocando em relevo a necessidade de mudanças curriculares dada a generalização do ensino secundário em muitos países. A indicação mais precisa foi a dupla tendência no sentido de intensificar a iniciação ao trabalho e os conhecimentos de ordem prática e profissional no secundário e, simultaneamente, ampliar conhecimentos de cultura geral nas escolas técnicas e profissionais de nível médio. No que diz respeito às Conferências Interamericanas de Educação, a declaração de Santiago do Chile sobre o ensino médio reiterou as tendências em debate, isto é, a renovação do secundário pela integração entre formação geral e estudos especializados voltados para a orientação para o trabalho. Embora a Conferência tenha assinalado a finalidade da educação média a formação da personalidade integral do educando, a discussão de fundo residia nas necessidades de formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho mais diferenciado e com novas exigências técnicas. Pretendia-se uniformizar a estrutura do ensino médio em todos os países adotando dois ciclos: o primeiro, denominado básico, de cultura geral, deveria proporcionar ensino comum enquanto o segundo ciclo, voltado para a especialização, deveria diferenciar-se em ramos distintos. Outro aspecto importante nas conferências interamericanas foi a ênfase dada ao tema da educação para o desenvolvimento econômico e social da América Latina ressaltando a renovação do ensino secundário em relação ao currículo e aos métodos de ensino como política educacional de fundamental relevância. Não por acaso, o ensino técnico e profissional foi considerado de alta prioridade pela influência direta no desenvolvimento econômico dos países. Em sintonia com as novas demandas do capitalismo, as indicações dos organismos internacionais passaram a enaltecer os desafios da ciência e da tecnologia e a imprescindibilidade da educação para o trabalho. A defesa da democratização do ensino secundário significou também a renúncia da formação dos jovens com base na cultura geral desinteressada. O desenvolvimento econômico e social tornou-se a tônica das recomendações gerais favorecendo um léxico comum transnacional sobre a generalização e a renovação do ensino secundário. Muitos desses sentidos comuns podem ser encontrados nas propostas de renovação do ensino médio em circulação no Brasil nas décadas de 1950 e 1960.



## Referências

BALL, S.; MAGUIRE, M; BRAUN, A. Como as escolas fazem as políticas. Atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

FUCHS, Eckhardt, “History of education beyond the Nation? Trends in Historical and Educational Scholarship”, In: BAGCHI, Barnita, FUCHS, Eckhardt and ROUSMANIERE, Kate (ed), Connecting histories of education. Transnational and cross-cultural exchanges in (post) colonial education. New York/Oxford, Berghahn Books, 2014.

POPKEWITZ, T.S. Transnational as comparative history: (un)thinking differences in the self and the others. In FUCHS, E. ; VERA, E. R. The concept os the transnational in the history of education. Palgrave/Macmillan, 2017.

STRUCK, Bernhard, FERRIS, Kate & REVEL, Jacques, Introduction: Space and Scale. In: Transnational History, The International History Review, 33:4, 573- 584, 2011.

TYRRELL, I. What is transnational history? 2007. Disponível em: <https://iantyrrell.wordpress.com/what-is-transnational-history/>

## EDUCAÇÃO E CONSERVADORISMO: O PROJETO ILUMINISTA DE BERNARDO PEREIRA DE VASCONCELOS (1795-1850)

Dalvit Greiner De Paula

**Palavras-chave:** Bernardo Pereira de Vasconcelos. Conservadorismo. Política Educacional.

Bernardo Pereira de Vasconcelos (1795-1850) foi um advogado, jornalista e parlamentar brasileiro. Sua ação política foi a de um intelectual e mediador cultural<sup>[1]</sup>, portador de um projeto liberal-conservador de Estado e Nação, cultuador e transmissor do modelo parlamentarista inglês. Pensou o Brasil de forma contundente interferindo diretamente na organização das várias instituições, senão todas, que vão constituir o Estado imperial brasileiro no início do século XIX. Representou aquela fração da sociedade que entendemos hoje como elite econômica de viés conservador, política e socialmente. Foi ao projeto dessa elite econômica que Bernardo Vasconcelos serviu, porém sempre na defesa do cidadão perante o Estado e na manutenção das ideias liberais. No reverso, essa elite econômica viu no projeto de Bernardo Vasconcelos os argumentos necessários para a construção e manutenção de um Estado forte e centralizado, principalmente quando assume o tom da moderação e da conciliação políticas. Bernardo Vasconcelos foi um pragmático em seus discursos e ações, divulgando ideias e criando instituições mesmo e apesar da doença que o debilitou por toda a vida adulta.

Bernardo Vasconcelos viveu durante o processo de emancipação do Brasil em 1822 e seus desdobramentos na década seguinte que acabaram por gerar uma situação de pequenas guerras civis. Na tentativa de adaptar o pensamento utilitário inglês com a intenção de atender a felicidade do maior número, o modelo liberal transplantado para o Brasil por meio da Constituição de 1824 encontrou no príncipe a personificação do Estado, o Poder Moderador e o Poder Executivo como garantidores da ordem e organizadores da nação, reduzindo-se a um modelo quase autocrático e despótico combatido por boa parcela dos liberais à época. A Constituição de 1824, emanada de um príncipe com caráter demiúrgico encontrou os brasileiros às voltas com a necessidade de educar ímpetos e desejos, tanto de populares quanto da elite, e assim organizar o Estado e controlar a Nação.

Para o seu projeto de Nação e Estado, Bernardo Vasconcelos lançou mão da educação em todos os níveis: formulou em Minas Gerais o *Plano de Estudos* e mais tarde a Lei nº. 13; discutiu a *Lei das Escolas de Primeiras Letras* e das *Faculdades de Direito de Olinda e São Paulo* na Assembleia Geral e fez o *Colégio Pedro II* quando foi ministro, para os filhos da elite se prepararem para as faculdades e, na sequência, ocuparem os cursos superiores e os cargos de administração do Império. Por tudo isso e pela sua atuação no Parlamento e no Governo Imperial, Bernardo Vasconcelos é um intelectual que contribuiu de forma ímpar para a Educação brasileira, porém com um caráter fortemente conservador.

### Objetivo

Essa é comunicação da nossa pesquisa de Doutorado que faz parte de um projeto maior que não é aqui explicitado por questões de anonimato, mas que visa discutir os intelectuais e o pensamento







educacional brasileiro. Assim, essa é a comunicação de uma pesquisa em andamento cujo objetivo é o de apresentar o projeto educacional de Bernardo Pereira de Vasconcelos para o Império do Brasil entendendo o mesmo como partícipe dessa intelectualidade brasileira do século XIX que vive essa contradição: modernizar e conservar. Ou seja, ao mesmo tempo que constrói as instituições mais modernas que o mundo ocidental conheceria para um recém-inaugurado Estado deveria construir-lhe também os meios de conservação política da elite que o fez. Dessa forma, apresentar a nossa compreensão sobre o pensamento ilustrado no Brasil do Primeiro Reinado (1822-1831), tomando como referência e ponto de partida o discurso de Bernardo Pereira de Vasconcelos (1795-1850) explicitado na *Carta aos Senhores Eleitores da Província de Minas Gerais*, de 1828, objeto de nossa análise. Esse documento, é uma fonte privilegiada para entendermos a contribuição da experiência liberal na construção de um repertório político de forma a perceber as influências do Iluminismo europeu no discurso educacional e na prática política de Bernardo Vasconcelos, inaugurador do conservadorismo político no Brasil. Ali, Bernardo Vasconcelos presta contas de seu primeiro mandato e apresenta-se candidato à reeleição à Assembleia Geral.

## Periodização

Assim, o nosso período é o das regências no Brasil. O processo de emancipação do Brasil em 1822, a Abdicação de D. Pedro I ao trono em 1831 e o período regencial no Brasil (1831-1840), acabaram por gerar uma situação de pequenas guerras civis, uma vez que os interesses das elites locais não se compatibilizavam na construção do Estado imperial. Liberais Conservadores, Liberais Moderados e Liberais Exaltados se digladiavam no espaço instituído da Assembleia Nacional e em pequenos e provincianos teatros de guerra, política e física. Para além da Assembleia Nacional, onde o sistema eleitoral não permitia a entrada daqueles que não pertenciam à *classe senhorial*, a disputa se dava nas ruas, praças e matas naquilo que Ilmar Rohllof de Mattos (1987) chamou de lutas da rua e lutas da casa. Deixando de lado, neste momento, as lutas da rua, a disputa política pelo Estado imperial era também a luta intestina da classe senhorial pelo modelo a ser adotado e, assim, construindo e construindo-se tentando fazer do seu projeto de classe o projeto nacional. Um projeto liberal, porém, em sua maior parte conservador, em contraposição ao que consideravam a anarquia provocada pela ideia democrática de federalismo e repartição do poder, o que representava um espaço público e uma soberania um pouco mais ampliados. Para isso, o recurso ao modelo parlamentar inglês e o voto censitário foram adotados.

## Fontes

A nossa fonte privilegiada e principal documento é a *Carta aos Senhores Eleitores da Província de Minas Gerais*, escrita em 1828, tornada aqui um objeto de nossa análise, dentre outras fontes, é parte de nosso projeto de doutoramento. Ali, Bernardo Vasconcelos presta contas de seu primeiro mandato e apresenta-se candidato à reeleição à Assembleia Geral. Além do principal documento exposto acima, objeto central no qual desenvolvemos nossa análise, trabalharemos com outras fontes produzidas no período, tais como o *Diário do Conselho Geral da Província de Minas Gerais*, os jornais *O Universal* e o *Sete de Abril*, fontes privilegiadas tanto para compreendermos o contexto de ação quanto o pensamento político de Bernardo Vasconcelos.

## Referencial metodológico

Para tanto apoiamo-nos no referencial metodológico de Reinhart Koselleck, em *Futuro Passado*, na busca das ferramentas necessárias para a apropriação dos conceitos e de seus usos. Passamos por Jean-François Sirinelli e Norberto Bobbio na tentativa de entender a ação do intelectual. Assim chegamos em Quentin Skinner, com a sua obra *Visões da Política*, e de Hans Ulrich Gumbrecht com *As funções da retórica parlamentar na Revolução Francesa* tentando compreender e reconstruir, em parte, a maneira de discursar e agir nos espaços públicos refazendo uma genealogia dos principais conceitos iluministas, dentre eles o liberalismo e a educação, que penetraram o século XIX brasileiro. Nossa pesquisa busca mecanismos e razões para entendermos a construção da busca do consenso e a virada linguística que organiza o Estado imperial e os brasileiros. Além de Skinner e Gumbrecht são



referências fundamentais para o nosso entendimento Lyn Hunt e a invenção dos direitos, Carlota Boto e o conceito de homem novo, além de Condorcet.

## Resultados

Ainda provisórios, nessa etapa, percebemos que o projeto dos inconfidentes mineiros de 1789-1792, visto e entendido como um projeto iluminista de longo prazo da elite mineira, manteve sua continuidade no discurso e nas ações de Bernardo Vasconcelos demonstrando que, a despeito da modernidade constitucional, a Ilustração também inspirou e justificou o caráter conservador e centralizador do Estado e a permanência desse pensamento nas instituições educacionais do Império brasileiro.

## Referências

Uma consagrada biografia de Bernardo Pereira de Vasconcelos ainda é a de Otávio Tarquinio de Souza. Trata-se do volume III da *História dos Fundadores do Império do Brasil – Bernardo Pereira de Vasconcelos*, volume 210, reeditada em Brasília pelo Conselho Editorial do Senado Federal em 2015; ainda para o entendimento do período é fundamental a leitura de *O tempo Saquarema* de Ilmar Rohloff de Mattos, publicado em São Paulo pela Hucitec em 1987; quem deve ser lido também é Christian Edward Cyril Lynch com sua obra *Da monarquia à oligarquia : história institucional e pensamento político brasileiro (1822-1930)*, publicado em São Paulo pela Alameda em 2014; a ideia de um homem novo preconizado pelo Iluminismo e a Revolução Francesa está em Carlota Boto com *A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa* publicado em São Paulo pela UNESP em 1996; e, por fim, para não prolongarmos uma lista que é imensa não podemos deixar de citar Hans Ulrich Gumbrecht com *As funções da retórica parlamentar na Revolução Francesa* que desenvolverá seus estudos buscando entender como se constrói o consenso político e a identidade política por meio da linguagem, aí incluída a educação.

- [1] Como na definição de Ângela de Castro Gomes e Patrícia Hansen (2016), “[...] intelectuais que atuam, exclusivamente ou paralelamente, realizando outras atividades como mediadores culturais (GOMES; HANSEN, 2016, p. 4)” e, no caso de Bernardo Pereira de Vasconcelos, quase um curador do pensamento político europeu pinçado e exposto nas páginas dos jornais que editou.

## EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA PRIMEIRA REPÚBLICA: O CASO DE SÃO PAULO

Marta Senghi Soares

**Palavras-chave:** Primeira República. Educação Profissional. Escola de Aprendizes Artífices.

Este trabalho tem a intenção de discutir aspectos da implantação da Escola de Aprendizes Artífices de São Paulo no ano de 1910, em cumprimento ao Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909, promulgado pelo presidente Nilo Peçanha, com o objetivo de criar nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito.

Essa iniciativa foi relevante no âmbito da educação para o trabalho, pois se constituiu historicamente como a primeira iniciativa sob a responsabilidade direta do Estado, custeada pela União, nesse campo.

Pretendemos apontar elementos que auxiliem na compreensão dos processos que constituíram a escola pública, mais especificamente no que diz respeito à educação profissional no Brasil desde a implantação em 1910 e seus contornos até 1930, quando a educação profissional passa para a jurisdição do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública. Apresentamos políticas e práticas que deram forma a essa escola no contexto da Primeira República, período de amplos debates sobre o papel da educação e de implementação de reformas educacionais no país e, em particular, no Estado de São Paulo.

Quais as motivações para criação da Escola de Aprendizes Artífices? A quem se destinava? Como se deu a escolha dos cursos a serem implantados na Escola de Aprendizes Artífices de São Paulo? Como era a organização e funcionamento da escola? Quais os principais embates que se travaram?

No ano de 1910 foram criadas dezenove Escolas de Aprendizes Artífices implantadas simultaneamente nas capitais de diferentes Estados brasileiros, o que parece evidenciar que a proposta de promover a educação profissional mobilizou a União e os Estados.

Cada escola deveria ter cinco oficinas de trabalho manual ou mecânico de acordo com a conveniência do Estado em que se instalassem ou, ainda, das necessidades da indústria local.

O Decreto explicitava a necessidade da criação da Escola a partir do crescimento da população no meio urbano, o que *exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência*. Tornava-se necessário, *habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual e fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, desviando-os da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime*. Caberia ao governo da República formar cidadãos úteis à Nação.

O decreto definia também que nessas escolas seriam admitidos estudantes entre 10 e 13 anos, *preferidos os desfavorecidos da fortuna com a finalidade de formar operários e contramestres, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretenderem aprender um ofício*.

As considerações exemplificam bem as preocupações amplamente relatadas nas pesquisas sobre a expectativa que se criou nos primeiros anos da República em relação à educação do povo. À educação caberia o papel de dar forma a uma sociedade até então “amorfa”, uniformizando-a sob o





lema Ordem e Progresso, e considerando um ideal de trabalho nacional que fosse capaz de tornar a população nacional saudável, disciplinada e produtiva. Tratava-se de *regenerar o brasileiro*.

Cabe assinalar que os operários na cidade de São Paulo no início do século XX eram, em sua maioria, imigrantes. A partir das suas manifestações reivindicatórias no início do processo de industrialização do Brasil, o trabalhador imigrante deixou de ser o modelo ideal de trabalhador, ao mesmo tempo em que persistia a ideia do negro como propenso à vadiagem bem como a imagem do brasileiro comum como improdutivo, vadio, doente, apático e degenerado.

Outro aspecto a se considerar seria o da transição entre uma economia essencialmente agrícola e dependente do trabalho escravo para uma fase industrial com operários livres. Segundo os intelectuais e políticos à época, não seria possível concretizar a República sem a adequada organização do trabalho em um país marcado pela ausência de preocupação com o analfabetismo de letras e ofícios. Para corrigir essa situação seria necessário que a população pobre tivesse possibilidade de educação profissional e que os negros emancipados fossem alcançados por alguma instrução.

Assim, se considerava que a condição desse contingente da população constituiria o principal fator de atraso à *marcha para o progresso*. Lemas como “Progredir ou desaparecer” e “Vitalizar pela educação e pela higiene” demonstram o pensamento dos entusiastas pela educação.

A escola era então proclamada como a instituição capaz de colocar o país nos trilhos da *nova ordem* social e econômica e viabilizar a consolidação de um caráter nacional no Brasil. Nesse contexto, a educação profissional se configura como um instrumento para qualificar a mão-de-obra, disciplinar o trabalhador e nacionalizar o operariado.

A escola técnico-profissional em seu nível elementar passou a ter relevância como um ensino prático, necessário à vida do país e como requisito para o desenvolvimento urbano-industrial. Mas também parecia ser essa modalidade de ensino convocada a responder aos novos desafios postos pela urbanização, ou seja, incidir pedagogicamente sobre a questão social. Assim se inclui no debate educacional uma crítica à cultura literária e livresca como padrão de ensino e em contraposição a defesa profissionalização da escola primária.

Numa sociedade marcada pela desigualdade social e por forte exclusão, a oferta da escolarização reproduziu também a distância entre a formação dos quadros dirigentes da sociedade e a formação do povo. O ensino técnico, em que pese a importância que lhe fora conferido nas discussões e mesmo considerando a implantação da rede de Escolas de Aprendizes Artífices, mantinha características a ele atribuídas desde o período imperial. No contexto de reformas, no ano de 1920 o governo federal, por meio do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, nomeou uma Comissão liderada pelo engenheiro João Lüderitz para avaliar e remodelar o Ensino Profissional Técnico. Os estudos da Comissão, a partir da inspeção em várias escolas, subsidiaram a organização de um Projeto de regulamento do ensino profissional técnico, que sugeria reestruturação especialmente para o currículo, posto que a ausência de um currículo pré-estabelecido representava um dos problemas para o funcionamento das escolas. Segundo o relatório, os diretores das escolas profissionais raramente eram profissionais ou tinham a experiência necessária para compreender o que seria necessário numa indústria para propor a organização das oficinas, assim como havia excessiva liberdade para mestres igualmente mal preparados. As condições físicas e materiais das escolas também foram alvo de observação. Os regulamentos estabelecidos até então eram considerados demasiadamente brandos tendo em vista que a definição do que se deveria estudar ficava absolutamente a cargo dos diretores.

O relatório da já citada comissão influenciou parte significativa da Portaria de 13 de novembro de 1926, aprovada pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, denominado Consolidação dos dispositivos concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices, e a partir do qual houve uma regulação para tais cursos, especialmente no que tange ao currículo, inclusive com seriação. A partir de então foi estabelecido um currículo padrão para as oficinas das Escolas de Aprendizes Artífices estabelecendo condições de promover maior controle sobre a aprendizagem profissional. Parte da carga horária era agora destinada à prática profissional.

O estágio de industrialização em São Paulo induziu ainda a natureza dos cursos que deveriam ser oferecidos. A escola paulista oferecia cursos de tornearia, de mecânica e eletricidade ao lado de oficinas mais artesanais como é o caso de carpintaria e artes.



No caso do Estado de São Paulo o perfil dos estudantes das Escolas de Aprendizes Artífices também parece ter um viés peculiar, por se constituir de filhos de operários e outros profissionais urbanos, incluindo estrangeiros, os quais adquiriam nos cursos novos valores e novas concepções de trabalho.

Portanto podemos afirmar que a formação profissional desses jovens fez parte do processo de socialização da força de trabalho pelo capital.

Para a construção desse estudo de caráter qualitativo, recorreu-se a fontes diversas, tais como legislação de implantação e funcionamento das Escolas de Aprendizes Artífices e suas alterações, Portarias e Regulamentos, Relatórios do Ministério de Agricultura, Indústria e Comércio, da Secretaria do Interior e Anuários. Utilizamos além da pesquisa documental a pesquisa bibliográfica. Tomamos como principais aportes teóricos os pesquisadores Acácia Zeneida Kuenzer, Carmen Sylvia Vidigal Moraes, Jorge Nagle, Luis Antonio Cunha e Marta Maria Chagas de Carvalho.

## EFICIÊNCIA, EFICÁCIA E RACIONALIZAÇÃO: A FORMAÇÃO DO CIDADÃO ÚTIL NOS MEANDROS DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Vanessa Queirós Alves

**Palavras-chave:** Eficiência. Racionalização. Cidadão útil.

O objetivo deste trabalho foi perceber como as ideias de eficiência, eficácia e racionalização com vistas à formação do cidadão útil circularam e foram representadas, principalmente no contexto da educação para o trabalho, em períodos distintos da educação brasileira, situando-se, principalmente durante o final do século XIX e o século XX, trazendo com mais relevo, propostas educativas do estado do Paraná. Almejou-se, perceber semelhanças e diferenças no emprego desses termos por meio de alguns textos sobre políticas educacionais implantadas no Brasil, fazendo principalmente um paralelo com a lei nº 5692/71, que carrega o título de ter sido uma lei tecnicista.

Para tanto, alguns textos foram selecionados para esta discussão de autores como: de Decca (1984); Oliveira (2003); Oganauskas (2015); Ribeiro(1986) e Cunha(2005). Por fim, algumas fontes como discursos governamentais do período referente à promulgação da lei nº 5692/71, foram cotejadas para discutir a questão da circulação de ideias referentes à formação do trabalhador útil.

As fontes utilizadas no trabalho, foram discursos governamentais, periódicos, legislação educacional e entrevistas com professores que vivenciaram o período da articulação da lei nº 5692/71 nos sistemas de ensino no estado do Paraná. Além disso, utilizou-se o conceito de representação de Chartier (2002) na análise desses materiais. A metodologia utilizada para o desenvolvimento do trabalho envolveu pesquisa bibliográfica, com base nos textos, documentos e fontes já mencionadas.

Com relação ao tema de pesquisa proposto, percebeu-se que a ideia do ser humano útil e principalmente do tempo útil contém uma história bem mais longínqua do que talvez algumas pessoas supõem. Parte de um senso comum, quando se estuda em História da Educação divisões por vezes rígidas de concepções pedagógicas, como se uma terminasse e automaticamente outra começasse sendo que as permanências e mudanças são muito mais recorrentes que as rupturas, principalmente se tratando da formação humana. Ideias vão e vem numa circulação entre diferentes tempos históricos, se adaptando é claro para cada contexto onde são representadas, elucidadas e propostas.

O autor Edgar de Decca (1984), em o Nascimento das Fábricas traz discussões bastante pertinentes sobre o olhar de forma diferenciada para a própria palavra trabalho, que ao longo do tempo, passa a ter um sentido mais positivo, pois antes era associada a algo penoso e doloroso, sendo que a partir do século XVI, passou da “mais humilde e desprezada posição ao nível mais elevado e a mais valorizada das atividades humanas, quando Locke descobriu que o trabalho era a fonte de toda a propriedade” (DE DECCA,1984,p.8).

Além disso, outro aspecto interessante trabalhado por De Decca (1984) é a percepção, trazendo o autor Marglin, de que a reunião dos trabalhadores nas fábricas, a partir de determinado momento histórico, não foi devido ao avanço das técnicas de produção, mas sim com o intuito de controle social, dos ritmos, tempos, saberes dessas pessoas. Ou seja,





[...]o que estava em jogo foi justamente um alargamento do controle e do poder por parte do capitalista sobre o conjunto de trabalhadores que ainda detinham os conhecimentos técnicos e impunham a dinâmica do processo produtivo. E isso é muito importante, uma vez que do lado dos trabalhadores estava a resposta ao problema da eficácia técnica da produtividade (DE DECCA,1984, p.22).

Nesse sentido, paulatinamente, por meio da vigilância, do controle de trabalho e produção, da disciplina, e da própria hierarquia na organização das fábricas, houve em última instância o domínio capitalista sobre o processo de trabalho. Sendo importante salientar que para o autor o “sistema de fábricas” não se situa somente ao período industrial, mas tem relação com um jogo de poder, que pode ter estado presente desde os engenhos até outras manifestações. Dessa forma, entende-se:

O sistema de fábrica como um universo (imaginário e real) onde são produzidas as relações sociais e onde se dá uma particular e decisiva apropriação do saber. Assim, não estão em jogo na fábrica apenas as questões relativas à acumulação do capital, mas também os mecanismos responsáveis pela concentração do saber e, conseqüentemente, de dominação social (DE DECCA,1984, p.39).

Seguindo as questões postas pelo autor, às ideias de eficácia, eficiência, racionalização e de utilidade, foram adentrando o universo do jogo do processo produtivo e se incorporando nas relações do mundo do trabalho. Assim,

esse conjunto de instituições que se desdobrou desde a fábrica até os organismos científicos, pouco a pouco, foi transformando a produção de saberes técnicos numa esfera especializada de controle social, e, progressivamente, as questões de eficácia e produtividade tornaram-se regras do jogo da acumulação capitalista. Isto é eficácia e produtividade foram reduzidas aos problemas de melhor e mais racional utilização da tecnologia pelos trabalhadores fabris (DE DECCA,1984, p.37).

Essas ideias são recorrentes em vários contextos e discursos governamentais, por vezes até naturalizadas, mas percebe-se que suas raízes têm relações com a própria forma de se organizar o mundo do trabalho a partir do sistema de fábricas.

No contexto brasileiro, especificamente, há uma tendência, também advinda de senso comum, que quando se menciona industrialização e formação para o trabalho, muitas pessoas associam com o período da Era Vargas em diante, mas a preocupação com essas questões e muitas iniciativas para sua configuração vem de tempos anteriores.

Ribeiro (1986) ao tratar da experiência do liceu de Artes e ofícios de São Paulo, coloca que as configurações dos cursos ofertados datam de 1873, sendo que em 1895 a escola passa por uma ampla reforma e o trabalho prático passa a ser o núcleo da formação oferecida, alterando os programas dos cursos ofertados até então. Havia uma “ preocupação com a formação do operário completo que caminhava ao lado com a produção do artefato perfeito” (RIBEIRO,1986, p.46).

Aliás, esse se tornou um grande traço dos liceus: a preocupação que os alunos acompanhassem e conhecessem o processo integral da produção. Durante o tempo de vigência do liceu houve ofertas de cursos de arte em madeira, desenho, mecânica, modelagem, arquitetura, carpintaria, eletricidade,





dependendo da demanda da sociedade em cada contexto, sendo esse um aspecto observado pelo liceu. Com o tempo, porém, a instituição também enfrentou as questões de divisão e subdivisão do trabalho que foram se acentuando, “a forma impessoal da máquina imprimirá sua marca também aqui. E as exigências em termos de qualificação sofrerão profundas alterações” (RIBEIRO, 1986, p.70).

Nesse sentido, já no início do século XX percebe-se essas diferentes concepções e dicotomias no processo de trabalho. Sendo importante também salientar que a divisão entre trabalho intelectual e manual, com a valorização do primeiro e inferiorização do segundo, também é um processo histórico. Implicitamente, talvez, esse seja um elemento importante na defesa de um trabalho integral feita por grande parte dos mestres do liceu e também em outros contextos. Uma hipótese é que ao se pensar no conhecimento integral e sistêmico do objeto de trabalho, o trabalhador ainda possui o controle de sua produção, não seria uma concepção fragmentada associada ao sistema de fábricas, partindo do entendimento de Decca, por exemplo.

Em relação à Lei nº 5.692/71, que foi um dos principais marcos legais na educação durante o período de ditadura civil-militar, onde os cursos profissionalizantes existentes no ginásio foram extintos e o ensino de 1º grau, portanto, não ofereceria formação profissional, enquanto o 2º grau todo foi estruturado como profissionalizante, também trouxe a circularidade das ideias de eficácia, racionalidade, eficiência e utilidade, não só em seu texto, mas nas justificativas para sua implantação dadas por diferentes agentes do estado. Como afirma Newton Sucupira, representante do CFE junto à Secretaria – Geral do MEC, nas diretrizes para a elaboração do Plano Setorial de Educação 1975/79

Paralelamente à educação considerada como fator de realização pessoal, impõe-se a ideia da educação como investimento ou pré-investimento que condiciona o crescimento econômico em vista da concretização de uma sociedade plenamente desenvolvida e democrática (...) daí resulta a necessidade de se conferir à educação **maior eficiência operativa** que torne o homem, em virtude de sua própria formação, um **agente produtivo** dentro da sociedade. (SUCUPIRA, 1973, p.22, grifos nossos).

Portanto, nas justificativas apresentadas sobre a Reforma, a preocupação com o homem produtivo e com um ensino mais articulado e integral, que o tornasse útil às necessidades da sociedade da época ganhava destaque.

Como resultado oriundo dessa pesquisa nota-se que as ideias de eficiência, eficácia, racionalidade, fazem parte de uma concepção de controle social no mundo do trabalho, que circularam em diferentes contextos e períodos que por vezes se aproximam e por vezes se distanciam, pois essas representações do mundo social “são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam”(CHARTIER, 2002, p.17). Porém, é importante perceber que para além das diferenças, muitas ideias e representações na formação para o trabalho permaneceram, com justificativas, contradições e críticas muito semelhantes ao longo da história da educação brasileira.

## Referências

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

CUNHA, L.A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

DE DECCA, E. **O nascimento das fábricas**. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

OLIVEIRA, M.R.P.de. **Formas cidadãos úteis: os patronatos agrícolas e a infância pobre na Primeira República**. Bragança Paulista: Edusf, 2003.

## ENSINO SECUNDÁRIO NAS MINAS GERAIS IMPERIAL: ITINERÁRIOS OFICIAIS

Thaís Carneiro Carvalho

Karen Laíssa Marcílio Ferreira

Os Relatórios dos Presidentes das Províncias eram documentos oficiais, produzido pelo presidente da Província, como homonimamente indicado, e apresentado na Câmara local, como forma de balanço das ações tomadas, dos problemas da região e das perspectivas sobre os diversos assuntos de interesse público, as demais autoridades. Neste sentido, este tipo de fonte garante sinais, emblemas e indícios dos imaginários, das crenças e dos investimentos realizados. Assim, na fala do presidente da Província de Minas Gerais, em 1843, Francisco José de Souza Soares D'Andréa, retrata que o ensino secundário era voltado unicamente para os homens de classes elevadas que não fariam trabalhos manuais e para quem, deveriam ocupar os postos da academia. As mulheres não deveriam concorrer nos círculos mais elevados da sociedade, segundo ele. Assim, temos uma pista das representações sociais sobre o público-alvo do ensino secundário, bem como a tônica de sua organização que perdura até os anos de 70, do século XX, que marcará o início do processo de massificação do ensino. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n.º 5692 de 1971, representa um marco para as políticas públicas educacionais, modificando as estruturas e as finalidades dos segmentos de ensino. O segundo grau torna-se profissionalizante e o ensino fundamental passa a ter obrigatoriamente oito anos. A categoria trabalho fundamenta as proposições da LDB de 71, marcando uma oposição ao par humanístico e científico. Assim, a profissionalização ascende frente ao ensino propedêutico, tendo o 1º e 2º graus direcionados para a qualificação para o trabalho. Neste sentido, Cury e colaboradores (1982) afirmam que a organização do trabalho impacta os próprios sentidos do mesmo, bem como os sistemas educacionais e seus objetivos. Quando se pensa o ensino secundário, desde os seus primórdios, os embates entre um ensino humanístico e científico são presentes. Souza (2009) retrata que durante todo o Império houve uma preponderância do ensino humanístico, representado por um currículo que valorizava as línguas clássicas e que começa ser questionado no século XX. Em tais embates, a autora dispõe que com a sobrevalorização de uma educação científica, todas as humanidades são contestadas. Assim, o presente trabalho se inscreve na temática da história do ensino secundário em Minas Gerais, desde o início das organizações dos empreendimentos de instrução pública mineira até aos ideais reformistas da República (1818-1890). Primeiramente, após fazer breve explanação, focar-se nas nomenclaturas que demonstram as finalidades do ensino secundário, os debates, os sujeitos, os espaços e as organizações arroladas para este tipo de estudo. As fontes que constituíram este trabalho são de natureza oficiosa, a partir dos Relatórios de Presidentes de Província, de fundo jurídico, com as legislações do período e dados da imprensa. Ambos acervos documentais estão disponíveis no Arquivo Público Mineiro (APM). Nesse sentido, objetiva-se refletir sobre as aulas avulsas, os liceus públicos e as finalidades do ensino secundário. Com as Reformas Pombalinas, em 1759, que entre outros pontos, fechou colégios Jesuítas. Assim, em Portugal, a partir de concursos públicos para o provimento de cargos de professores, abriram-se aulas avulsas de Filosofia, de Retórica e de Gramáticas Grega, Latina e Hebraica. No contexto do Império, segundo Hilsdorf (2002), em 1772, existiam 44 aulas régias, divididas em Primeiras Letras, Gramáticas e Filosofia. As reformas Pombalinas, vislumbravam uma nova organização do ensino, refletindo sobre as metodologias e as práticas dos professores, entretanto, como aponta Villalta (1997) a realidade estava separada por uma falésia das proposições teóricas, uma vez que a





orientação religiosa persistia e o ensino era calcado na repetição. De acordo com as fontes utilizadas, o ano de 1818 foi o primeiro que se teve registro oficial de aulas avulsas na província mineira. As denominações variam entre Instrução Intermédia e *a posteriori* Instrução Secundária. O ano de 1831 também é marcado pela criação de cadeiras de Gramática, especialmente a Francesa, que integrou as outras disciplinas oferecidas, ambas registradas em livros que ocupavam do registro dos professores. Lages (2019) oferece um panorama das localidades que receberam as cadeiras de aulas avulsas e destaca que em função da Lei de 1860, apenas as aulas de Latim e de Francês são mantidas. Mas, a mesma autora identifica que muitas aulas voltam a ser avulsas, em função das dificuldades de algumas instituições se manterem. Assim, três momentos são destacados dentro da organização do ensino secundário. O primeiro, em 1831, trata das ações, na forma do Decreto daquele ano, de expansão da instrução. Então, cabe ressaltar que existe uma relação entre as leis imperiais e provinciais, principalmente no que faz referência aos decretos que sinalizavam a abertura de novos colégios de ensino secundário. Portanto, existe uma confluência entre as legislações e os papéis do Conselho da Província, para a instrução pública. O segundo momento é marcado pelo Decreto número 60, em 1837, com os estabelecimentos de aulas do ensino secundário. Já a última dimensão é marcada pelo aumento da abertura das aulas de Gramática Francesa e pela abertura de instituições particulares. Neste sentido, a partir dos anos 40 do século XIX, é recorrente discursos contra as aulas avulsas, sendo o ano de 1860 carregado de marcas legais para o corte de cadeiras das aulas avulsas. Existia também um descompasso entre o planejamento das ações de abertura e de fechamento das classes, que não eram tão paralelas frente ao investimento básico para a sua realização. Tanto, que nas análises, é recorrente nos discursos oficiosos a dificuldade de financiamento. Para além disso, a dificuldade e a falta de professores também são relatadas. Sobre esse último aspecto, a instalação dos poucos docentes nas comunidades, muitas das vezes sofria reveses no início, na sua permanência, criando turmas sem professores ou com vários pedidos de transferência de localidade. Em resposta a tal situação, criou-se mecanismos para a manutenção da permanência dos professores na comunidade. A organização das matérias também são foram pensadas para que o exercício dos professores visasse a permanência e demarcasse um papel social da instrução e dos seus destinatários. Assim, uma das principais modificações necessárias na lógica das aulas avulsas foi a adaptação a um tempo escolar, o que impactou também as práticas dos professores. Neste sentido, a Lei número 13, de 1835, fora uma primeira marca do governo provincial em regular as aulas, suas quantidades e sua duração, no ensino secundário. Na mesma direção, regulamentos foram realizados para que os professores seguissem as normas de periodicidade, de aplicação de provas e regulação geral das atividades letivas. Logo, tal contexto de falta de professores e poucas normativas sobre as aulas avulsas, fez com que o governo provincial remanejasse várias turmas para uma só cadeira, por exemplo. Assim, um professor, quando aprovado em concurso, poderia assumir mais de uma cadeira. Outra particularidade era que apesar das delimitações do ano letivo, com o seu início e o seu fim, bem como o tempo da aula, não se tinha uma definição clara sobre os limites das entradas dos estudantes nas aulas avulsas. Esta questão, fora marcada por alguns professores em reclamações registradas nas fontes pesquisadas. O que entende-se de consenso sobre os alunos, é que permanecia a indefinição de sua entrada, sendo que a frequência iria até se sentirem aptos para a realização dos exames finais. Em 1837, com a Lei número 60, definisse a divisão entre instrução primária e instrução secundária, entendendo que os graus de ensino seriam dependentes, portanto o avanço dependia da conclusão do nível anterior. Portanto, partindo de uma lógica da criação da lei e da proibição, entende-se que os alunos poderiam matricular antes, sem nenhuma comprovação prévia da conclusão dos ciclos do ensino primário. Cabe destacar que essas alterações se referem a instrução pública e que as instituições particulares seguiam estatutos próprios. Logo, sobre as aulas avulsas, pode-se considerar que houve grande interseção entre as variadas instâncias e repercussão nas mudanças da organização, com foco no ensino secundário. Assim, o trabalho também se refere a um lastro de preocupação do tempo presente, nas reformas do ensino médio, itinerários formativos e a educação dos jovens.

## ESCOLA NORMAL DE ARTES E OFÍCIOS WENCESLAU BRAZ: FORMAÇÃO DE MESTRES E PROFESSORES PARA O ENSINO PROFISSIONAL (1917-1930)

Marcelly Kathleen Pereira Lucas

**Palavras-chave:** Ensino técnico. Ensino profissional. Formação de professores.

Esse estudo é parte de uma pesquisa que tem como objetivo analisar as ações do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio para a expansão das escolas profissionais, agrícolas, industriais e comerciais, no período de 1909 a 1929. Em 1909, o ministério, criado pelo decreto 1.606 de 29 de dezembro de 1906, foi reorganizado e instalado através do decreto 7.501 de 12 de agosto de 1909, o Ministério da Indústria, Viação e Obras Públicas passou a ser o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. No ano de 1929 o ministério foi novamente reorganizado e desmembrado em dois ministérios distintos, Ministério da Agricultura e Ministério da Indústria e Comércio. Desse modo, esse trabalho, especificamente, tem como objetivo analisar a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz como parte dessas ações para o desenvolvimento do ensino profissional dentro do recorte temporal da pesquisa citada anteriormente. Tendo em vista as dificuldades para a organização do ensino envolvendo principalmente a necessidade de um corpo docente qualificado para as Escolas de Aprendizes Artífices, o Ministério incorporou ao quadro de instituições de sua responsabilidade a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, criada pela Prefeitura Municipal do Distrito Federal em 1917. Logo depois de sua inauguração, essa escola foi transferida para a jurisdição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio com intuito de formar professores e mestres para as Escolas de Aprendizes Artífices e também para outras escolas (BRASIL, 1918). Localizada no prédio do antigo palácio do Duque de Saxe, a escola oferecia cursos de formação para mestres e professores do gênero masculino e feminino. Ela fez parte de um conjunto de ações com o objetivo de reorganizar as Escolas de Aprendizes Artífices. O seu ensino deveria integrar a teoria e prática, de forma que os profissionais lá formados reproduzissem essa prática nas Escolas de Aprendizes Artífices. Nessa perspectiva, esse estudo se insere na dimensão da história política segundo Rémond (2003) e Barros (2005). De acordo com Barros (2005), com a história política à medida que analisamos as relações provenientes do poder atribuído ao Estado pela força da lei, podemos perceber essa força como mecanismo de controle e determinante do todo social. Para Rémond (2003, p. 444) “Praticamente não há setor ou atividade que, em algum momento da história, não tenha tido uma relação com o político”, e isso não seria diferente com a educação. Diante disso, é preciso que analisemos os interesses, as motivações e as disputas que envolvem o desenvolvimento da atividade política sobre a educação. Assim como a influência das ideologias e das decisões políticas como determinantes no campo da educação, a história política é importante para a compreensão do todo social. “A política é lugar de gestão do social e econômico”. A política é tratada a partir da sua função de determinação do contexto e dos reflexos de sua prática (RÉMOND, 2003). Inseridos no domínio da História da Educação Profissional, fazemos uso da concepção de “trabalho-educação”, trazido por Ciavatta (2019) como uma unidade epistemológica que comporta a relação entre o trabalho e a educação. Pensar essa concepção é pensar os dois conceitos, trabalho e educação, como parte de uma realidade social. Para a autora, nessa concepção podemos, ao analisar a história da educação profissional, pensar as relações de produção, as transformações do mundo do trabalho, as políticas educacionais e a formação dos trabalhadores (CIAVATTA, 2019). Além dessas





áreas, um ponto importante para construção dessa análise é perceber o “trabalho como princípio educativo e o princípio educativo do trabalho”, mas também a formação para o trabalho como “meio de alienação e sujeição dos trabalhadores” (CIAVATTA, 2019, p. 146). Metodologicamente, adotamos um caminho que partiu do mapeamento, categorização e análise das fontes, os relatórios do Ministério apresentados anualmente no período supracitado, além das legislações concernentes ao objeto de estudo. Também realizamos um levantamento bibliográfico sobre o tema, trazendo alguns estudos que se aproximam do nosso pelo recorte temporal e temática para contribuir com as discussões aqui apresentadas. Nessa construção, buscamos responder aos seguintes questionamentos: Qual a importância da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz para o desenvolvimento do ensino profissional no Brasil no século XX? Qual o objetivo do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio para com essa escola? Como ocorreu o desenvolvimento dessa escola enquanto esteve subordinada a esse Ministério? Os relatórios do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio de 1909 a 1929 se constituíram enquanto fontes à pesquisa documental. Os relatórios eram apresentados ao fim de cada ano pelo ministro em exercício ao presidente da República. Neles os ministros descreviam todas as atividades do ministério naquele ano, as ações desenvolvidas e seus desdobramentos, as dificuldades enfrentadas, os desafios superados, o acompanhamento dos estados, a movimentação contábil e também os instrumentos legais mais importantes como leis, decretos e recrutamentos que interferiram nas ações realizadas naquele ano até a data de apresentação do relatório. Ao todo foram analisados dezenove relatórios, pois os documentos referentes aos anos de 1915 e 1921 não estavam disponíveis. A pesquisa foi realizada no acervo digital do Center for Research Libraries, da Universidade de Chicago, na coleção Brazilian Governments Documents, na sub-coleção de relatórios ministeriais, na seção do Ministério da Agricultura. Metodologicamente adotamos a concepção de análise documental de Arostegui (2006). Para Arostegui (2006), o trabalho das fontes não se resume a extração de informações, portanto é necessário realizar a crítica das fontes, questioná-las. Nesse sentido, percebemos os relatórios como fontes “para a história”, ou seja, não foram criados com essa intencionalidade mas servem a esse propósito. E essa análise não é um trabalho mecânico, carece de uma preparação teórica e metodológica. Além disso, a adequação das fontes está diretamente ligada aos objetivos da pesquisa. Além disso, nos baseamos no método indiciário de Ginzburg (1989). De conformidade com Ginzburg (1989), o procedimento metodológico do indiciário transferiu para o interior das pesquisas as tensões entre narração e documentação, já que a análise dos indícios é construída a partir da investigação das convergências e divergências, das inferências de causas não documentadas ou comprovadas por meio dos efeitos. Como já dito anteriormente, a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz fazia parte de um conjunto de ações para transformar e reorganizar as Escolas de Aprendizes Artífices concretizadas pelo Serviço de Remodelação do Ensino Profissional. O objetivo dessa medida era o de qualificar os professores e mestres que atuavam nas Escolas de Aprendizes Artífices. Essa escola se configurava como escola mista, recebia alunos do gênero masculino e feminino. Nos anos estudados manteve uma média de duzentos alunos por ano, divididos em cerca de oito turmas. Para o ingresso na escola, os candidatos passavam por uma prova de admissão, com os conteúdos do ensino primário como português, desenho e aritmética. O percentual de alunas sempre superou o de alunos, por isso, em 1928, foi atribuída uma nota mínima nesse exame para as mulheres. Algumas aulas eram comuns a ambos os gêneros, como português, educação cívica, desenho, francês, pedagogia, contabilidade, matemática, geografia e história. Mas as oficinas de trabalhos manuais eram divididas por gênero, para o masculino os trabalhos com metais e madeira e para o público feminino as oficinas de trabalhos domésticos e cerâmica. Além dessas aulas, os alunos também tinham aula de educação física e recebiam alimentação adequada de acordo com padrões higienistas. A primeira turma de professores formou-se no ano de 1924, apadrinhados pelo presidente que deu nome a escola, Wenceslau Braz. A escola recebeu um novo regimento em 30 de agosto de 1926. Em 1928, o ministro da Agricultura, Indústria e Comércio ressaltou os resultados satisfatórios do trabalho desenvolvido na escola. Dessa forma, concluímos que a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz se configura como um importante objeto de estudo para o campo da História da Educação Profissional, a medida que podemos resgatar a sua contribuição para o desenvolvimento do ensino profissional no período em estudo.



## HISTÓRIA DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL COLÔNIA: UM OLHAR SOBRE O PAPEL DO DOCENTE E SUA FORMAÇÃO

Yara Araújo Ferreira

**Palavras-chave:** Legislação Educacional. Formação Docente. Brasil Colônia.

### Introdução

Temos como objetivo deste trabalho apresentar um breve levantamento da legislação educacional, com um recorte para o Brasil Colônia (1500-1822), que forneça subsídios para o entendimento histórico da estruturação da Formação de Professores no Brasil e a construção do ideário social do (des)prestígio da profissão docente.

Essa é uma investigação de caráter histórico, onde utilizamos Análise documental e Bibliográfica com abordagem qualitativa. Na análise documental utilizamos como fontes primárias de informação as Cartas Jesuíticas reunidas e posteriormente publicadas (LEITE, 1956-1960 e NÓBREGA, 1931) e toda a Legislação Educacional referente ao período Brasil Colonial que pode ser encontrada digitalizada na íntegra no sítio do Parlamento Português (PORTUGAL, 2010).

### Período Jesuítico

Os primórdios da educação no Brasil envolve a obra dos Jesuítas nos primeiros anos da recém-descoberta colônia de Portugal. Marcado pela pedagogia jesuítica a educação estava vinculava-se as questões da colonização e da catequese. Os jesuítas vieram ao Brasil a pedido da coroa portuguesa a fim de doutrinar os índios e promover sua integração na sociedade e economia da colônia.

Assim os primeiro jesuítas enviados ao novo mundo saíram de Portugal, acompanhando a armada do primeiro Governador-Geral do Brasil Tomé de Sousa, em 01/02/1549 e chegam ao Brasil em 29/03/1549. O padre jesuíta Manoel da Nóbrega, membro da Companhia de Jesus chefiava o grupo composto pelos padres Leonardo Nunes, João de Aspícueta Navarro, Antonio Pires e os irmãos religiosos Diogo Jácome e Vicente Rodrigues. Ainda em 1549 o irmão Vicente Rodrigues, também conhecido como Vicente Rijo, já ensinava doutrina aos meninos e tinha escola de ler e escrever na Povoação do Pereira (posteriormente Vila Velha). Conforme primeira **carta do padre Manuel da Nóbrega** enviada **em abril de 1549** à Portugal depois de sua chegada ao Brasil ao padre Simão Rodrigues de Azevedo: “O Irmão Vicente Rijo ensina a doutrina aos meninos cada dia e também tem escola de ler e escrever; parece-me bom modo este para trazer os Índios desta terra, os quaes têm grandes desejos de aprender e, perguntados si querem, mostram grandes desejos” (NÓBREGA, 1931).

Desta forma, Vicente Rodrigues (1528-1600) pode ser considerado o primeiro professor do Brasil, o pioneiro mais antigo da educação nacional, ou seja, o primeiro docente português a lecionar aulas de “ler e escrever” em terras brasileiras, uma vez que processos de ensino-aprendizagem eram evidentemente desenvolvidas pelos povos indígenas anteriormente a chegada dos portugueses à Terra de Palmares. Assim, nosso primeiro professor era um jovem sem formação específica que movido talvez pela necessidade, frente à situação, pôs-se em ação!



Nos anos seguintes foram fundadas as primeiras escolas de instrução elementar existentes no Brasil: Bahia (1550), São Vicente (1553) e Espírito Santo (1551), posteriormente São Paulo (1554), no entanto os missionários não estavam preparados para as funções que deles se esperava, incluindo a do magistério. Os primeiros anos das missões jesuítas, Período Heroico (1549-1570), tinha como foco a catequização dos povos indígenas e na construção das primeiras escolas e igrejas do Brasil. A coroa portuguesa por meio do **Alvará de 07/11/1564** concedeu permanentemente recursos para as ações missionárias e manutenção dos colégios jesuítas estabelecendo o padrão de redizima. Posteriormente, tais benefícios foram estendidos para outros colégios onde destacamos o **Alvará de 15/01/1565** para o Colégio de São Vicente, o **Alvará de 11/02/1568** para o Collegio do Rio de Janeiro e em **1576 o Alvará** para a Collégio de Olinda.

No segundo período jesuíta no Brasil, Período de Organização e Consolidação (1570-1759) as ações estava centrada principalmente na formação intelectual da elite e na preparação para o ingresso em cursos superiores das universidades portuguesas, assim a criação de colégios assumiu uma importância maior que a da atividade missionária.

## Período Pombalino

O Período Pombalino (1759-1808) promoveu uma ruptura no sistema de ensino brasileiro, até então centrado na vertente religiosa. O Marquês de Pombal (1699-1782) promoveu uma reforma educacional que promoveu uma descentralização da educação jesuíta passando o controle para a Coroa Portuguesa, essa reforma culminou na expulsão dos Jesuítas.

Marcos na Legislação Educacional no Período Pombalino:

**Lei 28/06/1759**, proibição dos Livros dos padres da Companhia de Jesus e do seu Método.

**Lei de 3/09/1759**, Lei dada para a proscricção, desnaturalização e expulsão dos regulares da Companhia de Jesus, nestes reinos e seus domínios.

**Alvará de 28/06/1759**, dá início a Reforma dos Estudos Menores e extinguiu as escolas jesuítas. Propõe a Criação das **aulas régias** de gramática latina, retórica e grego, entretanto até 1765 não houve nomeação de nenhum professor.

**Edital 28/07/1759**, trata da Criação do cargo de diretor de Estudos.

**Lei de 11/01/1760**, amplia a Lei dos Estudos Gerais.

**Estatutos, 07/03/1761**, Cria os Estatutos do Collegio Real dos Nobres.

**Lei de 05/04/1768**, criação da Real Mesa Censória: responsável pela secularização do controle da circulação de livros.

**Alvará de 04/06/1771**, extinção do cargo de diretor dos estudos, essas competências foram transferidas para Real Mesa Censória.

**Lei de 06/11/1772**, cria as aulas régias de leitura, escrita e cálculo, além das cadeiras de filosofia.

**Alvará de 06/11/1772** regulamenta os exames aos quais os professores deveriam se submeter para ingressar na carreira docente. Até essa data nenhuma legislação tratou especificamente da Formação Docente, o que evidencia que no Brasil a preocupação em selecionar os professores antecedeu a preocupação com a sua formação (TANURI, 2000).

Entre 1759 e 1771, os mestres eram pagos pelas Câmaras Municipais e possuíam autorização para cobrar contribuições dos pais dos alunos. Os problemas com a falta de pagamentos levavam à grande oscilação nos ordenados, o que gerava insatisfação por parte dos professores. Criado pela **lei de 10/11/1772**, o subsídio literário foi uma arrecadação destinada para o pagamento de mestres e professores das escolas menores públicas de todos os reinos e territórios de Portugal incidia sobre o vinho, a aguardente, o vinagre e outros produtos comercializados no Reino e domínios.

As aulas Régias eram compostas basicamente por aulas avulsas e sem articulação e Ausência de Currículo. Apenas em **28/06/1774** as Aulas Régias iniciaram. A primeira foi no Rio de Janeiro, ministrada pelo **professor Régio Francisco Rodrigues Xavier Prates**.





## Período Joanino

Período Joanino (1808-1822) assinalado pela vinda da família real para o Brasil em 22/01/1808 devido à invasão francesa a Portugal.

Legislação Educacional para esse período:

**Decreto de 17/01/1809**, prescreve como hão de ser providas as cadeiras de ensino público, indica regras para a nomeação de um magistrado para a fiscalização.

21/02/1821, cria o cargo de inspetor dos estabelecimentos literários e científicos do Reino o responsável pela promoção da instrução pública no Brasil.

Decreto de 30/06/1821, Permite a qualquer cidadão o ensino e abertura de escola de primeiras letras independente de exame ou licença.

Primeiros Cursos de Ensino Superior no Brasil: **Lei de 04/12/1810**, cria a Escola Politécnica da Academia Real Militar da Corte; **Decreto de 23/02/1808**, instituiu uma cadeira de Ciência Econômica; **Decreto de 12/10/1820**, organizou a Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil, depois convertida em Academia das Artes.

**Decreto de 3 de julho de 1820**, Concede a “João Batista de Queiroz uma pensão annual, para ir á Inglaterra aprender o systema Lencasterianno”. O método Lancaster, ensino mútuo ou monitorial consistia em uma organização onde monitores acompanhavam as atividades pedagógicas de um pequeno grupo. Foi assim que surgiram no Brasil as primeiras experiências com a questão do estágio, “essa foi realmente a primeira forma de preparação de professores, forma exclusivamente prática, sem qualquer base teórica” (TANURI, 2000, p.63).

**Decisão de 13/03/1821**, comunica a retirada de Sua Majestade para Portugal.

## Algumas Considerações

Pensar a Formação Docente requer analisar diversas dimensões que perpassam e se entremeiam tanto na ação docente, quanto nas normativas legais ou nas representações sociais que envolvem o processo ensino aprendizagem.

Pensamos que a partir do entendimento do caminho histórico indicado pela legislação para a educação em nosso país podemos levantar alguns importantes indicativos também sobre a formação do docente que se construiu e se constrói sob certa relação de simbiose com as políticas públicas para a educação. Apresentamos alguns dos principais marcos legais para a educação no Brasil no período colonial, antes mesmo de qualquer legislação específica para a formação de professores. Desta forma pudemos perceber que os caminhos legais para a educação pública surgiu já em segundo plano, dado à demora em se estabelecer instituições públicas de ensino ou regulamentações para a profissão docente. Consideramos que esse trabalho contribui para área de pesquisa em História da Educação tanto por fazer um levantamento dos documentos que abordam a educação no período colonial brasileiro, como também por trazer uma análise que relaciona tal legislação como com a ação e com a Formação Docente.

## Referências

LOPES, Eliana Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes VEIGA, Cynthia Greive. (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 606 p.

LEITE, Serafim. *Monumenta Brasiliae*, Roma: Monumenta Historica Societati Iesu, 1956-1960. 4v.

NÓBREGA, Manuel da. **Cartas do Brasil: 1549 - 1560**. Rio de Janeiro, RJ: Oficina Industrial Gráfica. 1931. 258p

PORTUGAL, **Legislação Régia**. Parlamento Português, 2010. Disponível em: <<http://legislacaoregia.parlamento.pt>>. Acesso em: 20/11/2019.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, n.14, 2000, pp. 61-88.

## MAPEANDO A INSTRUÇÃO PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE VIÇOSA, MG, NO ESTADO NOVO (1937 E 1946)

Paulo Vitor Do Vale Cunha

Denilson Santos De Azevedo

**Palavras-chave:** Estado Novo. Instrução Primária. Viçosa.

**Objetivos:** O trabalho apresenta os resultados preliminares da investigação a respeito das histórias das políticas de instrução pública municipal, existentes na comarca de Viçosa, Estado de Minas Gerais, entre 1938 e 1946, abarcando os aspectos sociais, econômicos e políticos do município e seus possíveis impactos no setor educacional, com o enfoque na criação e funcionamento de escolas primárias, mantidas pelo poder público local. Este trabalho é parte de uma pesquisa ainda em desenvolvimento, que mapeia os espaços escolares na região de Viçosa entre 1930 e 1964, dando prosseguimento às investigações históricas e educacionais realizadas nos últimos anos, que vem mapeando o processo de escolarização em diversos municípios na região da Zona da Mata mineira entre 1828 e 1988. Logo, a tarefa de construir interpretações sobre o movimento histórico educacional local, no que se refere ao período do chamado Estado Novo (1937-1945), tem o intuito de contribuir para a história da educação regional, considerando que o município de Viçosa, sedia atualmente uma das sete microrregiões integrantes da região da Zona da Mata que, por sua vez, é uma das doze mesorregiões constitutivas do estado de Minas Gerais.

**Periodização:** A delimitação desse período se justifica pelo fato de que este mapeamento apresenta o resultado da política municipal de ensino em Viçosa durante o Estado Novo (1937 – 1945), momento em que o governo federal se desincumbe da educação pública, conforme explicitado pela Constituição outorgada de 1937, em que o estado nacional assumiu apenas um papel complementar no ensino, se exigindo dos alunos, por ocasião da matrícula, uma contribuição mensal para a caixa escolar, com vistas a auxiliar aqueles que alegassem escassez de recursos. Nesse sentido, o trabalho pretende averiguar como o município se comportou em termos de política educacional, a partir de 1938, frente a essa legislação que passou a vigorar. A delimitação inicial, não está relacionada apenas à implementação desta lei outorgada, mas também às mudanças territoriais que aconteceram no município ao final de 1938, pois a “região administrativa” de Viçosa até então, era composta pelos distritos de Teixeiras, São Miguel do Anta, Herval, Coimbra, Araponga, São Vicente do Gramma, Pedra do Anta e Canaã, totalizando 61.000 mil habitantes. Entretanto, com a edição do Decreto-lei estadual n. 0148, de 17 de dezembro de 1938, Viçosa passou a constituir-se somente de 4 distritos: Cajuri, Canaã, Coimbra e São Miguel do Anta, representando uma perda de aproximadamente 50% de seu território, e 40% de sua população, passando a contar apenas com 36.000 mil residentes, onde 74% vivia na área rural, 6% morava em espaços suburbanos e o restante (20%), habitava no perímetro urbano. Já a demarcação final, no ano de 1946, refere-se aos resultados da política educacional municipal consolidados até o fim do Estado Novo

**Fontes:** A delimitação do espaço e do período de análise também se fez em função da localização e do acesso às diversas fontes primárias, disponíveis nos arquivos da Câmara Municipal e da Prefeitura Municipal de Viçosa, contendo diferentes registros em atas, resoluções, portarias, decretos e leis, assim como legislações do estado de Minas Gerais, bem como de Revistas de Estatística e Educação acessíveis digitalmente na plataforma da Biblioteca Nacional ou do Instituto Brasileiro de Geografia





e Estatística (IBGE), além de publicações da imprensa periódica local, por meio do jornal *Gazeta de Viçosa*, cujos exemplares localizados até o momento, demonstram que o mesmo circulou no ano de 1938, passando a atuar como órgão oficial do município, preocupando-se em divulgar apenas atos políticos, favoráveis à ideologia dominante do período, sendo, portanto, um espaço para enaltecer o regime dominante nos governos nacional, estadual e municipal. A pluralidade de fontes, exigiu da pesquisa uma seleção de documentos em busca de mapear o processo de escolarização na região de Viçosa ao longo do período proposto. Enquanto isso, os livros dos poderes municipais, apresentam intenções ou ações capazes de reconstituir parcialmente aspectos de uma organização administrativa, tendo como foco, políticas voltadas aos estabelecimentos de ensino. Como forma de contemplar esse discurso oficial, priorizou-se a análise de leis e decretos municipais, como condição para compreender o processo de criação e desenvolvimento de escolas na região de Viçosa, assim como identificar possíveis avanços ou rupturas do processo de escolarização, enquanto as atas do poder legislativo, apresentam vestígios ou intenções referentes às posições políticas dos vereadores a respeito dos rumos da educação municipal. Já as Revistas de Estatística e Educação de Minas Gerais compostas por edições publicadas a cada decênio, entre 1920 e 1950, constituem-se em importantes fontes para este estudo histórico, por conterem informações oficiais e diversas, referentes a um contexto social, econômico, cultural e político dos municípios brasileiros.

**Metodologia:** Com o intuito de averiguar o processo de expansão das unidades escolares, principalmente de nível primário, no município de Viçosa, entre 1938 a 1946, optou-se pela realização de uma pesquisa de caráter histórico documental, pautada pelas análises de Jacques Le Goff (2003), Lombardi (2003), e Sá-Silva (2009), com o intuito de construir uma abordagem consistente sobre as fontes utilizadas do período delimitado no estudo. Nesse sentido, compreende-se que não são todas as ações históricas que ficaram registradas para a posteridade, onde as vivências sociais que, apesar de terem existido, não foram de alguma forma documentadas, não podendo assim, serem recuperadas e contadas. Deste modo, cabe aos pesquisadores checar a veracidade das fontes, devendo indagar as intencionalidades e motivações dos autores enquanto a produção do documento, assim como questionar a seleção e manutenção do mesmo.

Já a revisão de literatura nos auxilia a tratar dos efeitos das políticas autoritárias nacionais em um contexto local, e suas implicações no setor educacional durante o Estado Novo, que trouxe consigo, mudanças estruturais na sociedade por meio da instauração de um modelo desenvolvimentista fundamentado na industrialização, compreendendo que por este movimento, a educação começa a sofrer alterações, em resposta às novas necessidades que surgiam, ambicionando uma capacitada mão de obra para o exercício de novas funções que se abriam no mercado de trabalho. Eventualmente, iremos identificar ações do poder público local, com intenções de proporcionar a classe popular um maior acesso à educação mediante abertura de escolas de nível primário.

**Resultado:** Diante deste cenário, identificou-se a presença quase exclusiva de escolas isoladas de nível primário, rurais, mistas, constituídas por um ou mais grupos de alunos, de idades variadas, sob a responsabilidade de um docente, lecionando em sua maioria, em localidades afastadas do centro urbano ou distrital. Segundo Viega (2011), para criar esse tipo de instituição em determinada localidade, era preciso que uma professora, com ou sem titulação, ou um grupo de moradores oriundos do local solicitasse aos órgãos competentes, a implantação de uma cadeira de instrução primária. O poder público local, além de conceder a cadeira, assumia o encargo de prover o salário do professor nomeado e fiscalizar o funcionamento da escola. A prefeitura também arcava com o aluguel do espaço escolar, fornecendo móveis e materiais didáticos. Este era a principal responsabilidade do município com o ensino, visto que o ensino ginásial e médio era apenas oferecido por instituições particulares, o que impedia a continuidade de estudo para a maioria da população do município.

E tomando por base o desmembramento territorial ocorrido no município no final do ano de 1938, verificamos que houve a extinção de 8 cadeiras de instrução pública pertencentes aos distritos emancipados, e a exoneração de 8 docentes, reduzindo o quadro escolar municipal de 19 para 11 escolas de nível primário. Esse impacto não alterou apenas o número de cadeiras registradas no município, tendo também efeitos nas receitas públicas, onde o governo local passou a recolher menos impostos até 1943, e conseqüentemente, investiu menos 25%, na instrução primária. Não obstante, observamos que, entre 1939 e 1943, houve um crescimento de 100% de escolas públicas criadas no município e em seus distritos, saltando de 11 para 22 unidades existentes, contando com mais 11 instituições até o final de 1946, o que representou um crescimento de 200%, entre



1939 e 1946. Tal ampliação no número de escolas, se justifica pela gradativa melhora nos valores arrecadados pela caixa escolar, que expandiu entre 1939 a 1946, cerca de 116%, demonstrando que apesar do momento de repressão política, visualizado nas páginas do periódico local, a educação primária no município de Viçosa, durante o período do Estado Novo, teve um desenvolvimento quantitativo importante.

## Referências

LE GOFF, J. **Documento/Monumento**. In: LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Trad. Irene Ferreira, Bernardo Leitão e Suzana Borges. 5. ed. Campinas: Ed. UNICAMP, 2003.

LOMBARDI, J. C. **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Conferência no III Colóquio do Museu Pedagógico na UESB, Vitória da Conquista – BA, 2003.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, Cristóvão Domingos, GUINDANI, Joel Felipe. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. Rev. Bras. de História & Ciências Sociais. n. 1, p. 1-15, jul., 2009.

VAL, J. B. C. *Gazeta de Viçosa*. Viçosa, Minas Gerais. Vol. I. 1938.

VIEGA, J. G. A. B. **A influência da implantação do Grupo Escolar no processo de constituição de representações para as escolas isoladas (Ouro Preto, Minas Gerais, 1900-1920)**. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. São Paulo. 2011.

## O ENSINO SECUNDÁRIO EM MINAS GERAIS NO SÉCULO XX: ESTATÍSTICAS POPULACIONAIS E EDUCACIONAIS, HISTORIOGRAFIA E LEGISLAÇÃO

Giseli Cristina Do Vale Gatti

Décio Gatti Júnior

**Palavras-chave:** Ensino Secundário. Política Educacional. Minas Gerais.

Esta comunicação está relacionada ao exame da expansão do Ensino Secundário em Minas Gerais, com especial atenção aos processos demográficos e a evolução do atendimento educacional. Além disso, foram levantadas informações importantes sobre a historiografia existente e sobre a legislação de ensino, federal e estadual, relacionadas ao Ensino Secundário. Em termos de fontes de pesquisa, até o presente momento, incluíram: informações estatísticas sobre população e Ensino Secundário em Minas Gerais; bibliografia de referência sobre o Ensino Secundário em Minas Gerais; legislação de ensino nacional e do Estado de Minas Gerais. Os procedimentos para coleta e sistematização de dados sobre a bibliografia de referência sobre o Ensino Secundário em Minas Gerais envolveram a consulta ao catálogo de teses e dissertações da CAPES; ao acervo dos pesquisadores de livros e periódicos; aos periódicos da área de Educação e de História da Educação brasileiros. No que se refere a legislação de ensino, houve consulta ao acervo da Assembleia Legislativa de Minas Gerais, do Arquivo Público Mineiro, bem como o cotejamento com informações bibliográficas. Por fim, sobre as informações estatísticas populacionais e do Ensino Secundário em MG houve consulta à vinte e dois volumes do Anuário Estatístico do Brasil, IBGE (1941-1968), mas, também, o cotejamento com informações bibliográficas. Quanto aos dados estatísticos sobre população e sobre o Ensino Secundário em MG, até o presente momento, foi possível coletar as informações disponíveis em vinte e dois volumes dos anuários estatísticos do IBGE, entre 1941 e 1968, o que possibilitou a confecção de nove tabelas que se referem aos dados demográficos, no período de 1890 a 1965; duas tabelas, que se referem aos dados sobre o Ensino Secundário em Minas Gerais, no período de 1938 a 1965). As informações levantadas permitiram conhecer os dados estatísticos sobre a demografia em Minas Gerais, no período de 1890 a 1965. Entre 1940 e 1960, houve um crescimento de 45,5% da população de Minas Gerais, que passou de 6.736 milhões de habitantes para 9.798 milhões de habitantes, sendo que o percentual foi mais robusto entre 1950 e 1960, da ordem de 27%, quando, no período de 1940 à 1950 foi menor, da ordem de 14,6%. É, sem dúvida, um crescimento populacional robusto e merece ser cotejado com dados nacionais e mesmo comparado com os percentuais alcançados em outros Estados da Federação. Nas décadas de 1940 e 1950, houve equilíbrio entre o número de homens e mulheres no Estado de Minas Gerais. No que se refere a cor da pele, entre 1940 e 1950, predominaram pessoas brancas (60%), seguido de pardos (23%) e pretos (17%). No período compreendido entre 1940 e 1960, o número de municípios com mais de 50 mil habitantes aumentou, com intensidade menor entre 1940 e 1950, passando de 15 para 16, mas, com grande intensidade entre 1950 e 1960, passando de 16 para 27. municípios. Nesse sentido, destaca-se Belo Horizonte, capital do Estado de Minas Gerais, que passou de 211 mil habitantes, em 1940, para 693 mil habitantes em 1960, assinalando um crescimento de 228%. Possivelmente, o interesse em residir na capital tornou esse crescimento mais robusto. Todavia, o crescimento de Juiz de Fora, ainda que menor, também foi robusto, com passagem de 106 mil habitantes, em 1940, para 182 mil,





em 1960, assinalando um crescimento de 72%. Entre 1940-1950, a população era predominantemente jovem, com concentração entre 0 e 24 anos. No que se refere à leitura e à escrita desde os cinco anos de idade, entre 1940 e 1960, manteve-se perto de 35% o percentual dos que sabiam ler e escrever, com cerca de 64% que permaneciam sem saber ler e escrever no Estado de Minas Gerais. No que se refere especificamente ao Ensino Secundário em Minas Gerais, no período compreendido entre 1838 e 1965, foi possível perceber que entre 1957 e 1962, houve um incremento significativo de municípios mineiros com oferta de Ensino Secundário, passando, de 37%, em 1957, para 61%, em 1962. Para efeito de comparação, entre 1942 e 1963, houve crescimento robusto dos números relacionados ao Ensino Secundário, com predominância da oferta por instituições particulares. Nessa direção, nos anos de 1952 e 1963, é visível a predominância da oferta em instituições particulares. Assim, no que se refere ao número de estabelecimentos, em média, os vinculados às instituições particulares passam de 80% e, no que se refere ao número de docentes, em média, as instituições particulares concentraram mais de 75%. No ano de 1963 também é possível verificar que as matrículas e as conclusões estão concentradas em instituições particulares, com 74% das matrículas e 75% das conclusões. Quanto à legislação de ensino sobre o Ensino Secundário, até o presente momento, foi possível coletar 101 leis, decretos e portarias no período compreendido entre 1750 e 1955. Dos 101 itens levantados, 83 referem-se ao período anterior à 1942 e apenas 18 ao período posterior, com extensão até o ano de 1955. Possivelmente, a centralização do poder no nível federal a partir do período do Estado Novo possa explicar este refreamento da legislação estadual. O recuo no tempo, até 1750, que antecipa em muito o período compreendido na presente investigação (1942-1961) buscou apenas revelar os antecedentes legislativos que se referem à: Capitania de Minas Gerais (América Portuguesa), Província de Minas Gerais (Brasil Império); ao Estado de Minas Gerais, no início do período republicano. Preliminarmente, foi possível diferenciar a legislação com características aparentemente estruturadoras do Ensino Secundário em Minas Gerais daquela que parecia aplicar-se as questões mais corriqueiras da administração pública. Assim, a legislação até aqui vista como estruturadora do Ensino Secundário somou 11 itens, no período compreendido entre 1890 e 1926, em documentos que comportaram entre 27 e 246 artigos legais. No que se refere a historiografia sobre o Ensino Secundário, até o presente momento, foi possível levantar 45 itens bibliográficos que se referem ao Ensino Secundário em Minas Gerais. De modo preliminar, podemos destacar alguns pontos. Em termos de material bibliográfico foram encontradas até o presente momento: 23 dissertações (51,1%); 04 teses (8,9%); 09 livros (20%); 05 capítulos (11,1%); 04 artigos (8,9%). Foram 38 os autores e coautores relacionados com a produção bibliográfica levantada até o presente momento. A temática predominante nestes trabalhos esteve relacionada à História das Instituições Escolares (71%). Em segundo lugar, com boa distância, constou a temática da História do Ensino Secundário e/ou da Organização do Ensino Secundário em Minas Gerais (20%). Os 9% restantes estiveram dispersos de modo proporcional nas seguintes temáticas: História da Profissão Docente; Estado e Ensino Secundário; Educação Física e Ginástica no Ensino Secundário; História dos Impresses Educacionais. No que se refere às teses e dissertações, elas foram desenvolvidas em 10 diferentes programas de pós-graduação, notadamente, da área de Educação. AUFMG predominou, com 10 trabalhos (37%). Depois a UFU, com 08 trabalhos (29,6%). Na Uniube foram desenvolvidos 02 trabalhos (7,4%). Os 07 outros trabalhos (25,9%) foram desenvolvidos em diferentes instituições de educação superior, a saber: PUC Minas, Unesp-Rio Claro, PUC-SP, UFSJ, Estácio, Unesp-Araraquara e PUC Rio. Para tanto foram acionados 21 diferentes orientadores(as), sem predominância de nenhum(a) deles(as) em particular. Em termos de resultados alcançados acerca da investigação sobre a expansão do Ensino Secundário em Minas Gerais, primeiramente, em termos quantitativos, o arranque mais significativo foi visto entre as décadas de 1950 e 1960, com manutenção da predominância da oferta pelas instituições particulares. Todavia, ainda não foi possível quantificar se no setor particular predominaram instituições confessionais ou da sociedade civil, o que se espera conseguir determinar com mais assertividade na continuidade da investigação. No que se refere ao processo legislativo, ele expressa atividade consistente das autoridades de Minas Gerais no período republicano, especificamente, entre 1890 e 1926. Todavia, no período posterior, que se estende de 1927 até 1955, de acordo com o que se pôde levantar até o presente momento, o movimento legislativo mineiro arrefeceu, possivelmente, pela centralidade que passaria a ter o governo central, sobretudo, desde o advento do Estado Novo. Se a legislação permite perceber as finalidades gerais do ensino, bem como as práticas desejadas pelos legisladores, o conhecimento da realidade pedagógica é mais difícil, todavia a existência de historiografia robusta, em especial no que se refere





à História das Instituições Escolares do Ensino Secundário de Minas Gerais, pode ajudar no entendimento das práticas escolares colocadas em ação no período em referência na presente pesquisa.

### Referências fundamentais

LAGES, R.C.L. História do ensino secundário em Minas Gerais: percursos, rubricas, finalidades. In: LOPES, E.M.T.; CHAMON, C.S. (Orgs.); CARVALHO, C.H.; FARIA FILHO, L.M. (Coord. Col.). **História da Educação em Minas Gerais** (v.2, Império). Uberlândia/MG: Edufu, 2019. p.177-202.

MOURÃO, P.K.C. **O ensino em Minas Gerais no tempo da República** (1889-1930). Belo Horizonte: CRPE. 1962.

SILVA, G.B. **A Educação Secundária: perspectiva histórica e teoria**. São Paulo, Editora Nacional. 1969.

SOUZA, R.F. O ensino secundário em Minas Gerais no período republicano: o secular desafio da democratização. In: GONÇALVES NETO, W.; CARVALHO, C.H. (Org); CARVALHO, C.H.; FARIA FILHO, L.M. (Coord. Col.). **História da Educação em Minas Gerais**. (v.3, República). Uberlândia/MG: Edufu, 2019. p.353-381.

VECHIA, A.; CAVAZOTTI, M.A. **A Escola Secundária**. Modelos e Planos (Brasil, Séculos XIX e XX). São Paulo: Annablume. 2003.



## O ENSINO SECUNDÁRIO PROPEDEÚTICO NA BAHIA E AS HUMANIDADES - A EXPANSÃO 1942-1961

Sara Martha Dick

**Palavras-chave:** Ensino Secundário. Políticas Públicas. Educação na Bahia.

Este trabalho busca discutir políticas públicas para o ensino secundário na Bahia, o ensino humanístico e sua expansão durante o período demarcados dos anos de 1940 até 1961. Esta é uma das questões que faz parte de uma pesquisa nacional, com pesquisadores de diversos estados brasileiros, ENSINO SECUNDÁRIO NO BRASIL EM PERSPECTIVA HISTÓRICA E COMPARADA (1942-1961). Coordenada pela professora Eurize Caldas Pessanha e Financiada pelo CNPQ. O Ensino Secundário baiano tem seu início com a sua implantação no ano de 1836, após o Ato Adicional de 1834, que autorizou que as Assembleias Provinciais pudessem legislar sobre a educação primária e secundária. Constava de reunir as chamadas aulas maiores em um único prédio, não compondo um curso propriamente. O objetivo inicial declarado era de preparar uma camada intermediária da população para o trabalho na burocracia do Estado, meio a um processo de formação do Estado Brasileiro muito conturbado do ponto de vista político, econômico e social durante o período regencial. Em relação ao Liceu Provincial, a legislação respondia, a princípio, uma iniciativa das elites, de acordo com as necessidades de formação de uma camada intermediária da sociedade pronta para atender as exigências urbanas. Apesar de seus objetivos iniciais, O Liceu Provincial Baiano tem uma composição propedêutica, com base nas humanidades, com uma estrutura composta de 13 cadeiras: Gramática Filosófica, Latim, Frances, Inglês, Grego, Geografia e História (que compunham uma só disciplina), Aritmética, Geometria e Desenho e Pintura, Música, além de incorporar o museu de História Natural. Estas aulas avulsas existiam tanto na Capital, como também eram distribuídas em outras cidades como Santo Amaro, Cachoeira, Nazaré, Valença, Ilhéus, Caravelas Itaparica, Rio de Contas, Itapicuru, Vila da Barra, Caetité, Cayru, Inhambupe, Maragogipe, Jaguaribe, vila Nova, Porto Seguro, Jacobina. Porém, tais aulas ocorriam sem nenhuma orientação geral, seja quanto ao conteúdo, método ou extensão e intensidade de programas. O ensino secundário segue desorganizado até 1895, com a Lei 117 que modifica a estrutura do ensino, em uma espécie de Lei Orgânica do ensino baiano. Por ocasião da edição da referida Lei, a instituição de ensino secundário passou a ser chamado de Ginásio da Bahia. O período inicial republicano, caracterizado por uma série de reformas educacionais, incluindo o ensino secundário, repercute na educação baiana e no seu Ginásio da Bahia, que por uma reivindicação antiga, passa a ser equiparado ao Colégio Pedro II do Rio De Janeiro, dando possibilidade para a elite baiana que lá estudava, ingressar nos cursos de Direito e Medicina e, os egressos do Ginásio da Bahia, passaram a ter privilégios em certos ramos de atividade, compondo uma elite importante na composição do quadro da intelectualidade baiana. Porém, a elitização como caracterização importante do período, leva também a uma ampliação de escolas particulares, que de maneira geral tem características, na sua maioria de escolas confessionais. O Ginásio da Bahia continuou sendo a única instituição oficial de ensino secundário durante os anos 1920, assim como continuará como única instituição pública de ensino secundário por mais algum tempo. Em 1925, com a Reforma da Instrução, por ocasião da primeira passagem de Anísio Teixeira na Secretaria da Educação baiana, apesar das mudanças promovidas no ensino básico, o ensino secundário foi mantido na única instituição pública, no Ginásio da Bahia. Os anos de 1930 indicam mudanças para o ensino secundário no país, repercutindo nos diversos estados,





como no Ginásio da Bahia, com a Reforma de Francisco Campos em 1931, com o objetivo de transformar o ensino secundário, buscando superar a característica exclusivamente propedêutica a fim de contemplar uma função educativa, moral e intelectual do jovem. Durante o Estado Novo, com as características autoritárias, próprias da ideologia fascista, o Secretário da Educação da Bahia, Isaias Alves, devido a grande necessidade provocada pela demanda desta modalidade de ensino, decide por ampliação das matrículas no ginásio da Bahia, que por falta de espaço passou a funcionar em três turnos. São ampliadas as matrículas em vários turnos, sem, porém, pensar em aumentar o número de estabelecimentos públicos para o ensino secundário. Desta forma o ensino secundário público continua somente no Ginásio da Bahia em Salvador, além das nas escolas particulares. Neste sentido, como escolas particulares temos: o curso secundário em apenas um estabelecimento nos municípios de Jacobina, Itabuna, Senhor do Bonfim, Cachoeira, Barra, Alagoinhas, Feira de Santana, Santo Amaro e Caetité. Os municípios de Ilhéus e Nazaré possuíam cada um deles dois estabelecimentos de ensino secundário particulares. Após a Reforma Capanema de 1942, o único colégio público de ensino secundário na Bahia passou a denominar-se **Colégio da Bahia**, ministrando o curso em dois ciclos, conforme o determinado pela Lei Orgânica: o ginásial com duração de quatro anos e, o segundo – curso clássico e científico, com duração de três anos cada. A legislação determinou, ainda, que os estabelecimentos de ensino secundário fossem de dois tipos, o ginásio e o colégio e não podiam adotar outra denominação. De tal forma que o Art. 6º da referida Lei dispunha: “Os estabelecimentos de ensino secundário não poderão adotar outra denominação que não a de ginásio ou de colégio”. E no artigo 7º: “Ginásio e Colégio são denominações vedadas a estabelecimentos de ensino. não destinados a dar ensino secundário.” O ensino secundário baiano permanece somente em um único estabelecimento em Salvador até 1947 quando é desdobrado em mais três ginásios públicos na capital: na Liberdade, o Colégio Duque de Caxias; em Nazaré, o colégio Severino Vieira; em Itapagipe o Ginásio João Florêncio. Este texto tem como objetivo apresentar o ensino secundário na Bahia como característico de estudos das humanidades, discutindo suas implicações na formação da juventude letrada baiana, da implantação do Liceu Provincial em 1836 no século XIX até meados do século XX. Pretende-se, ainda, demonstrar o seu funcionamento em um único estabelecimento até 1947, período em que se pode classificar como sendo mais democrático, com governador Otávio Mangabeira eleito livremente, quando é desdobrado em outros estabelecimentos. Registra-se que foi exatamente a partir da administração de Anísio Teixeira na Secretaria de Educação que podemos constatar um processo de expansão do ensino secundário na Bahia. A partir dos anos 1950, mais precisamente 1953, durante o governo de Getúlio Vargas no país e sob o governo estadual de Regis Pacheco, tem início na Bahia a atuação da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade – CNEC. Este foi um período de grande expansão das escolas cenevistas no país. Na Bahia representou a inclusão de escolas secundárias no interior do estado, com a pretensa argumentação de serem gratuitas, mas que, porém terminam por representar um privilégio às escolas particulares. Por outro lado terminam por indicar uma expansão para cidades do interior baiano que não possuíam possibilidade de continuidade após a conclusão dos estudos primários. Além deste fato, tais escolas tinham ampla aceitação pela comunidade local, seja da população em geral como também das autoridades públicas. Para realização da pesquisa da qual resulta este trabalho, utilizamos das fontes disponíveis no Arquivo Público da Bahia - APBA e Instituto Geográfico e Histórico da Bahia - IGHBa e Biblioteca Pública da Bahia - BPBa e Arquivo Municipal de Salvador. Foram consultadas as Mensagens de Governadores, Relatórios de Secretários da Educação, Leis, Decretos e Atos do Governo do Estado da Bahia., além disso, materiais de dois Jornais de maior tiragem no Estado: Jornal A Tarde e Diário de Notícias, os dois jornais de maior circulação no estado da Bahia na época. Também consultamos dissertação de mestrado e artigos sobre a temática. O Ensino secundário humanista e propedêutico foi proposto a partir da inspiração francesa, das reformas daquele país que inspiraram o Brasil na criação deste ensino que levariam sua juventude para a preparação necessária ao nível superior, definiram em seus currículos disciplinas de cunho humanista a fim de propor aos seus alunos um saber diferenciado dos outros tipos de ensino como o comercial e o normal.



## Referências

BOAVENTURA, E. M. “Anísio Teixeira e a autonomia da educação baiana”. In: Revista da Bahia. Salvador, v.32, n.31, jul. p.70-83, 2000.

FARIAS, Gelásio de Abreu. MENEZES, Francisco da Conceição. Memória Histórica do Ensino Secundário Oficial na Bahia durante o primeiro século 1837 -1937

JESUS, Andeia Reis de. Colégio Estual da Polícia Militar – Primeiros Tempos : formando brasileiros e soldados ( 1957- 1972 ). Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação – FACED/UFBA . Salvador. 2011

LIMA, Débora Kelman de (2008). Educação pública e secundarista em Salvador: o Ginásio da Bahia, 1895-1942. In: LUZ, José Augusto; SILVA, José Carlos (Org.). História da educação na Bahia. Salvador: Arcádia. p. 197-231

TEIXEIRA, Anísio . **A Escola Secundária em Transformação**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.V.23 . n.57. Janeiro-Março . 1955. Pg.03 – 20

## O ENSINO TÉCNICO NAS MINAS GERAIS IMPERIAL

Caio Corrêa Derossi

Thaís Carneiro Carvalho

Nas últimas três décadas do século XIX cresce na província de Minas Gerais a preocupação com a criação de escolas técnicas, do tipo de artes e ofícios, direcionadas as camadas populares. Até então, a escola do tipo elementar, inserida em um contexto de extrema desigualdade e fragilidade nos acessos e nas permanências, não se ocupava em ensinar ofícios mecânicos, mas sim, os conhecimentos básicos relativos a escrever, ler e calcular. O mesmo quadro ocorria para as instituições de ensino secundário. Elas preparavam uma pequena parte da elite que as frequentava para o ensino superior fora do país. Logo, os colégios e liceus secundários não ofertavam ensino técnico, visto sua finalidade e seus destinatários. Até meados do século XIX, não existia uma sistematização, uma organização dos conhecimentos e das instituições para a formação profissional. Ela acontecia no decorrer do próprio trabalho, nos espaços os quais aconteciam de maneira informal, hereditária ou imposta aos órfãos. Logo, as crianças e os jovens viam e reproduziam os processos de realização de determinado ofício, até que elas dominassem aquela habilidade. Neste sentido, as denominadas artes úteis que referiam aos ofícios mecânicos, até aos meados do século XIX, não figuravam entre os objetivos das escolas. Cabe destacar que ações pontuais ocorreram em outras províncias sobre o ensino profissional, como por exemplo, as criações das Casas de Educandos Artífices, que entre 1840 e 1856, foram instaladas em dez localidades. Fonseca (1962) aponta que desde o início do século XIX, com a subida de D. João VI ao poder, em função das demandas do exército, as escolas com ofícios específicos foram planejadas para algumas províncias. O mesmo autor salienta que uma escola destinada aos indígenas, a partir do Decreto Imperial de 1832, também ofertaria um ensino técnico. Entretanto, nenhuma das duas últimas ações foram de fato instaladas. Nas últimas décadas do século XIX, as famílias dos mestres e donas das oficinas passaram a coexistir com uma instrução mais sistematizada e oficial desses saberes. Assim, começaram as primeiras ações direcionadas ao ensino industrial e manufatureiro. Iglésias (1958) retrata que o modelo de escola agrícola não foi bem sucedido em Minas, sendo o Instituto Agrônomo de Itabira, que funcionou por 18 anos, uma exceção dessa lógica. De toda forma, as ações em prol do ensino industrial foram irregulares, entretanto marcaram o início das escolas das classes técnicas destinadas as camadas populares e pensadas pelos dirigentes. Nos anos 1870 e 1880, o Instituto de Menores Artífices e o Liceu de Artes e Ofícios, ambos instalados em 1880, provenientes de leis anteriores, foram instalados em Montes Claros e em Serro, respectivamente. Em 1886, outra iniciativa foi o Liceu de Artes e Ofícios de Ouro Preto. Cabe ressaltar que a partir da Lei número 3.608 de 1880, um possível Liceu de Artes e Ofícios de Minas Gerais, pode ter funcionado, fruto de uma iniciativa privada, na cidade de São João del-Rei. Tal ação é entendida como particular, uma vez que não se encontra normativas e registros nos fundos e documentos oficiais. Nesta direção, com uma pesquisa do tipo documental, que tem em seu corpus textos legais e jurídicos, os relatórios e as correspondências dos presidentes da província mineira, localizadas nos seções do Arquivo Público Mineiro (APM). Essas fontes, em suas natureza e opção de escolha, correspondem de forma coesa o anseio de responder acerca das representações e imaginários que as elites políticas e mandatárias tinham sobre a escola, os sujeitos, o ensino técnico, a organização dos espaços e o papel do Estado naquela sociedade. Até a primeira metade do século XIX, em termos de instrução, o governo da província mineira se preocupou mais com a distribuição das escolas primárias, em função do foco dado aos professores, suas formações e suas práticas. Esses aspectos, bem como os materiais, os processos de ensino e de





aprendizagem, tiveram tamanha relevância, que constituíram os relatórios dos presidentes de província. Entretanto, mesmo com alguma sinalização para a significância do papel do professor e de sua formação, as propostas relativas ao ensino técnico e as camadas populares eram vagas e incipientes. Mas, paulatinamente e de forma não tão tardia, a formação profissional ganhou fôlego nas discussões dos ciclos das elites, dos jornais e dos próprios relatórios oficiais. Um exemplo disso consiste no relatório de Antônio Assis Martins, inspetor de Instrução Pública, que em 1872, propôs a criação de um colégio técnico para órfãos pobres, valorizando o conhecimento técnico em função de uma suposta utilização prática. Outro argumento que corrobora com essa tônica é uma profecia autorrealizável, marcada de preconceitos e das condições sociais, analisadas com as perspectivas atuais, no sentido que ao pobre só restaria a formação profissional e que ele não era solo fértil para os saberes científicos destinados às elites. Portanto, o ensino técnico era entendido e propalado nos documentos oficiais como um verdadeiro antídoto para a condição da pobreza, para as próprias questões de instrução, de aquisição de conhecimentos, bem como para uma formação moral, pois o sujeito com ensino técnico não recairia em vícios e na criminalidade. Entretanto, havia outros argumentos em defesa do ensino profissional na província. Eles versavam da necessidade da instrução técnica para o avanço industrial. O mesmo inspetor Martins, no ano de 1872, na mesma direção supracitada, afirmou que a importância da formação técnica correspondia a necessidade de formar o povo, entendido aqui pelos mais pobres, para o progresso, o futuro representado pelos ofícios práticos que corresponderiam com a rapidez das mudanças e das transformações desejadas. Logo, não se sobressalta que o responsável por vistoriar a Instrução Primária, achasse desnecessário o investimento provincial nas demais disciplinas de conteúdos específicos, entendidas como teóricas, já que o que fomentaria a inteligência do povo e o progresso econômico, seria o ensino técnico. Quando se observa a imprensa, identifica-se discursos em disputa e marcados por interesses outros, no que se refere ao ensino profissional. Um exemplo foi o jornal O Conservador de Minas, que nas últimas décadas do século XIX, teceu fortes críticas ao governo provincial mineiro por não ter investido em mais escolas técnicas, que eram aventadas como um modelo formativo. Assim, o jornal colocava como uma segunda via o ensino técnico para aqueles que não poderiam seguir os ensinamentos secundário e superior. E por fim, colocavam os liceus de artes e ofícios como um caminho que deveria ser generalizado para as demais províncias vislumbrando o desenvolvimento industrial. Em um contexto mais amplo, a atenção pelo ensino profissional, corresponde em certa medida, às mudanças no mundo do trabalho. Com a proibição do tráfico internacional negreiro, na metade do século XIX, a figura do trabalhador livre e assalariado começou a despontar, embora fossem ainda fortes as marcas da escravidão e do comércio interno de escravos. Nessa mesma direção, o discurso das elites passa a contemplar a necessidade do recebimento de imigrantes europeus, por razões variadas: desde a uma suposta ameaça de escassez de mão de obra, a um descrédito do trabalho da população local e do próprio caráter racista, eugênico, que entendia o branco europeu como uma raça superior frente ao africano. Junto às ideias anteriores, a tônica da preparação dos sujeitos no itinerário técnico era imbuída de uma suposta superação da indolência, própria da população local. Para além das cores locais relativas a escravidão, este processo de investimento e de maior discussão sobre as escolas técnicas podem ser entendidas inseridas nas transformações do capitalismo mundial, através das mudanças ocorridas na Europa, principalmente no que tange a construção de escolas técnicas e de congressos de industriais, que reverberam no contexto local. A segunda metade do século XIX mostrou que Minas Gerais acompanhou o desenvolvimento urbano e industrial, com a economia mais dinâmica, impulsionada de acordo com Dulci (2013) pela cafeicultura e pelos investimentos nos transportes ferroviários. Os resultados desses processos foram o aumento da exportação de produtos agrícolas, bem como o investimento em setores industriais. Destarte, com o recorte teórico no século XIX, no contexto do Império, pretende-se observar as representações dos diferentes setores oficiais sobre o ensino técnico. Para além disso, além das rupturas, discute-se também as continuidades dos problemas e das desigualdades sociais, escolares e os itinerários com os sujeitos destinados a determinados tipos de educação.

## O QUE AS CRECHES RESERVAM AOS BEBÊS: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA BEBÊS DE 0 A 3 ANOS EM CRECHES CURITIBANAS (1977 A 2003)

Elisangela Iargas Luzviak Mantagute

**Palavras-chave:** Creches. Bebês. Educação Infantil.

O presente artigo mostra como a Prefeitura Municipal de Curitiba organizou o seu atendimento para bebês de 0 a 3 anos em creches públicas curitibanas entre 1977 e 2003. As fontes utilizadas para esse estudo foram: legislação, planos e relatórios de governos; cadernos elaborados pelas instâncias administrativas da Prefeitura, apostilas elaboradas pelos técnicos das diferentes instâncias da administração pública, entrevistas e fotografias. Ainda houve o uso de notícias de jornais publicadas no período de estudo. O presente artigo abarca o período entre 1977 e 2003. Os objetivos desse artigo são apresentar a história das políticas educacionais direcionadas às crianças pequenas na cidade de Curitiba. Identificar as propostas para o atendimento de bebês de 0 a 3 anos em instituições públicas - as creches. Neste artigo revela-se o modelo de atendimento realizado nas creches curitibanas, assim como os sujeitos sociais envolvidos nesse processo. A rede de creches curitibanas foi inaugurada em 1977 e estava vinculada à esfera da Assistência Social na Prefeitura Municipal de Curitiba, e somente no ano de 2003 passou a figurar na Secretaria Municipal da Educação. As creches em Curitiba organizaram o atendimento às crianças por faixa etária: 0 a 3 anos - Berçário e Maternal, 3 a 5 anos - Maternal II e Jardim I e 5 anos e 6 meses a 6 anos e 11 meses - Jardim II. Esse atendimento mesmo estando sob a guarda da assistência social, guardava proposições e orientações pedagógicas para uma ação educativa na creche. A análise metodológica do tema mobilizou a investigação não exclusivamente no âmbito da história da atuação político-administrativa frente ao setor de creches (como se fosse uma relação unidimensional de implementação da política à prática educativa), mas se pôs como tarefa examinar como se constituiu o atendimento nas creches públicas do município de Curitiba, no período delineado, com o propósito de analisar o lugar, no sentido certereuniano, que a atuação, as propostas, os sujeitos, as instituições assumiram na configuração histórica das creches em Curitiba: suas representações e suas práticas. Considerando essa perspectiva de lugar, podemos afirmar que a creche nasceu para o atendimento de crianças carentes em núcleos de favela, assim como para suas famílias que viviam em situação de pobreza e em moradias comprometidas. A intenção da Prefeitura era de que a família pudesse dar continuidade ao trabalho realizado nas creches para que houvesse a melhoria da condição das famílias também. Toda a construção, a elaboração e a proposição das atividades nas creches era realizado por uma equipe multidisciplinar: pedagogos, psicólogos, nutricionistas, assistentes sociais, fonoaudiólogos e professores. Esses profissionais realizavam acompanhamento periódico dos profissionais que atuavam diretamente com as crianças nas creches públicas - as babás. Para a faixa etária entre 0 a 3 anos, a Prefeitura Municipal de Curitiba organizou o trabalho ao longo do período estudado (1977 e 2003) com três possibilidades principais de atividades: estimulação essencial, massagem e literatura. As equipes multidisciplinares (pedagogos, psicólogos, nutricionistas, fonoaudiólogos e assistentes sociais) das instâncias administrativas que planejavam esse atendimento, organizaram propostas de trabalhos pedagógicos a serem realizados nas creches públicas da cidade e ensinavam aos profissionais das creches para que esses executassem com as crianças. Entre os anos de 1977 e 2003, várias atividades foram planejadas, muito focadas em princípios da psicologia, da medicina e enfermagem. Essa







opção teórica era recorrente no plano nacional: outros estados e municípios também pautaram sua ação com os bebês nessas áreas. Em Curitiba, que oferecia o atendimento para bebês a partir de quatro meses de idade, por onze horas diárias, as propostas indicadas eram para além dos cuidados com higiene, sono e alimentação, primando por uma concepção desenvolvimentista dos bebês. No caso curitibano a busca por autores da área da psicologia e medicina, indicavam a estimulação essencial, a psicomotricidade e a massagem para que essas figurassem como constituintes de uma história da educação infantil realizada em creches públicas por profissionais leigos, que recebiam formação ao mesmo tempo em que atendiam as crianças. A equipe multidisciplinar realizava formação em serviço aos profissionais e os mesmos organizavam a rotina dos bebês a partir das orientações recebidas. Esses profissionais que eram contratados ou concursados para atuarem nas creches, realizavam cursos oferecidos pela PMC, com o intuito de aprimorar sua ação nas Unidades. Importante destacar que nesse período as creches não estavam vinculadas administrativamente a Secretaria da Educação, no entanto, ainda assim apresentavam propostas educativas. Evidente que essas propostas foram marcadas pelo momento histórico no qual foram organizadas, mas embora apresentassem vínculos com as questões da assistência, apresentavam cunho educativo. Nesse sentido percebe-se que havia uma sintonia entre as orientações que eram dadas nacionalmente e as opções que a administração municipal fazia para organizar o atendimento às crianças de 0 a 6 anos, o que reforça a ideia de circulação e apropriação de ideias acerca do atendimento infantil. Assim, os conceitos de representação e apropriação (Chartier, 1991), compõem o repertório para a compreensão de como houve a apropriação destas leituras na rede de creches de Curitiba e também compreender as ações dos sujeitos envolvidos neste processo.

Os documentos orientadores de uma proposta pedagógica para as creches de Curitiba foram sendo aprimorados, tanto do ponto de vista do conteúdo, quando da forma e das parcerias para a produção dos mesmos. O atendimento oferecido na creche que pretendia a educação de toda a família baseava-se numa avaliação de que as famílias não teriam condições adequadas de educar aquelas crianças. Dessa maneira, a criança estando na creche, poderia ser uma extensão da proposta educativa em sua família. Dessa maneira a função da creche iria para além dos muros da instituição e pretendia atingir a todos os componentes da família numa perspectiva de compensação de carências, estabelecendo que tanto as crianças quanto as mulheres e os pobres seriam sujeitos incompletos e tuteláveis no que diz respeito à higiene, alimentação e ao aspecto sociocultural.

Esta perspectiva da creche com a função social de educar famílias, crianças e comunidade circulava numa esfera nacional. A partir da pesquisa realizada foi possível concluir que houve nesse período estudado a presença de um trabalho educativo planejado para o atendimento aos bebês em creches curitibanas. Constata-se que houve proposta intencional para o atendimento, mesmo as creches não fazendo parte da Secretaria da Educação. As propostas são marcadas pelos momentos históricos nacionais e apresentam o mesmo repertório teórico dado pelos documentos nacionais acerca do atendimento institucional de bebês e para, além disso, traz possibilidades diferenciadas no atendimento como por exemplo, as ações de massagem. Evidente que não se pode afirmar que todas essas ações ocorriam em todas as salas de berçário, mas pode-se afirmar que havia propostas e elas foram registradas, inclusive por meio de fotografias, o que revela que essas informações circulavam nas Creches e eram amplamente divulgadas. Os profissionais organizavam rotinas fixas, nas quais ao longo do dia, propunham diferentes momentos para os bebês: para além das questões de cuidado, higiene e alimentação, havia propostas de massagem, estimulação e literatura. Dessa maneira, se pode afirmar que ainda que as creches estivessem vinculadas à assistência social, apresentavam projeto educativo para o atendimento às crianças, assim como a prefeitura realizava formação em serviço dos profissionais que atuavam nas creches.

## Referências

CERISARA, A. B. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. Educação e Sociedade. vol. 23, nº 80 p. 326-345. 2002.

CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano*. Vol. 1. 20ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013b.





CHARTIER, R. O mundo como representação. Estudos Avançados, n. 11(5), São Paulo, jan./abr. 1991, p. 173-191.

LUCAS, M. A. O. F. Educação infantil: algumas reflexões sobre seus fundamentos teóricos e metodológicos. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.17, p. 79 - 90, mar. 2005. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis17/art08\\_17.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis17/art08_17.pdf). Acesso: 10/05/2017.

OLIVEIRA, Z. M. R. & FERREIRA, M. C. R. Propostas para o atendimento em creches no município de São Paulo: histórico de uma realidade. Cadernos de Pesquisa. N.56 São Paulo. fev. 1986, p. 39-65.

## OBRIGATORIEDADE ESCOLAR EM SANTA CATARINA: ENTRE O DEVER DA FAMÍLIA E O CONTROLE DO ESTADO (FINS DO SÉCULO XIX).

Dilce Schueroff

Vera Lucia Gaspar Da Silva

### Palavras chaves:

O objetivo desse trabalho é analisar dispositivos criados pela lei da obrigatoriedade, os quais foram importantes para a consolidação do modelo escolar implementado em Santa Catarina no século XIX. Compreender o modo como a escolarização foi sendo implementada desde o Oitocentos é importante porque nos fornece pistas para entender a constituição do nosso atual sistema de ensino.

Com o intuito de compreender a gênese da consolidação do modelo escolar através da escola obrigatória, na província de Santa Catarina, lugar de análise nesse trabalho, são utilizadas as seguintes fontes: legislação educacional, censo escolar, ofícios expedidos pela Diretoria da Instrução Pública, relatórios da Diretoria da Instrução Pública e Relatórios de Presidente de Província.

Dentre as fontes utilizadas para a análise, destacam-se aquelas que aprovaram em Santa Catarina a escola obrigatória: a *Lei n. 699 do ano de 1874 (SANTA CATHARINA, Lei n. 699, 1874)* e o *Regulamento para execução da Lei nº 1.144 de 1886 e da Lei nº 1.187 de 1887 (SANTA CATHARINA, 1888)*. Na lei que aprovou a escolarização obrigatória (Lei n. 699 do ano de 1874), foram prescritos a faixa etária para meninos e meninas; a responsabilidade aos pais, tutores ou preceptores; punições àqueles que não cumprissem a lei; e um mecanismo de fiscalização para garantir o cumprimento das prescrições legislativas. Outro documento importante que ajuda na compreensão das ações criadas pelo estado para promover a expansão da escolarização é o Regulamento para execução da Lei nº 1.144 de 1886 e da Lei nº 1.187 de 1887 (SANTA CATHARINA, 1888). Este regulamento foi organizado em cinco capítulos: o primeiro trata da obrigação do ensino, o segundo do recenseamento escolar, o terceiro do processo de penas e dos recursos, o quarto dos auxílios escolares e o quinto das disposições gerais. A análise desses documentos é importante porque as ideias neles apresentadas foram reproduzidas e apropriadas em legislações posteriores.

A obrigatoriedade escolar em Santa Catarina é citada em diferentes produções, ainda que poucos estudos a tenham tomado como objeto. Vera Lucia Gaspar da Silva e Ione Ribeiro Valle (2013) produziram um dos poucos estudos sócio-históricos dedicados ao tema tecendo reflexões sobre a obrigatoriedade escolar utilizando como fonte principal a legislação do ensino. Todavia ainda há aspectos a explorar no que tange ao debate por conta da “diversidade que congrega e contrasta” e pela “constatação que o conceito da obrigatoriedade escolar é móvel, constantemente atualizado e ressignificado socialmente” (VIDAL; SÁ; GASPARGAR DA SILVA; p. 10, 2013). Com base nestes indicativos, no presente trabalho, além da legislação são utilizadas fontes que oferecem pistas sobre os usos dos dispositivos legislativos, buscando-se perceber se na prática corroboram ou não com o prescrito da lei. Considera-se aqui que o cruzamento de fontes oferece dados que permitem construir um quadro que observa um conjunto mais ampliado de aspectos.





Outra fonte central nesse trabalho é o recenseamento escolar. No decorrer do século XIX a estatística se tornou uma ferramenta necessária para governar. O pesquisador português António Candeias (2005) diz que a arquitetura, a implementação e a estabilização da escola fazem parte de um tempo longo de transformações que viu a consolidação de uma “ciência do Governo”, que é a estatística; sem ela, não seriam possíveis formas modernas de gestão. Essa “ciência de Governo” se consolida, segundo Foucault (2008), a partir do século XIX, período que marca as mudanças na maneira de governar e no qual a estatística tornou-se um saber extremamente necessário para os Estados.

Ao longo do século XIX a estatística escolar era produzida por meio de mapas de matrícula e frequência, porém, no ano de 1888 entrou em cena outra forma de produzi-la: o censo escolar. O censo tinha por objetivo identificar as crianças em idade escolar, e a partir desse reconhecimento, organizar ações necessárias para garantir que estas recebessem instrução, fosse na escola pública, na particular ou em casa. Assim inserido na máquina estatal, o censo escolar servia como apoio no cumprimento dos dispositivos relacionados a obrigatoriedade do ensino, ou seja, um instrumento para auxiliar no governo da escolarização da infância, inclusive com previsão de auxílio às crianças pobres.

Na perspectiva de análise aqui adotada, os dispositivos legislativos são lidos como estratégias para implementar a escolarização à população infantil. O conceito de estratégia é trazido de Michel de Certeau que a concebe como “o cálculo (ou manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que o sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado” (CERTEAU, 2007, p. 99). A estratégia é uma ordem imposta pelo mais forte para controlar os espaços, se traduz em poder de controle; quanto mais forte o poder, menor a mobilização dos sujeitos para produzir táticas que burlam as forças de controle (CERTEAU, 2007). Portanto, neste trabalho, os dispositivos legislativos são lidos como poder de controle, entendendo que quanto mais fortes e organizadas fossem as formas de controle, mais eficácia teriam, ou seja, maior seria o número de crianças instruídas. As formas de controle são representadas pela organização do serviço de inspeção, a aplicação de multa aos pais que não oferecessem instrução a criança, o censo escolar, e o auxílio escolar às crianças reconhecidamente pobres.

A pesquisa nos documentos consultados mostrou três questões consideradas relevantes, as quais ajudaram a consolidar um modelo de escola que se generalizou pela obrigatoriedade: 1-quais crianças eram obrigadas a receber instrução e quais não eram; 2- qual era o papel da família e qual era o papel do Estado em relação a oferta da instrução às crianças; 3- qual a importância que o Estado atribuía à estatística escolar no século XIX.

Em relação ao primeiro item, a lei da obrigatoriedade determinava que as crianças que moravam nas cidades e nas vilas eram obrigadas a receber instrução. Contudo, os meninos que residiam a até dois quilômetros, e as meninas até um quilômetro de distância da cidade ou vila não eram enquadrados neste contingente. Além das crianças que moravam a certa distância das vilas e cidades, também não eram obrigadas a frequentar a escola aquelas que tivessem impossibilidade física ou mental. No caso destas últimas, a exclusão do sistema regular de ensino permaneceu até o ano de 2008 quando foi criada pelo Ministério da Educação a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Esta iniciativa visou construir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos, dentre elas, destaca-se a inclusão de crianças com deficiência no sistema regular de ensino.

Outra questão que ficou evidente nos documentos está relacionada ao dever da família a ao dever do Estado. O Estado exercia o papel de regulador, gerenciando a obrigatoriedade com a criação de formas de controle - inspeção, estatística, punições, multas – que responsabilizavam os pais, tutores ou preceptores pela instrução das crianças. Por longo tempo “[...] ao direito de educar por parte do Estado correspondeu a obrigatoriedade escolar como imposição ao indivíduo. Só muito recentemente, ao direito à educação, por parte do indivíduo, correspondeu a obrigatoriedade de oferecer educação, por parte do Estado” (BAIA HORTA, 1983, p. 2 *apud* GASPARG da SILVA; VALLE, 2013, p. 303). Se por um lado o Estado criou dispositivos de controle e impôs a obrigatoriedade, por outro, apesar do intento para oferecer auxílios escolares aos alunos pobres, faltavam escolas, e as que existiam, de acordo com os documentos consultados, funcionavam em condições precárias:



ambientes que não atendiam aos preceitos higiênicos e faltavam materiais necessários para o ensino da leitura e escrita.

Em relação ao terceiro item, dedicado a discussão sobre a importância que o Estado atribuía à estatística escolar no século XIX, as fontes consultadas indicam que era uma ferramenta importante porque fornecia elementos para a composição de um quadro mais preciso sobre a Instrução Primária e servia de base para o cumprimento da lei da obrigatoriedade. No contexto histórico se observa, durante o período monárquico, certa evolução no controle sobre a produção de estatística: maior fiscalização da produção de mapas e criação do censo escolar em 1888. O censo escolar criado no período monárquico foi extinto no oitavo ano da república (1897), sob a alegação de pouca eficácia e falta de recursos para realizá-lo. A partir do oitavo ano da república até meados de 1915, a produção de estatística escolar é bastante escassa.

Considerando o período aqui estudado, qual seja, os anos finais do século XIX, as análises até aqui empreendidas indicam que as estratégias adotadas pelo estado para escolarizar a população em idade escolar tiveram pouca eficácia. Contudo, tais estratégias foram fundamentais para a consolidação da escolarização que, apenas muito recentemente culminou como direito subjetivo e dever do Estado e da família, inclusive aos que apresentam alguma deficiência física ou intelectual.

## POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR LEIGO NO PIAUÍ : 1950 – 1970

Antonio De Pádua Carvalho Lopes

**Palavras-chave:** Professor leigo. Escola primária. Política educacional.

A formação do professor leigo foi alvo de diferentes ações desenvolvidas no intuito de suprir a escola primária, especialmente a escola rural, de pessoal docente com formação específica para o exercício da docência. Podemos remeter a gênese do interesse em uma formação específica para o exercício da docência a criação da Escola Normal em 1864. No entanto, nos restringiremos no presente trabalho ao período compreendido entre os anos de 1950, quando os exames de suficiência são estabelecidos, até a década de 1970, destacando-se nessa o pedagógico parcelado. Assim, objetivamos compreender as ações desenvolvidas visando a formação do professor leigo procurando perceber seus intuitos formativos, seus efeitos na composição do corpo docente e relacionando-o com a expansão da rede escolar primária e a profissão docente. Para tanto foram utilizados dados estatísticos do IBGE; Diário Oficial do Estado, fontes hemerográficas, livros sobre cidades do Piauí, mensagens governamentais, legislação dentre outras. Utilizamos o cruzamento das fontes, objetivando melhor compreender a temática analisada. Trabalhamos com os conceitos de profissão docente e sua história como pensado por Nóvoa (1991) e de configuração, como formulado por Norbert Elias (1991). Além desses autores, utilizamos Rodrigues (1985) e Santana (2011), dentre outros. Por professor leigo entende-se aqueles que exercem a profissão docente sem possuir a habilitação legal para o exercício da docência, embora, como afirma Tesser (1993) seja impróprio o uso do termo leigo aplicado a um docente que tem anos de atuação na profissão e, portanto, não vive um alheamento em relação a ela. A experiência constituindo-se em um elemento do processo do fazer-se professor desse docente. Assim seria mais adequado falar-se em professores não titulados para nomear esses sujeitos presentes na docência e na escolas. É procurando analisar as ações que visaram a escolarização desse docente que o presente trabalho se desenvolve. A década de 1950 foi um período em que se fez presente no Piauí ações, em sintonia com a perspectiva desenvolvimentista do período, ações em diferentes áreas de atuação do estado (estradas, escolas, energia, dentre outras) (MEDEIROS, 1996). Nesse período há uma alteração no processo de urbanização do Piauí e o estado passou a inserir-se nacionalmente de modo diverso da forma como ocorria sua inserção anteriormente. Essa urbanização gerou uma maior procura por escolarização, embora, segundo Bandeira (1983) não houvesse altera o sistema produtivo do estado. O caminhão e o rádio aparecem como símbolos, como afirma Castelo Branco (1970), das transformações por que passava o estado. Façanha (1998) destaca como relevantes a rede de estradas de rodagem e a melhoria nas comunicações e a Barragem da Boa Esperança, dentre outros aspectos. Contudo, para Nunes e Abreu (1995) essas ações não produziram o efeito esperado. Nesse período houve um acréscimo no número de municípios existentes no Piauí que passou de 86 à 114. Desenhava-se no período um quadro educacional caracterizado como vivendo uma crise, marcada por falta de fiscalização e assistência as escolas, atraso no salário dos docentes, falta de material e mobiliário escolar (PIAUI, 1952). Em 1954 era criada a secretaria de estado de educação e saúde, dando uma nova organização a estrutura educacional do estado. Viagens de formação era utilizadas no processo de transformação da escola e de busca por inovação, tendo professores do Piauí realizados cursos no Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Recife e diversas outras localidades do Brasil. O estado procurava incorporar a ação das escolas ideias educacionais através da realização de cursos no período de





férias, com concessão de bolsas para a frequência aos mesmos. A construção de prédios escolares para escolas rurais, resultado de convênios estabelecido pelo governo do estado, na década de 1940, com o Ministério da Educação e Saúde colocava-se como uma ação de transformação da escola no meio rural. No convênio de 1949 estava previsto a construção de sessenta prédios escolares rurais (PIAUÍ, 1950). Contudo, mesmo considerando esses desejos de mudança, percebe-se uma continuidade no que diz respeito às modalidades de escolas oferecidas. Na década de 1950 havia o predomínio das escolas isoladas como modalidade de escola na oferta escolar, em 1951 o Piauí mantinha 891 escolas isoladas (PIAUÍ, 1952). O perfil docente indicava o predomínio de professores leigos. Dados apresentados na mensagem governamental de 1952 apontavam a existência de 656 professores diplomados e de 994 professores leigos, sendo esse número coincidente com a atuação no espaço urbano e rural (PIAUÍ, 1952). Assim, no professorado estadual havia a predominância de leigos em sua composição, situados estes na zona rural. Em 1960, o governador Francisco das Chagas Caldas Rodrigues, em sua mensagem à Assembleia Legislativa, apontava a dificuldade de prover as escolas rurais com os regentes de ensino, ou seja, professores com nível ginásial, sendo necessário contratar os professores de letras, que eram professores leigos. A solução pensada para a seleção desses docentes foi a aplicação de uma prova de habilitação, não sendo possível a utilização da formação específica como critério (PIAUÍ, 1960). Em 1959 haviam 762 professores normalistas e 1361 não normalistas atuando nas escolas primárias mantidas pelo estado, municípios e particulares no Piauí. Destes a maior concentração encontrava-se nas escolas mantidas pelos municípios (PIAUÍ, 1960). Em 1967, era explicitada na mensagem governamental o interesse em limitar a presença do professor leigo nas escolas, sendo enfatizada a não contratação de professores com esse perfil e a presença dos professores leigos existentes em curso de formação. Essa decisão estava calcada na ideia de que um ponto vulnerável da ação educativa estava na dificuldade de contratação de pessoal docente qualificado para o exercício da função. Em 1966 havia 1466 professores normalistas e 2840 professoras leigas (PIAUÍ, 1967). A realização de treinamentos e cursos de formação de emergência foram as saídas apresentadas para a constituição de um corpo docente com formação para o exercício da docência. Nos anos de 1950 já podia-se perceber uma crescente crítica em relação ao valor dos salários pagos aos docentes, destacando-se a exiguidade dos mesmos em relação aos preços dos produtos. Isso tornava a carreira pouco atrativa. Os professores leigos permanecem incorporados aos quadros da docência oficial pela previsão de sua presença na organização do quadro docente. Desse modo, pela classificação dos docentes presentes na legislação percebe-se a incorporação do docente leigo no quadro oficial. Em 1960 os docentes eram agrupados nas seguintes categorias: professores primários (diplomados pela escola normal de grau colegial), regentes de ensino (portador de certificado de curso normal regional ou curso ginásial), professores de letras (não diplomados), professores auxiliares portador de certificado de curso de emergência). Além desses, havia os zeladores, inspetores de alunos, auxiliares de disciplina e professores de educação física. Como podemos perceber, os docentes leigos encontravam um lugar na classificação dos docentes do estado, sendo incorporados ao aparato educacional. Contudo, a inadequação da formação ou falta dela continuavam sendo apontadas nos discursos oficiais como empecilhos para a inovação educacional do estado. Em 1968, o governador Helvidio Nunes de Barros, anunciava em sua mensagem à assembleia legislativa a participação de 139 professores leigos em curso de treinamento (PIAUÍ, 1968), indicando ser essa política adotada nesse momento pelo estado para a formação desse docente. Assim, em 1968, no centro de treinamento de Campo Maior, foi realizado curso de treinamento para professores leigos, em regime de internato, tendo participado dele 319 docentes de 67 municípios. Foi realizado, dentro dessa política de treinamento, em convênio com algumas prefeituras cursos para professores municipais, em sua maioria leigos (PIAUÍ, 1969). Em 1971, a ênfase era dada ao treinamento do professor leigo rural, considerando as transformações realizadas na organização da escola. Assim diferentes ações foram sendo efetivadas ao longo do período. Segundo Gondim (1982) o Programa de aperfeiçoamento do magistério primário (PAMP) foi realizado no Piauí, no que diz respeito a formação do professor que tinha o curso primário incompleto, em quatro etapas, sendo executado no período de 1965 a 1970; o pedagógico parcelado foi implantado em 1972 e o Logos I, implantado em 1973, e o Logos II, em 1976. No que pese essas ações, no final do período analisado ainda vamos encontrar professores leigos atuando nas escolas de primeiro grau, especialmente as rurais, sendo responsáveis pela oferta de escolas a população piauiense.

## POLÍTICAS EDUCATIVAS E PÚBLICAS PARA MIGRANTES: LIQUIDEZ DO MUNDO EM MEIO AO COLAPSO CLIMÁTICO

Roberta Moraes Simione

Lucinete Ornagui De Oliveira Nakamura

**Palavras-chave:** Políticas Educativas. Migração. Educação Ambiental.

Atualmente o movimento migratório se constitui como uma grande problemática social, isto porque mesmo não sendo recente a cultura de deslocamento no mundo as contradições que permeiam o trânsito de pessoas trazem à tona não somente questões econômicas, ambientais e políticas, mas sobretudo éticas, uma vez que carrega em seu bojo o racismo e a xenofobia. Dos desdobramentos das políticas adotadas, seja nacional ou internacional, é observável a normalidade com que alguns estados destitui os migrantes de sua moralidade, mantendo-os intencionalmente em situação de vulnerabilidade e atendidos com escassas políticas públicas com resquícios de direitos humanos (PATARRA, 2006). Neste quadro, menos ainda pode-se dizer das políticas educativas que contemple as especificidades de grupos não hegemônicos, mesmo sendo estes mesmo receptores de políticas racistas e xenofóbicas. Num contexto de estado de liquidez do mundo, das relações, da segurança e imersos em uma cultura de consumo, as sociedades exigem novos contornos e projetos de futuro. Para alguns intelectuais, estamos vivendo num tempo líquido que, contrário a uma modernidade sólida, antigas estruturas de Estado tornam-se e solúveis e insuficientes, e estão deixando aos poucos de existirem. Nesta perspectiva, tanto a política como o poder não adquirem as mesmas características e funcionalidades que fundamentaram no passado. Separados neste tempo ou época fluída e líquida, o poder adquiriu proporções globais e sua atuação descontrolada das ações políticas torna-se ineficaz (BAUMAN, 2007). Deste descontrole político e, conseqüente emancipação dos poderes, um clima de desconfiança e incerteza se tornou preeminente e amplamente presente. Nas relações humanas, as mudanças tornaram-se percebíveis pela fragilidade e inconstâncias com que se apresentam na sociedade o individualismo e a competitividade, regadas de habilidades e competências promissoras, resultando na fragmentação de social, apartando a coletividade das suas histórias pessoas (BAUMAN, 2007). Em meio a este quadro de incerteza, descontrole e principalmente insegurança, tornar-se oportuno pensar quais táticas deverão ser utilizadas a fim que se possa sobreviver ao mundo de liquidez? Neste contexto, este ensaio se propõe a refletir sobre políticas educativas e públicas para migrantes alicerçadas na historiografia brasileira. Tal reflexão é oriunda de uma pesquisa de doutorado em andamento, “Centro de Pastoral para migrantes - CPM: num mundo em crise entre Justiça Climática e Colapso Climático”, cujo tema migração se justifica pelo entendimento de que esta abordagem é relevante no âmbito do debate sobre políticas públicas que possam atender de modo eficiente e digno aos migrantes residentes em Cuiabá, Mato Grosso. Das questões adjacentes desta pesquisa, pensamos nas políticas educativas para os migrantes climáticos, por nós entendido como pessoas que migram em decorrência de desastres ambientais climáticos. Nos dias atuais, pesquisadores de diversas áreas do conhecimento tem apresentado o imenso desafio posto aos seres vivos em razão da queima global e do colapso climático. Já sabemos que as alterações climáticas decorrem também de ações antrópicas (NOBRE, 2010) e, neste sentido, optamos por responsabilizar os protagonistas dos desastres ambientais, fazendo uso do conceito de colapso climático com propósito de marcar a responsabilização de seus efeitos na sobrevivência da vida em todo o planeta aos agentes causadores do caos vigente. Estudos







apontam que as alterações do clima poderão resultar no desequilíbrio de biomas e ecossistemas em decorrência a estimativa de acréscimo de até 6 °C na temperatura do globo terrestre. Os efeitos deste desastre resultarão em perda de estoques aquíferos, desertificação de áreas agricultáveis e ausência substancial de biodiversidade (NOBRE, et al., 2007), e, conseqüente a intensificação do fluxo migratório. É neste contexto que refletimos sobre as políticas educativas e públicas para migrantes climáticos por estarem em situação de vulnerabilidade econômica e social. Pesquisadores acreditam que determinados grupos sofrerão mais diretamente as conseqüências dos desastres ambientais, fato que resultará em migrações em razão da impossibilidade destes grupos se fixarem e permanecerem em lugares de origem. O quadro que vislumbramos retrata para nós um complexo reflexo da liquidez do mundo em meio ao colapso climático. Esta pesquisa é ancorada na área da Educação Ambiental, e adotamos a metodologia Cartografia do Imaginário, criada no contexto do Grupo Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte, da Universidade Federal de Mato Grosso. De cunho fenomenológico, o caminho delineado por esta metodologia possibilita interpretar as percepções das pessoas mediante variáveis olhares, vozes e sentidos. Ao se inspirar nos quatro elementos da natureza como a água (formação), terra (deformação), fogo (transformação) e ar (reformação), à luz do filósofo francês Gaston Bachelard, esta pesquisa se move numa perspectiva do imaginário mítico e simbólico. Com as imagens poéticas entremeadas nos que podemos chamar de arquétipos bachelardianos, espera-se que o caminhante consiga descobrir rotas que o conduza ao pensamento científico (BACHELARD, 2008). As rotas são os devaneios necessários para uma pesquisa do imaginário fenomenológico e por isso não acaba ou tem um fim imutável. Neste caminhar, uma interface com as Justiça Climática, Educação Ambiental e Direitos Humanos torna-se significativa a fim de valorizar narrativas individuais dos participantes e locá-los também como protagonistas da reflexão. Dos resultados esperados, nos atemos ao fato da migração associada ao colapso climático e às questões subjacentes a ela, como, por exemplo, políticas educativas para migrantes serem ainda timidamente discutidas por pesquisadores de diversas áreas do conhecimento. Entretanto, de modo algum desconsideramos que as abordagens feitas não sejam significativas para corroborar com problemática ambiental em voga porque também social, ainda mais ao considerarmos a estimativa do fluxo migratório, o qual prevê a migração nos próximos quarenta anos de um bilhão de pessoas devido ao colapso climático (PACIFICO e GAUDÊNCIO, 2014). Ao desconsideramos a problemática ambiental que afeta todo o globo terrestre, tendo em vista o contínuo e crescente produção de gases de efeito estufa e conseqüente aquecimento planetário, o local de reflexão é onde acolhe os migrantes ou migrantes climáticos que chegam a Cuiabá. Das políticas educativas promovidas pelo Estado aos migrantes, sejam eles haitianos, venezuelanos, senegaleses ou cubanos, nos chama atenção a ausência de compromisso e responsabilidade das instituições competentes para atendê-los de modo digno e efetivo. Sabemos que uma pequena atenção é dispensada a atendê-los, via salas de articulação e alfabetização na língua portuguesa em pouquíssimas unidades escolares no Estado, contudo considerando a estrutura curricular e as precárias instalações estruturais existentes, é perceptível que uma educação de qualidade se faz muito incipiente e mesmo preocupante. Isto porque além da ausência de materiais pedagógicos adaptados, de profissionais da educação bem informados e formados nas especificidades dos grupos, outros desafios dificultam o atendimento educacional de qualidade como: ausência e efetivo de política educativa promotora de uma educação intercultural e multilíngue. A existência de políticas educativas configura-se como um importante instrumento que legitima direitos e também oportunidades, porque é fundamental para a inclusão social das pessoas. Ao primar pela inclusão de migrantes e atenção a diferença, desenha-se uma ética alicerçada na vida e contrárias a acepções xenofóbicas e racistas. Contudo, o constamos via relatos orais de migrantes é insegurança, medo e incerteza, devido a situação de vulnerabilidade com que se deparam os residentes em Cuiabá. Ao refletir sobre o incerto destino, muitos migrantes se sentem, por vezes, destituídos de seu passado e ausência de perspectiva quanto ao seu futuro, retratam o cárcere construído sob novas roupagens encerrados sob severas políticas racista e xenofóbica, com o evidente propósito de não incluir o diferente, o negro, pobre ou comunista, porque também migrante. Bauman (2017) nos ajuda a refletir que tal quadro não figurativo, mas realista, é facilmente observável nos países europeus que fecham suas portas para migrantes africanos locando-os em campos para refugiados. Assim, este contexto de medo, insegurança em meio a eminência de desastres ambientais como mudança do clima e injustiças sociais, via políticas agressivas que ferem diversas comunidades sociais e meios bióticos, ainda é possível encontrar nestes grupos a esperança em re-encontrarem



seu *Ethos*, sua natureza alicerçada na sustentabilidade planetária. Esperamos que a reflexão exposta neste trabalho consista em esforços que antevejam possibilidades em favor da promoção de políticas educativas e públicas que não somente contribuam para o fortalecimento das redes de solidariedade que atuam junto a estes grupos que se encontram em situação de vulnerabilidade, mas que advenham novas formas e perspectivas educacionais coerentes com a realidade social do Brasil. Diante do quadro apresentado e sendo ainda incipientes os debates acerca da complexidade do fenômeno migratório, pensamos que a promoção de direitos humanos e políticas educativa e públicas, via legislação específica para migrantes, devem afigurar-se como pauta de discussão nos centros deliberativos.

## Referências

BACHELARD, Gaston. **A psicanálise do fogo**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

NOBRE, Carlos A; SAMPAIO Gilvan; SALAZAR, Luis. Mudanças Climáticas e Amazônia. In: Cienc. Cult. vol.59 no.3 São Paulo July/Sept. 2007. Disponível em: Salazar://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v59n3/a12v59n3.pdf. Acesso em: 26/04/2018.

PACÍFICO, Andrea Pacheco; GAUDÊNCIO, Marina Ribeiro Barboza. **A proteção dos deslocados ambientais no regime internacional dos refugiados**. REMHU - Rev. Interdiscip. Mobil. Hum ., Brasília, Ano XXII, n. 43, p. 133-148, jul./dez. 2014. Disponível em: file:///C:/Users/rober/Desktop/DOUTORADO/artigos+migração/PACIFICO+E+GAUDENCIO.pdf. Acesso: 29/03/2019.

PATARRA, Neide Lopes. **Migrações internacionais de e para o Brasil contemporâneo: volumes, fluxos, significados e políticas**. In: São Paulo Perspec.vol.19 no.3.São Paulo July/Sept. 2005. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-88392005000300002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392005000300002). Acesso: 14/02/2019.

## POLÍTICAS PÚBLICAS PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA A PARTIR DE 1927 À 1946

Roberto Costa Silva

**Palavras-chave:** Deficiência. Políticas-Públicas. Educação.

Esta pesquisa tem como temática as Políticas Públicas para Crianças com Deficiências no período de 1927 à 1946 e como objetivo principal identificar as instituições educativas criadas para a educação da infância com deficiência no estado de Mato Grosso, trazendo o contexto das políticas públicas no período da Era Vargas. Neste sentido, foi possível conhecer a forma como essas crianças receberam uma educação que não era a escolar. Alguns anos depois, após a regulamentação de 1946 passou-se a pensar numa educação voltada para pessoas com deficiência e em atividades que proporcionassem uma educação para as mesmas dentro de um ambiente educacional. Também foi relevante compreender a história da educação de crianças com deficiência e a importância de registrar quais as instituições que foram criadas para acolher as mesmas no estado do Mato Grosso, bem como as regulamentações e políticas públicas que eram voltadas para elas durante o período de 1927 a 1946 no estado. Considero isto relevante haja vista que, ao se pensar nas políticas existentes hoje, foi preciso percorrer marcos na história sobre educação para deficientes, desde os governos do Brasil Império aos dias atuais para que se avançasse em leis que pudessem contribuir para escolarização das crianças com deficiências. Por mais que não seja o ideal, mas acredita-se na compreensão de que a partir de tais fatos é que foi possível o surgimento das primeiras políticas públicas para a infância com deficiência. Diante disso, utilizou-se como forma metodológica a Operação Historiográfica, de Michel de Certeau (1999) por considerar que as práticas científicas estão interligadas à escrita, na operação histórica, tendo como referência também a combinação de um lugar social, observando as particularidades desse lugar de fala. Portanto, está ligado a lugares sociais, cultura e particularidades. Segundo o autor “a história é a arte de encenação que compreende a relação entre o lugar do discurso, os procedimentos de análise e a construção de um texto. Portanto, a combinação de um lugar social, de práticas científicas e de uma escrita” (CERTEAU, 1999 p.65). Também se utilizou a metodologia de Roger Chartier (1990), no que diz respeito de que a leitura e os gestos para a compreensão das variantes da história, daquilo que se ficou como marco histórico, ou seja, o sujeito precisa apropriar-se daquilo que está lendo, fazer uso do que está escrito, sendo fiel a tal texto, não se sobrepondo ao que está presente nos fatores que existem na prática de determinada leitura. A apropriação baseada nos conceitos onde se percebeu sua preocupação com a construção de um texto bem embasado e estruturado, bem como a importância de sentir o que o texto verdadeiramente quer transmitir ao leitor. Para este autor “Contar títulos e edições, no entanto, não basta: é preciso também detectar os gestos que eles recomendam ou estigmatizam.” (CHARTIER, 2003, p. 172). A pesquisa foi inserida na abordagem qualitativa com a intenção de conhecer e analisar quais foram as instituições privadas e as políticas públicas educacionais para a infância das crianças com deficiências. Segundo Minayo (2007, p. 21), a pesquisa qualitativa nas ciências sociais se ocupa da “dimensão da realidade que não pode ser quantificada”. Este trabalho está embasado ainda na vertente da História Cultural e cujas fontes foram localizadas, levantadas, recuperadas, selecionadas e organizadas para posterior análise, sendo elas: jornais, leis, decretos, mensagens, relatórios de interventores – encontradas nas Secretarias de Estado de Educação do Mato Grosso e no Arquivo Público, em Cuiabá/MT, bem como no banco de dados do IBGE. Para os resultados foi possível





evidenciar que as instituições educativas e as políticas públicas criadas para atendimento da infância com deficiência, bem como visibilizou a importância das atividades que foram desenvolvidas para acolhimento educativo dessas crianças com deficiências no Mato Grosso. Foi muito importante pensar sobre a História da Educação e neste caso a educação para crianças com deficiência, como se deu tais movimentos naquele período, bem como foram desmistificados vários termos usados para classificar as pessoas com alguma deficiência física ou intelectual e quais políticas públicas voltadas para este público. Percebeu-se a necessidade ao fazer a análise, numa perspectiva histórico-cultural no sentido de que se conheceu e desta forma, foi possível dar visibilidade de como essas crianças viveram e sobreviveram diante de uma precarização do sistema público de saúde e educação no estado no Mato Grosso. Os lugares que essas crianças com deficiência viviam não as favoreciam para se desenvolverem intelectualmente e educacionalmente, as instituições serviram apenas como escape para a resolução momentânea de um problema social de educação no Mato Grosso e no Brasil, mas que de fato não conseguiu efetivamente resolver o problema de escolarização da infância com deficiência. Conhece-se um pouco de como era a trajetórias das instituições públicas voltadas para a educação da infância com deficiência e como a sociedade abordava as políticas públicas em um cenário político ditatorial. No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudo, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos localizados no estado do Rio de Janeiro. No início do século XX foi fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental e em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, e em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi (BRASIL, 2007). As pessoas com deficiência eram vistas como “retardados”, “doentes” e “incapazes”, sempre em situação de desvantagem, sendo alvos de caridade popular e da assistência social. Não eram percebidos como sujeitos de direitos sociais, entre os quais se inclui também a educação (BRASIL, 2002). Moreira (2007) define que educação é um processo de construção coletiva, em que deve ser contínua, ou seja, não deve ser interrompida, almejando desenvolver por completo todas as etapas de conhecimento educacional das crianças e que o ambiente educacional se torna um lugar de privilégio, no sentido de que neste local é possível descobrir um mundo intelectual, valores e atitudes que são aprendidos e também um local onde se aprender os direitos e deveres e tornar-se um cidadão. Ao se deparar com os estudos já na História da Educação percebe-se que a trajetória da história da educação deve ser compreendida em seus marcos e acontecimentos para além do seu tempo histórico, nas palavras de Roger Chartier (1999) que “ao criarem representações, os indivíduos descrevem a realidade tal como pensam que ela é ou como gostariam que fossem”. Os textos que foram analisados apontaram pistas de como se iniciaram a criação das instituições para fazer atendimento as pessoas com deficiência, que ao longo dos tempos se institucionalizou e regulamentou o ensino formal escolar para as crianças com deficiências. Os textos mostraram indícios de como foram construídas as primeiras políticas públicas e a relevância de pensar isso hoje, considerando que existe um número considerável de crianças com deficiências. O foco do atendimento dessas instituições era visivelmente os deficientes das classes menos favorecidas tendo em vista amparar os deficientes pobres desprovidos de qualquer tipo de assistência. Dados oficiais da época mostraram a fundação das duas instituições em âmbito nacional citadas acima, nesse contexto, percebeu-se que a referida temática, propôs uma discussão indispensável para a educação de nosso país no que diz respeito a uma educação para pessoas com deficiência, o que antes era chamado de educação para os excepcionais, a mesma também era desenvolvida de forma segregada, onde não tinha, com isso a busca na compreensão de como se deu a educação da infância com deficiência no período de 1927 a 1946 se percebeu que as instituições que faziam atendimento à esse público não buscavam de fato, escolarizar, mas fazer um atendimento para que eles pudessem de alguma forma, continuar na sociedade, mas não inclusos.

## PROGRAMA ESCOLA-BIBLIOTECA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO E A INSTITUIÇÃO DA TÉCNICA DE LEITURA DIRIGIDA POR FICHAS NO ENSINO DE 1º GRAU (1972-1981)

Vanessa Do Nascimento Vicentini

**Palavras-chave:** Ensino de leitura. Leitura dirigida. Biblioteca escolar.

Com os objetivos de contribuir para as discussões sobre a história das políticas de formação de leitores nas escolas da rede municipal de São Paulo e problematizar de que modo essas políticas se associam a determinadas concepções de Educação a partir da segunda metade do século XX, apresentam-se, neste texto, resultados parciais de pesquisa de Mestrado em Educação, cujo enfoque centra-se nos mecanismos de composição dos acervos de obras literárias para escolas de 1º Grau da rede municipal de São Paulo mediante análise de documentos referentes ao projeto piloto *Programa Escola-Biblioteca*, iniciado em 1972, que deu origem ao programa *Espaço e Sala de Leitura*, em vigência nessa rede por mais de quatro décadas.

Por meio de abordagem histórica, centrada em pesquisa documental e bibliográfica, desenvolvida a partir da utilização dos procedimentos de localização, recuperação, reunião, seleção e ordenação de fontes documentais e leitura de bibliografia especializada sobre o tema, reuniu-se referências de diferentes tipos de textos relacionados à formação de leitores na prefeitura de São Paulo, tais como: programas de ensino; portarias, leis; decretos, entre outros.

Os resultados apresentados neste texto referem-se à análise de material utilizado para o desenvolvimento das atividades de leitura e utilização de acervo do *Programa Escola-Biblioteca*, a saber: as fichas de leitura dirigida, no período de implementação do programa (1972-1981).

A análise do conjunto de aspectos inter-relacionados, constitutivos da configuração textual das fichas de leitura do *Programa Escola-Biblioteca* da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo foi desenvolvida considerando os dados presentes em fichas disponibilizadas pelo arquivo da Memória Técnica Documental de São Paulo e documentos orientadores - que indicam as formas de aplicação desse material e quais objetivos esperados - todos relacionados ao avanço das práticas de leitura pelos alunos e formação de leitores. Foi realizada análise deste material - *Fichas de direção de leitura* - por meio do conceito de configuração textual.

Nas décadas de 1970 e 1980, período de implementação do Programa, o [Brasil](#) estava sob o governo de um regime [civil-militar](#), o país possuía altos índices de analfabetismo e escolas com pouca estrutura. No que tange às condições de produção da leitura na escola neste contexto, como em qualquer sistema totalitário, os mecanismos de censura estavam presentes por meio de uma série de normas restritivas e limitantes para o encaminhamento do ensino e a leitura, parte fundamental do ensino, também sofria as consequências decorrentes das investidas autoritárias da censura.

O *Programa Escola-Biblioteca* teve início em 1972 no município de São Paulo em caráter experimental, o projeto-piloto se deu por meio de parcerias entre escolas municipais e bibliotecas públicas com o objetivo de enfrentar o descaso dos jovens pelos livros e o desuso de ler para recreação





ou informação, desenvolver o gosto e hábitos de leitura, integrar as atividades de biblioteca à vida escolar e aperfeiçoar as metodologias de ensino.

Entre justificativas apresentadas pela rede Municipal de Educação para a implementação do Programa, estavam: a expectativa de um melhor rendimento dos alunos das escolas de 1º Grau na área de comunicação e expressão, a formação de habilidades de compreensão de leitura, aquisição de habilidades de estudo, desenvolvimento de hábito de leitura, formação de leitores capazes de compreender e julgar o que leem e utilização de livros para informação e lazer.

O projeto-piloto contou com a participação de uma escola e com a colaboração da Biblioteca Infantil Anne Frank da Secretaria de Cultura, parceria considerada exitosa na avaliação da Secretaria Municipal de Educação que resolveu dispor, pelo decreto 10.541 de 29 de Junho de 1973, a instituição do Programa em caráter permanente. Os alunos das escolas participantes tinham, então, aulas semanais nas bibliotecas parceiras.

Considerando que o interesse pela leitura aumentara entre os alunos das escolas participantes, a Secretaria Municipal de Educação iniciou a implementação de bibliotecas dentro das escolas para melhor atender aos alunos. Em 1974 começavam a funcionar as primeiras bibliotecas em duas escolas da rede municipal.

Para a expansão do Programa, a Secretaria Municipal de Educação destinou verba especial para a aquisição de um acervo mínimo, comprados pela prefeitura, pela associação de pais e mestres das escolas ou em parceria entre ambos.

Em 1981 participaram do programa 130 escolas municipais de 1º Grau. Nesse período, setenta por cento das escolas participantes do Programa estavam localizadas em áreas urbanas periféricas.

Para alcançar as expectativas anunciadas em relação ao avanço na formação de leitores, a ação pedagógica utilizada pelos elaboradores do Programa foi centrada nas técnicas de leitura que consistiam em uma leitura dirigida por fichas plastificadas com perguntas aos leitores e que eram utilizadas durante a leitura das obras literárias em sessões semanais.

Os responsáveis pela confecção das fichas eram os funcionários da equipe coordenadora do *Programa Escola-Biblioteca*, composta por professores afastados de classe, especialistas em orientação pedagógica, professores primários e bibliotecários. Esses eram responsáveis por realizar numerosas e diversificadas tarefas como, planejar e ministrar os cursos para treinamento do pessoal, acompanhar a aplicação de fichas de leitura em sua fase inicial, acompanhar os professores durante as aulas de leitura em classe, orientando-os no uso de técnicas mais eficientes, selecionar os livros de acordo com a faixa etária dos leitores, o que julgavam ser do interesse infantil, a dosagem das dificuldades e as habilidades que se desejavam formar, elaborar as fichas com ilustrações para dirigir a leitura dos livros, testar as fichas elaboradas, datilografar, mimeografar, embalar e transportar as fichas, nas quantidades necessárias para cada turma de alunos de cada escola.

No que diz respeito ao conteúdo e aos aspectos estruturais, as fichas de leitura apresentam um roteiro a ser preenchido pelos alunos. O grau de dificuldade dessas fichas de direção de leitura era dosado por série e seu preenchimento, repetido algumas vezes por cada estudante. Também havia a solicitação para que o estudante preenchesse dados de catalogação como autor, nome do livro, série e nome da editora. Elas apresentavam glossário com o objetivo de facilitar a leitura do estudante; orientações quanto às páginas do livro que deviam ser lidas a cada encontro, exercícios em que o estudante deveria identificar orações do livro na ordem de sequência dos acontecimentos, copiar o título que expressasse a ideia mais importante do trecho lido, exercícios para associação dos trechos lidos a gravuras e exercícios de localização de informações explícitas.

As fichas apresentavam uma sequência de interpretação bastante rígida, descrevendo passo a passo os trechos a serem lidos dos livros a que se referiam. Direcionavam, ao final do roteiro de leitura, para os ensinamentos que se queria transmitir aos estudantes a partir da obra, valores que deveriam ser desenvolvidos pelos estudantes, ensinamentos voltados à importância da obediência, o valor do trabalho, a boa vontade em ajudar aos que precisam.

A análise desses dados também possibilita observar que as fichas de leitura apresentam uma intencionalidade de exercício de treino interpretativo, mediante mecanismos de padronização dos modos de ler e compreender um texto literário. Ao analisar as comandas presentes nas fichas, observa-se pouco espaço para a crítica ou livre interpretação por parte dos estudantes. Seja pelo





roteiro engessado de leitura, pela fragmentação da obra lida ou pela sensibilização em relação a aspectos para os quais se pretendia chamar a atenção, o estudante, movido pela necessidade (e obrigatoriedade) de preencher as fichas, era condicionado a realizar a leitura literária em ambiente escolar sem espaço para discordância ou opiniões distintas. Observa-se, portanto, concepção de leitura centrada na instrumentalização, repetição e memorização, de modo coerente com a perspectiva da Teoria da Comunicação, que estabelece parâmetro explicativo, portanto também de ensino, na compreensão técnica da mensagem transmitida pelo autor ao seu receptor, mediante o uso de um canal e código específico, situando num referente.

Nesse sentido, tomando a análise das práticas de leitura dirigida por fichas como base, as ações desenvolvidas na ocasião da implementação do *Programa Escola – Biblioteca* indicam sua sintonia com a perspectiva da racionalidade técnica instituída no país especialmente após a promulgação da Lei 5.692 de 1971, durante o regime ditatorial militar, quando também a Teoria da Comunicação passou a dar base para formulação de novos currículos para o ensino da língua portuguesa. Por fim, os documentos aqui analisados, ao possibilitar reflexões acerca do ensino e aprendizagem de leitura no período em que foram adotados, associadamente o contexto histórico de controle rígido por parte do regime ditatorial militar, também fornecem pistas acerca de procedimentos de controle de formação, sobretudo de sujeitos leitores, por parte das políticas de escolarização da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

## Bibliografia e Fontes documentais

CERTEAU, Michel: *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 2014

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização: São Paulo 1876/1994*. São Paulo: UNESP; Brasília: COMPED, 2000

SÃO PAULO (SP). *Históricos/ programa escola biblioteca/ sala de leitura/ bibliotecas*. Coletânea de documentos que enfoca o programa escola- biblioteca desenvolvido pelo setor de atividades escola-biblioteca da SME/SP: objetivos, programações escolas participantes, progressos e dificuldades, legislação, atividades. Memória Técnica Documental de São Paulo, \*H1.1/16

SAVIANI, Demerval. *Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos*. Trabalho apresentado na 29ª reunião da ANPED, Caxambu, 2006, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>



## TRÊS DIRETORES E UMA CAMPANHA NOS TEXTOS JORNALÍSTICOS: INTELLECTUAIS DO ENSINO SECUNDÁRIO BRASILEIRO (1953-1969)

George Fredman Santos Oliveira

Fabiana Teixeira Da Rosa

**Palavras-chave:** Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário. Intelectuais. Ensino Secundário. Ensino Médio. Nacional-Desenvolvimentismo.

O objetivo deste trabalho é analisar preliminarmente a trajetória profissional, algumas marcas e marcos, dos intelectuais que atuaram na Diretoria do Ensino Secundário (DES), do Ministério da Educação e Cultura (MEC), durante a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), entre os anos de 1953 e 1969, a saber: Armando Hildebrand, Gildásio Amado e Lauro de Oliveira Lima. O trabalho tem por propósito identificar as imagens do homem público veiculadas à época em relação ao intelectual, ao educador, ao administrador público nas suas realizações, reveses e herança social com suas rupturas e desdobramentos na história da educação de grau médio no país. O ensino secundário, marcadamente um tipo de ensino de formação propedêutica para a elite que ingressaria no ensino acadêmico que lhe seguia, tornara-se um desafio para a educação brasileira desde os anos de 1930. Para aquele período, é possível verificar que mudanças expressivas ocorreram, como a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública que promoveu significativa reforma nas configurações do ensino, com destaque para as medidas da reorganização do ensino secundário em vista de torná-lo mais moderno, passando a investir em conhecimentos de ordem pragmática sob o cômputo das ciências duras em contraposição à tradição humanístico-literária. O período dos anos de 1950 e 1960 foram caracterizados pelo amplo debate político embarcado no nacional desenvolvimentismo, os projetos enfatizavam a industrialização do país e o desenvolvimento econômico pela substituição das importações com a abertura da economia brasileira para a instalação de multinacionais (indústrias automobilísticas e de produção de bens de consumo duráveis, por exemplo). Com o objetivo de reconfigurar a fisionomia dos estratos sociais que compunham a população e pintar um retrato que melhor representasse a nação republicana do século vinte, considerava-se urgente a assunção de mudanças econômicas, sociais e culturais pela implantação de uma estrutura mais moderna: urbano-industrial. Neste sentido, destaca-se a expansão do ensino secundário com sua crescente dispersão entre os estratos sociais da base econômico-cultural às margens das elites pelo incremento quantitativo de escolas públicas e particulares e o aumento das matrículas. Ademais, almejava-se um ensino secundário capaz de viabilizar alternativas para além do “automático ingresso” na universidade intensificado com a Reforma Capanema por meio das chamadas leis orgânicas do ensino nos anos 1940. Entre outros instrumentos da política educacional da ocasião, foi a CADES criada com o objetivo de promover o aperfeiçoamento e difusão do nível do ensino secundário (que no curso da campanha passa a fazer parte do arranjo do ensino de grau médio) e expandi-lo no país, para atingir este propósito a campanha deveria organizar e realizar diversas atividades formativo-pedagógicas para diretores, professores, inspetores de ensino, secretários dos estabelecimentos de ensino secundário, entre elas: jornadas, simpósios, encontros, cursos, seminários, missões pedagógicas, concursos, bem como publicações. As ações da CADES foram consideradas por seus diretores como o divisor de





águas entre o que existia e o que se tornou o ensino secundário brasileiro, pois permitiu uma atuação descentralizada do MEC com os profissionais secundaristas e as próprias escolas secundárias. A pesquisa analisa, deste modo, a trajetória profissional daqueles intelectuais durante o período em que estiveram à frente das ações do MEC em relação ao ensino secundário na DES, em especial, à CADES, procurando dar visibilidade às suas estratégias de atuação sob o mote da renovação pedagógica desta etapa de escolarização. O professor Armando Hildebrand consta como chefe de seção técnica do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), no corpo editorial da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), nos anos de 1940; é citado como o mentor da CADES no ano de 1953, na DES permanece como diretor até o ano de 1956, assume a iniciativa de importantes e grandes projetos educacionais no interior das décadas mencionadas com passagens em outros órgãos, comissões e diretorias. Em seu lugar, no ano de 1956, assume a direção da DES o médico e professor de química Gildásio Amado, ex-docente e diretor do externato do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, lhe é atribuído o feito da expansão da CADES no país; viajou à Europa para conhecer dos formatos do ensino secundário em países como Alemanha, Inglaterra e França, mobilizou intensamente a reformulação curricular do ginásio do ensino secundário em sua atuação técnico-pedagógica na DES, e mesmo depois da extinção desta diretoria contribuiu para a reforma do ensino de segundo grau prevista na Lei 5696 de agosto de 1971, para a qual é mencionado como membro do grupo de trabalho da implantação da reforma. O próximo diretor, Lauro de Oliveira Lima, bacharel em Direito e Filosofia, Inspetor do Ensino Secundário na inspetoria do estado do Ceará, assume brevemente a DES no ano de 1963, embora tenha sido sua passagem por curto período (de agosto de 1963 a abril de 1964) o interstício e o cenário político no qual se movimenta é particularmente relevante: as propostas reformadoras de João Goulart na presidência da República provocam as forças reativas da sociedade civil e dos agentes militares que representavam o coorte dessas forças reativas; no Ministério da Educação e Cultura o então ministro Paulo de Tarso publica algumas portarias levadas a termo pelo professor Lauro de Oliveira, das quais os ginásios e colégios particulares vão se ressentir; a instabilidade política advinda com o golpe militar no ano de 1964 se desdobra sobre o ministro e o diretor da DES, custando-lhes os postos nestas funções. Reassume Gildásio Amado a Diretoria do Ensino Secundário em seguida até a aproximação do ano de 1970, quando, com a Reforma Administrativa do MEC, as diretorias são extintas neste ministério. As fontes analisadas são textos jornalísticos do período, disponíveis na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, em particular, a subseção denominada Diário Escolar: educação e cultura, jornal universitário, do periódico Diário de Notícias, do Rio de Janeiro. A escolha da fonte jornalística não é aleatória; distante da revolução informacional provocada nos anos 2000 pela rede mundial de computadores, os jornais foram a principal plataforma de comunicação pública por séculos no país, antes mesmo da Primeira República. Localizar num jornal diário criado (naquela que foi a Capital Federal desde a chegada da família real) por Orlando Dantas, Nóbrega da Cunha e Figueiredo Pimentel em 1930, com tendências expressamente anti-getulistas, esta subseção dedicada exclusivamente ao campo da educação é um exercício relevante de recomposição de fontes na História e Sociologia da Educação cuja diversidade de discursos e agenciamentos contribuem para a compreensão da rede de sentidos que encobre um dado recorte histórico e demonstra a importância política-social-cultural da educação como um campo de disputas por conhecimento e poder sobre a condução dos destinos das jovens e dos jovens alcançados pela etapa de formação escolar estudada por esta pesquisa. A abordagem metodológica é orientada pela análise documental e de conteúdo mediadas pela historiografia correspondente à delimitação temporal selecionada, como a correlação com outros documentos vinculados à Diretoria do Ensino Secundário e seus diretores. O estudo das fontes desta pesquisa foi realizado com fundamento na urdidura do termo *intelectuais* por Ângela de Castro Gomes, Sergio Miceli e Carlos Eduardo Vieira; os estudos em História da Educação sobre o ensino secundário-médio de Norberto Dallabrida e Luiz Antônio Cunha. O termo e os indivíduos tomados aqui por intelectuais surgem como *unidade polissêmica*, especialmente quando se fala dos lugares e mídias: “são homens da produção de conhecimentos e comunicação de ideias, direta ou indiretamente vinculados à intervenção político-social... atores estratégicos nas áreas da cultura e da política que se entrelaçam, não sem tensões, mas com distinções” (GOMES; HANSEN, 2002, p. 10). Unidade polissêmica que “desliza pelos sentidos”, na reflexão de Carlos Eduardo Vieira (2008; 2015), de forma mais distinta nas posições de mediador dos conflitos sociais, organizador da cultura e produtor de capital simbólico; caracterizando, assim, os intelectuais do campo educacional como integrantes do campo imbuídos de um sentimento de missão que



relaciona educação e modernidade centralizadas no Estado pela implementação das políticas de intervenção social. Sérgio Miceli (2001) oportuniza olhar para essa unidade polissêmica como *unidade epistêmica*; uma resultante de ações a agências historicamente desenhadas pelas relações dos indivíduos empiricamente nomeados no jogo do poder e da formação de um campo relativamente autônomo. O exame do *corpus* empírico-documental permitiu observar uma constância de um modelo de ensino secundário perseguido pela Diretoria do Ensino Secundário e pela CADES em suas ações e principais produtos; foi possível visualizar igualmente a pressão do estado desenvolvimentista em relação ao futuro dos jovens secundaristas, e a interveniência política sobre a atuação dos diretores em alguns momentos, ocorrências que estão relacionadas ao clima político da ocasião e as posições ocupadas pelos agentes identificados no percurso deste trabalho.

## O ENSINO SECUNDÁRIO NA REGIÃO SUL DO RIO GRANDE DO SUL: ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO (DÉCADAS DE 1930-1960)

Giana Lange Do Amaral

**Palavras-chave:** Ensino secundário. Educação pública e privada no RS. História da educação no RS.

Este trabalho faz parte de um estudo maior sobre o ensino secundário no Rio Grande do Sul entre as décadas de 1930 a 1960. Esse é um período em que no Brasil se constatam alterações significativas no ensino secundário (compreendido aqui como a etapa média de escolarização, posterior ao ensino primário e que antecede o superior), resultantes da necessidade de sua expansão e modernização. É quando os defensores da educação pública e privada disputam interesses que se refletem na constituição da legislação educacional: a Reforma Francisco Campos (1931), a Lei Orgânica do Ensino Secundário (1942) e a LDBEN (Lei 4024/1961). É importante ressaltar que a implantação e propagação deste nível de ensino representaram (e ainda representam) um desafio político a ser enfrentado nas instâncias federal, estadual e municipal. Esses fatos refletiram em novos contextos de escolarização, que envolviam diretamente interesses regionais e locais dos poderes públicos e confessionais, especialmente das municipalidades e da Igreja Católica.

Busco aqui enfocar o espaço geográfico conhecido como região sul do estado, destacando os dois mais importantes municípios - Pelotas e Rio Grande - que pertenciam à Diocese de Pelotas. Nesse sentido, pretendo preencher uma lacuna a respeito do conhecimento histórico sobre o ensino secundário Rio Grande do Sul, que apresenta muitas singularidades em relação aos outros estados brasileiros, entre as décadas de 1930 a 1960. Firmada em pressupostos teórico-metodológicos da História Cultural, com a leitura de Peter Burke, Michael De Certeau, Jacques Le Goff, Roger Chartier, Viñao Frago, Dominique Julia, Sandra Pesavento, dentre outros, objetivo trazer o ensino secundário como um produto cultural resultante de uma intencionalidade do Estado, cotejando aspectos ligados à educação pública e privada, à cultura escolar e urbana e atuação do governo estadual e municipalidades. Para tanto, analiso referenciais bibliográficos sobre a temática, e dou destaque aqui aos relatórios dos governos estaduais e municipais, bem como ao jornal da Diocese de Pelotas "A Palavra" que circulou de 1912 a 1959. Também subsidio minhas análises em jornais locais, boletins informativos, almanaques e revistas que possibilitaram uma aproximação dos discursos emitidos na época em relação a um projeto de sociedade e um produto cultural (o ensino secundário) almejado pelos defensores do ensino público e privado.

No Brasil, o regime republicano consagrou constitucionalmente a separação entre a Igreja e o Estado e a laicização do ensino. No entanto, várias foram as estratégias dos governos estaduais, durante a Primeira República (1889-1930), de vincularem a sua atuação aos interesses da Igreja Católica, especialmente no que dizia respeito à educação, e aqui no caso específico, do ensino secundário e superior. No Rio Grande do Sul, sob os sucessivos governos do Partido Republicano Rio-grandense, que era guiado pela égide do Positivismo, foram privilegiados os interesses das escolas confessionais junto ao ensino secundário. O estado limitava-se a buscar a expansão do ensino elementar (primário) público e laico e a contribuir para a consolidação de uma verdadeira rede confessional de ensino secundário.

Em Pelotas e Rio Grande, acompanhando uma tendência organizacional do catolicismo no país, nas duas primeiras décadas da instalação da diocese, houve uma maior preocupação com as





atividades clericais e aquelas voltadas para a educação, ligadas fundamentalmente à propagação da “boa imprensa” e à criação de estabelecimentos de ensino que atendessem várias camadas da sociedade. Será somente a partir da década de 1930 que se organizarão no meio católico diversos movimentos políticos, em sua maioria, partidários. Tal fato é consequência da conjuntura nacional pós-30, quando é possível observar-se uma rearticulação partidária em que os grupos urbanos buscam uma maior participação política. Partidos tradicionais que defendem interesses de grupos mais conservadores, como os ligados ao catolicismo, passam a enfrentar a concorrência comunista assim como as propostas trabalhistas do governo.

Após a ascensão de Getúlio Vargas ao governo brasileiro, entre os anos de 1930 a 1937, Flores da Cunha governou o Rio Grande do Sul como interventor e depois como governador. No âmbito educacional, em 1935, criou a Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e Saúde Pública e o Conselho Estadual de Educação (conselho consultivo), dentre outras iniciativas relevantes, como ampliação da rede pública de escolas, regulamentação da carreira do magistério, criação de escolas complementares (de Ensino Normal), criação da Universidade de Porto Alegre (1934).

Com o Estado Novo de Vargas assumem o governo gaúcho os interventores Daltro Filho e Cordeiro de Farias, havendo intenso movimento repressivo e de realizações voltadas à nacionalização do ensino e aumento do processo de escolarização primária pública estadual em âmbito rural (para conter o êxodo rural) e urbano. A partir da década de 1940, a criação do *CPOE/RS* (Centro de Pesquisas e Orientações Educacionais) e da *Revista do Ensino* foram fundamentais na organização e encaminhamento de aspecto teórico-metodológicos, no âmbito do ensino primário e secundário, das práticas educacionais, propostas pelo movimento de renovação educacional que ocorria no país. Em relatório apresentado ao Presidente da República, Getúlio Vargas, o interventor Cordeiro de Faria afirmou que no início da década de 1940 havia apenas quatro estabelecimentos de ensino secundário mantidos pelo estado: dois em Porto Alegre, um em Alegrete e um em Santa Maria. Além desses, o governo estadual subvencionava outros quatro estabelecimentos municipais: o Ginásio Lemos Júnior, de Rio Grande; o Ginásio Municipal, em São Gabriel; o Ginásio Municipal de São Borja e o Ginásio Municipal de Taquara. Há que de ressaltar que em Pelotas havia o importante Colégio Municipal Pelotense que congregava alunos de todo o estado e que se mantinha com verbas do município e auxílio esporádico da maçonaria (instituição que criou o colégio em 1902 e que o entregou ao governo municipal, em 1917) e de representantes do governo federal.

Em Rio Grande e Pelotas, no período estudado, as instituições de ensino secundário consolidaram o catolicismo e o laicismo no campo educacional. É de se destacar a atuação do bispo da Diocese de Pelotas Dom Antônio Záttera no que se refere à criação de escolas de ensino secundário e superior numa época de explícitas rivalidades entre católicos e anti-clericais. Isso também, quando, em nível nacional assistia-se ao embate de dois grupos antagônicos que propunham reformas na educação nacional: os católicos e os liberais (laicistas). A longa tramitação do projeto da LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) entre 1948 e 1961, quando foi votado e aprovado pelo Congresso Nacional, provocou intensos debates, principalmente em relação ao ensino público e privado. Extrapolando os limites das discussões no Congresso Nacional e as fronteiras que separavam os partidos, a sociedade civil através da Igreja, dos órgãos da imprensa e de diversas associações, envolveu-se, tomando posições definidas. Nos documentos aqui analisados, constata-se que os interesses privatistas eram fervorosamente defendidos por segmentos da Igreja Católica e donos de estabelecimentos particulares que, pretendendo resguardar o direito ao “ensino livre”, se opunham à idéia de monopólio do Estado na educação. Afirmavam que a educação não era função do Estado, mas sim um “direito da família”, respaldado pelo suprimento de recursos técnicos e financeiros, oferecidos pelo Estado.

As instituições educacionais secundárias públicas e privadas de Pelotas e Rio Grande se constituíram em espaços de disseminação da ideologia tanto liberal quanto católica. Isso em um contexto em que esta modalidade de ensino (assim como até os dias de hoje) apresentava características de dualidade: um ensino para pobres e outro para ricos; um profissional outro propedêutico; um público outro privado. É um tempo em que os defensores tanto do ensino público quanto do privado se propunham a educar novas gerações formando, junto às elites (não deve ser esquecido que esta modalidade de ensino era destinada principalmente a elas), lideranças que se dirigiam aos cursos superiores e que se encaminhariam como profissionais liberais ou trabalhadores em empresas privadas ou órgãos públicos. Nesse sentido, na década de 1960, haverá uma



articulação muito interessante das “forças vivas” destes dois municípios que resultará na criação de três universidades: a Universidade Católica de Pelotas, a Universidade Federal de Pelotas e a Fundação Universidade de Rio Grande (também federal).

## Referências

AMARAL, Giana L. **O municipalismo, a educação e o desenvolvimento local: Pelotas, RS, Brasil – primeiras décadas do século XX**. Anais do Encontro Internacional: Os municípios na modernização educacional e cultural. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2014. v. 1. p. 65-75.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2008.

DALLABRIDA, Norberto; SOUTHWELL, Myriam. **Apresentação do dossiê: “estudos sobre o ensino secundário no cone sul nos anos 1950 e 1960”**. In: Revista História da Educação (on line). Porto Alegre, v. 22, n. 55, maio/agosto 2018, p. 14-17.

PESSANHA, Eurize; ASSIS Wanderlice; SILVA, Stella. **A história do ensino secundário: o caminho para as fontes**. Roteiro, Joaçaba, v. 42, n. 2, p. 311-330, maio./ago. 2017

TAMBARA, E. C.; QUADROS, C. de; BASTOS, M. H. C. A educação (1930-80). In: GERTZ, R. BOEIRA, N. e GOLIN, T. (orgs). **República. Da revolução de 1930 à ditadura militar (1930-1985)**. Vol. 4. Passo Fundo: Méritos, 2007. p. 315-333.



## O ENSINO SECUNDÁRIO CARIOCA ENTRE OS ANOS 1932 E 1950: OS DESAFIOS DA EXPANSÃO

Patricia Coelho Da Costa

**Palavras-chave:** Ensino Secundário. Expansão. Distrito Federal.

O tema desta comunicação são os desafios enfrentados por diretores de instituições de escolares municipais e privadas ao longo do processo de expansão do ensino secundário no Distrito Federal, entre os anos de 1932 e 1950. A cidade do Rio de Janeiro se construiu institucionalmente, desde a sua fundação, como um espaço de articulação nacional. Inicialmente, derivou o seu dinamismo econômico-social do fato de ser o principal porto brasileiro e centro militar e, posteriormente, de ser a capital da República e centro cultural, político e econômico do país – como sede do poder federal, centro financeiro nacional e sede de empresas públicas e privadas atuantes no território brasileiro, até 1960, com a transferência da capital federal para Brasília. A condição política diferenciada não assegurou aos seus cidadãos o acesso ao ensino secundário. Ainda que a partir de 1930 tenha se intensificado a procura por esse nível de ensino, até o final dos anos 1940 havia poucos colégios públicos no Distrito Federal. Entre os anos 1930 e 1950, é possível identificar dois movimentos de expansão deste segmento: o crescimento das escolas privadas e a criação das Escolas Técnicas Secundárias. De acordo com o anuário estatístico de 1950, a cidade do Rio de Janeiro dispunha de 231 estabelecimentos de ensino secundário, dos quais 185 eram privados e 31 eram municipais. Nomeado Diretor Geral da Instrução Pública em 1931, Anísio Teixeira propôs que a Prefeitura assumisse a tarefa de oferecer o ensino secundário, até então responsabilidade do governo federal, que mantinha o Colégio Pedro II e da iniciativa privada responsável por ginásios laicos e religiosos. Para Anísio Teixeira o modelo implementado pela Reforma Francisco Campos mantinha o dualismo das escolas primária e profissional para o povo, e a secundária e superior para a elite. A proposta das Escolas Técnicas Secundárias articulava o ensino secundário ao profissional, rompendo com o que Anísio considerava uma discriminação social e pedagógica. O curso oferecido por estas novas instituições seria dividido em dois ciclos que integravam o currículo propedêutico ao profissional: o primeiro básico extensivo a todos os alunos a partir dos 11 anos com duração de dois anos, e o segundo que era composto por um curso secundário equiparado ao do Colégio Pedro II, de acordo com a legislação federal, e as modalidades técnicas, a saber, comercial e industrial. Entre 1931 e 1934 foram inauguradas 11 Escolas Técnicas Secundárias e o número de matrículas aumentou de 2310 para 5026. Em 1937, houve alteração na proposta das Escolas Técnicas Secundárias. Após o afastamento de Anísio Teixeira em 1935, as críticas a este modelo de escolarização secundária do Distrito Federal se intensificaram: o alto custo, a dificuldade para recrutar professores qualificados para o ensino profissional e o baixo nível intelectual dos alunos. O decreto 5922 – A de 27 de fevereiro de 1937 estabeleceu que todas as escolas passassem a oferecer o curso secundário de forma intensiva com duração de três anos, separadamente do curso profissionalizante que poderia ser cursado nos dois ou três anos seguintes, dependendo da especialidade. Nos anos 1940, apesar de manterem a nomenclatura, as escolas técnicas secundárias foram se caracterizando cada vez mais pela dualidade combatida por Anísio Teixeira. O Coronel Pio Borges, Secretário de Educação e Cultura do Distrito Federal, entre 1939 e 1942, durante o governo do Prefeito Henrique Dodsworth, determinou que as matrículas dos alunos das escolas técnicas secundárias fossem interrompidas no ano de 1941: a razão provém que as escolas da prefeitura não devem destinar-se a fornecer alunos para as escolas superiores, mas sim preparar técnicos em várias profissões de ordem prática. Desta forma, o curso secundário ministrado em escolas do Distrito Federal deveria ter mais disciplinas práticas e menos teoria. A resistência dos diretores destas escolas foi fundamental para evitar que fossem fechadas. A articulação dos responsáveis







pela direção escolar com os pais e os alunos, que organizaram campanhas e manifestações, assegurou a continuidade do funcionamento desses estabelecimentos, que eram tão importantes para a população que residia longe do centro da cidade e não tinham condições financeiras para pagar as mensalidades de colégios particulares. Outro exercício de expansão do ensino secundário no Distrito Federal ocorreu com o aumento do número de instituições de ensino privadas, que passaram a constituir a maior parte dos estabelecimentos. O processo de implementação da Reforma Francisco Campos, a partir da implantação dos Decretos n. 19.890 de 18 de abril de 1931 e 21.241 de 4 de abril de 1932, trouxe grandes desafios aos diretores de colégio particulares da cidade do Rio de Janeiro. A seriação do currículo, a exigência do registro profissional dos professores, a frequência obrigatória dos alunos às aulas, a implantação de um regime de avaliação discente e a estruturação do sistema de inspeção federal demandavam uma adaptação à nova organização do sistema escolar. A Reforma Francisco Campos ainda foi alterada pela Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942 (Reforma Capanema) que definiu o ciclo ginasial, de quatro anos, e o ciclo colegial, de três anos. O Ministério da Educação e Saúde Pública implementou o serviço de inspeção aos estabelecimentos de ensino secundário, subordinado ao Departamento Nacional de Ensino, dirigido por Lúcia Magalhães, que passou a operacionalizar a fiscalização nesse nível de escolarização no território nacional. Os estabelecimentos de ensino secundário tiveram liberdade para se estabelecer, mas passaram a ser submetidos à “inspeção preliminar”, por um prazo não inferior a dois anos, e, posteriormente, à “inspeção permanente ou equiparação”. Os diretores de escolas enfrentaram desafios para conquistar a condição de equiparação. Nos anúncios de estabelecimentos de ensino publicados em periódicos, é possível identificar que sempre constava a palavra equiparado em destaque, dando indícios de que essa condição era importante e transmitia confiabilidade aos pais que estavam escolhendo uma escola para os filhos. Entre as dificuldades enfrentadas pelos diretores estavam a contratação de professores que possuísem registro, a adaptação dos prédios escolares e o controle da frequência dos alunos, que muitas vezes acometidos por doenças não conseguiam atingir o percentual mínimo de frequência. Nesse sentido, é importante destacar a função mediadora de Lúcia Magalhães junto aos diretores. Em periódicos há várias publicações sobre sua participação em solenidades, festas de formatura, inaugurações de prédios escolares, que demonstram sua proximidade do cotidiano destas instituições. Também é possível encontrar em jornais, colunas sobre educação debates e respostas às dúvidas de pais, professores e diretores sobre a nova legislação. Utilizando como fonte anuários estatísticos, periódicos e relatórios serão analisados os discursos de diretores de instituições particulares e públicas, a saber as Escolas Técnicas Secundárias com o objetivo de identificar os desafios enfrentados ao longo do processo de expansão do ensino secundário carioca. Os estudos sobre a história do ensino secundário carioca são de grande importância. As discrepâncias presentes nas unidades da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro perpassam pela existência por um longo período de duas redes escolares autônomas no estado: o Distrito Federal e o Estado do Rio. Estas redes de ensino se encontram em situações de dificuldade quanto a preservação de suas memórias, uma vez que muitos documentos foram perdidos no processo de fusão. Este estudo pretende contribuir para novos olhares para história do ensino secundário da cidade do Rio de Janeiro, de forma que fossem iluminadas as especificidades quanto às políticas públicas, o cotidiano escolar, os formatos de ensino e os desafios que foram enfrentados em sua expansão.

ABREU, Jayme. *O sistema educacional fluminense: uma tentativa de interpretação e crítica*. Rio de Janeiro: MEC/Inep/CBPE/Cileme, 1955. (Série V, Publicação n. 6).

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. *Educação*, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009

NUNES, Clarice. O «velho» e «bom» ensino secundário: momentos decisivos. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2000, n.14 [cited 2019-11-27], pp.35-60. Available from: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782000000200004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200004&lng=en&nrm=iso)>. ISSN 1413-2478.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Paz e Terra; Fundação Getúlio Vargas, 2000.

SILVA, Geraldo Bastos. *A educação secundária: perspectiva histórica e teoria*. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1969 (Atualidades Pedagógicas, vol. 94).

RESUMOS DAS  
**COMUNICAÇÕES**  
**INDIVIDUAIS**

XII CONGRESSO  
LUSO-BRASILEIRO DE  
**HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

EIXO  
**PROFISSÃO**  
**DOCENTE**

**COLUBHE2020**



## A ATUAÇÃO DAS MULHERES PROFESSORAS EM ÁREAS DE COLONIZAÇÃO RECENTE NO SUL DE MATO GROSSO - BRASIL (1955-1974)

Alessandra Cristina Furtado

**Palavras-chave:** Profissão Docente. Professoras. Núcleo Colonial de Dourados.

A história da profissão docente no Brasil, desde o final do século XIX, com o processo de feminização do magistério, é marcada pela presença predominante de mulheres atuando como professoras nas escolas (LOURO, 2000). No Sul de Mato Grosso, precisamente nas áreas marcadas pela colonização recente, desencadeada pela Campanha “Marcha para o Oeste” – ou seja, ação política do governo de Getúlio Vargas durante o Estado Novo (1937-1945) que visou o incentivo ao povoamento da região oeste brasileira (OLIVEIRA, 2008), também se encontram registros acerca da presença maciça de mulheres que atuaram como professoras nas escolas primárias. Nesta perspectiva, o presente trabalho emerge com o objetivo de analisar a atuação das professoras no Sul de Mato Grosso e, de forma mais específica, nas áreas de abrangência do Núcleo Colonial de Dourados, situado no município de Dourados, no período de 1955 a 1974. Para tanto, busca-se examinar o ingresso dessas professoras nas escolas pertencentes a esse Núcleo, assim como, investigar a formação dessas professoras, além de analisar o trabalho desenvolvido por elas nas escolas e nas comunidades onde estavam inseridas. A delimitação temporal considerou aspectos relevantes para a compreensão da participação feminina no processo de escolarização dessa localidade no Sul de Mato Grosso, bem como da política educacional brasileira. O ano de 1955 corresponde a um período de grande crescimento no número de escolas primárias rurais no município de Dourados, principalmente de instalação dessas escolas nas áreas situadas no Núcleo Colonial, o que acabou por demandar uma necessidade maior de professoras para atuar como docentes. É oportuno explicar que a Campanha “Marcha para o Oeste”, ocorrida no Sul de Mato Grosso, promoveu a criação da Colônia Nacional Agrícola de Dourados (CAND). A referida Colônia foi criada pelo Decreto-Lei n.º 5.941, de 28 de outubro de 1943 e, no entanto, a sua real implantação ocorreu somente em 20 de julho de 1948, quando o governo federal, por meio do Decreto-Lei n.º 87, demarcou os seus limites com a reserva de uma área não inferior a 300 mil hectares, o que constituiu o Núcleo Colonial de Dourados (PONCIANO, 2006). O ano de 1974 sinaliza um período de mudanças nas condições de funcionamento das escolas primárias situadas nas áreas de abrangência do antigo Núcleo Colonial de Dourados, com o processo de municipalização dessas instituições escolares e também devido à implantação de cursos de magistério rural, em uma parceria entre o Estado de Mato Grosso e o citado município, para formar os professores leigos que atuavam em Dourados e no seu entorno. Ainda cabe lembrar que o ano de 1974 está marcado pela vigência da Reforma da Lei de n.º 5.692/71, que reestruturou o ensino e a formação de professores no Brasil. Esta Reforma determinou que professores/as deveriam ter uma formação inicial de nível médio e, por conseguinte, também passou a exigir esta formação para os respectivos professores que estivessem em exercício no magistério. As fontes que embasam a pesquisa são constituídas por Relatórios e Mensagens de Governadores do Estado de Mato Grosso, Relatórios de Secretários de Estado, dados censitários, legislação, fotografias, documentação das Colonizadoras, entre outras. Recorreu-se, ainda, às fontes orais, realizando-se entrevistas com as professoras mulheres que atuaram nas áreas do antigo Núcleo Colonial de Dourados, por meio de um roteiro com perguntas semiestruturadas e com o uso





da técnica do gravador. Todas as professoras entrevistadas assinaram um termo de “Livre Consentimento e Esclarecido”, com vistas a conceder o direito de uso dos dados das entrevistas na pesquisa. As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas para análise. Essas fontes foram analisadas à luz de um referencial teórico-conceitual de Chartier (1988) sobre representações, articulado aos trabalhos acerca da história e historiografia da educação, história das mulheres, história da formação e da profissão docente, história de Mato Grosso e a história do ensino rural. Os resultados apontaram que a instalação da CAND não somente proporcionou para o município de Dourados uma expansão demográfica, como também trouxe transformações econômicas, políticas, culturais e sociais. Essas mudanças aceleraram o desenvolvimento urbano a partir da instalação, em meados da década de 1950, de hospitais, de bancos, de cinema, de clubes, da linha telefônica; concomitante à ampliação do comércio e dos loteamentos imobiliários; ao lado disso, também se destaca a criação de associações de classe e de mais escolas. A instalação da CAND também trouxe transformações e desenvolvimento para o setor educacional do Núcleo Colonial de Dourados. É neste cenário que muitas mulheres se inseriram como docentes nas escolas primárias, embora, em sua maioria, não fossem capazes de seguir as exigências legais, conforme requeria a profissão docente na época, ou seja, a grande parte delas ingressou na carreira docente sem a devida formação em escolas normais. Na realidade, muitas dessas mulheres professoras ingressaram apenas com o curso primário ou curso ginásial, completo ou não, por desígnio dos pais, familiares, ou ainda, por pessoas da localidade que as indicavam por as considerarem detentoras de um pouco mais de escolaridade do que a população residente nessas áreas. Desse modo, essas mulheres que se encontravam na condição de professoras leigas assumiram as escolas multisseriadas, situadas em diferentes localidades do Núcleo Colonial de Dourados, onde por muito tempo foram unidocentes, ou seja, as únicas professoras das escolas. Como não havia muitos recursos financeiros, algumas das escolas nas quais essas professoras iniciaram a sua carreira docente eram criadas pela iniciativa do estado de Mato Grosso, pela subvenção financeira federal da CAND e ainda, pela iniciativa das próprias famílias que residiam na localidade. No caso das escolas criadas pelos recursos da CAND, todas funcionavam em terrenos e prédios cedidos por algum agricultor da região que, por meio deste ato, pretendia, na maioria das vezes, arrumar um emprego de professora para suas filhas. Na maioria dos casos, essas escolas apresentavam uma melhor estrutura física do que as subvencionadas pelo governo do Estado e pelas próprias famílias da localidade. Todavia, observou-se nessa pesquisa que mesmo nos casos os quais as escolas primárias do Núcleo apresentassem melhores condições de infraestrutura, quase todas sofriam com a falta de recursos para dotá-las com os móveis e utensílios imprescindíveis ao desenvolvimento das atividades de ensino. Havia carência de carteiras, lousas, livros, cadernos, lápis, borracha, sanitários, filtros de água, iluminação e demais condições mínimas necessárias para que as professoras pudessem desempenhar as suas atividades. Nessas circunstâncias, as professoras mulheres, em especial aquelas que trabalhavam nas escolas subsidiadas pelo governo de Mato Grosso, obrigavam-se a adquirir os seus próprios materiais para a elaboração de suas aulas. Entretanto, há de se destacar que tal prática também era comum nas escolas subvencionadas pelo governo federal até o ano de 1956, pois os poucos materiais que vinham não se adequavam à realidade educacional local. Além disso, existiam casos em que as professoras também compravam materiais para os seus alunos com os seus próprios recursos financeiros, a exemplo de cadernos, lápis e borrachas. Nessas escolas, essas professoras, além de exercerem a atividade docente, eram responsáveis por fazer a merenda escolar, limpar os estabelecimentos e cuidar de toda a documentação dos alunos. Mesmo exercendo todas essas atividades nas escolas, pode-se observar, por meio dos dados das entrevistas coletadas para esta pesquisa, que, na maioria das vezes, os trabalhos dessas mulheres não ficavam restritos a essas tarefas do ambiente escolar, uma vez que elas também eram responsáveis: pela vacinação da população da localidade; por ministrar aulas de catequese às crianças e adultos; e, em alguns casos, era de responsabilidade dessas mulheres criar “Clubes de Mães”, isto é, tratava-se de um espaço criado por mulheres professoras, nas próprias escolas, a fim de promover encontros semanais com mães dos alunos para fazerem cursos de culinária, artesanato, bordados, corte e costura e, até mesmo, para organizarem os eventos da escola. Como se pode constatar por meio desta pesquisa, essas mulheres professoras, mesmo na condição de professoras leigas, acabaram por exercer nessas áreas do Núcleo Colonial de Dourados atividades para além da docência em sala de aula, uma vez que seus trabalhos ultrapassavam os espaços escolares e chegavam à comunidade local.



## Referências

CHARTIER, Roger. **A história Cultural:** entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1988.

LOURO, Guacira Lopes. As mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary. **História das Mulheres no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, Benícia Costa de. **A política de colonização do Estado Novo em Mato Grosso (1937-1945)**. 1999.

255f. Dissertação (Mestrado em História)-Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, SP, 1999.

PONCIANO, Nilton Paulo. **Religião, Cidade:** o papel da Igreja Católica no processo de organização sócio-espacial de Fátima do Sul/MS (1943 – 1965). Tese (Doutorado em História) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, SP, 2006.

## A ATUAÇÃO DE PROFESSORES/AS NAS ESCOLAS ISOLADAS DO ESPÍRITO SANTO (1908-1912)

Micaela Cardoso Alves

Maria Anna Xavier Serra Carneiro De Novaes

**Palavras-chave:** Escolas isoladas. História da Educação no Espírito Santo. Profissão docente.

Este estudo investiga a atuação de professores/as nas escolas isoladas do Espírito Santo no contexto da reforma do ensino promovida por Carlos Alberto Gomes Cardim (1908-1909). Para tanto, utiliza como fonte principal o jornal *Diário da Manhã*, que publicava atos oficiais da Secretaria de Instrução do Espírito Santo, notícias, reportagens e notas acerca da educação, relatórios de governo e trabalhos historiográficos sobre a educação no Espírito Santo. O mapeamento, a seleção e análise das fontes basearam-se em teorizações da micro-história, especialmente a partir do método indiciário (Ginzburg, 2002). Nesse processo, destacam-se a busca por indícios, pistas e sinais, a leitura dos textos a contrapelo e a exploração do *hors-texte*.

Investigar o exercício da docência no cenário republicano implicou compreender a emergência dos grupos escolares, a decorrente reorganização da instrução primária e, principalmente, as relações de força envolvidas no processo de diferenciação entre “grupos escolares” e “escolas isoladas”. Mais do que denominações distintas, a classificação de grupos escolares, escolas isoladas e escolas reunidas significou diferentes modos de ensino, programas escolares, condições salariais, infraestrutura, tempo de duração do curso primário, dentre outros elementos da escolarização.

Destaca-se ainda que os dois termos surgem intrinsecamente associados por relações de oposição e concorrência. Embora ambos sejam criações republicanas, se o grupo escolar simbolizava a modernização educacional e a difusão do ideário deste regime, a escola isolada, por outro lado, não denominava um novo modelo, mas uma condição nova para um tipo de escola primária secular (SOUZA, 2016).

Com a instauração da República, os discursos sobre a necessidade de expansão da oferta de ensino, que vinham se intensificando desde a década de 1830, associam-se à visão da instrução pública como chave para o desenvolvimento da nação. Na esteira desse processo, os grupos escolares passam a ser vistos como a solução mais correta e racional para executar a missão educacional, ocupando um papel de destaque nos discursos governamentais, nas políticas públicas e no ideário em circulação na imprensa.

O primeiro grupo escolar capixaba foi criado em 1908, como a pedra de toque da reforma empreendida pelo paulista Gomes Cardim, que integrava o programa de modernização do Estado proposto pelo governo Jerônimo Monteiro. Como principais focos dessa reforma, destacamos a formação de professores, a normatização da docência e a organização sistemática das escolas (SIMÕES; SALIM, 2012).

Nesse contexto, o grupo escolar foi entendido como o signo do futuro, expressão do moderno e da civilização. Por oposição, a escola isolada se tornou sinônimo de atraso, remetendo à tradição imperial que se buscava superar. O pressuposto era de que as escolas isoladas seriam substituídas progressivamente pelos grupos escolares. Os entraves na difusão das escolas graduadas, no entanto, não permitiram que essa expectativa fosse cumprida.





O descompasso entre os discursos de modernização da instrução e as iniciativas efetivas de implantação deste modelo resultou na predominância das escolas isoladas e reunidas nos processos de organização e expansão do ensino em todo o Espírito Santo. Apesar do entusiasmo envolvido no processo de implantação da Reforma Cardim, a estrutura educacional do estado não sofreu alterações significativas no período. Problemas crônicos, como falta de professores, precariedade das instalações escolares e escassez de material didático, continuavam a afligir tanto a população do interior como da capital e da sua vizinhança. Ainda que o grupo escolar ocupasse um papel de destaque na reforma, a criação dessa instituição que se pretendia modelar foi marcada pelo imprevisto e pela debilidade das ações do governo estadual (SIMÕES; SALIM, 2012).

O investimento nas construções dos grupos escolares teve como marcas o despreparo dos governantes para as atividades da administração pública, associada à política de interesses e troca de favores entre políticos de determinados municípios e o governo estadual, o que levou a maioria das regiões do Espírito Santo a contar somente com o oferecimento das escolas isoladas. Vale destacar que até 1920 o Estado contava com apenas dois grupos escolares (LOCATELLI, 2012).

Se os grupos não ocuparam a centralidade pretendida naquele momento, Cardim discorria com entusiasmo sobre “o ensino analytico intuitivo de accordo com os principios, methodos e processos da pedagogia moderna” (ESPÍRITO SANTO, 1909) supostamente empregado nas 127 escolas isoladas espalhadas pelo Estado.

Questiona-se, porém, a possibilidade de efetiva aplicação dos “methodos da pedagogia moderna” em escolas isoladas caracterizadas pela precariedade. Apesar da ênfase discursiva no papel do professor para o progresso do Estado e da nação, as fontes indicam entraves diversos no exercício da docência, desde a formação até as condições de trabalho. Por um lado, evidencia-se a incipiência da formação e da prática docentes, uma vez que a própria Escola Normal capixaba se encontrava em processo de consolidação. Por outro, instalações precárias e ausência de material pedagógico dificultavam o trabalho do professor.

À medida que o discurso de valorização da instrução como chave para o progresso se amplifica, avançam também os mecanismos de controle sobre seus principais agentes, os professores (ALVARENGA, 2018). Na legislação referente à nova organização do ensino primário no Espírito Santo, destacam-se as tentativas de normatização da docência.

Para atuar nas escolas isoladas, os professores deveriam ser formados pela Escola Normal ou habilitados por exame em concurso. Isso deixa ver a existência de duas possibilidades de formação. A frequência à Escola Normal visava a formação científica por meio da apropriação de teorias e práticas pedagógicas; em contraposição, os professores de concurso tinham a aprendizagem da arte de ensinar forjada unicamente pela prática. Devido a esse fator, os normalistas eram tidos como professores de excelência, pois recebiam a formação considerada adequada para o ensino.

Apesar dos esforços do governo para uniformizar o ensino com o provimento de normalistas, os professores de concurso existiam em maior número, predominando principalmente na regência das escolas isoladas rurais. A feminização do magistério - especialmente após a promulgação da Lei n. 545, que previa a regência das escolas isoladas mistas por professoras - contribuiu para o fenômeno. As professoras normalistas, diante de um contexto conservador e patriarcal, não queriam ou não podiam deixar suas famílias para dar aula nas escolas isoladas instaladas no interior.

Além disso, a Escola Normal não conseguiu cumprir as expectativas do governo de disponibilizar professores capacitados para todo o estado, promovendo um número pequeno de alunos formados, uma vez que a carreira docente não apresentava muitos benefícios. Diante do discurso oficial que aponta o pouco preparo e qualificação dos professores que atuavam nas escolas isoladas, é preciso evidenciar a desvalorização salarial e as péssimas condições de trabalho que esses profissionais enfrentavam.

As tabelas salariais analisadas evidenciam o pagamento de salários insuficientes para que o professor assumisse a profissão de forma integral, sem precisar se desdobrar em outras ocupações. Além disso, remoções e transferências contínuas levavam à instabilidade do cargo, que, muitas vezes, tornava os professores reféns das avaliações dos inspetores escolares ou dos chefes políticos, cujos resultados poderiam levar à transferência ou à demissão sumária.





Inicialmente pensada pelo governo, a construção de prédios especialmente destinados ao funcionamento das escolas isoladas de acordo com as prescrições da pedagogia moderna não se efetivou, fazendo com que as aulas, em geral, acontecessem em espaços alugados dotados de salas demasiadamente acanhadas, sem ventilação e condições mínimas de higiene. Além de interferirem na execução do trabalho pedagógico, pode-se imaginar que essa condição tenha contribuído para o número significativo de licenças médicas requeridas pelos docentes.

Nesse contexto, a falta de materiais escolares influenciava diretamente o funcionamento das escolas isoladas, intensificava a precarização do trabalho docente e dificultava a atuação dos professores, impossibilitando, muitas vezes, a observância dos moldes e dos métodos prescritos para a instrução pública. No interior, o exercício da docência em escolas isoladas se tornava mais árduo e ainda menos atrativo, tendo em vista os salários inferiores, a precariedade acentuada das condições físicas e materiais e a dificuldade de acesso a essas localidades decorrente da falta de transporte e ferrovias.

Em linhas gerais, conclui-se que a ênfase discursiva à educação, descrita como alavanca essencial para o progresso da nação brasileira, associada à materialidade observada no chão das escolas capixabas, expunha professores e professoras à crítica reformista de Gomes Cardim, para quem a qualificação adequada dos professores funcionaria como panaceia redentora das “mazelas” do ensino. Conhecer singularidades das escolas isoladas e dos seus professores, por outro lado, possibilita a compreensão das docências nelas exercidas, ao avesso de idealizações homogeneizadoras formuladas pelos reformadores da educação no Espírito Santo no período estudado.

## A FORMAÇÃO DE ORIENTADORES EDUCACIONAIS DURANTE A CAMPANHA DE APERFEIÇOAMENTO E DIFUSÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO (1957-1965)

Alicia Mariani Lucio

**Palavras-chave:** Orientação Educacional. Formação docente. Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário.

Esta comunicação tem como foco a História da Educação no Brasil referente a formação de orientadores educacionais durante a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (1957-1965). Os objetivos propostos são: verificar a legislação relacionada à Orientação Educacional (OE) antes e durante a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES); conhecer os periódicos e autores que publicavam, por meio da CADES, sobre a OE; e investigar as representações e estratégias presentes na campanha que estavam ligadas à formação de orientadores educacionais.

O conceito de representações tem como base as análises de Chartier (1998) ao entender que as representações estão em campos de concorrência onde ocorrem as relações de poder e dominação. Como estratégias, entendemos que são “ações que, graças ao postulado de um lugar de poder (a propriedade de um próprio), elaboram lugares teóricos (sistemas e discursos totalizantes), capazes de articular um conjunto de lugares físicos onde as forças se distribuem” (CERTEAU, 1994, p. 102). Desta feita, compreendemos a CADES como um lugar de poder que elaborava e/ou fazia circular ideias sobre a OE por meio de legislações, revistas, simpósios, cadernos, etc. e que alcançavam lugares físicos (escola e sociedade) distribuindo suas “forças”. Para realizar a pesquisa foi feito um levantamento da legislação do período, bem como dos periódicos publicados pelo MEC, mais especificamente os que estavam ligados à CADES.

A Orientação Educacional (OE) chegou ao Brasil no início do século XX, sob forte influência da educação e da psicologia norte-americana. Sua primeira aparição legal se deu com a Lei Orgânica do Ensino Industrial de 1942, seguida da Lei Orgânica do Ensino Secundário (1942), Lei Orgânica do Ensino Comercial (1943) e a Lei Orgânica do Ensino Agrícola (1946). No ano de 1952 foi publicado o primeiro Manual de Trabalho dos Orientadores Nacionais, que tinha por função conceituar as modalidades da OE. Nesse período foram realizados simpósios, seminários, conferências e reuniões sob a supervisão da diretoria da CADES. A Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB) veio para fixar normas com relação à formação do orientador educacional de nível médio e primário. Como se percebeu a falta de orientadores educacionais habilitados para o exercício da profissão, o Conselho Federal de Educação publicou em 1962 o parecer nº 79 que indicava para a existência de exames de suficiência que beneficiaria a formação e o registro de orientadores educacionais. Outras legislações foram a portaria nº 137 (06/06/1962) e o parecer nº 374 (Conselho Federal de Educação) que determinavam, respectivamente, medidas emergenciais (prova de suficiência) e fixação de currículo mínimo para o Curso de Orientação Educacional. Finalizando o recorte temporal encontramos a portaria nº 159 (14/06/1965), determinando que os Cursos de Orientação Educacional em nível superior deveriam ter a duração média anual de 810 horas. Ressaltamos que a legislação não é vista sob uma esfera meramente política. Ao analisar fontes oficiais estamos entrando num emaranhado de relações (sociais, econômicas, educativas)





onde há duas dimensões: uma de caráter político e histórico e outra ligada aos sujeitos que realizam as intervenções sociais (FARIA FILHO, 1998).

Neste mesmo período em que surgia dispositivos legais sobre a OE, a CADES foi criada pela Diretoria do Ensino Secundário pelo decreto nº 34.638 de 17 de novembro de 1953, durante o governo de Getúlio Vargas. Sua criação está ligada ao processo de modernização e industrialização que o Brasil vivenciou na década de 1950 (com a mudança de uma sociedade rural para a urbana houve uma alteração na demanda e nas características da escola urbana). Naquele momento a maioria dos professores de ensino secundário da escola brasileira eram leigos, ou seja, não possuíam formação acadêmica nas Faculdades de Filosofia, Letras e Artes. A Campanha teve um papel importante na formação de profissionais da época ao realizar cursos para professores, simpósios, encontros, concursos, jornadas, entre outras ações, além de publicar um vasto material que daria suporte para a formação e ampliação do conhecimento dos docentes.

No caso da OE a Campanha possuía a função de “incentivar a criação e o desenvolvimento de serviços de orientação educacional nas escolas de ensino secundário” (BRASIL, 1953). As atividades realizadas pela CADES podem ser vistas como uma tentativa de formar um novo modelo de professor e conseqüentemente de aluno (que era o cidadão brasileiro que estava se ajustando às necessidades que do novo contexto brasileiro mais urbano e industrializado do pós-guerra). Entre essas publicações, selecionamos duas: A Revista Escola Secundária e os Cadernos de Orientação Educacional (COE) produzidas pela CADES. A Revista Escola Secundária, tinha o objetivo de orientar professores de diferentes áreas em aspectos legais, didáticos e curriculares. Apresentava-se como uma revista feita por professores para os professores. Ela trouxe em todos os seus 19 números publicados, uma seção específica sobre a Orientação Educacional, na qual haviam de um até quatro artigos assinados por diversos professores. Já os Cadernos de Orientação Educacional formaram um conjunto de 25 números publicados de pequenos folhetos que possuíam de 10 até 43 páginas, nos quais eram registrados trechos de simpósios, encontros, cursos, leis, experiências, palestras ou artigos referentes à Orientação Educacional. As duas fontes possuem semelhanças no conteúdo e em alguns casos podemos verificar que os mesmos autores ou circulavam nos dois periódicos.

Em linhas gerais, os assuntos giravam em torno da definição de conceitos da Orientação Educacional; a legislação; a relação do orientador educacional com a família e o aluno adolescente; a influência da psicologia e do catolicismo; e citavam alguns exemplos como os advindos da experiência francesa e da norte-americana. A Revista Ensino Secundário e o COE foram utilizados como uma estratégia de formação de orientadores educacionais e apresentavam uma grande variedade de autores, por isso, pode ocorrer que entre um texto, e outro, haja lutas de representação, mas de forma mais ampla, o interesse geral era de definir conceitos e posicionamentos da OE, já que o Brasil iniciava a implantação dessa função nas escolas.

Sobre os autores analisados verificamos que 58% eram mulheres e 42% eram de homens. Entre eles havia 73% de professores denominados civis e um grupo de 26% de professores religiosos (padre, dom, bispo, madre, irmão). Diferenciar a origem desses autores não significa definir o estilo de escrita deles, pois em diferentes momentos podemos encontrar artigos escritos por religiosos que procuravam dar um tom científico sobre a OE, bem como artigos escritos por professores civis que possuíam um cunho religioso fervoroso (principalmente católico) o que indicava interesses e táticas para alcançar os objetivos. Como o campo de atuação dos orientadores educacionais ainda estava se formando o grupo de professores que possuíam experiência na área era escasso e estes circulavam com frequência nos eventos, formações e publicações sobre o tema. Alguns realizaram viagens aos Estados Unidos e à França onde entraram em contato com ideias e experiências de diferentes tipos de serviços de Orientação Educacional. A Revista Escola Secundária e os COE demonstram que esses autores eram provenientes de lugares como: Centro de Aperfeiçoamento e Pesquisas da Petrobrás (3%), Diretoria do Ensino Secundário (6%), Secretarias e Inspetoria de Educação em geral (11%), Colégio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia e da Universidade de São Paulo (11%), Instituto de Educação do Distrito Federal (14%), Faculdades em geral (17%), PUC (RJ, SP, GO e RS) (19%), e Colégios e Institutos em geral (19%).

Entre as orientações dadas por estes autores em eventos e textos há uma ênfase na tentativa de ajustamento do aluno adolescente ao sistema educacional, escolha profissional e posicionamento social. Também há uma preocupação com o apoio da família e a necessidade dos pais estarem



preparados para educarem seus filhos. Em vários artigos percebemos um diálogo supostamente harmonioso entre a Psicologia e a religião. Entendemos que os eventos e as publicações da CADES proporcionaram a formação, a discussão e o entendimento sobre o que significava a Orientação Educacional na escola secundária brasileira e tinha como um dos seus objetivos suprir uma necessidade apresentada naquele momento. Os resultados dessa pesquisa ainda são parciais e fazem parte do resultado inicial de escrita da tese de doutorado que está sendo desenvolvida na linha de pesquisa História e Historiografia da Educação, no setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

## Referências

BRASIL. Decreto nº 34.638, de 17 de novembro de 1953. Institui a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 20/11/1953, Página 19912.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. Vol. 1: Artes de fazer. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1998.

FARIA FILHO, L. M. A Legislação escolar como fonte para a história da educação: uma tentativa de interpretação. In: FARIA FILHO, L. M. (Org.) **Educação, modernidade e civilização**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, p. 89-125.

## A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UFT: A FORMAÇÃO DOCENTE EM PERSPECTIVA

Darlene Araujo Gomes

Jocyleia Santana Dos Santos

**Palavras-chave:** Licenciatura. Educação do Campo. História Oral.

A pesquisa aborda a Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Tocantins (UFT). Analisa os processos de implantação do curso e os desafios decorrentes da sua proposta política e pedagógica evidenciando o papel dos movimentos sociais nas lutas pelo direito à educação e da população que vive no meio rural brasileiro.

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) fazem parte de uma realidade emergente nas políticas públicas destinadas à Educação do Campo. Têm sua gênese nas reivindicações dos movimentos sociais do campo e visam à superação do modelo disciplinar do currículo, propondo colocar em prática uma formação multidisciplinar em regime de alternância pedagógica (MOLINA, 2015). Foi criado mediante o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), essa formação teve início em 2007, com as experiências-piloto desenvolvidas em quatro universidades a saber: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade Federal da Bahia (UFBA).

De acordo com Caldart (2011) são inúmeros os desafios políticos-pedagógicos para a implantação da LEdoC, principalmente no que diz respeito à sua profissionalização, uma vez que o seu objeto central é a Educação Básica e as relações que a integram em um projeto educativo mais amplo para as novas gerações de trabalhadores do campo.

A UFT, atenta às reivindicações dos movimentos sociais e à vocação identitária das populações do meio rural tocantinense, implantou a LEdoC nos *campi* localizados nos municípios de Arraias e Tocantinópolis.

Sendo assim, a pesquisa se desenvolveu por meio da análise do Projeto Político-Pedagógico dos cursos de LEdoC e da realização de entrevistas semiestruturadas, com cinco professores que participaram da implementação do curso. Optou-se, também, pela metodologia da História Oral, que se situa na perspectiva da abordagem qualitativa, no sentido de ouvir as vozes dos que participaram da implantação da LEdoC.

Na metodologia de pesquisa adotou-se a História Oral, (THOMPSON, 1998; ALBERTI, 2005; SANTHIAGO, 1998; SANTOS, ARAÚJO, 2007) como uma metodologia que enfatiza as narrativas e a memória dos que lutaram para consecução dos cursos. De acordo com Meihy (2005, p.13), a “História Oral é um recurso moderno usado para a elaboração de documentos, arquivamento e estudos referentes à vida social de pessoas. Ela é sempre uma história do tempo presente e também conhecida por história viva”.

No desenvolvimento desta pesquisa, cuidamos para que os procedimentos metodológicos da história oral fossem observados, tais como: a escolha dos entrevistados – guiada pelos objetivos da pesquisa; a criação do roteiro utilizado nas entrevistas; a transcrição; a textualização; e, a carta de cessão.





Os participantes desta pesquisa foram cinco professores da UFT que participaram do processo de implantação do Curso de Licenciatura de Educação do Campo, nos Campi de Arraias (PIMENTA; SANTANA; MESSIAS, 2015) e Tocantinópolis (OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015) e intentou-se apreender dos seus relatos, os percursos e desafios encontrados na materialização dessa política pública, assim, como a concepção que possuem sobre a Educação do Campo e os itinerários formativos constituídos no Curso.

Portanto, o desafio de implantar o curso de LEdoC na UFT coube a dois campi: Arraias e Tocantinópolis. Estes foram criados a partir da iniciativa de um coletivo de educadores que, em resposta ao Edital Chamada Pública 02/SECADI, de 03/08/2012, se propuseram a formular os Projetos Políticos Pedagógicos do Curso. Depois de muitos debates, reuniões, crenças e descrenças dos seus elaboradores, o trabalho culminou nos documentos que analisou-se a medida que se efetivavam sua execução.

A LEdoC da UFT foi uma experiência salutar, mas que enfrentou óbices, a exemplo do que ocorreu em outras instituições públicas, permeada de conflitos e tensões face à proposição de um novo modelo de curso, que difere em concepção e formato daqueles que tradicionalmente são ofertados nas universidades brasileiras.

Nesta perspectiva, Molina e Sá (2011) afirmam que cabe à universidade o desafio de repensar seu fazer pedagógico, ainda que não represente uma total mudança de paradigma. A oferta de cursos de nível superior direcionados aos povos do campo representa um reforço às contradições coexistentes dentro da universidade.

Os sujeitos da pesquisa, narraram a realidade vivenciada, revelaram toda a trama de sua história de vida, pessoal e profissional, e que, por vezes, se constituíram em um amálgama da sua própria existência. Neste caso, foi pautada por ideais e comprometimentos na construção de um novo projeto de desenvolvimento que perpassou pela formação de professores para uma Licenciatura específica em Educação do Campo.

A LEdoC pressupôs um trabalho coletivo, e na percepção dos entrevistados, os desafios só foram superados à medida que os sujeitos que a defendiam, concebiam o campo como local de possibilidades e de vivência.

Pimenta (2015, CAMPUS ARRAIAS) menciona que a LEdoC está em fase de institucionalização e argumenta que ainda não existe, a nível nacional, uma diretriz para a sua operacionalização. Ressalta que “às vezes, aquilo que do ponto de vista pessoal, da militância, achamos o melhor, não se enquadra nos padrões daquilo que o MEC entende ser o melhor. E aí sim, nós temos uma tensão, mas temos uma nova fase dessa trajetória”.

Oliveira (2015, CAMPUS TOCANTINÓPOLIS) destacou as resistências encontradas na comunidade para implantação da LEdoC. Desvelou as dificuldades de romper com o que está posto na realidade educacional brasileira, e que repercutiu no meio acadêmico, a “valorização” de cursos considerados importantes pelo mercado. Desta forma, propor um curso que visava a formação de educadores do campo, não representava os interesses dos grupos dominantes, ocasionando os conflitos descritos pelos professores.”

Na opinião de Messias (2015, CAMPUS ARRAIAS), precisa-se “aprender muito, dentro da universidade, não vir com muita coisa pronta. Este é um desafio muito grande essa questão da aprendizagem, do conviver com as diferenças”.

No entendimento de Santana (2015, CAMPUS ARRAIAS), “somos sujeitos limitados, não conseguimos dar conta de tudo, mas estamos tentando fazer o possível. O impossível ainda estamos tentando construir”.

Almeida (2015, CAMPUS TOCANTINÓPOLIS) relata que todo o processo de implantação da LEdoC foi marcado por enfretamentos e oposições ao curso dentro da própria universidade e, ultrapassando seus muros, ganhou uma dimensão inimaginável. As tensões e conflitos configuram uma possibilidade quase inevitável quando se trata de reivindicar políticas públicas que instituem os direitos sociais, no caso, assegurar o direito à educação da população que tem o campo como meio de existência, produção e vida. Para discutir e tratar das diversas identidades da população que vive no e do campo, em todas as suas dimensões, considera ser necessário “reorganizar práticas



educativas para os sujeitos diversos, mas isso nós vamos construindo devagar, sem querer reinventar a roda, não vamos fazer isso da noite para o dia. É um processo. E eu acredito imensamente nele [...]”.

Por meio dos testemunhos orais dos protagonistas da pesquisa, observamos que a LEdoC da UFT, dos *Campi* de Arraias e Tocantinópolis, tiveram percursos diferentes em sua materialização (antagonismos e ocorrências), que emergiram da própria realidade a que pertencem. Percebe-se que a história narrada por quem dela participou e ajudou a construir, dá um novo sentido à Educação do Campo, tendo em vista a oportunidade de formação profissional dos educadores.

Outro ponto para reflexão diz respeito à forma como a LEdoC da UFT concebe a alternância. Observamos que os entrevistados possuem clareza da concepção de alternância que pretendem, e nos dois *campi* pesquisados são elaboradas estratégias de acordo com as concepções e possibilidades de cada um, que visam a articulação dos Tempo-Universidade e Tempo-Comunidade, na inter-relação entre os diversos saberes que compõem o conhecimento científico e as matrizes culturais dos povos do campo.

Destacamos a existência de conflitos quanto aos encaminhamentos da alternância. Entretanto, estes fazem parte do processo, na medida em que se exigem novas posturas, novas demandas frente à organização do trabalho pedagógico, dos professores que vão praticá-la e que cuja formação tradicional dificulta a sua plena efetivação. Identificamos, ainda, as dificuldades de ordem estrutural, no acolhimento aos estudantes, no período em que acontece o Tempo-Universidade, e de logística, no acompanhamento dos professores nas atividades desenvolvidas no Tempo-Comunidade.

A utilização da história oral nos conduziu para o centro das histórias dos sujeitos e da construção desta nova proposta de formação de professores, vinculada à educação do campo. Mesmo os mais céticos dentro da academia, não permanecem indiferentes à dinâmica dessa proposta político-pedagógica.



## A LIGA DO MAGISTÉRIO CATARINENSE: TÁTICAS FEMININAS EM UMA CARREIRA MASCULINA (SANTA CATARINA, DÉCADA DE 1920)

Carolina Cechella Philippi

A Liga do Magistério Catarinense teve sua formação noticiada nas páginas dos jornais **A República** e **O Estado de Santa Catarina** em dezembro de 1924. Nessa ocasião, sua presidência coube à professora Maura de Senna Pereira, tendo como vice Martha Tavares Alves. A primeira e segunda secretária foram, respectivamente, Antonieta de Barros e Maria Gonzaga. Por fim, coube à Délia Régis a tesouraria da associação e à Beatriz de Souza Brito o encargo de oradora. Uma nova configuração da diretoria foi empossada em janeiro de 1927: Iracema Aducci substituiu Maura Pereira na presidência que, por sua vez, passou a ser a 1ª oradora, acompanhada de Oswaldina Medeiros. Maria Gonzaga escalonou a vice-presidência. Maria do Espírito Santo e Julieta Torres foram designadas 1ª e 2ª secretária, respectivamente. Ida Simone e Iracema Vilela Carreirão foram, por fim, convocadas na condição de bibliotecárias. A agremiação apresentava como objetivos o auxílio pecuniário aos colegas que o requisitassem, bem como a possibilidade de organização e união do professorado local.

A despeito do anunciado destaque das integrantes da diretoria, tal qual anunciado também nas páginas dos jornais locais, a Liga do Magistério Catarinense não teve uma atuação longeva. Já em 1928 ela dá sinais de desgaste devido ao pouco engajamento da categoria e ao insignificante envolvimento dos colegas, conforme depoimentos das integrantes. No mês de agosto do ano seguinte, seu desmonte é tristemente anunciado em manchetes do jornal **O Estado**. Em que pese sua irrisória sobrevida e seu restrito alcance no interior da categoria docente, interessou apreender as manobras de um grupo específico de professoras que se mobilizar em prol do que consideraram ser possíveis melhoras nas condições de trabalho. Importa, portanto, o rastreamento das táticas desse grupo específico de docentes e seu entendimento como parte de uma movimentação funcional específica no interior de uma carreira que progressivamente se aparelhava.

Sendo assim, este trabalho objetiva rastrear as práticas operacionalizadas pelas professoras catarinenses junto à Liga do Magistério Catarinense na década de 1920. Para tanto, tomou como fontes os jornais da época, bem como escritos de algumas de suas integrantes veiculados na imprensa e no meio literário. Foram também acessadas as atas e publicações disparadas em torno da realização da Conferência Estadual do Ensino Primário, já que esse evento foi também um importante ponto de articulação do grupo. Por fim, foram também fontes dessa pesquisa partes da documentação administrativa exarada e recebida pela Diretoria Geral da Instrução Pública no período de vigência da Liga, acessadas após visita ao Arquivo Público do Estado de Santa Catarina. Interessou entender as práticas das docentes como **operações** (CERTEAU, 2009) lançadas para demandar o que consideravam pontos pungentes para a melhora da sua condição de trabalho. Dentre eles, destacam-se a reivindicação por isonomia salarial e para concessão da autorização para contrair casamento para professoras dos Grupos Escolares (OTTO, 2008).

Também por essa via, levou-se em conta a categorização das práticas endossada por Michel de Certeau, que as divide entre **táticas** e **estratégias**. Essas categorias são propostas por Certeau (2009, p. 91 - 108), que as endossa para o entendimento das práticas cotidianas. As estratégias são entendidas como aquelas exaradas a partir de um local próprio. Trata-se, pois, de um lugar de gestão





imbuído de uma autoridade. As segundas, por sua vez são encampadas em meio a um território alheio. Tratam-se, pois, das furtividades e inventividades. As práticas das professoras vinculadas à Liga foram entendidas como táticas em meio a uma carreira que progressivamente se aparelhava e se vinculada a uma via burocrática de organização do mando.

Esse trabalho levou em consideração estudos já publicados acerca da história da profissão docente. Destacam-se os escritos de Demartini e Antunes (1994) e Antônio Nóvoa (1997). Das primeiras destaca as considerações acerca da masculinização da carreira docente e da abordagem generificada da progressão funcional professoral. Do segundo, é cara a noção de funcionarização do professorado. Ela foi aqui tomada para entendimento da incorporação da docência como parte de um funcionalismo que progressivamente se aparelhava. Cabe também, nesse caso, realçar a ligação dessa funcionarização docente à organização da Diretoria Geral da Instrução Pública como polo de gerenciamento burocrático da instrução.

Cabe, ainda levando em conta a atuação de um grupo de professoras em meio a uma carreira burocrática que se mostrou predominantemente ocupada por homens, operacionalizar gênero como categoria de análise. Ela é válida não somente para constatar a pouca presença feminina na carreira burocrática de gerenciamento da instrução catarinense no período abordado, mas para **rastrear as táticas e operações das docentes**, localizando-as. Em outras palavras, atentar para a constituição histórica da profissão docente considerando a categoria gênero envolve tensionar a ocupação feminina das salas de aula e masculina da carreira burocrática.

A metodologia de análise empregada levou em conta as considerações de Michel de Certeau ao apresentar a **Escrita da História** (CERTEAU, 2002). Nessa toada, interessou a composição de uma série documental para circunscrição do objeto, objetivando assim rastrear as práticas operadas pelos sujeitos políticos. Foi assim possível assinalar os desvios das práticas rastreadas nos documentos organizados em série. Essa **operação historiográfica**, encampada na organização de uma série documental para circunscrição do objeto de pesquisa enunciado, permitiu perceber o comum e o contínuo das rotinas na administração da instrução e no gerenciamento do pessoal com ela envolvido. Foi dessa continuidade que o grupo de professoras que se fizeram ver na Liga do Magistério se descolou. Ou seja: em um momento de progressiva funcionarização do professorado e de uma verticalização masculinizada da carreira, esse grupo de docentes se distinguiu pelas demandas encampadas e pela forma de atuação. Vale, a esse respeito, ressaltar que em Santa Catarina, naquele período, era comum a presença de mulheres na qualidade de docentes no chão da escola. As progressões funcionais, conforme a documentação acessada, não foram escalonadas por mulheres na época.

É apresentado como resultado o mapeamento das demandas e operações desse grupo de professoras, que permite rastrear algumas das inventividades em meio a uma carreira que progressivamente se aparelhava. **São, portanto, entendidas como táticas as operações alinhavadas em meio a uma estrutura burocrática pouco permeável a suas reivindicações.** Apresenta, a título de considerações finais, constatação a respeito da especificidade da atuação de professoras nesse contexto específico, já que para as mesmas a via de crescimento burocrático na carreira mostrou-se pouco receptiva. Elas, pois, burlaram a pouca inserção burocrática organizando suas práticas em outros polos. Esses polos, contudo, não se encerraram em si. Suas articulações no campo da conferência e da imprensa catapultaram demandas que chegaram ao Congresso catarinense, cotejando a inserção no ambiente legislativo visando à alteração de leis que não as apraziam.

Uma vez tendo suas demandas visibilizadas nas discussões dos congressistas, dois foram os efeitos conseguidos: o primeiro foi a divulgação de seus ideais e a conquista de alguns defensores, sobretudo na imprensa. O segundo, porém, foi a resistência – deliberada ou não – da maioria dos ocupantes do Congresso catarinense. Foi, porém, através dessas táticas furtivas que as professoras se mobilizaram em torno de demandas que lhes eram urgentes. Essas, imediatamente, geraram resistências e pouco frutificaram de imediato. Porém, mais que medir o sucesso ou insucesso dessas mobilizações, cabe rastrear esses movimentos e apontar seus sujeitos políticos.

## Referências



CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. 15ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

CERTEAU, Michel de. A operação historiográfica. In: *A escrita da história*. Tradução de Maria de Lourdes Lemos Britto de Menezes; Revisão de Arno Vogel. 2ª. ed. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2002. Pág. 65 – 110.

CERTEAU, Michel de. Teoria e método no estudo das práticas cotidianas. In: SZMRECSANYI, Maria Ivone (org). *Cotidiano, cultura popular e planejamento urbano (Anais do Encontro)*. São Paulo: FAU/USP, 1985, p. 3 – 19.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; ANTUNES, Fátima Ferreira. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, número 86, pág. 5 – 14. Agosto de 1993.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In.: *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997, ág. 13 – 33.

OTTO, Clarícia. A feminização do magistério: poder e violência simbólica. *Fazendo Gênero*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008. Disponível em [http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST5/Claricia\\_Otto\\_05.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST5/Claricia_Otto_05.pdf). Acesso em 01 de maio de 2019.

## A REPRESENTAÇÃO DA CATEGORIA DOCENTE E SUAS FERRAMENTAS SIMBÓLICAS: AS DIMENSÕES EMOCIONAIS DO TRABALHO DOCENTE NA REVISTA DO PROFESSOR

Marina Mendes Da Costa

**Palavras-chave:** Trabalho Docente. Dimensões emocionais do trabalho docente. História da profissão docente.

A presente comunicação pretende apresentar um estudo que objetivou identificar as representações, compreendidas na acepção de Chartier (1991), sobre as dimensões emocionais do trabalho de professores primários em São Paulo, entre as décadas de 1950 e 1960. Como forma de analisar as representações sobre as dimensões emocionais do trabalho docente, produzidas por professores que procuravam representar a classe do professorado paulista, a *Revista do Professor*, periódico do Centro do Professorado Paulista (associação de professores primários), foi escolhida como fonte. O período escolhido para a investigação compreende as décadas de 1950 a 1960, sendo um momento de importantes reformas educacionais que alteraram significativamente as condições de trabalho dos professores e a compreensão sobre a formação e o exercício do magistério primário. Em São Paulo esse período é marcado por intensas mobilizações relacionadas as campanhas salariais, organizadas pelo Centro do Professorado Paulista.

As emoções são aqui definidas a partir de Estrela (2013), como um sistema dinâmico que proporcionam: o lidar com o desconhecido, tomadas de consciência, julgamento constante, inconsciente e consciente, das ameaças e das oportunidades do cotidiano. As dimensões emocionais do trabalho docente são entendidas como um conjunto de emoções resultantes das interações dos professores no exercício da docência: a relação com os alunos, família, os demais profissionais do ambiente escolar, bem como as emoções decorrentes das condições de trabalho e as mudanças na estrutura educacional.

A *Revista do Professor* é o veículo de maior expressão do CPP, no período analisado. Nesse periódico podemos encontrar registros da atuação dos líderes da associação, bem como homenagens em forma de reprodução de seus textos sobre educação e atuação do professorado. O periódico publicava também, com grande frequência, relato da carreira dos professores associados (em atividade, aposentados, e até mesmo falecidos), nos quais se exaltava a virtude moral e o êxito na docência. Estes textos eram escritos com um forte apelo emocional, para a descrição do professor em foco, bem como de sua atuação. Além destes artigos, encontramos muitas publicações dos associados da instituição: tratam-se, em sua maioria, de diretores de grupos escolares, inspetores escolares e, em menor número, professores. Estes textos contêm relatos de boas práticas em sala de aula, sendo comum encontrar a oposição entre “métodos tradicionais de ensino” e “práticas modernas de ensino”.

Sendo assim, na *Revista do Professor* as emoções são usadas para descrever a prática e a carreira, sendo que essas representações apareceram de forma especialmente marcada quando se tratava de situações que tentavam caracterizar o professor para agentes externos ao campo educacional, como é o caso das campanhas salariais, em que as representações sobre as emoções apareciam





como forma de sustentar a crença na recompensa simbólica em primeiro lugar, para reivindicar em seguida, de forma hesitante, a recompensa financeira pelo trabalho.

O CPP como associação de professores primários, utiliza na *Revista do Professor*, por vezes um discurso emocional como forma de representação de um coletivo, do que eles pretendiam expor como a classe do professorado paulista. Destarte, as representações são vistas como fruto de representações coletivas e individuais. As representações individuais produzem representações coletivas, no entanto ao mesmo tempo em que está a representação coletiva é constituída por uma fusão, ela também resulta em uma nova representação, como podemos observar na leitura dos artigos publicados no periódico da associação.

Mesmo quando as representações sobre a profissão docente estavam alinhadas com as campanhas salariais do CPP, como aconteceu de forma mais intensa entre 1958 e o início da década de 1960, com a alta da inflação e a perda de poder aquisitivo dos professores, estas fazem uso (mesmo que contraditoriamente) de uma representação de professor que pode cumprir com a sua missão, mesmo sem as condições adequadas de trabalho. Por conseguinte, ao mesmo tempo em que se exalta a capacidade do professor de superar as adversidades encontradas no local de trabalho, se advoga pela melhoria dos salários para uma prática pedagógica mais eficiente. De acordo com Vicentini (2002) o movimento da categoria docente em torno das campanhas salariais gerou um grande impacto nas representações do professorado. Pelo fato das greves e passeatas como prática reivindicatória, serem consideradas incompatíveis com a profissão docente, estas campanhas acabavam por reforçar as representações de professor primário que serviam tanto para justificar o trabalho do professor como algo que tinha predominantemente uma recompensa simbólica, quanto uma forma de representar a coletividade da categoria diante das injustiças da carreira do magistério.

Por ser o centro do ofício dos professores, a prática pedagógica foi amplamente representada pelos artigos do CPP. Em forma de recomendações, análises dos “novos e modernos métodos de ensino”, e até mesmo por meio das descrições realizadas nas homenagens aos velhos mestres, estas representações sobre as práticas estavam na maioria das vezes interligadas com as representações sobre as dimensões emocionais. Desta forma, são listadas não somente as representações de emoções relacionadas à prática de ensino, como: alegria, amor, esperança e afeição, mas também representações que definem o que seria o bom professor: abnegação e amor. A presença das emoções na prática pedagógica não é apenas justificada como uma forma de estabelecer um vínculo entre o professor e o aluno para o aprimoramento do processo de ensino, mas também como uma finalidade em si. O exemplo do professor primário deveria indicar o amor como prática. Sem referências ao que seria uma educação moderna ou aos padrões de prática colocados pela cientificidade educacional, a maioria dos textos encontrados na revista descrevem livremente qualidades morais e emocionais tidas como necessárias ao bom professor. Como forma de embasar as representações exemplificadas, os artigos da *Revista do Professor* buscavam argumentar sobre a prática dos professores com base na própria experiência que os autores possuíam com o cotidiano escolar ou, como Tardif (2000) indica, nos saberes da experiência do trabalho docente, ou seja, um saber constituído na história de vida do professor (pessoal e profissional).

Deste modo, podemos observar como a recompensa simbólica da profissão docente estava presente em muitos dos artigos. A descrição do afeto pelos alunos e o amor pela docência, era colocada não só como característica necessária à docência, como também necessária para a representação destes professores como categoria profissional. O *Dia do professor*, como ritual de celebração da categoria docente, é marcante no que se refere à construção das representações do professor primário, pois, os textos produzidos em razão dessa comemoração, descrevem qualidades tidas como adequadas ao docente, colocando em evidência valores, práticas e emoções valorizadas pelo conjunto da categoria.

O estudo das publicações da *Revista do Professor*, permitiu a compreensão de como as dimensões emocionais estavam atreladas à representação do *habitus* (na definição de Bourdieu, 1996) professoral, ou seja, aos dispositivos de apreciação e percepção do mundo dos professores, que, por sua vez, utilizavam as emoções como forma de representar uma recompensa simbólica pela profissão. A análise das fontes possibilitou ainda o estudo das dimensões emocionais como composição da *illusio* (BOURDIEU, 1996), isto é, como uma das formas de representar o valor e o significado do magistério para os professores.



Portanto, as emoções no trabalho dos professores primários possuem múltiplos aspectos. Além de estarem presentes de forma permanente no trabalho de ensino, na interação com os alunos, com o ambiente e a comunidade escolar e do entorno escolar, agindo como resposta às mais diversas situações que os professores experienciam no trabalho educativo, as emoções também estão presentes na produção de representações sobre o trabalho do professor, tanto aquelas produzidas por eles como por outros agentes do campo educacional. Desta maneira, as representações das emoções no trabalho docente recebem interferências de várias ordens: o que é considerado como adequado ao ambiente de ensino, quais as expectativas de trabalho e qual a realidade encontrada, qual prática é considerada legítima na área etc. Considerando a pesquisa realizada neste trabalho, vemos a complexidade formada entorno das representações destas emoções: as tensões provocadas pelas disputas de representações sobre o trabalho, carreira, formação e prática do professor primário, em um contexto de mudanças no campo educacional.

## A REVISTA DE EDUCAÇÃO COMO DISPOSITIVO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ESPÍRITO SANTO (1934-1937)

Rafaelle Flaiman Lauff

Regina Helena Silva Simões

**Palavras-chave:** Revista de Educação. Formação de professores. Congresso de Aperfeiçoamento Pedagógico.

Entre 1930 e 1937, as iniciativas do governo do Espírito Santo para a área da educação incluíram a criação da Revista de Educação (RE), que circulou de 1934 a 1937, e de uma biblioteca pedagógica destinada aos professores (LAUFF, 2007), a realização do Primeiro Congresso de Aperfeiçoamento Pedagógico (CAP), que reuniu professores de todas as escolas públicas capixabas na cidade de Alegre, em 1935 (LAUFF, SIMÕES, 2019). No contexto das políticas educacionais instituídas pelo capitão João Punaro Bley, interventor designado pelo governo Getúlio Vargas em seguida à revolução de 1930, para governar o estado capixaba, este estudo analisa constituição da RE como dispositivo para a formação de professores no exercício do magistério local, focalizando o encontro produzido entre o CAP e a RE, a partir da publicação dos Anais do congresso nos números 17, 18 e 19 da revista, em 1935. Concebida pelo Serviço de Cooperação e Extensão Cultural (SCEC) do Departamento de Ensino Público do Espírito Santo para difundir processos e métodos da pedagogia moderna, compreende-se que a RE tenha atuado como “caixa de utensílios” (CARVALHO, 2001), que projetava “[...] fornecer bons moldes [...]” (CARVALHO, 2001, p. 143) para as práticas dos professores que atuavam em instituições escolares capixabas.

De 1934 a 1937, a RE sobreviveu a seis mandatários da pasta responsável pela educação no Espírito Santo. Por outro lado, o professor e jornalista Claudionor Ribeiro, chefe SCEC e editor do impresso, gerenciou sem interrupção o projeto da revista que dispunha artigos de abertura, artigos de fundo e variadas seções avulsas. Embora o projeto inicial previsse a circulação mensal do periódico, observou-se tal periodicidade somente de abril de 1934 a outubro de 1935. Dos 31 números publicados, quatro não estavam disponíveis para pesquisa: 4, 5, 20 e 21. Nos 27 números analisados, além do texto editorial assinado por Ribeiro, o corpo principal, exibindo artigos de fundo, compunha-se de textos produzidos por professores, inspetores técnicos de ensino, diretores escolares, médicos, funcionários públicos e políticos. Os artigos publicados abordavam os seguintes temas: Didática, Educação Física, Educação Rural, Escolas, Estatística Escolar, História, Linguística, Material Didático, Práticas Auxiliares ao Ensino, Psicologia, Política Educacional, Pedagogia, Saúde, SCEC e variedades. A publicação do periódico revelou-se irregular: seis exemplares em 1934 e 1935; três edições em 1936 e duas em 1937. Os exemplares às vezes incluíam mais de um número. Por exemplo, a edição do Primeiro Congresso de Aperfeiçoamento Pedagógico correspondia aos números 17, 18, 19 (1935) (sem considerar as edições de novembro e dezembro desse ano, que correspondiam aos números 20 e 21, não encontradas). Variações observadas com relação ao projeto editorial e à irregularidade da publicação ao longo do tempo sugerem momentos de estabilidade (janeiro de 1934 a maio de 1935), intermitência (junho de 1935 a dezembro de 1936) e de retração (1937) no processo de produção da RE. Nos dois primeiros momentos, as prescrições de práticas pedagógicas







(traduzidas como Didática) prevalecem no conjunto dos artigos (de abertura e de fundo) analisados quantitativamente, possivelmente porque entre os autores predominavam inspetores técnicos de ensino. No terceiro, decresce o espaço ocupado por esse tema. Nos dois momentos iniciais, também se destacam temas relacionados à política educacional, neles incluídos textos de divulgação de feitos governamentais. Na terceira fase a Educação Rural ganha espaço, iniciando os esforços de interiorização do ensino que caracterizaram o período. Foco deste estudo, observa-se que a edição referente ao CAP compõe o momento de destaque das prescrições didático-pedagógicas direcionadas aos docentes em serviço. Especificamente, a Didática ocupa 48% dos artigos da RE, enquanto 10% dos artigos abordam tematizam a Pedagogia. De 29 artigos, 9 intitulam-se Planos de Aulas, sendo que cada professor/autor apresentou mais de um planejamento, com o objetivo de modelar práticas de ensino escolar segundo preceitos da pedagogia moderna. Também os artigos “O ensino da geografia na escola primária”, “O ensino das ciencias physics e naturaes na escola primaria”, “O desenho applicado ás diversas disciplinas”, “O ensino da geografia” e “Qualidades do professor” endereçavam-se à orientação prática de professores. Com relação ao tema Pedagogia, publicaram-se os seguintes textos: “Educação pelo interesse”, “Como educar” e “ Os primeiros ensaios da formação moral e intellectual”. “Discurso” e “Em prol do ensino” tratam de assuntos considerados variedades. Os artigos “Estatística escolar” e “Esripturação escolar e estatística”, como os títulos indicam, esclarecem medidas estatísticas e orientam os professores quanto a lançamentos de matrícula, frequência, registro de notas e aproveitamento dos alunos. Com relação à Saúde, aparecem “A educação sanitária e o futuro do Brasil” e “O professor e a profilaxia da lepra”. Sobre Escolas, “Denominações e construções de escolas” e “O que faltou dizer no Congresso Pedagógico” (em que o organizador do CAP, João Ribas da Costa, chama atenção para a organização e limpeza das salas de aula pelos professores). Sobre Educação física escolar, “Ligeira apreciação sobre a educação physics da criança”. “Evolução da música” propõe uma abordagem histórica desse tema. Provenientes de apresentações realizadas por professores e técnicos durante o Congresso de Aperfeiçoamento Pedagógico, os artigos analisados convergem para a formação didático-pedagógica do magistério capixaba, quer seja por meio de orientações prescritivas sobre questões educacionais, ou a elas relacionadas, quer seja pela modelização de métodos e práticas de ensino. Segundo o organizador do CAP (COSTA, 1935), o professor que não aproveitara as preleções especializadas e aulas padrão do CAP seria comparável a uma peça com tinta velha na qual o polimento “delicado” das orientações pedagógicas não surtiram efeito. Nesses casos, acreditava que somente “[...] lixa e sódica caustica [...]” (COSTA, 1938, p. 60) poderiam remover “[...] velhos restos de tintas [...]” e “[...] profundas oxidações [...]” (p. 60). Neste estudo, a leitura tanto dos textos editoriais da RE como dos artigos redigidos por professores e técnicos educacionais, possibilitaram a indiciarização (GINZBURG, 1989) de usos da RE como dispositivo para a formação de professores em serviço, tendo em vista o projeto de expansão e qualificação do ensino no Espírito Santo, de acordo com as diretrizes emanadas do Ministério da Educação e Saúde no período investigado. Especialmente em 1935, os três números dedicados aos anais do CAP evidenciam a execução de um programa eminentemente técnico, que limitava a formação docente à observação e à execução de práticas “eficientes e produtivas”, em contraposição a teorizações “inúteis”. Os textos analisados, dentre os quais se encontram vários planos de aula, deixam ver modos de utilização da RE como dispositivo de formação de professores em serviço, na medida em que, a partir do ambiente controlado do CAP, possibilitam o registro, a articulação e a amplificação das “vozes autorizadas” de professores e técnicos convidados que, durante o congresso, alinharam o tom da formação docente em serviço às diretrizes traçadas para o aperfeiçoamento do magistério capixaba. Estrategicamente, tratava-se de fazer chegar aos professores das escolas em todo o Espírito Santo um pacote de orientações que pode ser assim resumido: a) redução da pedagogia moderna à atualização de métodos e técnicas de ensino; b) oposição da racionalidade técnico-científica a compreensões teóricas, políticas e sociais da educação; c) formação em serviço baseada na observação e na modelização de métodos e técnicas de ensino; d) utilização competente de recursos didáticos em sala de aula. Conclui-se que, no contexto capixaba, fatores como o predomínio da economia agrícola, a carência de professores e a insuficiência de meios para expandir a escolarização, estendendo-a às regiões interioranas, conferiram à utilização da RE como dispositivo para a formação de professores, antes de tudo um caráter utilitário que se estende aos textos pedagógicos, essencialmente voltados para a orientação da prática de ensino.



## Referências

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. 2001. A caixa de utensílios e a biblioteca: pedagogia e práticas de leitura. In: VIDAL, Diana Gonçalves; HILSDORF, Maria Lúcia Spedo (orgs.). **Brasil 500 anos: tópicos em história da educação**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, p. 137-167.

COSTA, João Ribas da. O que faltou dizer no Congresso Pedagógico. **Revista de Educação**, Vitória, anno 2, n. 17-18-19, p. 60-64, ago.-set.-out. 1935.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e história**. Tradução Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

LAUFF, Rafaelle F. **Útil e Agradável: A Revista de Educação (1934-1937) – Remodelização das práticas de ensino e divulgação da política reformista educacional de João Punaro Bley no Espírito Santo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

LAUFF, Rafaelle Flaiman; SIMÕES, Regina Helena Silva. Flutuações da galera, (im)perfeições da pedagogia e outros mapas de navegação: a formação em serviço de professores no Espírito Santo (1930-1935). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 19, p. 86, 2019

## ADJETIVAÇÃO DE PROVAS E DE PESSOAS: O QUE SE AVALIOU NOS CONCURSOS PÚBLICOS DE CONTRATAÇÃO DOCENTE DA USP (1970-2013)

Juliana De Souza Silva

**Palavras-chave:** Concursos públicos. Avaliação. Padrões de excelência.

O trabalho investigou os padrões de excelência docente e os valores associados aos critérios avaliativos empregados por professores das áreas de humanas e biológicas da USP no período de 1970 a 2013 para aprovarem ou reprovarem os candidatos no momento de tentativa de acesso à carreira docente na instituição. Para isso, tomou como fontes privilegiadas os pareceres elaborados pelas bancas de concursos públicos da Faculdade de Educação e da Faculdade de Medicina. O ano de 1970 foi tomado como marco inicial por se tratar de período imediatamente posterior à promulgação da Reforma Universitária de 1968 (Lei nº 5.540, de 28/11/1968) que empreendeu mudanças significativas no ensino superior como, por exemplo, a extinção das cátedras. Na USP ela culminou na aprovação de um novo Estatuto (Decreto 52.326, de 16/12/1969) que, entre outras coisas, criou a FEUSP. 1988 representa outro marco importante na história da universidade, pois nele foi instituído um novo Estatuto (Resolução nº 3.461, de 07/10/1988) após o período de redemocratização do país. A análise se encerra em 2013, último ano em que durante o estudo encontramos registros de bancas de concurso de contratação em uma das unidades investigadas, a FEUSP. Mediante os pareceres buscamos apreender os valores associados ao *habitus* docente, além de identificar aspectos relativos às diferentes “culturas universitárias” que contribuem para a constituição de representações coletivas, historicamente dominantes que são reproduzidas e conservadas via manutenção de modelos cultivados durante os anos de formação acadêmica pelos quais os indivíduos se submetem até terem condições de concorrer à vaga como professores (JULIA, 2001).

### Os concursos públicos como estratégia de consagração dos agentes

Funcionando como estratégia de consagração dos agentes, os concursos públicos de ingresso na carreira docente podem ser identificados como *ritos de instituição* configurando-se como a linha de chegada de um investimento formativo longo que, quando bem sucedido, culmina na integração e, conseqüentemente, no reconhecimento do aprovado como detentor de um *habitus* que atende às expectativas postas pela área em questão. (BOURDIEU, 1996). O que separa o primeiro colocado na banca e o último, muitas vezes, são os décimos que vão determinar a consagração do primeiro, que a partir daquele momento passa a distinguir-se dos demais, pois, dali em diante passará a ocupar um lugar de legitimidade que confere a ele o poder de voz, isto é, de impor e defender representações vividas, aprendidas e apreendidas no interior da instituição e da unidade a qual se liga. É por meio da estruturação linguística de juízes sobre os atributos dos candidatos que as qualidades alinhadas ao *habitus* valorizado são externalizadas. O léxico de que um agente se apossa para estruturar a avaliação dos candidatos à vaga na USP inclui, entre outras classes de palavras, os substantivos e os adjetivos que buscam classificá-los. A partir dos termos utilizados recorrentemente pelos avaliadores para estruturarem os julgamentos dos candidatos às vagas de professores nas diferentes unidades





da universidade, procuramos formular as seguintes categorias: **dimensão dos atributos intelectuais e dimensão dos atributos técnicos e didáticos.**

### Dimensão dos atributos intelectuais

Os juízos que os professores fazem de seus alunos, sobretudo em situação de exame, levam em conta não apenas o saber e o saber-fazer, mas também as “nuances” imponderáveis das maneiras e do “estilo” formuladas no interior dos espaços e fruto de um sistema de valores (BOURDIEU, 2013, p.31). Assim, os princípios que regem os julgamentos mais do que pontuar objetiva e despretensiosamente as características e qualidade das provas e dos indivíduos, ao fazê-lo, evidenciam os padrões de excelência inconscientemente incorporados e aparentemente neutros que estruturaram a avaliação dos indivíduos nas bancas analisadas. Um dos primeiros aspectos observados durante a incursão pelos dados foi o fato das apreciações organizarem-se a partir de “virtudes nobres ou dominantes”, “virtudes médias” e “virtudes dominadas inferiores”.

“Brilhantismo”, “elegância”, criatividade”, “talento” e “ineditismo” foram alguns dos apreciativos encontrados quando procuramos recorrências nos pareceres dos candidatos melhor avaliados nos concursos. As apreciações localizadas no polo médio e não identificadas totalmente com os atributos da nobreza, nem com os atributos inferiores, mas em certo sentido valorizadas pelas unidades, pois fruto de esforço, foram muito incidentes nos pareceres. À medida que são mais precisas em descrever qualidades das provas ou mesmo do desempenho dos indivíduos, aproximaram-se de julgamentos mais específicos e técnicos, mas próximos do que Bourdieu (2014) denomina de aptidões pedagógicas. Contudo, as apreciações técnicas também se dividem entre as mais e menos nobres, sendo a “erudição” e a “precisão”, ambas qualidades cultivadas durante a formação, vistas como mais nobres do que aquelas aptidões também cultivadas, mas mais próximas ao polo técnico, como a “capacidade de síntese”. Ser erudito, a princípio, é uma virtude dominada só passando a ser dominante quando adornada por algum atributo presente no polo dominante como, por exemplo, a “elegância” e quando o erudito não é “fechado em sua especialidade” (BOURDIEU, 2014, p.231). Ainda no que diz respeito às “aptidões pedagógicas” Bourdieu (2011) sublinha o repúdio que a universidade tem pelo que é “escolar”, isto é, próximo ao realizado pela escola. Sendo uma das tentativas dos professores universitários distanciarem-se de características que os identifiquem a aspectos que a lembrem, seja em relação à própria prática docente, seja em relação às competências que reverenciam nos alunos. Aqueles que se mostraram esforçados, cuja aquisição das competências foi cultivada e fruto de labor e empenho pessoal, tiveram com mais frequência apreciações distanciadas do polo dos substantivos e adjetivos nobres onde pontos específicos de suas provas didáticas (“organização da aula”) ou evidenciados pela prova escrita (“domínio do tema”) foram mais insistentemente mencionados.

### Dimensão dos atributos técnicos e didáticos

As dimensões relativas às habilidades didáticas dos candidatos, bem como, no caso da FMUSP, às habilidades como médicos, também foram motivo de atenção nas apreciações. Percebemos que as apreciações em relação às qualidades didáticas situaram-se com muita frequência no espectro de julgamentos mais técnicos que enfatizaram quesitos como o domínio do conteúdo a ser ministrado e as habilidades de transmissão. Com isso não queremos afirmar que não foram identificadas avaliações que se utilizaram de termos como “elegância”, “brilhantismo” e “criatividade”, por exemplo. Mas, quando eles foram identificados nos pareceres acerca das qualidades didáticas dos indivíduos, geralmente, foram amenizados por serem acompanhados de delimitações muito pontuais sobre aspectos técnicos da prova ou do desempenho dos candidatos que mereciam esses qualificativos (“originalidade e dinâmica, brilhante habilidade”, “a aula foi brilhante”, “exposição com sequência lógica, elegante e didática”, “original e sedutora forma de apresentar o tema”). Assim, um atributo como “brilhante” como adornado da palavra “habilidade” não se situa no polo das apreciações dominantes como se estivesse acompanhado, por exemplo, do termo “elegante”. Entretanto, aqueles que tiveram qualificações que enfatizaram o brilhantismo de sua habilidade foram bem avaliados no concurso. Essa constatação sugere que a delimitação dos termos a serem utilizados para se referir às aptidões pedagógicas e escolares dos candidatos dificilmente



se aproximam dos termos empregados para expressar as virtudes dominantes, pois a atividade pedagógica é, na universidade, frequentemente vista como inferior. Nesse sentido, seria impossível relacionar a ela, pela qualidade do trabalho que exerce, as virtudes dominantes observadas.

Nas avaliações que enfatizaram as qualidades médicas, percebemos o uso das apreciações que buscaram, sobretudo, valorizar as habilidades médico-cirúrgicas. Contudo, há diferentes maneiras de se referir às qualificações apresentadas, aquelas que enfatizam o desenvolvimento correto da técnica demonstrando seu domínio (“habilidade e destreza”), aquelas que aludem a um conhecimento de ordem um pouco diversa para o qual se exigem habilidade e o profundo conhecimento da literatura médica (“teve erudição nas condutas diagnósticas e terapêuticas”) e, finalmente, aquelas que se apresentam envoltas pela “elegância” no desenvolvimento do procedimento (“procedimento realizado de forma elegante”) sugerindo que, mesmo quando se está avaliando as habilidades que são eminentemente cultivadas, os atributos que se referem às virtudes dominantes, médias e inferiores incidem sobre a percepção dos avaliadores fazendo com que se avalie mais do que a simples competência para a execução da técnica.

### Considerações finais

É relativamente comum ouvirmos que a USP é uma instituição elitista que reproduz em seu interior as desigualdades sociais que ocorrem fora dela consagrando aqueles que têm mais condições para isso. Entretanto, essas considerações não bastam para compreendermos as formas pelas quais essa reprodução se opera, sendo necessário que entendamos como. Ao investigarmos os concursos de contratação docente tivemos a oportunidade de compreender uma das formas de reprodução que consagra certos *habitus* mais próximos aos valores e aos padrões de excelência universitários. Tomar os pareceres elaborados pelas bancas nos permitiu identificar características do juízo professoral que foi elaborado tendo por base valores apresentados por meio de um léxico específico que buscou explicitar os pontos fortes e fracos daqueles que concorreram às vagas como docentes da instituição.

### Referências

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer?** 2ª ed. São Paulo: EDUSP, 1996.

\_\_\_\_\_. **Homo Academicus**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011.

\_\_\_\_\_. **A economia das trocas simbólicas**. 7ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2013.

\_\_\_\_\_. **Escritos de Educação**. 15ª edição: Petrópolis, 2014.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *In: Revista Brasileira de História da Educação*, nº1, jan/jul 2001.

## ALEXINA PINTO: POSSIBILIDADES DE REFLEXÃO DE UMA TRAJETÓRIA DOCENTE POR MEIO DE FONTES HISTÓRICAS

Larissa Modesto Dos Santos

**Palavras-chave:** Alexina Pinto. Banco de Dados. Educadora.

**Resumo:** O presente trabalho apresenta o levantamento de fontes realizado sobre a sanjoanense Alexina Pinto (1869-1921), no intuito de esclarecer sobre a sua atuação e trajetória docente. O objetivo foi o de identificar e situar os documentos existentes e que possam ajudar a (re)conhecer uma história ainda desconhecida no contexto da pesquisa em História da Educação. Ao utilizar o folclore em suas práticas de ensino, Alexina Pinto pode ser considerada como proponente de uma educação inovadora para a educação da infância, valorizando o uso da cultura popular nesta formação. Professora da cadeira de desenho e caligrafia da antiga Escola Normal de São João del-Rei, Alexina se diferenciava por romper com as tradicionais práticas de ensino fortemente vigentes do século XIX e por seu interesse em movimentos que buscavam a igualdade de direitos entre homens e mulheres. Muitas dessas práticas ainda têm pouca visibilidade dentro da historiografia da educação brasileira. Isso se dá, de acordo com a hipótese elaborada neste trabalho, pelo desconhecimento e localização de fontes históricas sobre o assunto. Dessa forma, a metodologia empregada neste trabalho parte da pesquisa documental, com o levantamento e catalogação de fontes sobre Alexina Pinto. Já o referencial teórico, parte das análises das possibilidades de pesquisa a partir de cada tipo de documento encontrado: jornais, documentos escolares, documentos oficiais, e livros (BICCAS, 2008; CELLARD, 2008).

### Introdução

Este trabalho apresenta a tentativa de (re)construção da história, praticamente desconhecida, da educadora sanjoanense Alexina Pinto, educadora mineira que atuou na Escola Normal de São João del-Rei entre os anos de 1893 e 1896.

O quase desconhecimento de sua atuação pode estar relacionado, em parte, à falta de fontes que possam esclarecer sobre a sua trajetória e atuação, mas, também, pode se relacionar ao contexto em que viveu, marcado pelo domínio social masculino e apagamento das personagens femininas que, apesar de ocuparem um espaço de destaque, não tiveram suas ações transformadas em monumentos (LE GOFF, 1996).

Esta pesquisa trabalha a primeira hipótese levantada: a escassez de fontes sobre Alexina Pinto. Assim, seu objetivo principal foi o de identificar o maior número possível de fontes que possam esclarecer sobre a atuação e trajetória de Alexina Pinto. Durante o processo de identificação das fontes, tornamos em perguntas os objetivos específicos: Quais as fontes existentes e disponíveis e que possam esclarecer sobre Alexina Pinto e suas ações? Onde elas estão? De que tipo são? Quando foram produzidas? Por quem?; Essas perguntas movimentaram o processo de levantamento de fontes para posterior catalogação das informações contidas em cada uma delas.







Este trabalho se justifica pela importância do (re)conhecimento dessa educadora na esfera educacional, já que ela é apontada como primeira educadora a trabalhar com o folclore na educação de crianças (CARNEVALI, 2009). Se justifica, também, pela pouca produção sobre a professora.

Ao observar a produção já existente sobre Alexina Pinto, é possível fazer algumas análises. A primeira diz respeito à pouca produção sobre a professora, sua trajetória e atuação. Mesmo que a produção sobre ela tenha se iniciado no ano de 1962, é possível perceber que, até o momento, apenas quinze trabalhos sobre a professora foram produzidos. A segunda análise aponta que os trabalhos identificados figuram, em sua maioria, por pesquisas que apenas citam Alexina Pinto enquanto referência ou exemplo de atuação, não sendo a educadora ou a sua atuação e trajetória o foco de pesquisa. Outra análise importante se faz sobre a inexistência de trabalhos sobre Alexina que partam do Campo da Educação. Grande parte deles foram produzidos pela área dos estudos literários, sobretudo aqueles que se voltam para o Folclore. Por fim, é possível observar que o ano de 1970 foi o que teve maior produção sobre Alexina. Sobre este fato, é preciso lembrar que neste ano se comemorou o centenário da professora.

No levantamento realizado, fica evidente muitas lacunas sobre a trajetória e atuação da educadora mineira. Muitos dos trabalhos encontrados apresentam pistas, porém isso ainda não foi o suficiente para que a história de Alexina Pinto figurasse na historiografia recente. Essa situação pode estar associada, em grande parte, a falta ou desconhecimento de fontes sobre Alexina Pinto, como apontado também por alguns autores.

Buscando preencher esta lacuna, este trabalho buscou reunir o maior número de fontes possíveis sobre Alexina Pinto. Para isso, foi realizado um levantamento de fontes primárias e secundárias, que elucidam sobre a vida, a formação e a atuação da educadora em São João del-Rei e também no Rio de Janeiro, lugares pelos quais passou e desenvolveu atividades docentes.

Partindo desse interesse, os procedimentos metodológicos iniciaram-se com as leituras de contextualização do período investigado, com o levantamento de literatura sobre o tema da pesquisa, com o levantamento de fontes primárias e caminharam para a catalogação dessas fontes em banco de dados.

Com relação às leituras para a contextualização do período investigado, foram consultados e fichados textos sobre o uso de fontes históricas e a presença e atuação da mulher na esfera educacional da sociedade brasileira do final do século XIX e início do século XX.

Com relação ao levantamento de literatura, foi realizado a identificação de livros, capítulos de livros, artigos de revista, teses, dissertações, entre outras produções científicas sobre o tema da pesquisa. Para isso, foram realizadas consultas ao banco de teses e dissertações da Capes, ao Scielo, ao Google Acadêmico, entre outras bases de dados. Para otimizar o levantamento foram utilizadas palavras-chave do objeto de pesquisa, tais como: *Alexina Pinto*, *Alexina de Magalhães*, *professora da Escola Normal de São João del-Rei* e *folclorista brasileira*. Esse levantamento foi organizado em quadros com as seguintes informações: 1) número, 2) ano de publicação, 3) título, autor, 4) categoria (tese/ dissertação/artigo) e, por último, 5) programa/área e instituição/ revista / livro. Tal organização teve por objetivo favorecer às análises quantitativas da produção sobre Alexina Pinto.

Já a busca por fontes que nos esclarecem sobre a atuação e trajetória de Alexina Pinto, foi realizada em arquivos diversos, tais como arquivos, bibliotecas, museus, entre outros.

O passo seguinte da metodologia foi a construção de um banco de dados para a inserção dos dados das fontes localizadas. Tal construção se justifica pelo volume de documento encontrados, sobretudo o de jornais; e tem por interesse contribuir com os processos de identificação e análise destes materiais, para esta e para outras pesquisas.

Como destaca Biccás (2008), a formulação de um banco de dados se torna primordial para a lida e análise de um grande quantitativo de material. O banco de dados possui as seguintes chaves de inserção dos documentos localizados: 1) número identificador no banco de dados, 2) tipo de fonte, 3) ano de publicação, 4) mês de publicação, 5) número da edição (caso seja jornal), 6) nome do jornal, 7) página do documento, 8) título dado pelo autor ao documento, 9) autor do documento 10) dados sobre o autor do documento, 11) palavras-chave do texto do documento, 12) resumo do texto do documento, 13) se é inédito ou não, 14) local de produção do documento e 15) local onde está o documento. Tal organização visa facilitar a quantificação das fontes reunidas, bem como identificar





as especificidades de cada documento. Já as chaves de inserção *resumo* e *local* são importantes ao apresentar o conteúdo do documento e o lugar em que está alocado. A organização do banco de dados também favorece o entrecruzamento de informações, o que contribui para análises mais detalhadas e contextualizadas dos dados.

O último procedimento metodológico realizado foi a categorização das fontes encontradas (livros, jornais, arquivos escolares) e a identificação dos usos investigativos que podem ser realizados por meio delas, sobretudo no campo da História da Educação.

### Algumas considerações

O trabalho apresentado teve como objetivo a tentativa de uma (re)construção da história ainda pouco conhecida da educadora Alexina Pinto. Por meio dos procedimentos metodológicos adotados, foi possível perceber a pouca produção sobre o tema e as várias lacunas existentes, sobretudo no campo da Educação. Essa lacuna pode ser justificada, também, pela carência de fontes sobre a educadora e, conseqüentemente, sobre suas ações e trajetórias na educação.

Longe de promover o encerrar desta lacuna, a presente pesquisa pôde contribuir com o campo ao catalogar as fontes que foram encontradas e disponibilizá-las em um banco de dados. A ideia é que, a partir dessa catalogação de informações, outras pesquisas possam surgir e contribuir para a (re)construção da história da educadora Alexina Pinto.

### Referências

BICCAS, Maurilane de Souza. **O Impresso como Estratégia de Formação: revista de Minas Gerais (1925-1940)**. Belo Horizonte, Argumenton, 2008.

CARNEVALI, Flávia Guia. **"A Mineira Ruidosa": cultura popular e brasilidade na obra de Alexina de Magalhães Pinto (1870-1921)**. Dissertação de Mestrado - USP. São Paulo, 2009.

CELLARD, André. Análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. 4.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

## ANA WALESKA POLLO CAMPOS MENDONÇA: ASPECTOS DE SUA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E CONTRIBUIÇÕES PARA O CAMPO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (1964-1917)

Jefferson Da Costa Soares

**Palavras-chave:** Ana Waleska Mendonça. Trajetória Profissional. História da Educação.

O percurso acadêmico de Ana Waleska Pollo Campos Mendonça (1946-2017) será abordado neste trabalho, em razão de suas contribuições para o campo da História da Educação no estado do Rio de Janeiro e no Brasil.

As fontes consultadas e analisadas foram a sua produção acadêmica, a saber, artigos, livros e capítulos publicados, programas e ementas dos cursos por ela elaborados e ministrados, documentos encontrados no Núcleo de Memória da PUC-Rio, atas de reuniões do seu Grupo de Pesquisa e, a principal delas, uma entrevista que Mendonça concedeu a Tânia Dauster, na PUC-Rio, transcrita por Ana Beatriz Lavagnino para o “Projeto Fundadores” – a construção da memória da Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. A metodologia utilizada, portanto, concilia a história oral e análise documental.

A análise dessas fontes documentais revela elementos da formação de Mendonça, sua carreira profissional e o tempo de atuação na PUC-Rio, os cargos ocupados, disciplinas lecionadas, as sociedades científicas nas quais atuou, seus achados de pesquisa, a concepção de história de educação que defendia, dentre outros aspectos marcantes da construção de sua trajetória.

Compreendemos que refletir sobre a atuação de Mendonça como historiadora da educação e que teve sua trajetória marcada por engajamentos educacionais é um exercício que implica o mapeamento das redes pelas quais circulou. Trata-se, portanto, de uma temática que ocupa um lugar de destaque na historiografia da educação brasileira há algum tempo.

O trabalho está dividido em 6 partes. Na primeira tratamos de sua entrada na universidade e das primeiras experiências profissionais. Na segunda, de sua experiência no mestrado e dos primeiros anos de docência no ensino superior. A terceira parte remete para os tempos de redemocratização do país, quando Mendonça deu os primeiros passos na pesquisa, descobriu novas formas de militância e cursou o doutorado. Na quarta parte enfatizamos a conciliação vivenciada por Mendonça entre ensino, pesquisa e administração. A quinta parte remete para os últimos anos de atuação acadêmica, partindo da experiência de pós-doutoramento, realizada em Portugal. Concluímos com algumas inquietações deixadas pela historiadora da educação.

Ressaltamos que esta análise resultou numa visão particular e, portanto, parcial da trajetória de Mendonça e, ainda que colabore com a historiografia, na medida em que proporcione um olhar a mais sobre sua trajetória e sobre sua concepção de história da educação num dado contexto histórico. Investigar os esforços feitos em prol da Educação no Brasil, nos diversos períodos e por intelectuais e professores como Mendonça, pode se configurar em contribuição relevante para o campo da história da educação, em especial para a história da profissão docente.

Em 1964, Ana Waleska Mendonça ingressou na Universidade Católica, no curso de graduação em Pedagogia, oferecido pela antiga Faculdade de Filosofia. Formou-se em 1967 e no ano seguinte iniciou o curso de Mestrado em Educação, na área de Planejamento Educacional, na PUC-Rio.





Em março de 1969, Mendonça já começava a lecionar na PUC-Rio, contratada inicialmente como professora horista. Iniciou com a disciplina de Sociologia da Educação e, logo, Administração Escolar. Mendonça defendeu sua dissertação em março de 1974. A demora na elaboração do trabalho deveu-se a um conjunto de fatores, entre os quais os compromissos profissionais que assumiu. Deparou-se então, com a possibilidade de trabalhar na PUC, como professora de tempo contínuo, com um contrato de 24 horas semanais. Acabou optando por dedicar-se integralmente à PUC (ultrapassando, desde o início, o tempo de dedicação parcial). A partir desse momento, a sua trajetória profissional praticamente se confunde com a história desta universidade.

Em 1986, ingressou no curso de Doutorado em Educação da PUC-Rio. Defendeu a sua tese de doutorado, intitulada: *Universidade e Formação de Professores: uma perspectiva integradora. A Universidade de Educação, de Anísio Teixeira*. A partir de então, a História da Educação configurou-se como o seu espaço privilegiado de atuação, tanto do ponto de vista do ensino, quanto como pesquisadora. Com a opção definitiva pela História da Educação como seu campo de trabalho, começou a participar regularmente do Grupo de Trabalho (GT) da ANPEd de História da Educação, coordenado, na época (entre 1993 e 1997), por Marta Chagas de Carvalho, bem como, quase que simultaneamente, dos eventos internacionais que começavam a congregar os pesquisadores da área. O primeiro evento internacional desse tipo, de que participou, foi o II Congresso Ibero-Americano de História da Educação Latino-Americana, realizado em Campinas, em 1994, no qual teve a possibilidade de apresentar parte da sua tese em uma mesa coordenada pela professora Elza Nadai, a quem admirava através da leitura de alguns de seus trabalhos.

A partir de então, teve a possibilidade de participar, sempre com a apresentação de trabalho, de todos os subsequentes Congressos Ibero-americanos. Participou também, de várias das edições das Jornadas Argentinas de História da Educação. Relevância particular na sua trajetória acadêmica tiveram os Congressos Luso-brasileiros de História da Educação, pois possibilitaram que conhecesse alguns pesquisadores portugueses com quem posteriormente viria a estabelecer parcerias frutíferas, entre os quais, em primeiro plano, a figura de Rogério Fernandes que, ao lado de Ilmar Mattos, a quem se referia como seus *mestres*, por excelência, que a ajudaram a trilhar os caminhos da História. Em 2004, Mendonça passa a se dedicar em tempo integral à pesquisa e começa a articular com o professor Rogério Fernandes um pós-doutorado em Lisboa.

Por uma série de razões elencadas no trabalho, Mendonça construiu toda a sua trajetória profissional na PUC-Rio.

Admitia que, algumas vezes se sentiu tentada a prestar concurso para alguma universidade pública. Não por questões financeiras ou de estabilidade, mas por razões de ordem ideológica. A leitura da obra de Anísio Teixeira, em particular, a convencera de que a escola pública é o esteio de uma sociedade democrática e o que a incomodava era não ter uma atuação direta nesse âmbito.

Aos poucos foi se deu conta de que, de alguma forma, o trabalho que desenvolvia tinha também uma repercussão na educação pública, enquanto boa parte dos alunos e alunas formados nos cursos de licenciatura, principalmente nos últimos anos, acaba por atuar na rede pública.

A esse respeito, importa trazer a experiência da PUC-Rio, que de certa forma adiantou-se às políticas afirmativas introduzidas no ensino superior pelo governo federal. Foi exatamente, quando estava à frente da CCG, na Acadêmica, nos idos de 1994, que a PUC assinou o primeiro convênio com o curso pré-vestibular coordenado pelo Frei Davi, que à época se intitulava de pré-vestibular “para negros e carentes”. Embora essa iniciativa tenha partido da Vice-Reitoria Comunitária, da figura de Augusto Sampaio, desde o início, Mendonça a apoiou com entusiasmo.

O efeito dessas políticas, inicialmente de caráter institucional, e, posteriormente, ampliadas com os programas do governo federal, como é o caso do PROUNI, se fez sentir fortemente sobre os cursos de licenciatura, em particular, sobre o curso de Pedagogia. Mudou radicalmente a clientela desses cursos. O que trouxe, sem dúvida, enormes desafios, mas que, na sua visão, tinha, por outro lado, uma inequívoca relevância social.

Por fim, buscou também, outros espaços de atuação profissional, de caráter voluntário, que permitissem a ampliação do alcance do trabalho que desenvolvia. Desse ponto de vista, mencionava particularmente enriquecedora a colaboração com a ONG Novamerica, que atua exatamente no âmbito da educação e da cultura. Durante vários anos, coordenou um trabalho de apoio a



pequenas comunidades rurais, no interior do estado do Rio de Janeiro (município de Sapucaia), que se configurou, para ela, como um espaço de troca e de aprendizagem. Colaborava com a revista vinculada à ONG, bilíngue (português/espanhol) e que se dedica aos temas candentes da América Latina e do Caribe, com a intenção de estreitar os laços entre os países latino-americanos e caribenhos no sentido de construir uma sociedade mais justa e mais inclusiva e que saiba acolher a diversidade étnica e cultural deste nosso continente.

Antes de falecer, em maio de 2017, estava rastreando com o seu grupo de pesquisa a forma como se foi historicamente constituindo o quadro docente do Colégio Pedro II, com um amplo espectro temporal, considerando-se, em particular, o papel de instituição modelar desempenhado pelo Colégio, desde a sua criação no século XIX, durante o período regencial, até anos bem recentes.

## Referências

BRANDAO, Z.; MENDONÇA, A. W. P. C.. *Uma tradição esquecida: Porque não lemos Anísio Teixeira?* 2ª edição revista.. 2. ed. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2008. v. 1. 250p.

MENDONÇA, A. W. P. C.. *Anísio Teixeira e a Universidade de Educação*. 1ª. ed. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2002. 185p.

MENDONÇA, A. W. P. C.. *Reconstruindo uma Trajetória*. In: José Gondra; José Cláudio Sooma Silva. (Org.). *História da Educação na América Latina: ensinar e escrever*. 1ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011, v. 1, p. 39-53.

MENDONÇA, A. W. P. C.; XAVIER, L. N.. *Por uma política de formação do magistério nacional: o INEP/MEC dos anos 1950/1960*. 1. ed. Brasília: INEP/MEC, 2008. 260p.

SOARES, J.C., Xavier, L.. *Contribuições de Ana Waleska Mendonça para a pesquisa em História da Educação*. *Revista Contemporânea de Educação*, 2019.

## APELLES PORTO ALEGRE: UM PROFESSOR DEDICADO A EDUCAÇÃO NA CAPITAL DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL/RS (1850-1917)

Chéli Nunes Meira

Eduardo Arriada

**Palavras-chave:** Apelles Porto Alegre. Educação. Professor.

Para este trabalho busca-se apresentar a trajetória profissional do professor Apelles Porto Alegre, nascido na cidade de Rio Grande/RS em vinte e quatro de outubro de 1850 e morreu na cidade de Porto Alegre/RS em seis de julho de 1917. Filho de Antônio José Gomes Porto Alegre e Delfina da Costa Campelo, o casal teve quatro filhos, além de Apelles que era o caçula, Apolinário, Lucio e Aquilles.

A família Porto Alegre mudou-se para a capital do Rio Grande do Sul após o falecimento do pai, Antônio José, nesta cidade todos construíram suas vidas. Os irmãos Porto Alegre, como eram conhecidos, estiveram sempre envolvidos com a educação, a cultura e a política do estado, atuando como professores, escritores, poetas, jornalistas, além de criarem colégios e participarem de jornais e associações como o Parthenon Litterário, e o Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul. Conforme Alvaro Pôrto Alegre (1954, p.7) Apolinário deixou um manuscrito relatando: “À minha família cabe a glória de ter sido a inspiradora da reação atual em favor da liberdade. Fomos os mestres da mocidade rio-grandense. Filhos de farrapos, não interrompemos jamais a evolução tradicional”. Existia um orgulho mútuo e uma consciência de que o envolvimento com a cultura e a educação do Estado deixaria marcas na história.

Para a construção metodológica deste trabalho, cabe destacar as contribuições de Cellard (2010) para utilização da análise documental. Inicialmente encontrou-se um conjunto substancial de documentos particulares, do qual é possível entender onde atuava e as principais ideias do professor Apelles, que viveu na metade século XIX, estando fortemente influenciado pelas ideias abolicionistas e republicanas. Além desse conjunto de documentos particulares, a pesquisa se estendeu para acervos públicos e privados da cidade de Porto Alegre como Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul, o Museu da Comunicação Hipólito José da Costa, o Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul, o Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul, a Biblioteca Pública do Estado do Rio Grande do Sul, entre outros.

De acordo com Cellard (2010), o documento escrito é uma fonte preciosa que o historiador pode utilizar, seja no passado ou no presente e em muitos casos é a única ferramenta a ser utilizada.

O acervo do professor Apelles conta com 152 documentos o que permitiu realizar um agrupamento formando séries, segundo nossos critérios podem ser descritas do seguinte modo: correspondências, recibos, boletins, telegramas, textos, poemas, cartões de visita, documentos e anotações.

Estes documentos datam de 1855 a 1934, porém, trinta e quatro não possuem datação. Considerando, que o professor Apelles Porto Alegre faleceu em 1917, estas fontes são relacionadas a seus familiares e serão analisadas por sua relevância para a história da educação.





A série correspondência contém cartas e bilhetes enviados ao próprio pesquisado ou a seus familiares como esposa e filhas. Na série recibos, foram denominados todos os recibos de despesas ou pagamentos de valores com o aluguel da casa ou com as aulas e o pagamento de dívida com impostos. Na série documentos são considerados aqueles que não caberiam nas outras séries, por exemplo, um comunicado da Associação dos Empregados no Comércio de Porto Alegre. E por sua vez, a série poemas, contém um poema, assim como na série texto que possui um texto sobre a Guerra no Rio do Prata, que supostamente pode ter sido elaborado para as suas aulas.

A série boletins foi formada por boletins de alunos do Colégio Rio-Grandense originais, preenchidos ou em branco. Telegrama, como o nome sugere, tem além de formato próprio, conteúdo reduzido. A série cartão de visita é composta por cartões que, em alguns casos, além do nome de um conhecido também contém recados. E por fim, a série anotações contém listas de materiais e de atividades escolares. No entanto, estas séries não estão encerradas, após uma nova análise podem ser subdivididas ou reagrupadas.

Nem todos os documentos, principalmente as correspondências, foram enviados diretamente para o professor Apelles, algumas foram escritas por ou para sua esposa ou filhas, contudo, entende-se que estes materiais vão auxiliar para que se possa compreender o contexto familiar e mesmo profissional em que o pesquisado estava envolvido.

Para a construção teórica desta pesquisa recorreu-se ao trabalho de Gomes e Hansen (2016) para compreender as relações dos intelectuais mediadores, pois se entende que o professor foi um intelectual mediador de seu tempo, por ele passaram diversos alunos, seus textos publicados na revista do Parthenon Litterário tiveram uma grande divulgação e influenciaram diversas pessoas, além da publicação do jornal *A Imprensa* que circulou durante dois anos (1880-1882) e podendo ser considerado o primeiro jornal republicano em circulação no Rio Grande do Sul.

O jornal *A Imprensa* circulava de terça-feira a domingo, não havendo distribuição após os feriados. Todos os exemplares localizados contavam com 4 páginas, medindo 35cm de largura por 51cm de comprimento com folha de papel jornal. A sua produção era efetuada em tipografia localizada em uma das principais ruas da cidade, a rua General Andrade Neves, nº46. O jornal custava 80 r\$ o exemplar, mas existiam outras modalidade de pagamento: na capital poderia ser assinado por ano que custava 12\$000; por semestre 7\$000 e por trimestre 4\$000. Contudo, ainda poderia ser enviado para fora da cidade ao custo de 16\$000 por ano e 9\$000 por semestre.

Na primeira página aparecem textos variados, sobre o Rio Grande do Sul, Brasil e assuntos do mundo. Geralmente na primeira página encontra-se o i) editorial; ii) folhetim e iii) noticiário. No editorial os assuntos são diversos, e por vezes continuam nas edições seguintes; o folhetim é uma escrita literária, como uma peça de teatro, um conto. E o noticiário apresenta notícias que circularam em outros jornais no mundo, que chegam a Porto Alegre por meio de exemplares de jornais diversos, ou pela forma de telegrama e eram publicados.

Na segunda página continuam alguns assuntos que não se esgotaram na página anterior, e mais duas divisões i) a pedido, que era um poema e ii) anúncios, que eram publicações de compra, venda e aluguel de diversos produtos. E por sua vez, nas páginas três e quatro predominam os anúncios de diversas produtos locais.

O professor Apelles foi fundador e diretor do “Colégio Rio-Grandense, foi professor dos Colégios ‘Instituto Brasileiro’, ‘Souza Lobo’ e ‘Luis Kraemer’. Jornalista, educador e contista. Integrante do Partenon Literário publicou diversos artigos” (ARRIADA, 2011, p.102). Segundo Nóvoa (2013) a escrita da vida de professor se torna uma necessidade na tentativa de valorização da profissão e em alguns casos na tentativa de auto formação do próprio indivíduo. No ano de “1890, [...] Apeles Porto Alegre foi nomeado diretor da Instrução Pública e da Escola Normal” (PÔRTO ALEGRE, 1917, p.196). Para Gomes e Hansen (2016) “esse intelectual muitas vezes ocupa um cargo estratégico numa instituição cultural, pública ou privada, numa associação ou organização política, ou atua desde um lugar privilegiado numa rede de sociabilidade, de onde protagoniza projetos de mediação cultural de enormes impactos políticos”.

Conforme as fontes encontradas até o momento, o professor Apelles com suas publicações em revistas, jornais e nas suas aulas divulgou suas ideias e com isso mobilizou uma geração. Não estando distante de um movimento brasileiro de extinção da monarquia e proclamação da República,



contribuiu de forma permanente com a disseminação do ideário positivista que apregoava o fim do império e a implantação de um regime presidencialista. Ideias que eram ministradas nos espaços escolares, e nos diversos impressos nos quais colaborava.

## Referências

ARRIADA, Eduardo. **A Educação Secundária na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul: a desoficialização do ensino público**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

CELLARD, André. A análise documental. In: **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

GOMES, Angela Maria de Castro e HANSEN, Patricia Santos. **Intelectuais Mediadores: práticas culturais e ação política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2013.

PÔRTO ALEGRE, Alvaro. **Apolinário Pôrto Alegre**. Pôrto Alegre: Editora Thurmman, 1954.



## ARIANO SUASSUNA E A PRÁTICA EDUCATIVA IDEAL PARA O “BRASIL REAL”

Aurea Maria Bezerra Machado

**Palavras-chave:** Ariano Suassuna. Docência. Práticas educativas.

### Resumo

Passados 130 anos da Proclamação da República, que tem dentre os seus valores a tolerância e a solidariedade e cuja concretização requer como prioridade uma educação democrática e inclusiva, apresento este trabalho, que faz parte da tese do meu doutorado em educação, iniciado em 2019, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Seu tema é a produção docente de Ariano Suassuna, homem das Letras, que destacou-se no magistério como professor universitário, na UFPE, e como secretário de educação e cultura, fazendo uso das políticas educativas para realizar diversos projetos culturais, como o Movimento Armorial. Inspirado pelas leituras de Euclides da Cunha, Machado de Assis e Dostoiévski, Suassuna não aceitou a segregação cultural das elites imposta às classes populares, para manter a continuidade de sua dominação hegemônica, enfocando a questão do intelectual orgânico de Gramsci. Inferindo que a base da cultura erudita vinha das nossas tradições ibéricas, reinterpretadas através de cinco séculos, por indígenas, negros e mestiços, amálgama que deu origem à cultura popular, Suassuna procurou fazer uma fusão de dois países: O “Brasil oficial” e o “Brasil real”. Desse modo, este texto configura-se como uma reflexão sobre a sua contribuição à Educação brasileira, ao focar a relevância social de sua produção docente, dentro e fora do *locus* tradicional da sala de aula.

### Introdução

Este trabalho configura-se como a história e a análise da produção docente de Ariano Vilar Suassuna, sua preocupação com a construção do conhecimento e da identidade do povo brasileiro, e da preservação de sua memória cultural. Não obstante ter nascido no seio de uma família tradicional, política e abastada, parte do que Machado de Assis chamou de “Brasil oficial”, Suassuna, para quem a cultura era a sede da alma e da honra de uma nação, optou por entender e trabalhar para um outro país, o “Brasil real”, dos pobres e desvalidos. Esta pesquisa pretende, na intercessão do rigor científico e da relevância social, investigar a sua experiência individual como docente, que se expandiu por décadas, para diversas redes de sociabilidade.

Suassuna elaborou a sua literatura e docência, com o popular e o erudito sempre se imbricando, tendo o Movimento Armorial como a concretização dessa fusão. Exemplo disso foi a interação da orquestra sinfônica com os cantadores, uma iniciativa de oferecer ao povo a cultura erudita e mostrar ao erudito o valor do popular. Como educador, era essa a percepção e intenção de Suassuna: formar cidadãos críticos, que valorizassem a sua cultura e a sua identidade.

Para o professor Suassuna (como apreciava ser chamado), o povo tinha que ter acesso à educação e à cultura porque o “Brasil real” merecia uma educação ideal. Educação que deveria ser levada aos sertões, às periferias e às favelas, como um projeto pautado na construção do conhecimento e da valorização da memória cultural.





## Objetivos

O objetivo do presente estudo é investigar, analisar e registrar, nos anais da História da Educação, o valor de Ariano Suassuna, não apenas como literato, mas percebê-lo pelo viés da defesa e da prática de ações e políticas educacionais e culturais. É ainda compreender a contribuição de sua docência para a Educação brasileira, identificando elementos biográficos que o levaram à carreira de professor, sua verdadeira vocação, segundo todos os que conviveram com ele.

Esta pesquisa pretende apresentá-lo como pensador e agente de práticas pedagógicas e projetos culturais, como professor da UFPE e secretário de educação e cultura, aplicando a Literatura às Ciências sociais, mostrando aos educandos que o conhecimento adquirido era o grande propulsor da transformação da vida em sociedade.

## Metodologia

O discurso acadêmico precisa dialogar com outros discursos e dessa maneira, tendo como foco a produção docente de Ariano Suassuna, este trabalho será um diálogo entre Educação, Literatura e História. A análise está sendo realizada a partir de referenciais teóricos que fundamentarão categorias de análise como escola, educação, ensino, memória, identidade, história, literatura e cultura.

É também desenvolvido a partir de pesquisas realizadas no Arquivo da UFPE e entrevistas com familiares, colegas de docência e ex-alunos, uma vez que a escrita de um trabalho de pesquisa requer muito mais do que um olhar minucioso a documentos e fontes bibliográficas que fundamentam o tema escolhido e a sua problemática. Para a tessitura desse trabalho, documentos e diálogos com outros pesquisadores e teóricos não seriam suficientes. Foi preciso ouvir o outro, melhor dizendo, outros, que através das entrevistas compartilharam suas memórias individuais, coletivas, históricas, afetivas e assim, também autobiográficas sobre convivências e interações com o professor Ariano Suassuna.

## Resultados alcançados

Foram, neste primeiro ano, realizadas leituras de teóricos sobre as categorias de análise citadas na metodologia, bem como de textos de Ariano Suassuna, empreendidas pesquisas no arquivo geral da universidade onde ele trabalhou por mais de três décadas e ainda entrevistas com familiares e companheiros de trabalho, durante uma viagem que fiz a Recife. A tese será dividida em três capítulos: biografia, prática educativa e projeto de “uma educação ideal” para o “Brasil real”. O primeiro capítulo já está sendo desenvolvido.

Em sua obra *A Educação na Cidade*, o professor Paulo Freire afirma que “Ninguém começa a ser educador numa terça-feira às quatro da tarde”, porque segundo ele, a pessoa se faz e se forma como educador. E isso é, ao longo da existência, um processo permanente de reflexão e prática. Segundo relatos de familiares, Suassuna descobriu sua vocação ainda na infância, em Taperoá, quando fazia o primário e era o monitor da turma. Assim, quando o professor Emídio precisava ausentar-se, o menino Ariano assumia a classe. Era o sertão da Paraíba, em tempos de seca muito intensa e de extrema desigualdade social.

Formado em direito, não encontrou na advocacia a sua realização profissional, e em 1956, finalmente ingressou, paralelo ao seu processo de escrita, naquela que seria sua verdadeira vocação, o magistério, tornando-se o professor Ariano Suassuna, na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Entretanto, de acordo com o professor Carlos Newton Júnior, da UFPE, numa prestação de contas mais ampla, teríamos que também considerar, além das aulas e orientações do professor Suassuna, a sua produção no campo do ensaio – artigos, estudos, capítulos de livros e prefácios, que o próprio Suassuna considerava como extensão natural do seu trabalho docente.

Mesmo fora da sala de aula, durante seus mandatos como secretário de governo e após a aposentadoria em 1989, manteria o enfoque da valorização do ensino, tornando sua prática educativa itinerante, ao percorrer as periferias, favelas e sertões brasileiros, levando cultura.



Em 1970, surgia o Movimento Armorial, cujo objetivo era criar uma arte erudita a partir dos elementos da cultura popular do Nordeste, e abrangia muitas formas de expressões artísticas, como música, dança, literatura, tapeçaria, artes plásticas, teatro, cinema e arquitetura. Enquanto secretário de cultura de Pernambuco, na década de 1990, elaborou e coordenou as aulas-espetáculo, eventos organizados com muitos elementos icnográficos e musicais da estética armorial, que continuaram até o fim de sua vida.

Ainda enquanto secretário de cultura do Estado, no governo de Miguel Arraes, surgiria o projeto “A Onça malhada, a Favela e o Arraial, com o qual Suassuna e sua equipe de artistas percorriam as periferias brasileiras e o sertão, convidando o povo simples do “Brasil real” para assistir aos espetáculos de música, dança e teatro. A onça era na realidade uma metáfora do povo brasileiro, mestiço em sua etnia e por conseguinte, em sua cultura.

## Conclusões

A palavra-chave da produção literária e docente de Suassuna é “resiliência”, nomenclatura tão pertinente à realidade das práticas educativas das escolas públicas de nosso país, onde os seus atores sociais (professores e alunos), de norte a sul do Brasil, diariamente retornam às unidades escolares, imbuídos pela “pedagogia da esperança”, que fortalece os seus sonhos, transformando-os em projetos, práticas e realizações, apesar das situações de desigualdade do contexto sociopolítico.

A grande relevância de décadas de sala de aula e dos projetos culturais de Ariano Suassuna foi a compreensão do “Brasil real” pelo “Brasil oficial”. Seria impossível valorizar o Brasil sem valorizar seu povo do sertão, das periferias e das favelas, sem oferecer-lhes uma educação e uma cultura de qualidade. É preciso que a democracia seja republicana e a república seja democrática, para que possamos de fato abrir os braços e fazermos um país. O professor Ariano Suassuna foi um sujeito social, que interligou o universo das letras com o da docência, pelo viés do comprometimento da arte e o povo. O seu legado, fundamentado e posto em prática a serviço da educação e da cultura, é portanto de grande relevância para a história da Educação brasileira.

## Referências

CUNHA, Euclides da. *Os Sertões*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

FREIRE, Paulo. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

SUASSUNA, Ariano. *Auto da Compadecida*. Rio de Janeiro: Agyr, 1985.

\_\_\_\_\_. *Iniciação à Estética*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.

VICTOR, Adriana. *Ariano Suassuna: um perfil biográfico*/ Adriana Victor, Juliana Lins. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2007.

## AS IRMÃS CARLISTAS — SCALABRINIANAS E A DOCÊNCIA NOS COLÉGIOS DA PROVÍNCIA IMACULADA CONCEIÇÃO (1915 - 1948)

Marina Matiello

Terciane Angela Luchese

**Palavras-chave:** Congregação das Irmãs de São Carlos Borromeo — Scalabrinianas. Educação. Docência.

O estudo é desenvolvido com o objetivo de analisar como se constituiu a docência nas escolas carlista-scalabriniana no Rio Grande do Sul, no período de 1915 a 1948. Para tal, busca-se investigar indícios acerca da seleção e formação de professores, no percurso histórico de implantação de instituições escolares scalabrinianas no Rio Grande do Sul. Utilizam-se pressupostos teórico-metodológicos da história cultural e da história da educação, com o emprego da história oral e da análise documental histórica. Como principais referenciais da abordagem da história cultural, utilizou-se Cerateau (2015); Burke (1992, 2008, 2011), Le Goff (1994), Chartier (2014, 2016), Veyne (2014) e Pesavento (2008). O recorte temporal foi delimitado de 1915, ano de inserção da Congregação na Região Colonial Italiana (RCI) — RS, até 1948, quando iniciaram as obras educacionais no Sul do estado do RS, em Santa Vitória do Palmar, o que produz uma nova configuração para a organização da congregação no estado gaúcho. O percurso da pesquisa é marcado pela busca de documentos e da contribuição de sujeitos para compreender a constituição e a organização da congregação e da educação carlista-scalabriniana. A história das Irmãs Missionárias de São Carlos Borromeo – Scalabrinianas está relacionada à Pia Sociedade dos Missionários de São Carlos, fundada por Dom Giovanni Battista Scalabrini, que recebeu o título de “Apóstolo dos Migrantes”. A congregação feminina emergiu com o auxílio do cofundador Pe. José Marchetti, que, após presenciar a situação de um órfão lactante e de seu pai (viúvo), teve a ideia de fundar, em São Paulo, um orfanato para os filhos de migrantes, especialmente italianos. Com a convicção de que as Irmãs completariam a obra dos missionários, Scalabrini fundou a Congregação das Irmãs Missionárias de São Carlos Borromeo – Scalabrinianas. Para atender à urgência da situação dos órfãos e abandonados do orfanato, Marchetti solicitou ajuda à própria irmã, Assunta Marchetti, que se tornou cofundadora da congregação. A Congregação, fundada no dia 25 de outubro de 1895, visava atender às necessidades de catequese, educação e saúde dos imigrantes italianos. (CONGREGAÇÃO DAS IRMÃS MISSIONÁRIAS DE SÃO CARLOS BORROMEO, 1995). A presença das Irmãs Carlistas — Scalabrinianas no Rio Grande do Sul deu-se a partir de 1915, com a missão de dirigir uma escola no Município de Bento Gonçalves, na Região de Colonização Italiana (RCI). A primeira obra no Rio Grande do Sul, uma escola católica e italiana, foi denominada, primeiramente, de Colégio São Carlos. Depois se transferiu para outro prédio, recebendo a denominação de Colégio Nossa Senhora Medianeira. No período proposto para o estudo foram inauguradas 14 escolas no estado, pertencentes a Província Imaculada Conceição, fundada em 1927, nas seguintes localidades: Bento Gonçalves (1915); Farroupilha (1917); Guaporé (1917); Nova Bréscia (1919); Nova Milano/Farroupilha (1924); Anta Gorda (1931); Roca Sales (1931); Muçum (1933); Caxias do Sul (2 unidades, 1936 e 1946); Caravaggio/Farroupilha (1937); Paraí (1943); Casca (1948) e, no mesmo ano, em Santa Vitória do Palmar, expandindo, assim, para além da RCI. Ao pensar sobre os tempos, espaços, sujeitos, conhecimentos e as práticas escolares, em específico





neste estudo, sobre a educação preconizada pela Congregação das Irmãs Missionárias de São Carlos Borromeo – Scalabrinianas, é inevitável refletir acerca da docência nas escolas da Congregação das Irmãs Missionárias Carlistas — Scalabrinianas. No Rio Grande do Sul, recorte espacial proposto, as primeiras professoras eram Irmãs. No entanto, as religiosas, em alguns momentos e para disciplinas específicas, necessitaram do auxílio de religiosos, mais especificamente, de padres leigos. Não se tem o intuito de apresentar um dossiê sobre quem eram esses professores, mas apresentar alguns ensaios sobre o tema. No início da história das escolas da congregação, as Irmãs Carlistas — Scalabrinianas poderiam se tornar professoras tão logo tivessem o conhecimento necessário para o nível de ensino a que lecionariam. Em 1945, o Regulamento Interno do Colégio São Carlos, indicavam as normas para os professores, dentre as quais estar em sala de aula pelo menos 5 minutos antes de sua aula; ministrar as aulas de acordo com os horários estipulados pela diretora; zelar pela disciplina nas aulas e para a disciplina geral do colégio, além de cooperar com a diretora. Sobre a disciplina, destaca-se, no art. 18º, que, dentre as proibições, era vedado ao professor “servir-se da cátedra para pregar doutrinas contrárias aos interesses nacionais, ou para insuflar nos alunos, clara ou disfarçadamente, atitudes de indisciplinalidade ou agitação”. Assim, se entende que os professores deveriam obedecer às normas do colégio, que estavam, por sua vez, amparadas em normatizações e exigências nacionais. Reforça-se, assim, que as religiosas se adaptaram ao movimento de nacionalização do País, sendo possível, por isso e por outros motivos, é claro, permanecerem nas suas atividades educacionais. Com isso, quer-se dizer que, ao mesmo tempo que as escolas carlistas-scalabrinianas se distinguiam de outras, por serem de uma congregação católica italiana, ou reconhecida como italiana, também se assemelhavam às escolas da época, pelo fato de atenderem à legislação vigente. Para atender à legislação de 1946, os professores tinham a Carteira de Identificação, que os habilitava à docência de disciplinas no Ensino Secundário. O Decreto-Lei 8.777, de 22 de janeiro de 1946, do Ministério da Educação e Saúde, dispunha sobre o registro definitivo dos professores de Ensino Secundário. Entende-se, a partir disso, que com o diploma ou a prova, era possível a habilitação para disciplinas do Curso Secundário, o que justifica os professores terem atuado em várias disciplinas, incluindo, as de áreas diferentes. Antes disso, as prerrogativas pareciam ser outras, lembrando que as religiosas já possuíam *status* de saber e que, por terem aprendido os conteúdos enquanto eram estudantes, muitas vezes, já eram consideradas aptas à docência. Os indícios encontrados permitem crer que a escolarização promovida por elas estava relacionada à instrução, com o objetivo de criar condições para que os alunos recebessem os conhecimentos básicos, trabalhados inicial e especialmente em Cursos Primários e, depois, estendendo-se para os Cursos Secundários. Havia simplicidade nos fazeres das Irmãs missionárias e uma valorização da transmissão de conteúdos e da memorização. Alguns saberes eram valorizados, incluindo-se os trabalhos manuais e a música. Nos colégios carlistas — scalabrinianos, estavam presentes o canto, através do coral; o ensino de piano; e o teatro, com encenações públicas para demonstrar à comunidade os resultados da educação preconizada pelas escolas. As freiras disciplinavam, ensinavam aos alunos, especialmente às alunas internas, os cuidados com a limpeza e a organização dos espaços. A instrução e os trabalhos manuais eram destinados às meninas, com o objetivo de, além de instruir, ensinar as alunas a se comportarem, ou seja, era importante ler, escrever, calcular, mas também se comportar adequadamente. As Irmãs carlistas — scalabrinianas foram afirmando sua presença e técnica, na área da educação, através de construções sólidas em áreas centrais de Municípios. Também estiveram presentes no interior do Município de Farroupilha, para dar atendimento às demandas das comunidades de migrantes italianos. Pode-se afirmar que, em Farroupilha, Bento Gonçalves e Guaporé, as escolas carlistas-scalabrinianas possuíam os maiores prédios da cidade, em áreas centrais, denotando imponência e empoderamento. Os colégios eram referência não só pela arquitetura, mas também pela educação religiosa, moral e disciplinadora, oferecida pela Congregação das Irmãs Missionárias de São Carlos Borromeo — Scalabrinianas. Em Caxias do Sul, o prédio, no período estudado, não era tão imponente como o de outras congregações, que se estabeleceram no Município anteriormente. Conclui-se que as principais marcas da educação carlista-scalabriniana, eram a instrução e a religiosidade. Essa educação prezava pela disciplina, pela organização e pela ordenação do espaço. As Irmãs carlistas — scalabrinianas queriam ser reconhecidas por essas marcas, pois eram aspectos valorizados pela comunidade. A educação tinha como principal referência o próprio fundador, era constituída na prática e estava voltada à catolicidade, à etnicidade e à escolarização. A etnicidade representava uma marca importante da congregação, com a qual se produzia uma identificação com os imigrantes e seus descendentes; a



escolarização era entendida como instrução de fundamentos básicos de leitura, escrita e cálculo; e o catolicismo aparecia nas práticas cotidianas e nas celebrações das escolas da congregação.

## Referências

CONGREGAÇÃO DAS IRMÃS MISSIONÁRIAS DE SÃO CARLOS BORROMEO – SCALABRINIANAS. *Centenário mscs: celebrando o Centenário de Fundação da Congregação das Irmãs Missionárias de São Carlos Borromeo – Scalabrinianas (1895-1995)*. São Paulo: Loyola, 1995.

FRANCESCONI, M. *Inizi della Congregazione Scalabriniana: il primo dopo guerra (1919-1940)*. Roma: Centro Studi Emigrazione, 1975. v. 5.

LUCHESE, T. Â. Histórias cruzadas: imigrantes italianos e processos educativos (1875-1914). *In: RADÜNZ, R.; HERÉDIA, V. B. M. (org.). Imigração e sociedade: fontes e acervos da imigração italiana no Brasil*. Caxias do Sul: Educs, 2015. p. 234-253.

RIZZARDO, R. *João Batista Scalabrini*. Petrópolis: Vozes, 1974.

SIGNOR, L. M. *Irmãs Missionárias de São Carlos Scalabrinianas: 1895-1935*. Brasília: CSEM, 2005. v. 1. (Série Memórias, 1).

## AS REPRESENTAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR VEICULADOS NOS PROGRAMAS DO ENSINO PRIMÁRIO DE MATO GROSSO (1961 - 1966)

Rômulo Pinheiro De Amorim

Tatiana De Albues Pinto Amorim

**Palavras-chave:** Representações. Ensino primário. Mato Grosso.

O presente artigo tem como objetivo analisar as representações sobre a educação escolar veiculados nos Programas de Ensino Primário de Mato Grosso no período de 1961 a 1966. A definição do recorte temporal para este estudo se justificava pela atuação do governo estadual na reorganização do ensino primário, a partir de diversas intervenções destinadas a alterar as condições do ensino ministrado nas escolas primárias mato-grossenses. Sendo assim, foi no governo de Fernando Corrêa da Costa (1961-1966) que ocorreu a criação dos referidos programas escolares, quando o Departamento de Educação e Cultura, vinculado à Secretaria de Educação, Cultura e Saúde estabeleceu as diretrizes curriculares para cada matéria, as orientações metodológicas gerais, e as obrigações e deveres aos professores e alunos dos grupos escolares, escolas reunidas, escolas isoladas e rurais, mistas do estado. As ingerências do governo de Mato Grosso na configuração do ensino primário foram realizadas diante do contexto voltado para a implantação de modificações na educação nacional, que tinha o objetivo de melhorar o nível do rendimento das escolas brasileiras. Dessa forma, este trabalho procura compreender como as questões educacionais foram representadas nos referidos programas, que estavam destinados a orientar a atividade dos professores nas escolas primárias. O subsídio teórico escolhido para este estudo foi o conceito de representações elaborado por Roger Chartier (1990), que é compreendido como delimitações, classificações e divisões que indivíduos e grupos organizam sobre si mesmos ou sobre algum aspecto do mundo social. As exclusões e classificações colaboram para a constituição de formas de percepção e de apreensão do real, propiciando um entendimento de qual visão deveria prevalecer no campo educacional, pois são discursos que buscam se tornar hegemônicos na sociedade pela qual são apresentados, bem como também procuram manter ou provocar o surgimento de novas práticas. Nesta circunstância, analisar as representações sobre a educação escolar advinda de um documento oficial do Estado, voltado aos professores primários, significa apreender os seus interesses relativos à organização escolar, os conteúdos a serem ministrados nas escolas, as percepções sobre qual perfil de professores estava sendo exposto, assim como as maneiras como as práticas pedagógicas difundidas faziam parte de um enredo representacional do governo estadual, relativo a criação de uma nova reestruturação do ensino que deveria ser oferecido aos alunos do curso primário, já que as visões do social não são de formar alguns discursos neutros (CHARTIER, 1990). Além disso, a abordagem de Antônio Nóvoa (1995) também foi definida como suporte para a escrita deste texto, ao entender que o processo de profissionalização docente ocorre por meio das relações construídas entre o Estado e os professores. Deste modo, a compreensão da profissionalização da docência no estado decorre das interações estabelecidas historicamente entre os professores e o Estado. Essas interações possibilitaram a composição de novas formas do exercício da atividade docente enquanto profissão, pois, segundo Nóvoa (1995), o Estado exerce a organização do magistério, desde a definição das modalidades de ensino, a criação das escolas, os conhecimentos que deveriam ser







ensinados e a constituição da formação dos professores, ao estabelecer as normas, os valores e os saberes que irá integrar o perfil de um profissional do magistério. Para elaboração deste texto, foram consultadas as produções em História da Educação relativas ao tema, com o intuito de compreender o contexto educacional dos anos 1960, bem como foram elencados diversos trechos inseridos nos programas de ensino do estado, com a finalidade de analisar as representações contidas nesse documento, que está localizado no Arquivo Público de Mato Grosso. A mensagem do presidente Juscelino Kubitschek apresentada ao Congresso Nacional em 1960, indica a preocupação do governo federal em associar a educação com o desenvolvimento econômico do país. “Com o desenvolvimento industrial e as novas condições de vida por ele criadas, aumentaram as exigências de qualificação técnica e intelectual do homem brasileiro e, portanto, as responsabilidades do Poder Público no campo da educação” (BRASIL, 1987, p. 329). A mensagem do presidente faz referência às ações do seu governo, iniciada nos anos anteriores, em relação ao incremento da economia do país, a partir do processo de industrialização. Contudo, a preocupação era com a continuidade deste processo, pois a educação nacional deveria estar articulada com o momento econômico vivenciado no país, já que o ensino necessitaria ser expandido para um número maior de pessoas, além de precisar de adequações que contribuísse com a melhoria do ensino oferecido nas escolas, para que atendesse ao aumento das exigências de qualificação técnica e da capacidade intelectual do cidadão brasileiro. Nesse sentido, a preocupação com a realização de modificações no sistema de ensino foi aumentando cada vez mais, ao ponto do governo federal elaborar planejamentos educacionais voltados para o incremento de investimentos na formação de professores e na aquisição de novas técnicas de ensino que propiciassem um melhor aprendizado dos alunos, com os conhecimentos necessários a formação do futuro trabalhador. A mensagem do Presidente João Goulart ao Congresso Nacional, em 1962, revela a preocupação com a situação do ensino nacional. “No ensino primário, a situação é calamitosa. A deficiência das instalações escolares é, em regra, alarmante. O País não dispõe de professores habilitados nem de prédios adequados, em número suficiente para atender às suas necessidades (BRASIL, 1987, p. 355). Um dos problemas citados ainda era a falta de ampliação da oferta do ensino primário no país. Essa situação motivou a governo federal a buscar a elaboração de planejamentos educacionais que estabelecessem fundos de recursos financeiros para serem aplicados na expansão do ensino a população brasileira, conforme foi mencionado no Plano Nacional de Educação de 1962, já que existiam várias escolas com situações estruturais precárias, assim como não haviam condições financeiras para a construção de prédios escolares e nem para a sua manutenção. Para Humberto Marcílio (1963, p. 214), os professores leigos eram docentes considerados um problema para o estado, pois “tendo-se em conta os conhecimentos gerais que possam possuir esses professores, jamais estarão eles em condições de exercer integralmente as suas funções de mestres, sem os conhecimentos especializados da profissão”. No início dos anos 1960, o Secretário de Educação, Cultura e Saúde de Mato Grosso, elencava, em relatório, as dificuldades educacionais que a Secretaria de Educação necessitava enfrentar, ressaltando que: “o trato diário com os problemas educacionais evidenciou, desde cedo, a necessidade da recuperação daqueles professores que, embora efetivados, não possuíam, contudo, um grau suficiente de conhecimentos e de capacidade profissional (ALCÂNTARA, 1964, p. 53). Dessa forma, mais de 60% dos professores que atuavam em Mato Grosso eram leigos, ou seja, não dispunham da formação necessária para atuar no magistério. Esses docentes eram considerados um problema para o estado, pois “tendo-se em conta os conhecimentos gerais que possam possuir esses professores, jamais estarão eles em condições de exercer integralmente as suas funções de mestres, sem os conhecimentos especializados da profissão” (MARCÍLIO, 1963, p. 214). A percepção do governo federal quanto ao quadro de formação docente e as iniciativas que deveriam ser tomadas para modificar tal situação foram sendo assumidas pelo governo de Mato Grosso, conforme consignado no relatório do seu Secretário de Educação, Cultura e Saúde, ou seja, os governos federal e estadual apresentavam uma articulação no sentido de enfrentar as problemáticas educacionais. Para sanar os déficits na formação destes docentes foram implantados, no ano de 1962, os cursos de férias para os professores. A esse respeito, Alcântara (1964, p. 51) explica: “entre os recursos com qual contamos para o aperfeiçoamento do magistério, temos os cursos de férias. Estes cursos muitos difundidos nos países mais adiantados, estão agora sendo introduzidos no Brasil com resultados animadores”. Deste modo, a criação dos Programas de Ensino Primário de Mato Grosso, em 1962, fazia parte de um conjunto de ações estatais voltadas para a modificação da educação escolar no estado, já que a intenção era superar o atraso educacional vivenciado no estado na época, conforme foi mencionado



pela gestão estadual. Assim, o referido programa visava oferecer um suporte aos professores primários em suas atividades escolares, a partir de uma base de orientações pedagógicas voltadas para a definição dos conhecimentos a serem ensinados e as metodologias a serem empregadas no exercício do magistério. As análises indicaram que os diversos discursos difundidos nos programas escolares procuravam referendar que o avanço do ensino primário ocorreria por meio da inserção de conhecimentos e técnicas de ensino modernas, bem como enfatizava a atuação do Estado na realização das modificações no ensino estadual.

## Referência

ALCÂNTARA, Hermes Rodrigues de. **Três anos de progresso educacional e sanitário**. Cuiabá, Secretaria de Educação, Cultura e Saúde, 1964.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **A educação nas mensagens presidenciais (1890-1986)**. V. II, 1987. Disponível em: [www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?...](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?...) Acesso em 02/11/2019.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.

MARCÍLIO, Humberto. **História do ensino em Mato Grosso**. Cuiabá: Secretaria de Educação, Cultura e Saúde, 1963.

NÓVOA, Antônio. (Coord.) **Os professores e sua formação**. 2ª. ed. Lisboa/Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995.

## ASSOCIAÇÃO DO PROFESSORADO CATARINENSE: ENTRE A TUTELA DO ESTADO E A EMANCIPAÇÃO DO PROFESSORADO

Danielly Samara Besen

**Palavras-chave:** Associativismo Docente. Associação do Professorado Catarinense. História da Profissão Docente.

Este trabalho contempla parte da história da Associação do Professorado Catarinense, criada no final do século XIX, em Santa Catarina. O objetivo da associação era prestar auxílio assistencial ao professorado e atuar na defesa dos interesses da classe. Assim, congregava tanto professores do ensino público quanto do privado, abrangendo profissionais que atuavam desde o ensino primário ao secundário. Até o momento não foi possível precisar seu tempo de duração, tampouco quantos professores foram filiados. Sabe-se que possuía uma revista chamada *Professor*, que começou a circular em 1889 e que, ao que as fontes localizadas e consultadas até o momento indicam, teve apenas uma edição.

Para António Nóvoa (1991), a constituição e o desenvolvimento da profissão docente estão vinculados a dois aspectos: ao fato do ofício de ensinar ter se tornado o principal meio de subsistência daqueles que o exerciam e a necessidade de uma formação com titulação específica que permitisse o exercício profissional. Tais elementos ganham força na medida que os Estados se torna responsáveis pela escolarização da infância e os professores parte significativa do seu corpo de funcionários.

Nesse sentido, destaca António Nóvoa (1991), a constituição de um discurso próprio dar-se-á mediante forte controle político e ideológico e no enfrentamento da seguinte questão: “um servidor do Estado não deve se opor ao Estado” (p. 123). A partir da segunda metade do século XIX, contudo, alguns fatores contribuíram para a emergência de um “ator corporativo” (p. 127), a baixa remuneração é um deles, pois “reforça a solidariedade no interior do corpo docente, assim como a emergência de uma identidade profissional” (p. 126).

Utilizando-se da metodologia historiográfica, foram selecionados os seguintes jornais: *A Regeneração*, *Do Comércio e Conservador*, que auxiliam na composição de parte da história do associativismo docente em Santa Catarina. Esses excertos, compostos, principalmente, de anúncios que foram pagos pela associação para serem divulgados, trazem à luz que a província de Nossa Senhora do Desterro, capital da província de Santa Catarina, estava em sintonia com iniciativas semelhantes no âmbito nacional.

De acordo com Paula Vicentini e Rosário Lugli (2009), há iniciativas já mapeadas de organização do magistério em associações profissionais, no final do século XIX, nos Estados de Pernambuco e do Rio Grande do Sul e na cidade do Rio de Janeiro. Catani (2003), ao investigar a organização do magistério paulista, aponta iniciativas efêmeras ocorridas entre 1889 a 1895. A referência ao ano de 1889, destacada pela autora, foi localizada na obra *O ensino em São Paulo – algumas reminiscências*, de José Feliciano de Oliveira, na qual encontra-se menção a uma tentativa infecunda de agremiar o professorado daquele estado. Ainda no estado de São Paulo, outra iniciativa, que se desenrola entre 1895 e 1896, é a do Instituto Pedagógico Paulista que editava a revista *A Instrução Popular*. Na corte imperial, há o registro da atuação de associações a favor da causa educacional já no início do século





XIX, como é o caso da Imperial Sociedade Amantes da Instrução, fundada em 1834, que procurava disseminar a instrução elementar. Objetivo semelhante era pretendido pelo Grêmio dos Professores Públicos Primários da Corte, criado em 1880, que buscava acompanhar o desenvolvimento da ciência pedagógica (LEMOS, 2011).

A Associação do Professorado Catarinense tinha como finalidade auxiliar a condição moral e intelectual do professorado da província de Santa Catarina e prover as garantias de seus direitos pessoais e interesses gerais da classe. Para tanto, poderia fazer uso de diferentes estratégias, tais como organizar sessões para discutir assuntos concernentes à instrução pública e ao professorado, em particular, e trocar correspondências com sociedades nacionais e estrangeiras dedicadas à causa da instrução. Deveria, ainda, criar uma biblioteca pedagógica e publicar uma revista pedagógica mensal. Estava prevista, também, a realização de concursos nos quais seriam conferidos prêmios aos melhores trabalhos pedagógicos da província e a criação de uma caixa beneficente para auxílios.

A associação era administrada por um conselho eleito anualmente e constituído de presidente, vice-presidente, primeiro e segundo secretários, tesoureiro, orador e um procurador para auxiliar o tesoureiro. Sua manutenção era feita por meio das mensalidades dos sócios efetivos; pelo pagamento da joia quando do ingresso do sócio efetivo e por doações. Com a arrecadação, a associação mantinha um fundo na Caixa Econômica. Segundo o estatuto, os rendimentos deveriam ser utilizados na compra de livros para a biblioteca, em prêmios que a associação desejasse conferir e na concessão de auxílio aos sócios.

Destaca-se que tais finalidades são semelhantes àquelas apontadas por Catani (2003) ao investigar a Associação Beneficente do Professorado Paulista. Criada em vinte e sete de janeiro de 1901, tal associação possuía como objetivo reunir e/ou prover os membros do magistério público do Estado de São Paulo. A associação paulista também oferecia serviços de saúde e assistência em caso de doenças ou invalidez do sócio e aos órfãos e às viúvas, assessoria jurídica e uma biblioteca especializada. Mantinha, do mesmo modo, uma caixa de empréstimos e se propunha a realizar conferências pedagógicas. A *Revista do Ensino* – periódico da associação do professorado paulista – foi publicada entre 1902 e 1918, e contou com subvenção do poder estatal em diferentes momentos.

A revista da Associação do Professorado Catarinense intitulada *Professor* foi lançada no dia 25 de agosto de 1889, cerca de um ano após a criação da associação, com distribuição gratuita a todos os seus membros. *Professor* era formada de quatro páginas e foi composta, gratuitamente, nas aulas de Tipografia do Liceu de Artes e Ofícios pelos estudantes Álvaro Guimarães e Pompeo Theodoro Dias, sob a direção do professor Geraldo Ferreira Braga. Assinam como comissão redatora do impresso, logo na primeira página, os médicos Luiz Augusto Crespo e Paula Guimarães e o professor Fausto Werner.

Para Catani (2003), além de propagar os ideais defendidos por uma associação, uma revista pedagógica contribui no processo de organização do campo educacional, pois é “fruto de um projeto que, ao pretender congregar e defender os professores, quer contribuir para a delimitação e o reconhecimento da especificidade profissional do trabalho da categoria” (p. 60).

A Associação do Professorado Catarinense contava, na data da publicação da sua revista, com 76 membros efetivos e onze professores que manifestaram interesse de virar sócios, mas não efetuaram o pagamento da joia e das mensalidades. Em junho de 1889, o fundo social mantido pela associação totalizava 869\$203. Sua biblioteca estava sediada no Liceu de Artes e Ofícios localizado em de Nossa Senhora de Desterro e podia ser frequentada no período noturno pelos sócios. Localizou-se indícios da composição da biblioteca, como a doação realizada pelo professor do Liceu de Artes e Ofícios Alfredo Toledo. Foram doados os seguintes livros: *Traité des Devoirs*, de Cícero, *Werther*, de Goethe, *Les Joyenses Commères de Windsor*, de Shakespeare, *Sul la Destruction des Jésuites em France*, de D’Alembert. Ao que parece, manter a biblioteca teria função estratégica de manter o fluxo de interessados pela associação e de difundir conhecimentos, mas também, poderia auxiliar na difusão de um projeto político-educacional específico.

Conforme o estudo de Leuchtenberger (2009), as associações profissionais no final do século XIX e início do XX desempenhavam, além das funções de amparo financeiro, no caso da concessão de auxílios assistenciais, importante papel social. Destaca-se que tal função atualmente é abarcada pelo sistema de seguridade social, notadamente, a previdência e a assistência social.



A associação do Professorado Catarinense, nesse sentido, estava em sintonia com a forma de organização de outras associações profissionais. O controle moral exercido por essas entidades, seja no ingresso como sócio, seja na concessão de auxílios aos dependentes, incluindo a concessão de benefícios a viúvas, desde que não contraíssem segundas núpcias, demonstram que o auxílio aos sócios também funcionava como mecanismo de controle moral por parte das associações profissionais.

Por fim, espera-se contribuir para os estudos historiográficos da educação no Brasil, notadamente da História da Profissão Docente, trazendo à cena uma associação que permitem redimensionar a luta dos professores por sua categoria profissional.

## CARREIRA DOCENTE E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE DA PROFESSORA EURIDES PEREIRA DE SOUZA

Kellen Cristina Costa Alves Bernardelli

**Palavras-chave:** História de Vida. Profissão Docente. Ciclo Profissional.

Este trabalho é fruto parcial da pesquisa de doutorado intitulada “EURIDES PEREIRA DE SOUZA: a singularidade de ser professora no ensino rural de Uberlândia - MG, 1966 – 1997”. Tem como objeto de estudo a história de vida, formação e as práticas educativas da professora alfabetizadora Eurides Pereira de Souza. Dessa forma, nosso objetivo central consistiu em investigar a trajetória de vida de uma professora primária no Ensino Rural de Uberlândia no período de 1966 a 1997, enfocando suas práticas educativas desenvolvidas principalmente em escolas rurais do município de Uberlândia – Minas Gerais.

O recorte temporal se justifica por abordar o tempo de docência da professora pesquisada. Como metodologia, optamos pela História Oral, por meio de entrevistas realizadas com a professora Eurides. Dessa forma, as narrativas são nossas fontes primárias, complementadas por fontes iconográficas, e com a documentação disponibilizada na Seção de Recursos Humanos da Prefeitura Municipal de Uberlândia e na Fundação Helena Antipoff.

Utilizamos para este trabalho autores que estudam os saberes docentes como Tardif (2002) e Nóvoa (1992; 2005) e Ciclo Profissional Docente, com os destaques de Huberman (2000).

Defendemos a tese de que as práticas educativas da mediadora cultural e professora Eurides Pereira de Souza promoveram o acesso das comunidades escolares rurais a saberes educativo-culturais, extrapolando os muros escolares.

Neste trabalho em especial, evidenciamos a trajetória burocrática-pedagógica analisando as entrevistas e o material encontrado na pasta funcional da professora pesquisada, na Prefeitura Municipal de Uberlândia.

O encontro da sua pasta funcional nos possibilitou traçar parte de sua trajetória profissional, numa perspectiva mais burocrática. Pudemos, assim, verificar a omissão proposital ou não nas narrativas de Eurides, da quantidade de pedidos de contagem de tempo, da dificuldade em obter direitos como os quinquênios e, principalmente, de se aposentar somente com um cargo, tendo trabalhado todo o tempo com dobra de período.

As políticas públicas da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia e do Instituto de Previdência Municipal de Uberlândia - IPREMU não reconheceram o tempo dobrado dispensado pela professora na Educação Municipal, alegando a sua não contribuição previdenciária para o cargo em dobra.

Nesse sentido, buscamos autores que discorressem sobre o assunto em pauta. Segundo Godtsfriedt (2015), vários pesquisadores têm se debruçado a estudar os ciclos de vida profissional, por serem importantes fontes de informações sobre a prática profissional docente. Nesta pesquisa utilizamos os documentos da pasta funcional e as narrativas, não para estudar as práticas, mas revelar o ciclo profissional e a carreira de uma História de Vida – considerando que vida e profissão se atrelam durante o exercício profissional.





Segundo Huberman (2000), ao longo da trajetória profissional docente, os professores vivenciam o “Ciclo de vida profissional docente”, organizado em fases que expressam como é a inserção do professor na carreira, seus medos, suas dúvidas, suas angústias e seus questionamentos que marcam essa etapa. O decorrer desse ciclo é marcado por fases que evidenciam a distância entre os ideais e as realidades que surgem, o sentimento de libertação e pertença, a sensação de rotina e a motivação elevada. E o encerramento desse ciclo é marcado por sentimentos como serenidade, conformismo e menos sensibilidade à avaliação dos outros.

Para melhor entendimento, a seguir descrevemos as fases do Ciclo de Vida Profissional Docente, conforme Huberman (2000):

**- Entrada na carreira – Exploração – Descoberta (1-3 anos de carreira):** Huberman (2000) classifica esta fase como sobrevivência, descoberta e exploração. A sobrevivência se dá entremeio ao choque com o real (confronto inicial com a complexidade profissional), envolvendo as preocupações consigo mesmo, os desencontros entre os ideais e as realidades e o enfrentamento de outras dificuldades do contexto escolar. Já a descoberta traduz o entusiasmo do início de carreira, as experimentações e a exaltação pela responsabilidade assumida, por constituir parte de um corpo profissional. Soma-se a esses aspectos a exploração, que pode ser fácil ou problemática, sendo limitada, portanto, por questões de ordem institucional.

Nessa fase, Eurides passa por duas condições extremas: a primeira, por ter vivido o seu pior ano (primeiro ano de magistério):

Como eu disse, o primeiro ano como professora foi o pior ano da minha vida nas escolas rurais, porque não tinha assistência de nada, apoio de nada, conforto de nada, vezes nada. Contando que eu não tinha experiência, então, se eles me colocaram lá nessa situação, teriam que dar uma assistência maior. (SOUZA, 2018, p. 254).

E a segunda, por ter conseguido passar no concurso e ser nomeada na escola recém-construída: Escola Municipal Saudade.

Fiquei entre os dez primeiros lugares. Pra quem era atrasada, era um “trem” do outro mundo. O Renato deu a chance de nós trabalharmos dentro da prefeitura. Ele falou que as dez primeiras colocadas, se quisesse vir procurar o serviço dentro da Secretaria de Educação, podia ir. E eu já tinha invocado tanto com as escolas rurais, que eu não quis ir. [...]. Era iniciante e já tinha gostado. Falei: “Não, eu vou ficar é nas escolas rurais”. (SOUZA, 2018, p. 247).

**- Fase de estabilização (4-6 anos):** essa fase caracteriza-se como o estágio de consolidação pedagógica, de sentimento de competência crescente e segurança. Ocorre o comprometimento com a carreira docente e aumenta a preocupação com os objetivos didáticos. Considera-se, ainda, como a fase de libertação ou emancipação, em que se acentua o grau de liberdade profissional (HUBERMAN, 2000).

No momento de estabilização, Eurides continua atuando na Escola Municipal Saudade, com turmas multisseriadas.

[As crianças] já entrava na primeira série, sem o menino saber nada. O menino entrava sem base. Aí, ‘cê tinha que ficar dando a base pro menino ali, junto com a primeira série. Você tinha que fazer os dois trabalhos com a sala. O curso que eu fiz para o concurso me ajudou muito. (SOUZA, 2018, p. 247).

**- Fase de diversificação ou questionamentos (7-25 anos):** nessa ocasião o professor encontra-se num estágio de experimentação e diversificação, de motivação, de buscas de desafios. Experimenta novas práticas e diversifica métodos de ensino, tornando-se mais crítico. Pode se caracterizar, também, como uma fase de questionamentos, gerando uma crise, seja pela monotonia do cotidiano





da sala de aula, seja por um desencanto causado por fracassos em suas experiências ou por reformas estruturais. O professor faz um exame do que será feito de sua vida frente aos objetivos e ideais estabelecidos inicialmente; reflete tanto sobre continuar no mesmo percurso, como sobre as incertezas de uma possível mudança (HUBERMAN, 2000).

Eurides experimenta essa fase de diversificação quando, na segunda gestão do prefeito Renato de Freitas (1973 a 1977), a secretária de Educação, Corália, convida-a para trabalhar no setor do lanche:

Teve uma época que eu fui trabalhar no setor do lanche porque lá era dos três governos: estadual, federal, municipal. Por esses todos que eram mantido esse lugar, então, todos tinham que colaborar para organização do lugar. Então a Prefeitura me cedeu pra ir ser a supervisora do lanche. Uma supervisora pro lanche municipal e tinha outra que era supervisora estadual. (SOUZA, 2018, p. 249).

**- Momento de serenidade e distanciamento afetivo e/ou de conservadorismo e lamentações (25-35 anos):** de acordo com HUBERMAN (2000), nesta ocasião o professor começa a lamentar o período passado caracterizado pelo ativismo, pela força e pelo envolvimento em desafios. Mas, em contrapartida, evoca uma grande serenidade em sala de aula, certo conformismo com sua prática e se aceita como é. Tem-se um distanciamento afetivo para com os alunos, que pode se dar ou pelo distanciamento gerado pelos alunos com relação aos professores mais velhos, ou, numa análise sociológica, pode resultar da pertença de professores e alunos a gerações diferentes, dificultando o diálogo e o envolvimento entre ambos. A fase de serenidade pode se deslocar para uma fase de conservadorismo, em que os professores se tornam mais resistentes às inovações e às mudanças e é enfatizada uma nostalgia do passado.

O trabalho com memórias (THOMPSON, 1992) tende evocar narrativas nostálgicas do depoente, como se o passado sempre fosse melhor que o presente vivido, mas o “baú de memórias” também traz alegrias e desalentos. Os 31 anos de magistério da professora Eurides também trouxeram essas marcas.

A montagem da biblioteca na Escola Municipal Olhos D'Água foi a materialização final de sua carreira. Mas, Eurides foi impedida de usufruir por mais tempo sua obra, por conta de problemas de saúde, o que acarretou seu pedido de aposentadoria: “Eu gostava muito dali. Se não fosse a garganta ficar ruim, era capaz que eu não tinha pedido pra aposentar.” (SOUZA, 2018, p. 286).

Os expoentes neste campo de pesquisa, Tardif (2000) e Huberman (2000), concebem a carreira docente como um processo de socialização e incorporação na atividade profissional, de modo a apresentar variações de acordo com o tempo e a função a ser desempenhada. Para Tardif (2000) a carreira é uma prática e rotina institucionalizada no campo do trabalho, identificada com o processo de socialização profissional. Huberman (2000) destaca que a carreira é marcada por vários acontecimentos que se tornam marcantes na trajetória do docente.

## CLARISSA, A PROFESSORA-LEITORA DE ERICO VERÍSSIMO: REPRESENTAÇÕES DA DOCÊNCIA (1933-1940)

Michele Ribeiro De Carvalho

No Brasil, entre os anos de 1933 a 1940, Erico Veríssimo escreveu romances cuja personagem principal e recorrente era a professora-leitora Clarissa. O primeiro romance sobre a jovem Clarissa foi escrito, segundo o próprio autor, em quinze tardes de sábado e uma boa dúzia de domingos, feriados e dias santos, demonstrando como seu início de carreira foi conturbado, mesclando suas atividades na Livraria e Editora do Globo e sua dedicação às histórias narradas em seus livros. Realizar esse estudo acerca das representações de professoras nos livros de Erico Veríssimo implica considerar o processo de criação literária e a trajetória do escritor, que nasceu na cidade de Cruz Alta, Rio Grande do Sul. Por motivos familiares, que levaram à ruína sua família, o jovem Veríssimo não pôde finalizar os estudos em um renomado colégio da capital do Estado, Porto Alegre. Anos mais tarde, em 1930, ao retornar a capital em uma tentativa de mudar de vida, após uma tentativa de se estabilizar na cidade natal, o jovem começa a trabalhar na Livraria e Editora do Globo, casa editora que publicaria todos os seus livros. Lá, o escritor experimentou todas as etapas da produção, desempenhando funções de escritor, editor, redator e tradutor.

Em prefácio presente na reedição do romance, Veríssimo descreveu como construiu a personagem Clarissa, que seria uma menina vestida com seu uniforme de normalista, com treze anos, se muito. Seu andar seria uma dança, seu rosto deveria se parecer com uma fruta madura, e seus olhos escuros deveriam revelar a manhã de primavera, com os jacarandás floridos da velha praça da Igreja Matriz de Porto Alegre. Assim surgiu a personagem da menina e jovem professora.

O nome da personagem também foi explicado pelo escritor, que afirmou em seu livro de memórias *Solo de Clarineta*, volume I, no prefácio da edição de 1978, que a história que escrevia com seus tons claros merecia uma personagem cujo nome irradiasse esse frescor. Primeiro pensou em Clara, nome logo rejeitado. O nome Clarice também foi repelido; finalmente pensou em Clarissa, nome que depois daria a sua própria filha.

*Clarissa* foi também o primeiro romance de Erico Verissimo, publicado em novembro de 1933 pela Livraria e Editora do Globo, trata das descobertas da jovem Clarissa Albuquerque, de treze para quatorze anos de idade, que se preparava para a profissão docente, saindo de sua cidade natal no interior do Rio Grande do Sul rumo à capital do Estado, Porto Alegre, para estudar na Escola Normal. A era jovem definida como uma jovem morena, com olhos pretos, bem escuros, e levemente oblíquos. O rosto oval e o cabelo repartido no meio e muito lambido completavam a fisionomia da normalista.

Uma vez na cidade, Clarissa hospedou-se na pensão da tia Zina, local que poderia ser definido como um microcosmo da sociedade porto-alegrense da época, considerando a diversidade de moradores do local.

Como os outros três livros narram a vida da jovem após concluir os estudos na Escola Normal, se faz necessário uma breve explicação dos acontecimentos narrados: no livro *Música ao longe* (1935), a jovem Clarissa, já formada, retornou a sua cidade natal, Jacarecanga, para lecionar. Lá, se deparou com uma nova realidade, sua família, os Albuquerque, estava falida e desestruturada após a morte de seu pai, assassinado a mando do prefeito do município. Em meio aos problemas de sua família e a transferência para um grupo escolar longe de sua cidade natal, a jovem ainda tenta lidar com os





sentimentos por seu primo Vasco Bruno, seu amor dos tempos de infância. A história narrada em *Um lugar ao sol* (1936) conta o retorno de Clarissa para Porto Alegre com sua mãe e primo para tentar reestruturar a vida, se afastando da cidade onde seu pai fora assassinado. *Saga*, por sua vez, foi publicado em 1940, e conta a história de Vasco Bruno, primo de Clarissa, que ao retornar da guerra se casa com a jovem professora e se muda para uma casa no interior, onde pretende encontrar a paz. Assim, se no primeiro livro, Clarissa é a menina que se prepara para lecionar, nos romances *Música ao longe*, *Um lugar ao sol*, e *Saga*, a personagem, já uma jovem adulta, desenvolve o ofício de professora.

Veríssimo escreveu os quatro livros em que a personagem aparece - *Clarissa* (1933), *Música ao Longe* (1935), *Um lugar ao Sol* (1936) e *Saga* (1940) -, em um espaço de 8 anos, em uma época em que a taxa de analfabetismo em Porto Alegre era muito alta, atingindo grande parte da população, o que nos faz pensar: se Veríssimo se inspirava na sociedade porto-alegrense para escrever as histórias, porque concordamos que a escrita literária é uma prática humana e uma das fontes mais significativas para a compreensão das relações sociais, quem eram os leitores desses romances proibidos? E, quais leitores eram representados neles?

Nas histórias sobre a menina Clarissa, são indicadas, de forma reflexiva, as leituras realizadas, primeiro, pela normalista, que se atrevia a ler livros proibidos pela tia, de forma escondida. Um bom exemplo é o livro *A que morreu de amor...*, romance que segundo sua tia, como não era livro do colégio, iria prejudicar a cabeça de uma menina que estudava, e via a escola como uma “obrigação”, quase uma “prisão”; e, depois, pela professora, que escrevia um diário, um registro íntimo em que revelava suas práticas de leitura e escrita, revelando também sua relação com os alunos, as exigências do colégio onde trabalhava, a configuração e disposição de elementos no espaço escolar, entre outras características de sua vida e profissão. A jovem professora não podia acreditar que a vida era tão diferente daquelas narradas em livros.

Considerando esses dados, é possível realizar reflexões sobre o que era permitido ou não ser lido por uma menina e uma jovem na cidade de Porto Alegre naqueles dias. Ao se apropriar dos romances lidos de forma escondida, a menina fazia comparações entre a literatura e a vida, evidenciando a leitura literária como meio de representações de si própria.

Considerando os limites deste estudo, foram definidos dois livros para uma análise mais aprofundada, são eles: *Clarissa* (1933) e *Música ao Longe* (1935); o primeiro por narrar a juventude e anos de estudo da menina na Escola Normal, o segundo por narrar as primeiras experiências da professora logo após a conclusão do curso normal. Dessa forma, foi realizada a leitura dos dois livros e posterior fichamento, destacando os trechos mais pertinentes para este estudo. Análises preliminares sobre as representações da personagem Clarissa, com descrições das práticas escolares da jovem normalista e das práticas docentes da jovem professora recém titulada, indicam o perfil de uma professora leitora, escritora e questionadora do universo escolar e de seu próprio trabalho. Fato curioso é que a protagonista reflete sobre sua prática docente escrevendo seu diário

A Literatura é aqui compreendida como fonte para pesquisas em História da Educação, também na perspectiva de Chartier (2009), em que as representações do passado propostas por ela são fundamentais. Uma aproximação ao campo da História Cultural é possível por considerar que a mesma propõe espaços de trabalho entre textos e leituras, com a finalidade de compreender as práticas, que constroem o mundo como representação, que, por sua vez, é aqui compreendida como um instrumento que faz ver um objeto ausente por meio de sua substituição por uma imagem, de acordo com Roger Chartier (1990), para quem representações pressupõem reconhecer uma maneira própria de grupos sociais estarem no mundo.

Um estudo desses romances poderá auxiliar na compreensão das imagens representadas em torno da figura de normalista e de professora, já que a escrita literária é uma prática humana, situada em um contexto com formas, modos e estruturas próprias. A investigação apresentada possibilitou relacionar as duas obras do escritor Erico Veríssimo selecionadas para este estudo com as pesquisas de autores como Chartier (1990), com trabalhos sobre o conceito de representação, fundamental para identificar as imagens de professoras presentes nos livros de Veríssimo, Darnton (1992, 1998), com seus estudos sobre livros proibidos e recomendáveis, uma vez que a menina Clarissa não podia ler qualquer livro, segundo sua tia, e Michèle Petit (2008, 2009, 2013, 2019), que argumenta que a



leitura permite um distanciamento, uma descontextualização da realidade concreta, permitido o senso crítico, a reflexão e a abertura a novas possibilidades acerca do viver.

## CORONELISMO E TRABALHO DOCENTE EM MINAS GERAIS

Eliana De Oliveira

**Palavras-chave:** Coronelismo. Magistério primário. Trabalho docente.

Neste estudo apresento reflexões desenvolvidas em pesquisa de doutorado em andamento sobre a influência da política coronelística no processo de produção da docência como emprego público. Nesta comunicação em específico, será discutido como as ações de mandonismo e clientelismo, no âmbito do sistema político do coronelismo, interferiram no cotidiano do trabalho dos professores públicos primários em Minas Gerais nos anos iniciais da República.

Nas primeiras décadas da República, predominou a política coronelística, onde era comum a aliança de “chefes políticos locais como os presidentes dos estados e desses com o presidente da República” (CARVALHO, 1999, p. 132). Na política coronelística, era comum a proteção dos sujeitos afinados com as propostas dos grupos em situação de liderança, ao mesmo passo em que a perseguição aos adversários se fazia sentir. Ou seja, na política coronelística predominou a combinação entre redes de favores e o mandonismo local. Assim, é provável que os políticos locais tivessem influência no que diz respeito tanto às decisões educacionais, quanto nas práticas do cotidiano do trabalho.

Vale ressaltar que os discursos emitidos pelos presidentes de Estado em Minas Gerais nos anos iniciais da República, apresentavam ênfase na defesa da reorganização do ensino primário e da escola normal, o que pode ser verificado na elaboração de vasta legislação voltada para o desenvolvimento de novas metodologias, currículos, tempos e espaços educacionais. Para além da perspectiva de reorganização mais racional da divisão do trabalho, uma das principais características do movimento de reformas, foi a preocupação dos governantes em legitimar o trabalho docente no âmbito do funcionalismo público, por meio de prescrições relativas ao processo de contratação, direitos, deveres e penalidades aos docentes que descumprissem as normas.

No entanto, ao que tudo indica, essas novas regulamentações não se fizeram sem tensões, havendo ocorrência de conflitos entre professores e autoridades políticas, ao mesmo passo em que alguns docentes também se beneficiavam das ações dos mandatários locais. Diante do exposto, minha principal hipótese é a de que apesar das ações de mandonismo e clientelismo político estarem presentes no cotidiano das escolas primárias e dificultarem a efetivação das questões pedagógicas e profissionais voltadas para a legalização do trabalho, tais práticas não impediram que os docentes participassem de forma efetiva do processo da produção do magistério primário como função pública.

Para melhor compreensão sobre a participação dos chefes políticos locais na organização do magistério primário como função pública, optou-se por um recorte temporal compreendido entre 1889 e 1918 e justifica-se pelo fato de abarcar segundo Cláudia Viscard (1999) um período caracterizado por intensas disputas regionais pelo controle político do estado, culminando com o predomínio dos cafeicultores sulistas frente ao governo de Minas, todos legítimos representantes do sistema do coronelismo.

Para o desenvolvimento do estudo em questão, por chefe político local está sendo nomeado, de acordo com Vitor Nunes Leal (1997) indivíduos que apesar de não serem os autênticos coronéis, possuíam influência política nas municipalidades por serem parentes, afins ou aliados dos coronéis.





Já o uso dos termos mandonismo e clientelismo, também empregados nesta comunicação se deram a partir do diálogo com o estudo desenvolvido por José Murilo de Carvalho (1999) onde o autor buscou esclarecer conceitos e teorias em torno das categorias. Para Carvalho (1999) o mandonismo “refere-se a estruturas oligárquicas e personalizadas de poder” (CARVALHO, 1999, p.133). O mandonismo perpassa toda a história política do país e exerce significativa influencia na formação da cidadania. Já as relações clientelísticas, segundo o autor “dispensam a presença do coronel, pois ela se dá entre o governo, ou políticos e setores pobres da população”. (CARVALHO, 1999, p.134-135).

Para uma melhor compreensão das relações entre os sujeitos envolvidos com a educação escolar, a análise se fundamentará por meio das contribuições teóricas desenvolvidas pelo sociólogo alemão Norbert Elias e pelo historiador inglês Edward Palmer Thompson. Destaca-se que, na concepção de Elias (1993), desde o início de suas vidas os indivíduos existem em interdependência uns dos outros, e, quanto mais complexo o meio social, e as funções que os sujeitos desempenham na sociedade, maiores também serão as relações de interdependência. Os conceitos elaborados pelo autor nos permitem aprofundar na análise das dinâmicas sociais, que ligam os sujeitos uns aos outros e os tornam interdependentes, problematizando assim as múltiplas relações presentes no processo de produção da docência como função pública.

Já os estudos desenvolvidos pelo historiador inglês Edward P. Thompson (1981), contribuem na problematização das tensões e conflitos formadores das dinâmicas sociais e da própria constituição dos sujeitos históricos. Neste sentido, os conceitos do “fazer-se” da classe trabalhadora e de experiência são importantes para pensarmos as ações do professorado mineiro como resultado de um longo aprendizado, construído e compartilhado pelos docentes, no cotidiano das relações escolares ou extraescolares.

Para Thompson (1981), o ser humano é sujeito de seu próprio fazer-se. Ou seja, é através das dinâmicas relacionais e das mudanças que surgem nessas relações que os indivíduos se constituem, constroem e reconstróem suas ações e pensamentos. O autor compreende que homens e mulheres vivem experiências reais que possibilitam mudanças em sua consciência social. Segundo o autor:

A experiência surge espontaneamente no ser social, mas não surge sem pensamento. Surge porque homens e mulheres (e não apenas filósofos) são racionais, e refletem sobre o que acontece a eles e ao seu mundo. [...]. O que queremos dizer é que ocorrem mudanças no ser social que dão origem à experiência modificada: e essa experiência é determinante, no sentido de que exerce pressões sobre a consciência social existente, propõe novas questões e proporciona grande parte do material sobre o qual se desenvolvem os exercícios intelectuais mais elaborados. (THOMPSON, 1981, p. 16).

Diante do exposto, duas questões se apresentam como centrais para o desenvolvimento deste estudo: como se deu a interferência dos políticos locais, no cotidiano das escolas públicas primárias? Dada a significativa presença da política coronelística, seja no âmbito da prática, seja na organização do trabalho, de que modo a profissão foi caracterizada pelo próprio fazer-se docente?

Para a reflexão destas questões estão sendo investigadas diferentes fontes documentais. Como parto da premissa de que, pensar o professor como funcionário público, implica em refletir sobre o impacto da intervenção estatal no comportamento político dos docentes, o estudo realizado aborda as regulamentações sobre nomeações, exonerações, transferências, direitos, deveres, penalidades para a configuração da carreira docente. Sendo assim, o estudo analisa as principais legislações do ensino, criadas entre 1891 e 1918.

Outra fonte, utilizada neste estudo, se refere aos anais da Câmara dos Deputados e do Senado Mineiro, produzidos no contexto pesquisado. Neste tipo de fonte é possível encontrar discussões realizadas durante o processo de elaboração das reformas do ensino empreendidas em Minas Gerais. Recorri também às mensagens dos presidentes de Estado, que abordam a situação política econômica de Minas Gerais, bem como os aspectos relacionados à escola. A intenção foi compreender as ações dos governantes e suas limitações, bem como a relação entre política e educação no contexto.

Para investigar os problemas vivenciados no cotidiano escolar e social, está sendo explorado o rico acervo de códices da Secretaria do Interior, localizados no Arquivo Público Mineiro, na seção de Guia e fundos referentes a instrução pública. Neste acervo encontram-se documentos de natureza bastante variada tais como cartas de professores e diretores dos grupos escolares, relatórios de



inspetores sobre funcionamento das escolas primárias, ofícios trocados entre professores, gestores, presidente do Estado e famílias relativos aos mais variados assuntos, portarias, etc. Ressalto que tal documentação possibilita um melhor entendimento sobre o cotidiano do trabalho, no que se refere a efetivação dos direitos e deveres do professorado bem como os conflitos entre professores, inspetores, famílias e chefes políticos locais.

A intenção foi a de compreender a natureza dos conflitos, bem como as implicações para docentes no que diz respeito ao trabalho e a sua organização como categoria. A problematização das fontes indicaram que as novas regulamentações sobre o trabalho docente não se fizeram sem tensões, havendo ocorrência de conflitos entre professores e autoridades políticas, ao mesmo passo em que alguns professores também se beneficiavam das ações dos mandatários locais. Ou seja, as ações dos chefes políticos locais, tiveram muita influência na forma como os professores se relacionavam com os agentes envolvidos no processo de escolarização, com a população local, bem como no processo de organização docente.

## Referências

CARVALHO, José Murilo de. Mandonismo, Coronelismo, Clientelismo: Uma Discussão Conceitual. In: CARVALHO, José Murilo de. Pontos e bordados: escritos e história e política. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999, 1ª ed.

ELIAS, Norbert. O processo civilizador, volume 1: formação do estado e civilização. Tradução Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

LEAL, Victor Nunes. Coronelismo, enxada e voto: o município e o regime representativo no Brasil. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

THOMPSON, Edward Palmer. A miséria da teoria. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VISCARDI, Cláudia Maria Ribeiro. Minas de dentro para fora: a política interna mineira no contexto da Primeira República. Locus: Revista de História. V. 5, n.2. 1999, p.89-99.



## DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: DIMENSÕES E CONTEXTOS HISTÓRICOS

Silvana De Alencar Silva

Claudio Afonso Peres

Filomena Monteiro

**Palavras-chave:** Desenvolvimento Profissional Docente. Educação Superior. Contextos Históricos.

O presente estudo tem o objetivo de contribuir com a compreensão sobre a recente história do campo da formação de professores da educação superior no Brasil sob a perspectiva do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD). Para isso, buscamos estabelecer diálogo entre as temáticas e as dimensões do desenvolvimento profissional recorrentes publicadas em revistas científicas que buscam rigor epistemológico sobre esse campo do conhecimento. Essas interlocuções apontam para a necessidade da compreensão e apropriação das recentes mudanças na sociedade, que exigem uma perspectiva de resignificação na concepção de formação de professores, das práticas formativas e das relações de trabalho. O campo do DPD, entendido como uma concepção de formação de professores de forma contínua, é caracterizado por um complexo conjunto de dimensões. A origem dos estudos nessa perspectiva teórica remonta aos anos 1990. No entanto, no Brasil somente na última década tem se ampliado investigações nessa perspectiva. Com efeito, os estudos brasileiros tratam de temas e dimensões diversas do DPD, por vezes carecendo de maior diálogo com a epistemologia que trata de contextos mais amplos, relacionando-os a conceitos mais profundos e historicamente localizados. Os conceitos de DPD foram caracterizados por mudanças nas últimas décadas, como escreve Fernandes Cruz (2015) e outros autores com os quais debatemos neste texto. Mudanças essas necessárias diante das novas tecnologias, das novas configurações das diversidades, das diferenças e das novas relações de tempo e de espaço característicos dos dias atuais. No que se refere aos aspectos metodológicos, realizamos o fichamento de 17 artigos científicos que tratam do DPD na educação superior no Brasil. Os artigos, publicados nos últimos cinco anos (2014 a 2018), foram selecionadas por meio da base de dados da *Scientific Electronic Library Online (SciELO)* e no *Google Acadêmico (Google Scholar)*, encontrados pelos descritores *Desenvolvimento Profissional Docente* e *Educação superior*. Delimitamos esse período buscando conhecer os estudos mais recentes e, por ser o período de maior concentração no número de publicações. Nos propomos a sistematizar as principais dimensões e temáticas presentes nessas discussões, para em seguida identificar a relação desses estudos com a epistemologia consolidada que trata sobre a temática. Buscamos, ainda, dialogar com experiências dos nossos projetos sobre desenvolvimento profissional na educação superior, considerando as mudanças históricas nos conceitos a partir das transformações da sociedade. As análises foram realizadas buscando o diálogo entre essas fontes, obras completas e artigos científicos de autores que tratam do DPD sob a perspectiva conceitual e histórica, como Marcelo Garcia (1999), Day (1999), Fernandes Cruz (2015) e outros. Essa experiência nos levou à necessidade de expandir nossos estudos para novas temáticas, como, por exemplo, os processos de identificação no âmbito dos estudos culturais e a importância da educação intercultural no novo contexto. Dentre os temas tratados nos artigos destacamos: a





importância dos fatores endógenos como potenciadores do desenvolvimento profissional; a análise de fatores inibidores do DPD; a avaliação como melhora na formação; a importância dos trabalhos em grupos de pesquisa; a relevância da construção da identidade docente; os contextos do início da carreira; as marcas da formação inicial-acadêmica; a procura por programas de pós-graduação para busca de qualificação; a escolha da profissão; a importância de aprender com as experiências; a falta de formação pedagógica; o mapeamento de dificuldades e fragilidades dos docentes; as críticas às estratégias de avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); a importância de participação dos docentes na gestão da universidade; a sistematização de saberes, conhecimentos e metas; a investigação; o planejamento da carreira profissional; a participação na responsabilidade social; a complexidade da profissão; a conexão entre a formação pessoal e profissional e relação entre docentes e dirigentes. São temas de grande relevância decorrentes, geralmente, de narrativas de professores sobre as quais os autores fizeram as relações com o referencial teórico pertinente. Com efeito, destacamos maior sintonia com os estudos teóricos atuais, que tratam da crítica à visão moderna da neutralidade e estabilidade da profissão; reflexões sobre as subjetividades que envolvem o DPD; reflexões sobre dissolução de evidências e obviedades para possibilitar mudanças, novas construções e aprendizagens; novos conceitos de inovação pedagógica, reconhecimento das diferenças e importância das tomadas de decisões coletivas. Essas publicações recentes, sobre as quais nos debruçamos mais detalhadamente no desenvolvimento do artigo completo nos permitiram um diagnóstico da realidade do DPD no Brasil nos últimos 5 anos, demonstrando as principais dimensões tratadas e o nível de diálogo com conceitos teóricos discutidos desde os anos 1990. Constatamos, de modo geral, a significativa influência exercida por Marcelo Garcia (1999) e Day (1999) nos diagnósticos e na maneira como os autores dos trabalhos analisados tratam as dimensões do trabalho docente. Essa influência ocorre mesmo em alguns trabalhos onde sequer os autores são citados, aparecendo nas entrelinhas ideias e conceitos que possuem relação com os conceitos explorados por eles desde seus primeiros estudos. Essa relação entre os temas recorrentes nos trabalhos analisados e os conceitos teóricos mais aprofundados, associando-se às nossas experiências, nos instigam a pensar o DPD de forma mais alargada, pensando teorias, modelos e conceitos. As proposições dos autores citados nos levam ao campo da profissionalidade docente, do currículo e dos processos identitários, entendendo a complexidade da profissão e a necessidade de novos processos formativos na contemporaneidade, com apoio no conceito desenvolvimento profissional (Day, 1999). É recorrente e importante nos trabalhos analisados e na aceção dos teóricos o valor dado às narrativas dos professores sobre suas experiências. Com efeito, observa-se duas questões sobre as quais nos parece pertinente refletir. Os estudos que tratam da temática DPD na educação superior no Brasil, em geral, carecem de diálogo aprofundado com referenciais mais consolidados sobre o tema, considerando conceitos amplos e articulados. Também nos parece necessário ressaltar que os estudos brasileiros devem buscar estabelecer melhor diálogo com novas realidades presentes nas escolas diante dos avanços tecnológicos, das novas concepções de tempo e de espaço e das novas diferenças que aparecem nas paisagens escolares, relacionadas a gênero, raça, etnia, migrações e outras situações emergentes, que carecem da abordagem da educação intercultural e de novas compreensões sobre identidades, que agora são fluidas e flexíveis, nos parecendo apropriado refletir sobre a ótica dos processos de identificação (Hall, 2019). Nóvoa (2007) adverte sobre a conveniência de se pensar em processo identitário, aliado aos conceitos já consolidados como a reflexividade, a mudança e a formação contínua, característicos da construção da profissionalidade. Nesse diálogo entre as novas realidades e as dimensões do DPD seguem sendo valiosos alguns conceitos e modelos construídos nos estudos mais clássicos, como, por exemplo, os de “desenvolvimento da escola, desenvolvimento do ensino, desenvolvimento e inovação Escolar (currículo) e desenvolvimento da profissionalidade” (Marcelo Garcia, 1999), que de certo modo, orientam os estudos das dimensões do DPD. É importante também pensar sobre os vários modelos, estágios, fases, ciclos e dimensões apontados por Fernandes Cruz (2015), assim como os recentes conceitos de profissionalidade profunda; desenvolvimento profissional profundo; conceito dinâmico de identidade, que passa por processos de construção, desconstrução e reconstrução. Esse autor propõe pautas de intervenção, como a formação por competências teóricas, metodológicas e sociais, e por último, apresenta grande preocupação com a investigação e inovação no campo do desenvolvimento profissional, importantes elementos para se pensar a realidade brasileira. Nesse sentido, é salutar aos estudos brasileiros sobre DPD na educação superior considerar os contextos, numa dialética relacional na qual a experiência do professor seja o



motor que dá partida a essas pesquisas, destacando a importância da narrativa desses profissionais para a construção de novos conhecimentos. Esses resultados vêm sendo obtidos paulatinamente por intermédio dos estudos no âmbito do Grupo de Pesquisa do qual fazemos parte e nos projetos e parcerias nacionais e internacionais que estamos realizando no âmbito do nosso Programa de Pós-Graduação. Destaca-se a necessidade de pensar em novos estudos que permitam o aprofundamento teórico relacionado à realidade do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) na educação superior brasileira, considerando as diferenças culturais e as circunstâncias regionais próprias do País.

## DOCÊNCIA NO ENSINO SECUNDÁRIO DURANTE A REFORMA CAPANEMA: UM RECORTE REGIONAL E DISCIPLINAR (1942-1961)

Eurize Caldas Pessanha

Pâmilla Nataly Miguelão Hellmann

Marta Banducci Rhae

**Palavras-chave:** Professores. Línguas estrangeiras. CADES.

Ancorado em resultados parciais de uma pesquisa em andamento sobre a história do ensino secundário, este trabalho focaliza a história da docência nesse nível de ensino, durante a vigência da Lei Orgânica do Ensino Secundário, Decreto-lei Nº 4.244, de 9 de abril de 1942, revogado pela Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A historiografia do ensino secundário no Brasil registra uma sucessão de reformas, algumas nem mesmo efetivadas, que indicam tentativas de explicitar e impor um caráter nacional às várias iniciativas de educação secundária que se espalharam por todo o país desde que o Ato Adicional de 12 de agosto de 1834 determinou que as províncias seriam responsáveis pelos ensinos primário e secundário. A maioria dessas iniciativas consistiu em reunir, em um mesmo local, as disciplinas avulsas existentes nas capitais das províncias criando os Liceus, Colégios e Ateneus. O Imperial Collegio de Pedro II, criado em 1837, tornou-se o modelo e padrão para todos. No entanto, foi apenas com os Decretos nº 19.890, de 18 de abril de 1931, e nº 21.241, de 4 de abril de 1932, bases da Reforma Francisco Campos, que se efetivou uma proposta nacional de educação consistente com o projeto de nação do grupo que assumiu o poder em 1930. A explicitação da proposta de educação secundária vai se consolidar no conjunto das Leis Orgânicas promulgadas no início da década de 1940 pelo ministro da Educação, Gustavo Capanema. Ao apresentar sua proposta de Lei Orgânica do Ensino Secundário, Capanema explicitou que o ensino secundário assume a *função de formar nos adolescentes uma sólida cultura geral, marcada pelo cultivo a um tempo das humanidades antigas e das humanidades modernas, e bem assim, de neles acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística* (BRASIL, 1942). Além da determinação de que esse nível de ensino seria ministrado em dois ciclos: o primeiro com o curso ginásial e o segundo com os cursos clássico e científico, a Lei Orgânica do Ensino Secundário apresentava detalhadamente recomendações sobre todos os aspectos necessários: características físicas, equipamentos, regras, disciplinas e professores, entre outros, para que uma instituição conseguisse licença para oferecer o ensino secundário. Enquanto os aspectos ligados a disciplinas, equipamentos e espaços já tiveram trabalhos aprofundados, os estudos sobre a história da docência no ensino secundário ainda são escassos. Os já realizados indicam que as propostas governamentais de profissionalização do magistério nesse nível de ensino datam da década de 1930 no bojo das propostas de centralização e controle, características marcantes da Era Vargas. Em relação à educação, essas propostas foram explicitadas no Decreto n. 19.890 - de 18 de abril de 1931. A leitura do TÍTULO III “REGISTO DE PROFESSORES” não deixa dúvidas sobre a intenção de “profissionalizar” a docência no ensino secundário, como evidenciado nos artigos 68 e 69: *Art. 68. Fica instituído, no Departamento Nacional do Ensino, o Registro de Professores destinado à inscrição dos candidatos ao exercício do magistério em estabelecimentos*





*de ensino secundário oficiais, equiparados ou sob inspeção preliminar. (BRASIL, 1931). Se, até então, o corpo docente dos liceus era formado por pessoas da comunidade como advogados, médicos, militares, religiosos, bacharéis ou autodidatas, conhecidos por sua “cultura”, a partir de 1931, só deveriam poder lecionar os que tivessem obtido aquele registro. Como forma de aproveitar aqueles que já estavam lecionando, o art 69 institui o registro provisório aos que o requerem, dentro de seis meses a contar da data da publicação deste decreto. (BRASIL, 1931) Na sequência, os artigos 70 e 72 definiam os limites dessa provisoriedade pois havia a determinação de que, depois de criada a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, (...) para obter a inscrição definitiva, será exigida habilitação perante comissão daquela faculdade, não só em Pedagogia como nas disciplinas relativas à inscrição. (BRASIL, 1931). Ficou também determinado que, dois anos depois de diplomados os primeiros licenciados da Faculdade de Educação Ciências e Letras, será condição necessária, para a inscrição no Registo de Professores a exibição de diploma conferido pela mesma Faculdade. (BRASIL, 1931). O Ministério da Educação, no período investigado, emitiu uma quantidade significativa de decretos, leis, portarias e outros diplomas legais para uniformizar conhecimentos e comportamentos tanto para formação quanto para o exercício do magistério no ensino secundário em todo o país. A obediência a esses dispositivos era fiscalizada pelo sistema de inspeção, criado em 1931 e aperfeiçoado com a Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942. Os documentos oficiais deixam evidentes as intenções do governo de formar um quadro qualificado de professores para atuarem no ensino secundário. A princípio, duas medidas se destacam: a proposta aos professores em exercício de se registrarem como docentes do ensino secundário e a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras. A primeira medida, servia como uma autorização de exercício de profissão, de certa maneira, uma licença provisória para o exercício da função, até que o professor completasse o curso superior. Entretanto, para as regiões mais distantes, onde ainda não havia faculdades de formação de professores, houve pouca alteração na formação dos quadros desses profissionais. Uma década depois, outra medida foi adotada para transformar esses “professores leigos” em profissionais. Trata-se da criação da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (C.A.D.E.S.) decreto 34 638 de 17 de novembro de 1953, à qual caberia *promover, por todos os meios a seu alcance, as medidas necessárias à elevação do nível e à difusão do ensino secundário no país. (BRASIL, 1953). Entre as várias medidas que deveriam ser tomadas para que a C.A.D.E.S. pudesse alcançar seus objetivos, aparecem em primeiro lugar: promover a realização de cursos e estágios de especialização e aperfeiçoamento para professores, técnicos e administradores dos estabelecimentos de ensino secundário; e conceder e incentivar a concessão de bolsas de estudo a professores secundários a fim de realizarem cursos e estágios de especialização e aperfeiçoamento promovidos por outras entidades, no país ou no estrangeiro. (BRASIL, 1953). Tendo os dispositivos legais sobre professores do ensino secundário como base, constituem objetivos do presente artigo: descrever a formação e aperfeiçoamento dos professores dos estabelecimentos de ensino secundário na parte sul do estado de Mato Grosso do Sul que, desde 1977, forma o atual estado de Mato Grosso do Sul, e analisar mais especificamente o perfil dos professores de línguas estrangeiras modernas do ensino secundário nessa região e no período de vigência da Lei Orgânica do ensino secundário. A utilização desse recorte disciplinar se justifica porque o ensino das disciplinas de línguas estrangeiras passou por muitas transformações no período entre a Lei Orgânica do Ensino Secundário e a Lei de Diretrizes e Bases de 1961. A primeira, por sua concepção humanista, delegou às línguas nacional e estrangeiras modernas um papel relevante e reforçou no currículo nacional a presença do latim, do francês, do inglês e do espanhol e a segunda, por descentralizar as línguas estrangeiras modernas do currículo tornando-as parte do núcleo de disciplinas optativas. Como fontes para alcançar esses objetivos foram selecionadas teses e dissertações que contivessem informações sobre professores do ensino secundário na região e período mencionados, mesmo quando o tema professor não fosse o objeto da pesquisa. A análise das teses e dissertações confirmou que os professores de línguas estrangeiras na região e no período estudados podem se caracterizar como “professores leigos”, uma vez que nos quadros e tabelas extraídos da documentação escolar, professores de francês, por exemplo, eram médicos, funcionários aposentados, normalistas, ou com curso científico. A região Sul de Mato Grosso só instalou uma Faculdade de Filosofia em 1961, razão pela qual continuavam a lecionar os profissionais liberais que se dispunham a trabalhar nas disciplinas com as quais tinham alguma afinidade. Esse foi também o motivo pelo qual recebeu os cursos e os exames de suficiência para registro dos professores da C.A.D.E.S. de 1957 a 1960. Destaca-se a inscrição de candidatos às disciplinas de Português, Francês, Latim e Inglês. Conclui-se, portanto, que a proposta de**



“profissionalizar” a docência no ensino secundário explicitada na Reforma Francisco Campos em 1931, que se completaria com a formação de professores pelas Faculdades de Educação Ciências e Letras, foi muito lenta e desigual nas várias regiões do país. Para aperfeiçoar e capacitar, mesmo que provisoriamente os “professores leigos”, os cursos e exames de suficiência da C.A.D.E.S. constituíram uma alternativa concreta.

## Referências

ALVES, Claudia. Estudos secundários no Brasil nos séculos XIX e XX. In: PESSANHA, Eurize Caldas; GATTI JÚNIOR, Décio (Org.). **Tempo de cidade, lugar de escola: história, ensino e cultura escolar em “escolas exemplares”**. Uberlândia: EDUFU, 2012. p. 87-116.

DIAS, AMÁLIA. Apostolado Cívico e Trabalhadores do Ensino: história do magistério do ensino secundário no Brasil (1931-1946). **Dissertação de Mestrado**. Universidade Federal Fluminense, UFF 2008

MIRANDA, Bruna Camila Both. A Cades e um novo modelo de professor Secundário nas décadas de 1950 e 1960. **Tese de Doutorado**. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Brasil.2019.

VICENTINI, Paula Perin. Imagens e Representações de Professores na História da Profissão Docente no Brasil (1933-63), **Tese de Doutorado**, Universidade de São Paulo, USP,2002.



## ENTRE HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE EM ÁREAS DE COLONIZAÇÃO RECENTE NO SUL DE MATO GROSSO (1948-1974)

Lucélia Da Silva Cavalcanti

**Palavras-chave:** Formação de professores. Trabalho Docente. Escolas Rurais.

Esta comunicação insere-se nas pesquisas sobre a história da formação e da profissão docente. Nesta perspectiva, a presente comunicação busca analisar a formação dos(as) professores(as) e o trabalho docente realizado por eles(as), nas áreas de colonização recente situadas no Sul de Mato Grosso, mais precisamente, nas localidades marcadas pela campanha da “Marcha para o Oeste” de Getúlio Vargas, no município de Dourados, no período de 1948 a 1974. O recorte temporal justifica-se em 1948 por sinalizar o ano de instalação da Colônia Nacional Agrícola de Dourados (CAND), desencadeada pela Campanha da “Marcha para o Oeste” de Getúlio Vargas. Embora essa Colônia tenha sido criada em 1943, a sua instalação definitiva somente ocorreu em 1948. Já o ano de 1974 sinaliza um período de mudanças nas escolas situadas nessas localidades pertencentes às áreas de colonização por meio da CAND, que deixaram de pertencer ao governo de Mato Grosso e se tornaram instituições escolares municipais, o que acabou influenciando diretamente na formação e no trabalho docente dos(as) professores(as) dessas escolas situadas no meio rural, tendo entre as exigências à habilitação em magistério para atuar de 1.ª a 4.ª séries do 1º grau. Isso também esteve relacionado às orientações da Reforma de Lei, a de n. 5692/71, que determinava a obrigatoriedade da formação em nível mínimo de 2º grau aos professores que atuavam até o 4º Ano do ensino de 1º Grau (antigo primário e atual anos iniciais do ensino fundamental), exigindo que muitos docentes que quisessem manter sua atuação em sala de aula retornassem à escola para fazer a complementação da sua formação. Para o desenvolvimento deste trabalho, foi preciso recorrer às fontes documentais e orais, entre elas, as Mensagens de Governadores do Estado de Mato Grosso, Livro Perfil do Município de Dourados, Relatórios de Atividade Mensal da Supervisão Regional de Educação à Diretoria Regional de Ensino, Listas das Escolas Rurais em funcionamento e das Escolas Rurais Desativadas no Município de Dourados; Legislações, Processo de contratação dos(as) professores(as), fotografias. Essas fontes foram localizadas no Centro de Documentação Regional da Universidade Federal da Grande Dourados, no Museu Municipal de Dourados, na Secretaria Municipal de Educação de Dourados, Arquivo Público de Mato Grosso e nos arquivos pessoais dos antigos professores. As fontes orais foram constituídas por entrevistas realizadas com antigos(as) professores(as) de escolas rurais da localidade. Essas entrevistas foram realizadas mediante a um roteiro com questões semiestruturadas e gravadas em áudio, para posteriormente, serem transcritas e analisadas. Todos(as) os(as) entrevistados(as) assinaram um o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), concedendo o direito dos dados na pesquisa. Mesmo com a assinatura do TCLE por parte dos(as) entrevistados(as), optou-se por utilizar nomes fictícios dos(as) professores(as) entrevistados(as), para preservar a privacidade deles (as). As entrevistas possibilitaram compreender por meio das memórias elementos importantes sobre a formação e o trabalho docente exercido nesta localidade do Sul de Mato Grosso, pelos(as) professores (as) entrevistados(as). Como afirma Le Goff (1990), a memória seja individual ou coletiva, é um componente fundamental daquilo que costumamos chamar de identidade, sendo sua busca uma ação essencial da sociedade e indivíduos atualmente. Essas fontes foram analisadas com base nos pressupostos da Nova História Cultural, em







autores como Chartier (1990) e Burke (2008), pois esse campo ampliou as possibilidades de pesquisas, ao permitir incorporar nas investigações históricas novos temas, objetos e fontes de estudo. Acrescenta-se a esses pressupostos também as referências ligadas à história e historiografia da educação, história da formação e da profissão docente, história do ensino rural e história de Mato Grosso. Os resultados apontaram que as transformações ocorridas devido ao progresso motivado pela colonização recente, também teve um papel significativo na área da educação, pois, antes do processo de colonização à educação crescia lentamente em Dourados. No início, ela acontecia nas fazendas da região e/ou nas próprias casas dos professores e alunos, somente na década de 1930 é que se registra, na cidade, a criação de escolas na área urbana. Nesse contexto, foi somente após a instalação de fato da CAND em 1948, que a educação no município de Dourados passou por um processo de crescimento e consequentemente expansão com a criação de escolas tanto no meio urbano quanto no meio rural. Os (as) professores(as) que atuaram nas escolas rurais dessas localidades ingressaram na sua maioria, na condição de docentes leigos, tendo no período, na maioria das vezes, a formação apenas no curso primário (completo ou incompleto) ou no curso ginásial (completo ou incompleto). No entanto, não se pode deixar de registrar aqui, que apesar de não ser uma característica comum da profissão docente nesta localidade, foi possível localizar no período pesquisado, que teve professores(as) que ingressaram nas escolas rurais com o diploma do Curso Normal. Geralmente, a contratação desses (as) professores(as) ocorria por designação dos pais, familiares ou até mesmo por indicação de pessoas da população local, pois, os moços e moças que se tornavam docentes na localidade eram aqueles que possuíam um pouco mais de escolaridade do que os outros moradores. Na maioria das vezes, esses moços e moças tornaram-se professores(as) nas escolas primárias rurais dessas localidades, ainda muito jovens, até mesmo sem atingirem a idade de 18 anos. Como não havia muitos recursos financeiros, algumas das escolas que esses(as) professores(as) iniciaram na profissão docente, eram criadas pela iniciativa do estado de Mato Grosso, pela subvenção financeira federal da CAND, e, ainda, pela iniciativa das próprias famílias que residiam na localidade. Embora as escolas subvencionadas pelo governo federal apresentassem melhores condições de infraestrutura física, quase todas as escolas da localidade sofriam com a falta de recursos para dotá-las com os móveis e utensílios imprescindíveis ao desenvolvimento das atividades de ensino, uma vez que, havia carência de carteiras, lousa, livros, cadernos, lápis, borracha, sanitários, filtros de água, iluminação. Assim, constatou-se que esses(as) professores(as) passaram por muitas dificuldades nessas escolas, dificuldades essas que se estendiam desde as condições físicas dos estabelecimentos até de materiais didáticos e pedagógicos para o trabalho docente cotidiano em sala de aula. Houve casos até de professores(as) que iniciaram nas escolas rurais da localidade e foram despedidos meses depois pela falta de experiência para ensinar. Apesar dessas circunstâncias que marcaram o cotidiano das escolas e o trabalho desses(as) professores(as) que exerceram a profissão nesta localidade, um dado chamou atenção foi o fato dos(as) docentes se esforçarem ao máximo para ministrarem boas aulas, buscando recursos e orientações pedagógicas para trabalhar de forma diferenciada com os seus alunos, por meio de atividades e experiências práticas no dia a dia. A partir dessas iniciativas surgiram, por exemplo, trabalhos ligados ao ensino de Matemática por meio do uso de sucatas, que resultou posteriormente na criação em uma das escolas rurais, de um laboratório de sucatas para experiências práticas no ensino, onde os alunos podiam desenvolver atividades e experimentos a partir dos conteúdos trabalhados em sala de aula, conforme relatado em entrevista pelo professor Monteiro (2019), que mesmo diante de todas as dificuldades e desafios procurava refletir sobre suas práticas em sala de aula, com o intuito de melhorar o seu trabalho docente. Mesmo com um número pequeno de professores(as) habilitados(as) pela Escola Normal, pois a maioria dos(as) docentes da localidade era leigo, eles acabaram por exercer um papel importante no processo de criação e funcionamento das escolas primárias nessas áreas, bem como contribuíram para o processo de escolarização das crianças e até mesmo dos adultos, que precisavam ser alfabetizados com cursos ministrados no período noturno, nas próprias escolas para adultos analfabetos. Além disso, foi possível constatar que esses(as) professores(as) exerceram nessas escolas atividades para além da docência, pois, eram eles(as) que cuidavam da merenda, da limpeza e até mesmo de toda documentação escolar. Assim, pode-se concluir que as histórias e memórias da formação e do trabalho docente em áreas de colonização recente no Sul de Mato Grosso, como aquelas situadas na abrangência da CAND, dentro do Núcleo Colonial de Dourados, pertencente ao município de Dourados foram marcadas pela presença e atuação do(a) professor(a) leigo(a) nas escolas primárias rurais, bem como por professores que exerceram um



trabalho para além das atividades docentes, sobretudo, por ser também responsáveis por outras tarefas nas escolas, tarefas essas que extrapolavam o fazer docente de sala de aula.

## Referências

BURKE, P. **O que é História Cultural?** 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora. 2008.

CHARTIER, R. **A História cultural: entre práticas e representações.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. Lisboa: Difel, 1990.

LE GOFF, J. **História e memória.** Campinas: Unicamp, 1990.

MONTEIRO. [junho 2019]. Entrevista concedida a pesquisadora. Fátima do Sul – MS, 2019.

## ENTRE SALAS, GABINETES E LIVROS: TRAJETÓRIA DOCENTE, GESTORA E INTELLECTUAL DA PROFESSORA CONCEIÇÃO CARVALHO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ (1974-1995)

Raimundo Nonato De Sousa Neto

**Palavras-chave:** Conceição Carvalho. Docente Gestora. Intelectual.

O propósito da presente comunicação consiste em interpretar indícios e memórias relacionadas à educadora Maria da Conceição Sousa de Carvalho, com foco em sua atuação como docente, gestora e intelectual na Universidade Federal do Piauí (UFPI), dentro do recorte temporal compreendido entre 1974 e 1995. Nessa perspectiva o estudo é norteado pela seguinte questão: como se deu a trajetória da docente Conceição Carvalho na UFPI, entre anos de 1974 a 1995? A partir da delimitação do tema, surgiram outras indagações secundárias, propostas para o desenvolvimento do estudo: como foi a atuação docente na UFPI? Quais os fatos marcantes nas fases em que atuou como gestora no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE) e no Centro de Ciências da Educação (CCE)? Qual a sua produção intelectual sobre a UFPI? A delimitação do presente estudo tem como marco inicial a entrada da docente na UFPI, em 1974 – na qualidade de professora temporária, por meio de contrato, passando, posteriormente, a ser permanente, mediante deliberação e enquadramento da Reitoria da instituição –, até o momento de sua aposentadoria, no ano de 1995, depois de mais de vinte anos de serviços prestados. A pesquisa teve como objetivo geral interpretar os indícios documentais e as memórias relacionadas à professora Maria da Conceição Sousa de Carvalho, atinentes à sua atuação docente e enquanto gestora, destacando tanto a sua formação em serviço quanto sua produção intelectual na UFPI, no período estipulado para análise. Diante disso, estabeleceu-se como objetivos específicos: investigar as ações da docente, bem como, suas marcas nos cargos de gestão – como chefe e subchefe do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE), diretora e vice-diretora do Centro Ciências da Educação (CCE), além de sua participação na criação do Curso de Mestrado em Educação, atual Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da UFPI e da Revista Educação e Compromisso. Ademais o estudo almeja examinar a produção intelectual de Conceição Carvalho, tendo como objeto de pesquisa a UFPI, especificamente aspectos como: sua dissertação de mestrado, os editoriais e os artigos publicados na Revista Educação e Compromisso, e na Revista Linguagens, Educação e Sociedade. Teoricamente, a investigação alinha-se com as ideias de Ginzburg (1989) sobre o paradigma indiciário, atentando para o fato de na metodologia de pesquisas em história haver a necessidade de interdisciplinaridade cognoscitiva, possibilitando um leque de elementos destinados à construção de ferramentas de pesquisa para a atuação do historiador na busca de pistas, vestígios, indícios, fontes e memórias atreladas a esse quebra-cabeça a ser montado. Thompson (1981), no que tange às novas formas de pesquisar, no âmbito da história. Partilha-se, ainda, das ideias de Thompson (1981), que primou pela questão de aliar a teoria à análise contínua dos indícios e vestígios existentes na história real. Para ele, é impensável uma teoria descolada da análise permanente dos indícios/evidências da história real (mesmo que estes fossem fragmentados, incompletos). Ricoeur (2007), quanto às suas argumentações sobre imaginário, memória e esquecimento. Igualmente, compartilham-se os pressupostos de Ricoeur (2007), que discute a memória e a reminiscência, e suas relações com o





passado, com base nos aspectos existentes pelas concepções gregas a respeito de memória e lembranças. Le Goff (1984-2003), acerca do conceito de documento/monumento, pois para ele, “o documento é monumento, resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro determinada imagem de si própria. O documento é produto da sociedade, que o fabricou segundo as relações de forças que nela detinham o poder. [...]” e Duarte (2004), nas questões sobre entrevistas semiestruturadas, pois como o mesmo afirma, “entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados”. Nesse estudo, na perspectiva metodológica, utilizaram-se as ideias sobre as análises documentais conforme Le Goff (1984-2003) para quem “o documento é resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziu e também das épocas sucessivas durante as quais continuou a existir”. A pesquisa documental ocorreu por meio da procura de fontes do arquivo pessoal da docente e no arquivo institucional da direção do CCE, os quais permitiram rememorar determinados aspectos vivenciados pela docente na universidade. A argumentação do percurso metodológico realizou-se por meio de duas etapas principais da pesquisa documental, quais sejam: a coleta de documentos e, posteriormente, a análise dessas fontes documentais com o intuito de coletar dados para versar sobre os vestígios presentes nessas informações, a fim de fundamentar as questões desenvolvidas no transcorrer do texto. Nessas visitas ao arquivo pessoal da docente, foi reunido *corpus* documental com as seguintes fontes: Atos da Reitoria, declarações da direção do CCE, Portarias da Reitoria, contratos de trabalho, requerimentos, diplomas, certificados, históricos de notas, declarações sobre cursos de formação, declarações sobre disciplinas lecionadas, declarações de participações em eventos científicos, editorial de revista, artigos em revistas científicas, ofícios da universidade, cartão de mensagem, dissertação de mestrado em educação, entre outros. Na busca de fontes documentais no arquivo da direção do CCE, foram localizadas: Atas das reuniões do Conselho Departamental do CCE, de 1976 a 1983; Atas das reuniões do Conselho Departamental do CCE, de 1991 a 1993, quando Conceição Carvalho foi Diretora do CCE e Presidente do Conselho; Regimento Interno do CCE, sendo uma versão baseada no primeiro, que vigorou nas décadas de 1980 e 1990; cinco exemplares da Revista Educação e Compromisso, pertencente ao CCE e criada à época em que a docente foi Diretora do Centro; e normatizações internas. A realização de entrevistas semiestruturadas com participantes que presenciaram a atuação profissional de Conceição Carvalho fez-se necessária, tendo em vista a necessidade de averiguar informações oriundas das reminiscências e memórias desses entrevistados, de modo que estas levassem ao alcance de respostas relacionadas à problemática discutida nesse estudo. Nesse contexto, como ferramenta metodológica, foram efetuadas as entrevistas semiestruturadas a partir de roteiros elaborados para os professores. Por meio das histórias narradas, foi possível reconstruir determinadas situações vivenciadas pela docente em suas passagens na universidade. Os colaboradores da pesquisa foram professores e funcionários companheiros de trabalho do mesmo departamento da docente. Foram entrevistados, mediante escolha prévia, os seguintes participantes: quatro ex-professores do DMTE; uma professora que foi amiga de trabalho, mas pertencia a outro departamento; e um ex-funcionário, que foi auxiliar de Conceição. Visando a responder ao questionamento central desse estudo, pode-se atribuir três constatações, conforme segue: a primeira é a de que Conceição Carvalho foi docente da instituição durante mais de vinte anos, desenvolveu trabalho no âmbito educativo e deixou marcas na conjuntura do DMTE, como a construção de um departamento democrático e com influência sobre diversos cursos de licenciaturas oferecidos na UFPI. Além da concretização de redes de sociabilidades duradouras entre os docentes do departamento, buscou qualificação profissional por meio de realização de cursos de aperfeiçoamento e mestrado, aventurando-se fora do Piauí, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A segunda é que a docente, enquanto gestora, pontuou questões democráticas e garantiu um legado para a universidade, por meio de suas atuações na promoção e concretização do sonho do Curso de Mestrado em Educação da UFPI, onde fomentou a criação da Revista Educação e Compromisso e participou da concepção do primeiro volume do periódico científico do mestrado, a Revista Linguagens, Educação e Sociedade. A terceira é que a professora foi produtora intelectual e procurava voltar seu olhar científico de pesquisadora para a própria instituição onde atuava, estimulando e desenvolvendo pesquisas e estudos que, de alguma forma, contribuiriam para as questões vivenciadas no cotidiano universitário e podem ser fontes importantes, pois mostram dados sobre determinadas problemáticas voltadas para a UFPI. Diante disso, Conceição Carvalho,



como docente, gestora e intelectual desenvolveu seu papel de educadora e formadora, tendo a UFPI como lugar ideal para que isso se concretizasse. Todos os vestígios evidenciados nesse estudo são um pequeno passo na promoção de pesquisas que envolvam a atuação de profissionais da educação e intelectuais que atuarão na UFPI. Por meio desse trabalho apreendeu-se que a trajetória da docente acompanhou avanços quanto a aspectos acadêmicos, da estrutura física e da circularidade dos saberes pedagógicos produzidos na UFPI. Outrossim, denotou-se a relevância das articulações e relações pessoais estabelecidas pela docente, suas redes de sociabilidades no DMTE, e as mobilizações junto às esferas superiores administrativas da instituição. Cabe, ainda, evidenciar o envolvimento direto de sua produção intelectual com a atuação e participação efetiva nas atividades de extensão, com cunho social, e ensino em nível de graduação.

## ERASMO PILOTTO, ENY CALDEIRA E PÓRCIA GUIMARÃES: PROFESSORES-AUTORES DE LIVROS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PARANÁ (1940-1990)

Roberlayne De Oliveira Borges Roballo

Lariane Cristina Carneiro De Matos

**Palavras-chave:** Livros e manuais escolares. Formação de Professores. Professores-autores.

A pesquisa apresentada neste trabalho dedica-se à análise de livros, livros escolares e manuais escolares que constituem a literatura pedagógica para subsidiar os processos de formação de professores no Estado, entre o período de 1940 a 1990. A partir dessa perspectiva, levando-se em conta à escrita, a produção e distribuição de livros para a formação de professores, esse estudo incide sobre os professores, autores de livros, que intervêm direta e indiretamente nas políticas, nos projetos e nas práticas de formação de professores no Estado do Paraná, sendo eles: Erasmo Pilotto (1910-1992), Eny Caldeira (1912-2002) e Pórcia Guimarães (1917-2005); ao passo que as suas trajetórias oferecem condições para pensar os contextos pedagógico e político dos programas de formação de professores em curso ao longo do século XX, no Paraná. Ressalta-se que os livros, livros escolares e manuais escolares, tornaram-se indispensáveis para a formação docente, principalmente porque os seus conteúdos tornaram-se específicos para cada fase de aprendizagem, sendo por exemplo, *cartilha* nos processos de alfabetização e *manual* quando da profissionalização adulta (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996). Destarte, na medida em que passam a se configurar como bem de consumo, a partir da segunda metade do século XIX, os livros voltados para a formação docente, tornaram-se os textos impressos de maior circulação no Brasil. Neste cenário, os livros se destinavam prioritariamente aos professores, devendo assegurar o domínio de conteúdos básicos a serem transmitidos. Apenas décadas mais tarde é que o livro passou a ser consumido também por estudantes. Ainda assim, nas primeiras décadas do século XX, o destinatário privilegiado do livro e manual escolar continuaria a ser o professor. Logo, a história dos livros voltados a formação docente, em conjunto com outros artefatos como quadro-negro, caderno escolar, livros ata, entre outros, compõem uma diversidade material que marca uma nova forma do fazer escolar e um novo olhar para a história da escola. Estes artefatos fazem parte da cultura material escolar, que passou a ser objeto de estudos da História da Educação, nos últimos anos, devido a sua interlocução com a Nova História Cultural e, respectivamente, da preocupação de historiadores em preservar estas obras enquanto fontes de pesquisa e memória educacional. Isto posto, na história dos processos de formação de professores, os livros representam importantes instrumentos para auxiliar os currículos e programas de formação, como também, as disciplinas escolares na tarefa de instruir os futuros professores em relação a saberes, conhecimentos, atitudes e valores. Nada se tornou mais significativo, que a criação e organização de uma vasta literatura pedagógica, para ocupar os espaços de formação docente. Com relação à formação de professores no Paraná, esta se valorizou no final do século XIX, por ocasião da estruturação da instrução no Estado. Dentre as diversas reestruturações da Instrução Pública, no final do século XIX, a reforma do ensino no estado de São Paulo, em 1890, inspirou os dirigentes da educação paranaense para iniciativas renovadoras. A partir dos anos de 1920, as escolas de formação de professores experimentaram um processo de expansão com a criação do Instituto de Educação do Paraná, em Curitiba (1924), que passou a contar com uma escola







de aplicação anexa; o Instituto de Educação de Paranaguá (1926), que atendia o litoral paranaense; e o Instituto de Educação de Ponta Grossa (1927), na região dos Campos Gerais. Logo, entre a década de vinte ao final da década de quarenta do século XX, o movimento reformista se ampliou e dentre os episódios mais significativos estão: as reformas do ensino público e, particularmente da Escola Normal, promovidas por Prieto Martinez e Lysímaco Ferreira da Costa; o processo de implantação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (1938) na capital, que instituiu a formação de professores em nível superior; o *Movimento pela Escola Nova*, que promoveu Raul Gomes, como signatário do célebre Manifesto dos Pioneiros (1932), e Erasmo Pilotto que, na condição de liderança do movimento renovador, assumiu entre 1949 e 1951 a Secretaria da Educação e Cultura do Estado. Entre os anos 1950 e 1980 essas tendências foram mantidas, seja pela ação dos intelectuais do período anterior ou pela emergência de novos atores. Entre estes destacam-se, no plano propriamente pedagógico, Eny Caldeira e Pórcia Guimarães. Em comum entre esses personagens, de diferentes gerações, filiações ideológicas e pedagógicas, estava o desejo de modernizar o país e o Estado a partir por meio de investimentos em educação e, particularmente, na formação do magistério paranaense. De modo especial, Erasmo Pilotto, Eny Caldeira e Pórcia Guimarães, considerados *professores-autores* das obras pesquisadas, são a prova que o conhecimento produzido em seus livros nunca ficou obsoleto, podendo ser utilizado pelas gerações futuras da mesma maneira em que foi aplicado a época de sua produção. Sobre a questão da autoria, durante muito tempo, diferentes autores de livros haviam sido colocados de lado, pois pensava-se que a produção de sentido de um livro era proveniente apenas de um sistema de signos ligados as narrativas do texto ou a sua forma impressa (CHARTIER, 1999). Basicamente, essas abordagens proclamavam o desaparecimento do autor e, conseqüentemente, a história do livro tornava-se uma história sem autor, sem leitor. Contudo, quando se compreende a importância da autoria, ou seja, a condição *de professores-autores*, é porque se percebeu que a esses intelectuais foi outorgado o poder de serem divulgadores ou intermediários entre o conhecimento científico e o conhecimento a ser transmitido aos futuros professores. Nesta chave de análise, cumpre destacar que a trajetória dos autores pesquisados é marcada por sua relação com a formação docente. Eny Caldeira se formou na segunda turma de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná (UFPR), estudou um período na Europa, onde foi aluna de Maria Montessori e Jean Piaget, atuou como professora normalista e como diretora do Instituto de Educação do Paraná entre 1952 e 1955 e foi também pesquisadora do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); Erasmo Pilotto se formou normalista em 1927, foi um dos principais articuladores da Escola Nova do Paraná, criou os Cursos Normais Regionais no interior do Estado e os Programas Experimentais durante sua gestão de Secretário, atuou como jornalista, publicando crônicas e também foi crítico de arte e durante sua trajetória de vida quis promover a junção do campo educacional e artístico paranaense; Pórcia Guimarães Alves obteve o grau de pedagoga aos 23 anos pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da UFPR, local onde trabalhou anos mais tarde como docente na disciplina de Psicologia Educacional, foi atuante na prática de atendimento diferenciado à crianças portadoras de necessidades especiais. Portanto, a relevância desse estudo envolve, em sentido *amplo*, a história dos livros, destinados a subsidiar a formação de professores. E, em sentido *stricto*, a importância da criação, difusão e permanência dos livros nos espaços destinados à formação de professores no Paraná que testemunham as peculiaridades de uma literatura pedagógica que sustentou os processos de formação. O objetivo principal, incide na pesquisa, catalogação e análise de diferentes obras, escritas por esses professores-autores que compõem uma literatura pedagógica desenvolvida como instrumentos da prática e do discurso pedagógico. O recorte temporal se justifica, porque os livros pesquisados, dos autores em questão, começam a ser editados e divulgados a partir de 1940, como a obra “Reorganização do Ensino Secundário” (1949) de Erasmo Pilotto; finalizando no período de 1990, com a obra “Memória da Psicologia do Paraná (1997) de Pórcia Guimarães. Mediante estes aspectos, busca-se nesta literatura sua relação com o social, ou seja, um conjunto de posicionamentos elaborados que visam orientar, condensar e simbolizar aquilo que se acreditava ser certo ou errado sobre a educação, e que se destinava à formação do professorado. Buscou-se na literatura pedagógica produzida por estes professores paranaenses a sua extensão, ou seja, os *sentidos pedagógicos* que os atravessam. Nesta direção, em termos metodológicos, pensa-se os livros produzidos, por meio da análise das características materiais (análise da materialidade) e textuais (análise narrativa). Fundamentalmente, procurou-se operar com questões de análise narrativa – de natureza epistemológica e didática –, associadas às características técnicas, visuais, físicas dos livros.





Optou-se por uma confluência de análise a fim de romper com categorias de pesquisa estanques, descritas por Choppin (2004), que ora concebem o livro (escolar) apenas como um documento histórico, analisando seus conteúdos, ora negligenciam seu conteúdo, o considerando apenas como um produto fabricado, comercializado e distribuído – objetos materiais. Destarte, os livros destinados à formação de professores são artefatos importantes porque possuem conteúdos repletos de representações e valores predominantes em um determinado período e contexto, tornando-se anunciadores de marcas culturais que vinculam concepções pedagógicas, saberes e dimensões simbólicas. Conclui-se que os livros destinados a formação docente, proporcionam compreender uma rede de significados produzidos em relação à sociedade paranaense, à época e à educação. São obras que contribuem para a memória educacional existente na cultura da formação docente paranaense.

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM IMPERATRIZ- MA: DO CURSO NORMAL PEDAGÓGICO AO CURSO DE PEDAGOGIA (1969- 1978)

Klenne Lys Silva Bastos

**Palavras-chave:** Formação de professores. História da Educação. Instituições escolares.

Esta pesquisa é um estudo de História da Educação, que tem como objetivo analisar a formação de professores do Curso Normal Pedagógico ao Curso de Pedagogia, na cidade de Imperatriz – MA, entre 1969 e 1978. O recorte temporal adotado se refere ao ano de criação da Escola Normal Pedagógica, em que passou a ofertar o Curso Normal Pedagógico, em 1969 e o recorte final, em 1978, ano da criação do Curso de Pedagogia, ofertado pela Universidade Federal do Maranhão, *Campus II* (UFMA), na cidade de Imperatriz, como cursos de formação de professores para a docência no ensino primário, que correspondia ao nível de 1ª à 4ª séries, tanto na esfera pública, quanto privada, que se encontrava em expansão, à época. O objeto de estudo desta pesquisa é uma construção histórica dos cursos de formação de professores em Imperatriz. As inquietações que nos levaram à esta pesquisa foi por constatarmos um vazio historiográfico na História da Educação Maranhense e Imperatrizense, acerca da formação de professores entre os anos de 1969 e 1978. Chegamos até a pensar na inexistência de possibilidades para a realização da pesquisa, tendo em vista que não havia nenhuma informação que nos levasse ao arquivo da instituição que ofertou, inicialmente, o Curso Normal Pedagógico. Porém, com as buscas, conseguimos encontra-lo e, ao nos depararmos com o ambiente em que as fontes documentais estão alojadas, nos deparamos também com a possibilidade de realização desta pesquisa, para uma construção história dos cursos de formação de professores em análise. Surge, então, a seguinte questão-problema: Quais as características do processo de formação de professores a partir do Curso Normal Pedagógico ao Curso de Pedagogia na cidade de Imperatriz – MA, entre 1969 e 1978? No momento em que os poderes públicos, ao longo dos anos, formularam leis e decretos com os moldes dos cursos de formação docente para o exercício do magistério, a classe do professorado passou a ter *status* profissional e, por meio de um direito social, também, passaram a obter a licença como mandato formal para o exercício da profissão. Inicialmente, o ensino primário foi o nível de ensino pioneiro a se organizar, com o objetivo e responsabilidade pela educação das futuras gerações. Partindo dessa premissa, o Estado se tornou o responsável pela regulamentação e fiscalização da escolarização infantil. Assim, aumenta a necessidade de cursos de formação de professores para a docência no ensino primário. O percurso construído na formação de professores no país não pode ser visto de forma linear, nem homogênea, pois, sempre esteve pautado em inúmeros conflitos, disputas e entraves, tanto interna como externamente. Os professores, no exercício da docência, constituem-se como produto e produtores dentro do processo “plural” de escolarização. Essa pluralidade está pautada na diversidade de implementação de modelos, tanto de escolarização primária quanto de formação de professores, em que cada Estado da Federação disponibilizava, à época. Os debates acerca da formação de professores para o ensino primário, intensificaram-se a partir da revitalização das Escolas Normais, com surgimento dos CEFAMs, com a reestruturação do currículo das Escolas Normais e dos cursos de Pedagogia, novos cursos de formação docente, em nível superior e com produções acadêmicas sobre o assunto. Podemos apontar as modalidades de formação docente que foram se constituindo no decorrer dos anos. Inicialmente eram os mestres-adjuntos,





posteriormente, as Escolas Normais em dois níveis, o ginásial e o colegial, seguindo pela Habilitação Específica para o Magistério (HEM), coexistindo paralelamente por muito tempo ao Curso de Pedagogia, sendo estas modalidades formadoras de professores para o ensino primário. Para o ensino secundário, foram implementados os cursos de Licenciaturas, nos quais eram ensinados os modos de ensinar aos alunos, as disciplinas específicas de cada área. No Estado do Maranhão, a expansão da formação de professores aconteceu de forma paulatina, devido às descontinuidades políticas e administrativas na capital, São Luís, refletindo tal falta de compromisso tanto com as implementações de políticas públicas educacionais consistentes, quanto à guarda dos documentos que possam fundamentar as pesquisas relacionadas à formação de professores no Estado. No início da década de 1960, o Estado do Maranhão contabilizava um alto índice de analfabetismo, quase 70% da população e a quantidade de escolas primárias era superior à de escolas secundárias, sendo o ensino primário eleito pelo Governador Newton Bello como parte central do sistema educacional. O Governador priorizava mais o ensino primário que outros níveis de escolarização, no entanto, percebia a necessidade de professores para atuarem no ensino primário e enfatiza que no ensino Normal repousa toda a estrutura do primário, então, formula o Plano Trienal (1961-1963). O diagnóstico do Plano Trienal, apresentado pelo governo, apontou que havia maior número de cursos de formação de professores em nível de 1º ciclo, ginásial (13 cidades), que formava regentes do ensino primário, do que em nível de 2º ciclo, colegial (4 cidades), que formava professores do ensino primário. Para melhor compreensão do processo de organização da estrutura educacional, definido pela LDB nº 4.024/1961, podemos esclarecer as divisões dos níveis de ensino em ensino primário; 1º ciclo - ginásial: secundário/médio, normal, agrícola, comercial, industrial e orientado para o trabalho; 2º ciclo - colegial: secundário, normal, agrícola, comercial, industrial e outros. A meta governamental era formar 4.500 professores normalistas entre 1961 e 1965. Entre os anos de 1968 e 1971 foram implantados 92 ginásios nos municípios do interior do Estado, expandindo o ensino secundário. Em quantidade numérica, os chamados Ginásios Bandeirantes superaram os da rede privada. Como os poderes públicos ainda não haviam superado a expansão dos cursos de formação de professores por todo o Estado, como se encontrava a situação da cidade de Imperatriz, em meados da década de 1960, em relação aos níveis de ensino primário e normal, tendo em vista a dificuldade de tráfego, por falta de estradas, da capital à cidade de Imperatriz e vice-versa? É em meio a esse cenário que situamos o objeto desta pesquisa. O início da década de 1960, a cidade passou a ter uma redefinição em seu perfil sócio-econômico, passando por mutações e ampliações urbanas, por meio de ações do Governo Federal, constituindo-se em uma população heterogênea. A inexistência de estradas que ligassem Imperatriz às demais cidades do Maranhão e do Nordeste, exceto, uma estrada carroçável que ligava Imperatriz a Grajaú, aberta em 1952, por onde recebeu migrantes do Ceará e de outras cidades do Maranhão, a cidade praticamente não mantinha contato com a capital, São Luís. Por esse motivo, suas relações comerciais eram feitas, principalmente, com os Estados de Goiás e Pará, por meio do rio Tocantins. Com a construção de uma das rodovias federais mais importantes do país, que faz ligação de Brasília-DF à Belém-Pa (BR 010), o crescimento populacional se tornou mais intenso. Para dar continuidade à pesquisa, ainda foram elaborados os seguintes objetivos específicos: Investigar os aspectos que influenciaram no processo de formação de professores na cidade de Imperatriz a partir dos cursos formadores; Analisar as modificações ocorridas por força das leis, nas nomenclaturas dos cursos de formação de professores, entre o Normal Pedagógico e Pedagogia; Compreender os traços da cultura escolar da formação de professores em análise, por meio dos vestígios. O percurso metodológico é pelo enfoque historiográfico, que, como já foi explicitado anteriormente, existem lacunas consideráveis por falta de fontes historiográficas deixadas ao longo do tempo, dificultando as pesquisas em História da Educação do Maranhão, principalmente, em História da Educação de Imperatriz, relacionadas às instituições escolares, à formação de professores, ao ensino primário, etc, todavia, há possibilidades de ampliação da pesquisa em curso, pois, com a *Revista dos Annales*, o historiador pode se apropriar de novas abordagens de pesquisa e, ancorado à Nova História Cultural, sendo esta, propulsora na desconstrução das fontes oficiais como verdades absolutas e confiáveis, ampliando e democratizando a noção de documento histórico. A abordagem é histórica, através de pesquisas bibliográficas e análise documental dos vestígios como, currículo, atas de resultados finais, fotografias, leis, decretos, resoluções, entre outros. A pesquisa está embasada nas seguintes categorias e autores: **Cultura Escolar** – Julia (2001); **Formação de Professores** – Tanuri (2000); **História Cultural** – Burke (2012); **História da Educação de Imperatriz** – Cruz (2012); **Instituições Escolares** – Gatti Jr e Pessanha (2005), entre outros. Por fim, acreditamos



que esta pesquisa, através da construção histórica dos cursos de formação de professores na cidade de Imperatriz, do Normal Pedagógico ao de Pedagogia, entre 1969 e 1978, possa contribuir para a ampliação dos estudos da História da Educação Maranhense e Imperatrizense.

## FORMAR PARA A CIDADANIA: O PAPEL DOCENTE NO ENSINO TÉCNICO - O CASO DO INSTITUTO PROFISSIONALIZANTE FEMININO ORSINA DA FONSECA (IPFOF)

Teresa Vitória Fernandes Alves

**Palavras-chave:** Educação Profissional. Brasil República. Profissão Docente.

Os anos que se seguiram após a proclamação da República foram marcados por inúmeras mudanças, dentre as quais a transformação urbanística e a moralização da sociedade brasileira. Da mesma forma que em boa parte do mundo ocidental, espaços como hospitais, escolas e prisões brasileiras começam a sofrer remodelações radicais, com base numa proposta de limpeza e novidades calcadas em métodos científicos e na crença de que o país estava passando por uma etapa de desenvolvimento material e do progresso social.

A modernização da sociedade brasileira torna-se o ponto central dos discursos tanto de políticos quanto da elite econômica e intelectual da nação, que buscam promover uma mudança na antiga estrutura até então marcada por um modelo agrário-exportador. O objetivo é a consolidação de uma sociedade urbano-comercial, a efetivação de um modelo modernizante de sociedade acompanhado de uma nova ideia de cidadania e do ideal de uma “pátria nova”.

Este modelo de crescimento implica na formulação de um novo conceito, o de “multidão”. O número de pessoas cresce nos centros urbanos, ocupando as ruas e instalando a sensação de isolamento e de solidão. Na tentativa de diminuir esse processo, os urbanistas difundem reformas nas estruturas das cidades, onde mecanismos de divertimento são edificadas, tais como a construção de parques urbanos e públicos. Tal como nas grandes capitais europeias e da América do Norte, cidades como o Rio de Janeiro passam a ter novos recursos utilizados afim de dirimir a rude rotina de trabalho dos operários, que veem nesses locais espaços para seu parco divertimento.

As mudanças também atingem a arcaica organização escolar, marcada até então pela sua pequenez e restrição aos mais favorecidos. Segundo os críticos de época, as suas falhas e deficiências levaram a maioria da população a viver num estado total abandono educacional.

Na tentativa de disciplinar, educar e sanar os males da população pobre dos grandes centros urbanos brasileiros é iniciada uma mobilização entre o poder público – Estado – e os intelectuais. A ciência europeia é transformada no marco definidor das sociedades civilizadas, trazendo consigo visões racistas, onde os brancos deveriam ocupar o primeiro lugar no desenvolvimento humano e os negros os cargos inferiores. Este ideário construído na *Belle Époque* está muito longe de ser inocente, sobretudo numa sociedade com um passado escravocrata e marcada pelo preconceito racial.

Frente a esse contexto é implementado um projeto de embranquecimento baseado num modelo étnico brasileiro no qual primava a ideia de civilizar o indivíduo, a partir da disciplina do corpo. Hábitos de higiene, uma aparência estética do corpo, disciplina para o trabalho e um modelo de educação seriam pontos centrais para a construção de uma “nova” sociedade brasileira. M. Foucault (1979) nos aponta que durante o processo de industrialização, urbanização e de organização da população são pensadas técnicas disciplinares que definidoras dos corpos individuais e suas formas





de conduta, buscando garantir seu “adestramento” e, também, o crescimento da força útil de trabalho.

Há de considerar neste quadro, a importância da Educação no processo de “disciplina” do corpo e da cidadania. Segundo Antonio Gramsci (1979, 118) a educação é um dos maiores veículos de transformações sociais da população em uma sociedade em mudança. Para ele, a ideia de Educação não está apenas relacionada à questão política, já que a sua organização e efetivação demanda do Estado, tendo na produção e no mundo do trabalho/ industrialismo, elementos que compõem a luta do homem com a natureza e com seus instintos.

Assim sendo, o aparecimento de escolas voltadas para o ensino técnico profissional neste período demarca o universo instituído pelo Estado para aqueles que compõem o mundo do trabalho. Inserido nesse projeto encontramos o Instituto Profissional Feminino Orsina da Fonseca (IPFOF), formado para atender apenas meninas órfãs e pobres, tendo seu quadro docente formado por professoras que tinham como missão, além de educar as primeiras letras, moralizar e regenerar a sociedade através da família, pela instrução, pois elas deveriam mostrar as suas alunas como, através da educação e da instrução, o país alcançaria o progresso não apenas econômico, mas, também, moral.

O Instituto Profissional Feminino Orsina da Fonseca, sendo o único instituto custeado pelo município destinado ao atendimento de meninas oriundas das classes mais pobres, era um espaço relevante para a formação feminina, pois não só tinha o papel de desenvolver práticas pedagógicas modelares, mas também era um espaço onde as meninas e as moças iniciavam suas relações com o mundo do trabalho. As normas/ regras disciplinares deveriam se coadunar com suas atividades diárias e com a transformação dessas jovens “abelhas”, que dentro de uma grande “colmeia” realizavam suas atividades intelectuais e laborais, visando sua integração ao espaço social carioca. A escola deveria atuar sobre a vida familiar e social dessas moças, a fim de transformar o seio da sociedade carioca, além de concretizar a visão de que a educação/ instrução para o mundo do trabalho estava diretamente ligada ao processo de modernidade, civilização e progresso do povo brasileiro.

Com a reforma de Fernando de Azevedo, a proposta de mudança na estrutura de organização pedagógica pretendia atingir as práticas escolares, com o uso de novos métodos e hábitos educacionais, isto é, as diversas atividades escolares transformariam, não apenas as professoras mais também as meninas, em sujeitos de um projeto de ensino voltado para o mundo do trabalho.

Nesse momento, o Instituto passa a ser visto como uma vitrine de propaganda dessa educação para o trabalho, não só no Rio de Janeiro, mas, também, em outras regiões do país. Cabe destacar que a Educação exerce, então, um papel fundamental no desenvolvimento das forças produtivas e dos valores culturais. Ele transforma-se no espelho das mudanças ocorridas no sistema educacional frente às demandas da instrução pública, já que inúmeras escolas ainda funcionavam precariamente no Distrito Federal.

Por outro lado, o IPFOF forja-se com símbolo da institucionalização de um novo perfil no exercício da docência. O papel da mulher assume outra relevância. A entrada das mulheres na profissão docente traz consigo a ideia de que elas poderiam moralizar a sociedade. A ampliação do tecido escolar, que deixava de atender apenas as elites da sociedade, voltando-se para a população de baixa renda, requeria este tipo de papel por parte do docente. Sob essa ótica constrói-se uma nova condição social feminina dentro do magistério, o que fez surgir certos mecanismos de discriminação e de controle contra as mulheres além de implantar pensamentos/ ideologias ligadas à domesticidade e maternagem, que foram sendo reforçadas pelas práticas higienistas e positivistas presentes nas práticas sociais ao longo do período da Primeira República.

No entanto, a escolarização da população de baixa renda vincula-se ao aumento da produção de manufaturados o que favoreceu a reorganização da sociedade civil objetivando, principalmente, o amparo e retirada de meninos e meninas órfãos das ruas das grandes cidades como, também oportunizar o aprendizado de um ofício. Assim sendo, para além da formação intelectual, há a valorização da formação técnica, voltada para a preparação da força de trabalho feminina. No caso do IPFOF, para instruir as futuras trabalhadoras, temos o a incorporação de artesãs no corpo docente ao lado de professoras como formação especializada. No entanto, esta “promoção social” do técnico ou artesão acompanha o mesmo modelo imposto pela sociedade, estratificando na organização escolar os lugares de decisão, realce ou subordinação.



O IPFOF é o exemplo clássico de práticas de educacionais que espelham a forma como o Estado buscou ordenar a sociedade, distribuindo o exercício de funções e o lugar a ser ocupado no mundo do trabalho pelas camadas pobres da população. Assim sendo, desde a aluna até ao corpo docente cabe a todos uma hierarquia que contribuirá para o ideal de modernidade projetado naquele momento. A presente comunicação pretende analisar a forma pela qual este processo é forjado no cotidiano escolar e na relação docente-aluno, através das suas práticas escolares e da disposição hierárquica do corpo docente.

## Referências

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. São Paulo: Graal, 1979.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, Luciano M. de; VEIGA, Cynthia G. *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. “Uma leitura da história da educação sob a perspectiva do gênero”. In: *Projeto História*. São Paulo, 11 nov, 1994.



## GÊNERO E DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PRIMÁRIA RURAL EM APUCARANA-PR

Gabriela Da Silva Sacchelli  
Analete Regina Schelbauer

**Palavras-chave:** Gênero. Professoras rurais. Educação primária rural.

A presente comunicação tem como temática a identidade profissional das mulheres responsáveis por promover a educação primária rural na cidade de Apucarana-PR. O estudo sobre a identidade profissional das professoras rurais objetiva compreender as condições de formação e atuação no magistério rural no período compreendido entre as décadas de 40 a 90 do século XX, com ênfase na trajetória profissional como elemento para a pesquisa em História das Instituições Escolares e da Profissão Docente. O problema de investigação incidiu sobre os aspectos de gênero, a partir do processo de feminização do magistério rural.

A pesquisa também analisa o processo de construção de identidade profissional das professoras que trabalharam no magistério rural municipal, em consonância com a tendência de feminização do magistério, apontada pela historiografia da educação, em nível nacional. A configuração sobre como se deu a formação e atuação destas mestras rurais tem relação com o processo de constituição ideológica presente nos programas, documentos escolares, fotos e registros de carreira docente.

Como percurso metodológico, adotam-se as pesquisas bibliográfica e documental que buscam, a partir dos pressupostos de investigação acerca das instituições escolares e da formação de seus mestres, elucidar as representações escolares de determinada comunidade, as especificidades dos indivíduos que as compõem, que as faz em seu tempo, seu espaço e sua subjetividade.

Neste aspecto, objetiva-se conhecer o passado e, ao mesmo tempo, dialogar com o presente, a partir de narrativas que possam (re)constituir significados de uma história vivida.

[...] Por um lado a possibilidade de aceder ao discurso do outro, problema do historiador: o que se pode apreender do discurso do ausente? Como interpretar os documentos ligados a uma morte intransponível, quer dizer, a um outro período, e a uma experiência “inefável”, sempre abordada pelo lado de onde é julgada a partir do exterior? Por outro lado, a alteração da linguagem através de uma “possessão” objeto próprio deste exposto (CERTEAU, 1982, p.218).

A partir dos estudos da História Cultural e da revisão acerca dos contributos da historiografia da educação brasileira sobre o tema, realizamos as análises acerca do processo de feminização do magistério rural apucaraneses. Para tanto, contribuíram com as análises os estudos de Schelbauer (2014), Nóvoa (1992), Almeida (2001) Hervatini (2011) e Faria (2017).

As fontes documentais que subsidiaram a pesquisa na formação de professores em Apucarana-PR foram localizadas nos acervos da Autarquia Municipal de Educação, do Núcleo Regional de Educação e de duas instituições escolares apucaraneses: Colégio Estadual Santos Dumont e Colégio Estadual Nilo Cairo. Dentre as fontes documentais impressas e manuscritas utilizadas para o estudo, podemos citar as atas, os quadros de disciplinas que compunham os programas, bem como suas ementas, ofícios e relatórios, fichas de acompanhamento individual dos alunos, boletins, históricos escolares, livros de chamada e fontes iconográficas.





O recorte temporal inicia-se em 1940, década da constituição das primeiras escolas rurais e instalação da primeira Escola Normal Regional em Apucarana, tal acontecimento representa uma forma de suprir as necessidades na formação de docentes para a região em expansão. O marco final do estudo situa-se em 1990, marcado pela cessação da maior parte destas instituições situadas na área rural.

No presente estudo foram elencados 30 professores e professoras que lecionaram, a partir dos anos de 1930, em escolas primárias rurais e escolas municipais rurais em Apucarana e escolas primárias municipais que funcionavam em espaços urbanos do município. O registro possibilita quantificar o gênero, as características físicas, o estado civil, a formação, as datas de nomeação e admissão, os salários que recebiam das escolas onde trabalharam e as funções que exerceram.

Podemos destacar o número expressivo de mulheres que lecionaram em escolas primárias em Apucarana-PR. Dos 30 professores que atuavam no magistério rural, 24 eram mulheres, ou seja, 80% do quadro era composto pelo gênero feminino.

Outra questão está relacionada à diferenciação das funções e salários desses professores. Com base no livro ata de Registro da Vida Funcional dos professores e professoras das escolas primárias de Apucarana, percebe-se que os professores construíram carreira atuando em funções de subdireção nas escolas primárias, já as professoras, por sua vez, não recebiam a mesma promoção apesar do grau de instrução entre eles e tempo de carreira serem relativamente iguais.

Contratado pela portaria 20/64 passa a exercer função de professor na Escola Barão do Rio Branco de 10-2-1964 a 31-12-1964, com vencimentos de Cr\$ 23.000 mensais. Foi efetivado pelo concurso de professores municipais realizado em dezembro de 1964, a partir de 1º de janeiro de 1965, com vencimentos de Cr\$ 36.000 mensais. Foi nomeado em conformidade com a lei 80/63 e pelo decreto 33/63. Recebeu nomeação de professor e passou a exercer o cargo de sub-diretor em São Domingos (sede) na Escola Municipal Manoel Ribas em São Domingos (sede) (curso noturno), como contratado recebendo Cr\$ 23.000 mensais com referência ao período contratado. Em março de 1965 passou a receber Cr\$ 50.500 mensais. A partir de março de 1966 passou a receber Cr\$ 65.500 mensais, exercendo a função de professor na Escola Manuel Ribas e ao mesmo tempo exercendo o cargo de contratado recebendo por este período Cr\$ 29.300, pelo período noturno (AUTARQUIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 1952-1966).

Sobre a formação destes professores e professoras, destacamos entender a palavra formação como algo amplo que se refere tanto à escolarização voltada ao magistério, quanto às experiências docentes, portanto, frequentemente, tais profissionais não tinham uma formação específica, porém utilizavam experiências pessoais para o trabalho escolar.

O estudo evidenciou, quanto à formação, que entre os 30 professores listados: 20% (6 - seis) possuíam o curso primário; 3,3% (1 - um) iniciou o curso ginásial; 3,3% (1 - um) realizou o curso ginásial completo; 16,66% (5 - cinco) haviam finalizado o curso normal ginásial; 13,33% (4 - quatro) tiveram a formação concluída no curso normal regional; 23,33% (8 - oito) concluíram o curso normal secundário, porém sem maiores especificações; 3,3% (1 - um) realizou licenciatura em pedagogia e 13,33% (4 - quatro) professores sem informações quanto à formação. Pode-se constatar que a escolarização dos professores e professoras era diversificada, mas a maioria formada pelos cursos normal regional, normal ginásial e normal secundário.

Os problemas apresentados em relação às condições das instituições, assim como a ausência de recursos humanos e materiais e a as diferenças salariais faziam com que os docentes, com constância pedissem remoções para instituições em espaços urbanos.

Neste aspecto, ser professora em espaços rurais pode ser compreendido como uma função na qual se enfrentava dificuldades marcadas pela ausência de recursos humanos e físicos, impossibilitando muitas vezes o trabalho escolar. Ser professora da escola primária rural exprimia aquela que, além de ser responsável pela instrução dos alunos, cumpria o que era tido como “papel da mulher”: limpar, cozinhar, manter a escola em ordem, como o fazia em seu próprio lar.

A educação rural no município desenvolvida, sobretudo, pelas mestras rurais foi relevante para a expansão do ensino primário na região e imprimiu marcas significativas da presença feminina no magistério, contribuindo para marcar a representação histórica destas mulheres no magistério rural.



Consideramos que a busca pelos sujeitos que participaram deste processo é essencial dar voz àqueles que muitas vezes são silenciados e, portanto esquecidos, os/as estudantes, os/as docentes, familiares, funcionários, mas, sobretudo, as mestras que empreenderam a tarefa de escolarizar a infância no espaço rural.

## Referências

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Vozes esquecidas em horizontes rurais: histórias de professores.** Porto Alegre: UFRGS, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, 2001.

CERTEAU, Michel. **A operação historiográfica.** In A escrita da história. Rio de Janeiro: Forense, 2011.

FARIA, Thais Bento. **Paraná, Território de “Vocação Agrícola”?! Interiorização do Curso Normal Regional (1946-1968).** Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

NÓVOA, António, coord. - **“Os professores e a sua formação”.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

SACHELLI, Gabriela da Silva. **Educação Rural no Município de Apucarana-PR (1940-1990): Espaços, Instituições Escolares e Professores.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá- PR, 2019.

## MAGISTÉRIO PÚBLICO PRIMÁRIO NO MUNICÍPIO DE ESTRELA (RJ): FORMAÇÃO, ATUAÇÃO E TENSÕES

Beatriz Souza Dos Santos

**Palavras-chave:** Império. Província do Rio de Janeiro. Magistério.

Localizado ao fundo do Recôncavo, as margens da Baía da Guanabara, com um porto que serviu de grande importância para a economia da Província do Rio de Janeiro no período imperial, o Arraial da Estrela elevou-se a município. No dia 20 de maio de 1846, criado pelo decreto de nº 397 da Assembleia Provincial do Rio de Janeiro, o município recém criado contou com as seguintes freguesias: Freguesia de Nossa Senhora da Piedade de Inhomirim (criada em 1868); Freguesia de Nossa Senhora da Guia de Pacobaíba (criada em 1755); Freguesia de Nossa Senhora do Pilar (criada em 1696), e o Curato de Petrópolis criado em 1843, pelo Imperador Dom Pedro II, ao emancipar-se, Petrópolis deixou de fazer parte do município de Estrela no ano de 1857. O município de Estrela, localizado em um território cercado por montanhas, pântanos e charcos, possuía o clima propício para o plantio de mandioca, arroz, milho, cana de açúcar e algodão. As condições citadas acima, proporcionaram também a produção de lenha, carvão, tijolo, farinha e aguardente, no município. Situado às margens de pequenos rios navegáveis, que no período do império possibilitou o acesso e o escoamento de produtos do porto da Corte do Rio de Janeiro até a Baía de Guanabara, alcançando o Rio do Vale Paraíba (RJ), até a província de Minas Gerais. Extinto no ano de 1892, a área geográfica onde se encontra o município de Estrela, atualmente pertence aos municípios de Duque de Caxias e Magé, ambos localizados na Baixada Fluminense, região periférica da cidade do Rio de Janeiro. Antes de ser elevado a município, a região onde encontrava-se o porto da Estrela, teve grandes contribuições. Desde o período aurífero a região exerceu grandes papéis ao considerar as rotas traçadas pelo Caminho Novo de Proença, na primeira metade do século XVIII. Para que um simples povoado fosse elevado à condição de vila ou cidade, se fazia necessário a aquisição da importância político - administrativa, de tal forma que houvesse interesse local ou por parte do governo central. Segundo estudos de Mazola (2008), o Arraial de Estrela pode se tornar um município por pressões realizadas pelos proprietários locais. Ao considerar os debates políticos em torno da construção do município, buscamos compreender neste trabalho o papel da difusão da escolarização nesse processo, com foco na formação e atuação dos docentes nomeados para ocupar as cadeiras das escolas públicas na região. A análise se dá em conjunto com os impactos da instrução oferecida por esses docentes, ao considerar as suas redes de sociabilidade, tensões com o governo, condições de trabalho a partir da investigação do processo de escolarização da região no período de 1846 a 1889. A análise aqui apresentada está pautada nas contribuições dos estudos acerca da história local e regional, história da Baixada Fluminense, no conceito de jogos de escalas de Jacques Revel (1998), nas contribuições de Faria Filho (2009) acerca do uso do “regional como unidade e como posição de análise”, e no uso do conceito de “fio do nome” de Ginzburg; Poni (1991). Para a realização deste trabalho, recorreremos a um conjunto de fontes diversas, como a imprensa periódica, o Almanak Laemmert, os relatórios dos Presidentes da Província do Rio de Janeiro, e documentos da instrução pública, a fim de realizarmos o levantamento dos docentes atuantes e investigarmos as ações em conjunto com as discussões em torno das políticas educacionais. Ao se tratar do processo de escolarização no período do Império Brasileiro se faz necessário remeter à Lei Geral de Ensino de 15 de outubro de 1827. Em seu primeiro artigo fica explícita a necessidade da criação de escolas de





primeiras letras em cidades, vilas, e lugares mais populosos. Mais adiante percebemos a importância e o impacto do decreto provincial de n. 1.470 de 1869 para a educação de meninas, que previa a criação de escolas públicas femininas em todas as freguesias da província em que se julgasse necessário. Com as modificações, leis e debates políticos na época, Estrela passou por diferentes momentos até decair. No decorrer deste período o município pode contar com duas escolas na década de 40, quatro escolas na década de 50, sete escolas na década de 60, dezesseis escolas na década de 70, e doze escolas públicas criadas e providas na década de 80, distribuídas por suas freguesias. Ao realizar o cruzamento de dados com as informações encontradas no Almanak Laemmert: Administrativo, Mercantil e Industrial (1844 - 1889), com os Relatórios dos Presidentes da Província do Rio de Janeiro, foi possível mapear durante o período de 1846 a 1889, mais de 80 professores atuantes na instrução do município, sendo aproximadamente 71 públicos - constando nesse número os professores substitutos -, 5 particulares, 4 subvencionados e 4 nas Colônias Orfanológicas. Destes professores identificamos que pelo menos sete frequentaram a escola normal. Cabe ressaltar que esta análise não apresenta dados referente a Freguesia de Petrópolis, justamente por ter ocorrido seu processo de emancipação. Na análise de dados foi possível encontrar professores que posteriormente passaram a dar aulas em escolas mistas. O número considerável de docentes no magistério da região durante o período, muito tem a ver com as condições em que se encontrava o município e suas escolas. A rotatividade, o não custeio das escolas, a falta de pagamento dos vencimentos, diz muito a respeito sobre a não permanência dos docentes em suas cadeiras e a frequente busca dos mesmos por melhores condições de trabalho. Entre muitos outros docentes, pode-se ressaltar as professoras Julieta de Sampaio Mayrink, Rosa Maria da Conceição Neves Andrade, Amélia da Cunha Mourão, e Candida Olympia de Lima Viegas por nos dar indícios de como eram as condições de trabalho e o posicionamento da Diretoria de Instrução, quanto aos seus pedidos de licenças para tratar a saúde, remoções, pagamento dos vencimentos e custeio das escolas. Cabe também destacar a professora vitalícia da escola de Estrela, Candida Olympia de Lima Viegas, inscrita no Instituto Pedagógico no ano de 1876. Ao solicitar gratificação extraordinária de 200\$ anuais, por contar mais de 20 anos de magistério, teve seu pedido negado pela Diretoria de Instrução que não reconhecia que Candida Viegas havia completado 20 anos de efetivo exercício para ter direito a gratificação. No caso de outra professora Anna Josephina Nery do Valle, com família instalada na Freguesia de Nossa Senhora do Pilar, observamos o reconhecimento público ao receber elogios por ter alunos “extremamente adiantados”. Já o professor Miguel Antonio de Araujo Dantas, para além de ter sido professor público de instrução primária de 2º classe da escola estabelecida na Freguesia de N. S. da Guia no município de Estrela, atuou no magistério em distintos locais da Província do Rio de Janeiro, nos quais também desempenhou diferentes funções como de subdelegado, além de ser eleitor. Nota-se que variados docentes do município carregam antes do nome as patentes e títulos como “Major”, “Padre” e “Bacharel”. Tais pertencimentos sociais, econômicos e políticos poderiam produzir embates e tensões entre professores e autoridades. Nesse sentido, torna-se importante trazer para a reflexão os sujeitos nomeados pelo governo para atuar na fiscalização. No que diz respeito aos inspetores do município de 1851 a 1885 constatamos que compuseram o quadro de Inspectores e membros do conselho de instrução primária 24 sujeitos, como o Barão do Pilar, os capitães José Pinheiro de Siqueira e José Ferreira Panasco de Araújo que também eram subdelegados em Estrela, o capitão Luiz Ignacio da Costa Valle que era juiz da irmandade de N. S. do Pilar e quatro doutores. Como evidência de que os professores tiveram alguma atuação conjunta, destacamos a manifestação de apreço de 13 professores de diferentes localidades de Estrela, endereçada ao ex-inspetor municipal Joaquim Alves Machado, publicado no jornal Diário do Rio de Janeiro (RJ) de 1876/; “Os abaixo assinados, membros do magistério público e particular, subvencionado deste município, em extremo penhorados pela delicadeza e urbanidade com que V. S. os tratou durante o tempo em que exerceu o importante cargo de inspetor municipal das escolas, não podem, sem faltar a devida justiça, deixar de significar a V.S. o seu reconhecimento”. Assim importa considerar as tensões e mediações entre o papel de fiscalização e as relações em jogo entre o inspetor Joaquim Alves e os professores da região e como isso reverbera na estabilidade dos docentes e no desejo de locomoção para outras regiões da Província. Soma-se a isso o problema da insalubridade, os atrasos de pagamentos, o não custeio das escolas e a política de provimento das escolas públicas primárias na Província do Rio de Janeiro que poderiam estar associadas às tensões com o governo e o tratamento dispensado ao magistério na Província.

## MAPEAMENTO DE PROFESSORAS PIONEIRAS NA CONSTITUIÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL (UEMS) – 1994 e 1998

Diego Pereira Da Silva

**Palavras-chave:** História da Educação. História de Professoras. História da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

Este trabalho é resultado parcial de pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação, nível de mestrado, junto a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba/MS, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na dissertação em desenvolvimento desde agosto de 2019.

O objetivo deste texto é apresentar um mapeamento das professoras que foram pioneiras na constituição da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), em seus primeiros tempos, no início, 1994, e no primeiro concurso público, 1998.

A UEMS é uma universidade pública, localizada no estado de Mato Grosso do Sul, que completou em 2019, 25 anos de criação. Sua proposta de origem deu-se já na primeira constituição promulgada em 1979, logo após a divisão do estado de Mato Grosso em dois: Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. De acordo com Silva Filho (2008), Mato Grosso do Sul, sob o regime herdado do coronelismo local e por influência dos militares que atendiam aos anseios de uma classe específica de latifundiários e oligarquistas, tinha nesses o interesse na criação de uma universidade estadual, como forma de economizar e assim proporcionar a seus filhos acesso à educação dentro da própria região.

Para o mesmo autor, em 1984, apesar de um movimento para sua criação, a universidade estadual não foi implementada, pois não fazia parte de uma lei, mas sim, de um projeto que deveria ser enviado posteriormente aos trabalhos da comissão do legislativo.

Outros motivos que impediram o surgimento da UEMS à época, segundo Silva Filho (2008), foram os problemas na Educação; as denúncias de desvios de verbas públicas para manter o governador Harry Amorim<sup>[1]</sup> no poder e respectivamente assegurar as “mordomias” de um grupo seletivo que ele representava, buscando o “equilíbrio político”<sup>[2]</sup>; a crítica ao governo da Associação de Docentes do Centro Universitário de Dourados (CEUD)<sup>[3]</sup>, que chamava de “falácia” a necessidade de uma universidade mantida pelo estado, ao invés de investimento no ensino médio; a urgência, segundo os professores, de que “[...] a atenção deveria ser dada ao ensino fundamental, uma vez que existiam 100.000 crianças analfabetas” (SILVA FILHO, 2008, p.63).

Por fim, apesar de várias dificuldades, a UEMS foi “reafirmada” na constituição de 1989, e em 22 de dezembro de 1993, por meio do Decreto Estadual nº 7585, ela foi instituída sob a forma de fundação; em 1994, iniciou-se sua implantação, na cidade de Dourados/MS, à partir dos seguintes trâmites: nomeação de reitor *pró-tempore*; publicação de edital para recebimento de *Curriculum Vitae* para a contratação de candidatos interessados a lecionar nas disciplinas da 1º série dos cursos oferecidos pela Universidade; publicação de contratação de pessoal para administração e cargos docentes; publicação da nominata das disciplinas a serem oferecidas; publicação do resultado das entrevistas com os candidatos a professores classificados em diversas áreas; publicação da Portaria que estabelecia a vinculação dos Departamentos nas Diretorias da Universidade; publicação de





edital de abertura da inscrição para concurso vestibular<sup>[4]</sup>, realizado em 9 e 10 de julho de 1994, cujas aulas tiveram início em 08 de agosto daquele ano; e no mesmo Diário Oficial, por ordem alfabética, foi publicada a nominata dos candidatos selecionados para a função docente. Como se nota, a primeira concessão de trabalho na UEMS foi realizada por nomeação e em contrato por prazo determinado, e o primeiro concurso público para provimento de cargos docentes deu-se somente em 1998.

Para localizar as professoras que foram pioneiras na UEMS me propus ao seguinte questionamento: quem foram os sujeitos designados para implantação da UEMS? Como consequência desta primeira inquietação, surgiram outras: quem foram as primeiras mulheres a assumirem cargos na Universidade? Quem foram as primeiras professoras a assumirem a docência no início de 1994? Quem permaneceu na Universidade após concurso realizado no ano de 1998?

Para busca de respostas, localizei e recuperei fontes documentais produzidas à época e localizei fontes bibliográficas que tratavam da história da Universidade. Como se pode notar, trata-se de uma pesquisa histórica em Educação, por possuir uma especificidade teórico-metodológica, a abordagem “no tempo” (MORTATTI, 1999). De acordo com Mortatti (1999), a atividade do pesquisador é um ato investigativo, interpretativo, que envolve a constitutividade e mediação da linguagem, ou seja, produção de significados e sentidos do ler e escrever, portanto demanda a recuperação, reunião, seleção e análise de fontes documentais, como mediadoras na produção do objeto de investigação.

Por se tratar de mulheres professoras busquei compreender a história das mulheres, sobre a qual destaque: Araújo (2014); Louro, Neckle e Goellner (2003); Perroti (2007) Piscitelli (2001) Rango (1995).

Como resultados, localizei até o momento 54 mulheres que assumiram cargos administrativos e funções docentes na UEMS no primeiro quadrimestre de 1994, quando ocorria o trâmite da implantação e organização da estrutura; destas, 23 mulheres foram cedidas da rede estadual de educação de Mato Grosso do Sul e ficaram à disposição da UEMS; para o processo de contratação de docentes para diversas áreas, antes do início das aulas, em agosto, houve a nomeação de 143 professores, sendo 76 mulheres<sup>[5]</sup> e 67 homens; com o concurso público realizado em 1998 para assumirem cargos de professores efetivos do ensino superior, contabilizei aprovação de 127 candidatos, sendo 58 homens e 69 mulheres aprovadas em diferentes áreas, sendo: duas no curso Administração; uma na área Ciências Contábeis; uma na área da Economia; uma na área de Computação; seis na área da Biologia; duas na área Ciências da Saúde; sete na área de Enfermagem; uma na área de Nutrição; três na área da Matemática; duas na área de Educação Física; quatro na área de Zootecnia; três na área do Direito; seis em Química; nove Língua Portuguesa; três Língua Inglesa; 13 Pedagogia; quatro na área Metodologia e Técnica de Pesquisa e uma na área Psicologia; as áreas de Engenharia e Arquitetura, Engenharia Elétrica, Agronomia não obtiveram aprovação de mulheres. Deste total, apenas quinze mulheres permaneceram na Universidade desde sua implantação ao período da efetivação dos professores no concurso de 1998, em diferentes áreas: uma em Administração; uma em Ciência da Saúde; três em Enfermagem; uma em Educação Física; duas em Química; quatro em Língua Portuguesa; duas em Pedagogia e uma em Psicologia. Neste mesmo concurso foram aprovadas por área professoras que não haviam iniciado em 1994, no total de 53 mulheres para exercer função docente: uma na área da Administração; uma na área de Ciências Contábeis; uma na área da Economia; uma na área Computação; seis na área Biologia; uma na área Ciências da Saúde; cinco na área de Enfermagem; uma na área Nutrição; três na área da Matemática; uma na área de Educação Física; quatro na área de Zootecnia; três na área do Direito; duas na área de Química, cinco na área de Língua Portuguesa; três na área de Língua Inglesa; 11 na área de Pedagogia; quatro na área de Metodologia e Técnicas de Pesquisa e uma na área de Psicologia. Das mulheres aprovadas no concurso, cinco desistiram de assumir o cargo de Professor efetivo do Ensino superior: uma em Biologia; uma em Física; uma Zootecnia; uma em Língua Portuguesa e uma em Metodologia e Técnica de Pesquisa. Percebe-se nesses quantitativos que a maior quantidade de aprovação de mulheres foi em cursos de licenciatura tradicionalmente destinados a mulheres, na área de humanas, e que em algumas áreas como a de exatas não houve aprovação de mulheres, como nos cursos de Agronomia, Engenharia, Arquitetura e Física. Esse resultado quantitativo é do período do primeiro semestre de 1994 e do ano de 1998, quando a Universidade se preparava para iniciar as primeiras turmas de graduação no jovem estado de Mato Grosso do Sul.





- [1] Harry Amorin nasceu em 23 de maio de 1927 e faleceu 20 de agosto de 1988. Formou -se em Engenharia e foi o primeiro governador do estado de Mato Grosso do Sul (de 1 de janeiro de 1979 a 12 de junho 1979), indicado pelo então presidente Ernesto Geisel (1974-1979).
- [2] Segundo Silva Filho (2008), em Mato Grosso do Sul muitas forças políticas lutavam para permanecer no poder.
- [3] Após a divisão do estado, o CEUD se tornou Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e, em 2005, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).
- [4] Segundo o Decreto N° 99.490, de 30 de agosto de 1990, as instituições de ensino Superior realizarão os concursos vestibulares nos termos da lei, de seus estatutos e regimento. Esses, têm por objetivo a classificação dos candidatos para preenchimento de vagas de cursos ofertados pelas instituições.
- [5] Algumas mulheres que foram selecionadas no processo de contratação já possuíam vínculo com a UEMS.

## MEMÓRIA E ENSINO DE PIANO EM GUIRATINGA-MT: UM ESTUDO A PARTIR DE IRMÃ AUGUSTA COSTA MARQUES

Luis Renato Dos Santos Dias

Elizabeth Figueiredo de Sá

**Palavras-chave:** Irmã Augusta Costa Marques. Educação Pianística. História da Educação.

Esta pesquisa tem como objeto a trajetória pianística da Irmã Augusta Costa Marques. Descendente de uma família tradicional mato-grossense, influente na política do estado de Mato Grosso em seu período de vida. A atuação de sua família na política vem desde o Império e estendeu sua atuação no período Republicano. No período imperialista, temos o Barão de Poconé, Manuel Nunes da Cunha, o primeiro barão de Mato Grosso. Mais à frente sua neta se casará com um jovem tenente-coronel descendente da família Costa Marques, outra família tradicional do Estado, dessa união surgirão dois políticos importantes à época, não apenas no cenário mato-grossense, mas também no cenário nacional. Sua ligação a uma família de político reforça o conceito de Sirinelli – Genealogia de influências – o que marcou uma geração antes, neste caso por várias gerações que a antecederam e vieram reivindicando assim a imagem de fidelidade dos intelectuais no engajamento de toda uma vida política. Esses percursos podem igualmente ser analisados através da evolução de um grupo de intelectuais oriundos de uma matriz comum. (Sirinelli, 2003). É importante ressaltar esses dois políticos históricos, pois os benefícios que ambos propuseram em sua época, ainda nos dias de hoje refletem as luzes do e a intrepidez de uma época marcada por grande atraso de recursos nos estado. Manoel Esperidião Costa Marques era o mais velho de doze irmãos, do qual o sétimo filho era o pai da nossa investigada, esse político lutou e idealizou por um progresso no seu período de atuação política, foi um dos parlamentares que a convite da princesa Isabel ajudou na elaboração da Lei Áurea, e participou da expedição para mediação e demarcação de seringais no Rio Guaporé até a região da Vila Bela da Santíssima Trindade, o segundo filho é Joaquim Augusto da Costa Marques, foi presidente do Estado Província de Mato Grosso, o sexto presidente, foi o primeiro presidente a conseguir completar seu quadriênio de mandato, em sua administração foram feitos vários avanços de modernidade para o estado, no campo da educação foi o responsável pela criação da Biblioteca Pública do Estado, como a implantação de outros grupos escolares na capital como no interior. Esses apontamentos não apenas reforçam a influência de poder desses políticos, mas a gama de possibilidade que era dada aos seus descendentes, uma vez oriundos de família elitistas, o acesso aos estudos era algo garantido, não sendo isto realidade para os demais que os cercavam, digo as classes menos favorecidas. Ainda criança a jovem Augusta foi mandada para o Asilo Santa Rita, escola de renome da época. O Asilo naquela época ocupa no campo católico uma dúbia atuação, ao mesmo tempo em que era um orfanato para jovens desvalidas era um internato para moças burguesas, que mandadas por seus pais, seriam educadas por religiosas, com isto, seriam futuras mulheres preparadas para marcar presença nos bastidores da sociedade cuiabana ou em funções que eram próprias do sexo feminino, como professora primária, enquanto aos homens, cabiam as decisões e o direcionamento da sociedade. A história Cultural tem o seu foco no passado, assim motivada na forma de ver, mas ao mesmo tempo de estar no mundo que modelaram sociedades e indivíduos de uma época, e sob uma égide crítica possibilita uma releitura sobre fatos de uma realidade que foi construída, abrindo espaços para procedimentos diferenciados, assim procurando identificar a



cultura, a forma de pensar de uma época por meio de suas representações e práticas. Foi no Asilo Santa Rita que sob a orientação de irmã Alzira Bastos que Augusta Costa Marques passará pelo processo de ensino-aprendizagem, no qual quando se tornar religiosa, vocação essa que a fará abandonar a estrutura aristocrática da família e fluirá em suas atitudes e decisões através da caridade, exercerá o papel de professora e pianista em Guiratinga, cenário central dessa pesquisa. Assim, este trabalho tem por objetivo compreender a contribuição de irmã Augusta Costa Marques, professora leiga de piano, para a educação musical em Guiratinga - MT (1980 – 2000). Esta pesquisa, bibliográfica e documental, se propõe a atingir seu objetivo geral por meio da compreensão dos conceitos que dão suporte a ela no viés da História Cultural e na História dos Intelectuais e se pautará nos estudos de Sirinelli (1998), Chartier (1991), Revel (1998) e Ginzburg (1989), guiando o percurso investigativo a utilizar, da intuição para, a partir da análise de dados particulares, insignificantes, negligenciáveis, marginais e imperceptíveis sobre a vida dessa religiosa-educadora. Na época não foi cobrado uma formação profissional no que tange ao curso técnico de piano, a sociedade em geral da época valorizava integralmente uma mulher formada no magistério da Escola Normal, assim subtendia que tudo que viesse de lá, já era o suficiente para lecionar qualquer coisa. Lecionar piano estava ligado ao mesmo que alfabetizar uma mulher com formação a época, tinha o seu lugar cativo no espaço de trabalho deste tipo de seguimento. O presente artigo enfatiza como uma professora leiga em piano conseguiu, durante anos, lecionar piano se guiando por uma intuição musical, que ao mesmo tempo se entrelaçava com as tendências musicais da Escola Nacional de Música e do Conservatório Brasileiro de Música, ambos situados no Rio de Janeiro, de onde emanava o programa nacional de música. A necessidade do pesquisador de ler nas entrelinhas dos documentos, e ter a consciência de que todo documento, imagem ou objeto são produções humanas, portanto, representações da realidade (BURKE, 2005). Distanciando do modelo dominante, mas ao mesmo tempo, tornar visível a sua base de investigação e abordagem, onde a história dominante se mostrou incapaz de apreender tudo que se referia a experiência social, onde amparado na micro-história, Revel irá dizer: “[...] Um dos efeitos da passagem para a micro-história é transformar por exemplo, a natureza da informação e a relação que o historiador mantém com ela. Assim se reconstrói o mundo exterior a partir de migalhas, informações que se recebe a fim de transmitir”. (REVEL, 1998). Como fundamentação para a compreensão do papel do historiador cultural e intelectual onde o mesmo deve ser voltar para o deciframento das fontes que lhe forem exibidas. Ele é um decifrador que se vale de provas, indícios, intuição, ou seja é necessário examinar as evidências mais negligenciáveis. Percebemos que tal apropriação de critérios educacionais serão utilizados por toda a sua vida útil como professora, transformando as suas práticas como marcas do seu ensinar, assim nos diz Chartier: “[...] A apropriação, a nosso ver, visa numa história social dos usos e das interpretações, referidas a suas determinações fundamentais e inscritas nas práticas específicas que as produzem. (CHARTIER, 1988, p. 180). Carlo Ginzburg (1989) que através do novo método epistemológico, o paradigma indiciário, mostra que o pesquisador deve com muita intuição, verdade e sensibilidade, assim como um Sherlock Holmes nos indícios, Giovanni Morelli nos signos pictóricos e Sigmund Freud nos sintomas, articulados em disciplinas diferentes, mas muitas vezes ligadas entre si pelo empréstimo de métodos semelhantes, buscando decifrar enigmas que passaram despercebidos, como “os nossos pequenos gestos inconscientes revelam o nosso caráter mais do que qualquer atitude formal, cuidadosamente preparada por nós” (GINZBURG, 1989, p. 146). O desafio em escrever numa página branca sob o olhar em decifrar as pisadas dessa religiosa no convento de Guiratinga - MT, fechada no silêncio dos muros, apenas aparecendo em seus trabalhos sacerdotais e educacionais, dar voz a essa religiosa não é tecer elogios, ou criar um pódio de venturas, mas a relevância que teve na sociedade a qual prestou mais de 20 anos seus profundos ensinamentos, principalmente no que se refere a arte pianística. Ressalta Ginzburg que na “Imensa página branca onde as pessoas que procuramos deixaram escrito não só seus movimentos e seus passos mas também seus pensamentos secretos, as esperanças e angústia que as agitavam” (GINZBURG, 1989, p. 170). É possível perceber que Irmã Augusta dentro da sua vida religiosa dedicou-se a lecionar, mas especificamente o instrumento: piano. Guiada no paradigma salesiano na constituição das Irmãs Salesianas, sua atuação sacerdotal terá seu ápice em Guiratinga-MT, sua última cidade de trabalho missionário, onde durante duas décadas sob um prisma de idealismo e intrepidez focado na metodologia das irmãs é aplicada a técnica pianística, com forte influência do Conservatório Brasileiro de Música. Essa instituição se mostrou importante em seu método sendo adotado no nivelamento das séries dos alunos. Irmã Augusta inovou em seu período de atuação ao inserir meninos no aprendizado de piano, como também, possibilitou novas perspectivas acerca do gosto pela música erudita nessa localidade.

## MEMÓRIAS DE PROFESSORAS: DESVELANDO AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DO ENSINO PRIMÁRIO NO PARANÁ, 1930-1950

Ariclê Vechia

**Palavras-chave:** Memórias de professoras. Práticas educativas. Ensino primário.

A expansão da escola primária no Brasil verificou-se no contexto de legitimação do regime republicano. Para a generalização desse nível de ensino era imprescindível que o professor primário fosse imbuído de patriotismo e “sentimentos nobres”. No estado do Paraná, como os homens estavam desertando do magistério primário, reservava-se à mulher a “nobre missão” de transmitir a mensagem patriótica às crianças, de ministrar-lhe os conhecimentos mínimos capazes de transformar cada paranaense em um real elemento do progresso nacional. Segundo o Diretor da Escola Normal “ninguém mais apto do que a mulher para o exercício de tão nobres misteres e a formação da mulher mestra deve ser o objetivo primordial de nossas escolas Normais”. Neste contexto, o espírito nacional seria transmitido pela cultura recebida na Escola Normal. As diretrizes que nortearam a formação das professoras, que iniciaram o magistério na década de 1930, foram estabelecidas nas Bases Educativas para a organização da Escola Normal Secundária do Paraná, aprovadas em 1923, que exaltava o papel da mulher no Magistério Paranaense e estabelecia a sua “missão” conforme anteriormente mencionado. A educação escolar aparecia no discurso do governo como uma concessão da elite e era percebida como um instrumento para disciplinar moralmente a população. A professora deveria ser de uma classe social que tivesse hábitos refinados, boa conduta, disciplina, enfim, que pudesse elevar os “espírito das crianças”. O estudo teve por objetivo, analisar as memórias de professoras e suas percepções sobre o significado de ser professora de 1930 a 1960 no âmbito do Estado do Paraná. Estas memórias foram colhidas mediante entrevistas realizadas com seis professoras que lecionaram no ensino primário naquele período. Algumas delas foram realizadas no ano de 1994 com três professoras que iniciaram o magistério na década de 1930. Estas memórias estão preservadas em um museu municipal localizado na região metropolitana de Curitiba. As demais foram realizadas pela pesquisadora nos anos de 2011 e 2012. As questões da entrevista versavam sobre a profissão dos pais; o significado de ser professora em sua época, como a profissão era vista pela sociedade; aspectos de sua formação e quais as práticas educativas adotadas naquele período. Foram analisados ainda, Relatórios de Inspectores da Educação do Estado do Paraná; a legislação e bibliografia pertinente. Teórica e metodologicamente o estudo se insere na perspectiva da História Cultural. As entrevistas realizadas com as professoras que começaram a lecionar na década de 1930 revelam que, de acordo com a política educacional, as alunas da Escola Normal, via de regra, eram pessoas de classe média. Por exemplo, uma delas era filha do prefeito de uma cidade próxima à Curitiba; outra era filha de um rico comerciante que possuía uma grande fazenda em um município próximo à capital do Estado; ainda outra era filha de um militar do Exército e de uma enfermeira em um grande hospital. Aliás, para elas, ser professora, cumprir esse “sacerdócio” era um privilégio das “moças de bem” que tinham uma educação mais requintada. Ser professora Normalista era uma posição de destaque e respeito na sociedade; uma profissão própria para as mulheres, uma vez que estava diretamente relacionada com o cuidar, com a formação das crianças, com a formação de um bom cidadão e um chefe de família. Segundo alguns dos relatos: 1) na época existiam apenas três profissões possíveis para as mulheres: ser enfermeira, freira ou professora, mas





a professora tinha uma posição de destaque na sociedade, era respeitada pelos alunos e pelos pais dos alunos; 2) ser professora normalista naquela época significava estar comprometida com a educação das crianças, com a formação do caráter dos alunos e com o ensinar-lhes os conhecimentos que precisariam para enfrentar a vida, conforme expressão da época. Desmontaram sentir-se honradas por terem sido professoras de alunos que depois se tornaram médicos, engenheiros, profissionais liberais e políticos. Todas elas recordavam, com orgulho, o fato de terem cumprido com seu “dever cívico” de terem realizado o estágio obrigatório em localidades do interior do Estado, geralmente na zona rural. De fato, o Governo Paranaense via as professoras como mulheres missionárias das letras e do civismo que “vão anunciar o evangelho da Pátria”. O Código de Educação de 1938 redimensionou a ação educacional, fixou o estágio obrigatório no interior em dois anos, pois a meta do governo era a de transformar as professoras em agentes de transformação social. A política adotada pelo governo Vargas, de modo especial durante o Estado Novo, via na escola o veículo ideal para atingir a almejada homogeneização ideológica e cultural. Em 1937 foi deflagrada a Campanha de Nacionalização das escolas mantidas por imigrantes que sofreram intervenção do governo visando repelir qualquer traço de nacionalismos da terra de origem. As professoras entrevistadas destacavam, com orgulho, terem participado desta obra de homogeneização cultural junto aos núcleos de imigrantes, não só como professoras, mas como Inspetoras de Ensino. Visando garantir as metas estabelecidas para as escolas e professoras, quais sejam: ministrar conhecimentos úteis e concretos visando uma vida laboriosa, inculcar normas de boa conduta, respeito às Leis e às instituições e autoridades brasileiras, o governo paranaense instituiu um rígido sistema de fiscalização e controle das escolas – a Inspetoria de Ensino. Além de um grupo de inspetores especialmente designados para esta tarefa, a Inspetoria Geral, contava com um exército de professoras que eram designadas para cumprir este dever cívico. Em seus relatos, destacaram em detalhes, como executavam suas tarefas como Inspetoras de Ensino: faziam visitas inesperadas nas escolas para verificar se as outras professoras estavam seguindo as determinações legais quanto aos conteúdos e métodos de ensino. Nas escolas dos núcleos de imigrantes, além dos itens anteriores, verificavam o progresso ou não das crianças na aprendizagem da língua portuguesa e a aquisição dos valores nacionais. Além disto, seguindo determinações legais, elas percorriam as escolas do interior e aplicavam as provas previamente elaboradas pela Inspetoria de Ensino. Estas provas se constituíam em mais um instrumento utilizado para a homogeneização ideológica e cultural. O que as narrativas das entrevistadas nos revelam é que muito embora todas fossem de classe média, portanto sem necessidade de econômica de trabalhar, todas se dispuseram a deixar suas casas, seus familiares e foram para o meio rural fazer o estágio obrigatório com a tarefa de transmitir às crianças daquele meio, a cultura, os hábitos de vida social urbana, os hábitos de higiene, normas de conduta e amor à Pátria. Como eram todas jovens acabaram se casando com rapazes do interior e lá exerceram o magistério até sua aposentadoria. Nas narrativas de todas as entrevistadas é dado destaque à sua fidelidade aos ideais do governo, à retidão do seu caráter, a severidade no trato das questões educacionais. Em suas falas as referências eram feitas usando os seguintes termos: “eu era durona, eu era exigente, eu era uma tigre”. Na realidade estes aspectos eram mais importantes do que o domínio do conjunto de conhecimentos a ensinar; a escola primária deveria cultivar a inteligência e apurar o sentimento das crianças, pois a “união das faculdades da alma com as intelectuais formará o homem futuro como exige a família, como exige a pátria”. Cabia à professora cuidar do coração infantil, inculcando-lhe o sentimento moral, o sentimento do belo, o sentimento do infinito pela razão e pela consciência, pois da cultura do espírito da mulher dependia a formação das crianças. Dessas colocações depreende-se que a professora não precisava dominar conhecimentos vastos e profundos das ciências humanas e das ciências biológicas e matemáticas para cumprir sua missão, o mais importante era a justeza de seu caráter. Ao que parece a Escola Normal cumpriu seu papel de inculcar nas futuras professoras, normas de boa conduta, autodisciplina, respeito às leis, às autoridades e às instituições nacionais. Estas virtudes serviram de escudo com o qual deveria defender-se no meio onde fosse lecionar. As memórias das professoras entrevistadas permitem reconstruir esses aspectos da história da educação na capital do Paraná e em seus arredores. Seus relatos revelam que sua formação e suas práticas refletem as políticas para o ensino primário e para a formação de professores no Estado do Paraná na primeira metade do século XX.



## Referências

COSTA, L.F. *Relatório da Escola Normal Secundária referentes às atividades de 1923/4*.

CARVALHO, J.M. *A Formação das Almas: o imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Cia das Letras, 1990.

MIGUEL, M.E.B. *A Formação de Professor e a Organização Social do Trabalho*. Curitiba: Editora UFPR, 1997.

TRINDADE, E.M.C. *Clotildes ou Marias: mulheres de Curitiba na Primeira República*. Curitiba: Fundação Cultural, 1998.

## O PROJETO LOGOS II NO MARANHÃO: FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS LEIGAS DA ZONA RURAL

Eulina Da Silva Lima  
Tiago Rodrigues Da Silva  
Odaleia Alves Da Costa

**Palavras-chave:** Professoras leigas. Magistério rural. Projeto Logos II.

O presente trabalho tem como objetivo principal descrever o processo de formação das professoras leigas da zona rural por meio do LOGOS II em Duque Bacelar, no Estado do Maranhão na década de 1980. O projeto LOGOS II que foi uma iniciativa educacional a fim de habilitar e formar professores leigos, a nível de 2º grau. Segundo Paz *et al* (1984) as unidades da federação atendidas pelo projeto foram: Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Piauí, Paraná, Ceará, Maranhão, Minas Gerais, Rondônia, Bahia, Rio de Janeiro, Paraíba, Rio Grande do Norte, Roraima, Pernambuco, Santa Catarina, Sergipe, Amazonas e Acre. O projeto LOGOS II constituiu-se de uma iniciativa para formar professores leigos em nível de 2º grau, buscando atender as exigências da Lei 5.692/1971. De acordo com Gondim: são considerados professores leigos os que não tem habilitação adequada para o magistério, além disso, em geral apresentam precário nível de formação geral, como primário incompleto, primário completo, ginásio incompleto e no melhor dos casos ginásio completo (GONDIM,1982, p. 15). A pesquisa de campo foi realizada em Duque Bacelar, um município brasileiro do estado do Maranhão fundado em 1 de janeiro de 1955. Localiza-se na microrregião de Coelho Neto, mesorregião do leste Maranhense. O município tem cerca de 10 649 habitantes, população estimada de acordo com o censo de 2010 e tem como municípios limítrofes: Coelho Neto, Chapadinha, Buriti e o estado do Piauí. A periodização do trabalho justifica-se pelo fato de que em 1979 o projeto LOGOS II começou a ser implantado no Estado do Maranhão e em 1985 foi executado no município de Duque Bacelar. Para a construção deste trabalho nos fundamentamos em Alberti (1989) e Montenegro (1994) no que diz respeito à história oral, em Pollack (1989) no que se refere à memória e em Tardif (2002) e Gatti (2010) e nos aspectos inerentes à formação de professores. No que diz respeito aos aspectos metodológicos realizamos pesquisa bibliográfica e também fez-se o uso da História Oral, através de entrevistas semiestruturadas. A História Oral busca perceber e registrar os sujeitos que fazem parte da história oficial. De acordo com Montenegro: a história trabalha e constrói uma representação de fatos distantes, ou mesmo onde ou quando se encerra a possibilidade de encontrar testemunhas daquela lembrança. (MONTENEGRO, 1994, p.17). Primeiro elaboramos uma pesquisa bibliográfica sobre o projeto LOGOS II para assim identificar os principais pesquisadores que desenvolveram trabalhos sobre a temática “formação de professores” e “projeto LOGOS II” depois fizemos um levantamento na zona urbana e rural de Duque Bacelar, buscando assim indicações de alguns nomes de alunos que teriam concluído o programa investigado. Com os nomes indicados, foi feito um primeiro contato a fim de certificar-se sobre a viabilidade da concessão das entrevistas. Em seguida, as entrevistas foram realizadas, transcritas e analisadas. As mesmas abordam sobre o projeto LOGOS II, com sua contextualização na formação de professores leigos seguindo assim a sequência de um roteiro prévio e organizadas em 4 categorias: formação, práticas docentes, magistério rural e relação da professora com o meio rural. A primeira entrevistada nesta pesquisa foi a professora Aracelia Bastos Almeida, que nasceu no povoado Bonfim zona rural de Duque Bacelar, cursou o LOGOS II, posteriormente formou-se em Pedagogia. A segunda







entrevistada foi a professora Raimunda Fernandes de Figueiredo, nascida no povoado Pé da Ladeira zona rural do município de Buriti de Inácia Vaz. Dona Raimunda teve incentivo dos pais para fazer o projeto LOGOS II, em seguida, graduou-se em Pedagogia. Em relação à primeira categoria, **formação docente**, Aracelia Bastos Almeida contou que quando ela iniciou a carreira docente sua formação era *“apenas o quarto ano do ensino fundamental, porque naquele tempo eles nomeavam o professor com esse grau de instrução até pela necessidade, por não ter o professor formado, eles nomeavam e foi assim a minha [nomeação]”*. (ALMEIDA, 2019). Por sua vez, Raimunda Fernandes de Figueiredo, destaca que quando optou por ser professora sua formação era o *“quarto ano do primário, eu estava já ingressando nesse outro curso do LOGOS II né, que dava assim mais uma força pra gente, mas ainda não tinha concluído não”*. Na categoria **práticas docentes**, Almeida destaca como desenvolvia as atividades com seus alunos *“nas escolas rurais a gente desenvolvia de acordo com a capacidade de nossos alunos viu, a gente não fazia prova como hoje é feito a gente trabalhava com o aluno, a gente sondava o aluno e através daquele diagnóstico a gente trabalhava em cima daquela necessidade dele”*. Figueiredo explica que suas práticas em sala de aula contavam com os recursos que se tinha na época como: giz, caderno, lápis e que ela aperfeiçoava suas práticas em sala de aula da seguinte maneira *“na escola era assim, tinha as leituras de texto tinha o livro, tinha muita coisa que eu achava novidade, eu levava, a gente lia o texto através daquilo ali eu tirava as perguntas, eu levava dever de casa, tinha a tabuada que a gente fazia através de contagem”* (FIGUEIREDO, 2019). No que se refere ao **magistério rural**, Almeida relata que por um tempo lecionou na zona rural onde também residia *“alguns anos eu residia na fazenda onde eu lecionava, outros anos eu ficava no município e trabalhava em outro povoado que não era no município que eu morava e outros anos eu trabalhei aqui mesmo na sede”*. A professora Figueiredo trabalhou e morou na zona rural *“eu residia na fazenda onde lecionava, a fazenda era no Tabuleiro Grande”*. Quanto à **relação da professora com o meio rural** Almeida enfatiza a convivência com a comunidade e com os pais dos alunos *“eles faziam novenas aquelas festas tradicionais lá do município que eles faziam, tambor naquele tempo tinha tambor né, eu participava né, porque o professor tem que tá conquistando os pais dos alunos e era dessa forma que eu tinha que conquistar”*. (ALMEIDA, 2019). A professora Figueiredo explica como era o seu envolvimento com o entorno da escola *“eu sempre participava, onde as vezes tinha velóriozinho de anjinho, a gente ia tinha vez que era próximo a gente não dava aula naquele dia, a gente dizia o porquê e ia todo mundo e passava um tempinho e lá e depois os meninozinhos ia se embora e a gente ficava depois ia embora também, mas sempre que tinha festejo, novena, reunião da comunidade, sempre eu ia porque eu gosto muito desse negócio da reunião da igreja”* (FIGUEIREDO, 2019). As professoras puderam usar a memória como parte integrante das suas histórias e se recordaram de momentos alegres, tristes e importantes que fizeram parte das suas vidas. De acordo com Pollack: a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo na reconstrução de si. (POLLACK, 1992, p. 204). Desse modo a formação concedida pelo projeto LOGOS II foi de grande importância para as professoras, pois as mesmas deixaram de ser professoras leigas e passaram a ter a formação exigida pela Lei 5.692/1971. As entrevistadas mais tarde deram prosseguimento aos estudos em nível superior. Quanto ao magistério rural as colaboradoras tiveram ao longo da carreira, diferentes experiências, mas vale destacar que ambas moraram e trabalharam na zona rural, em algum momento da profissão. Sobre o envolvimento das docentes com o meio rural, as mesmas participavam de atividades das mais diversas, desde atividades religiosas (católicas e afrodescendentes), envolvendo-se até com os velórios da comunidade.

## Referências

GONDIM, M. A. D. R. **O Projeto Logos II no Piauí: uma análise de programas para formação do professor leigo de zona rural**. Rio de Janeiro, PUC/RJ, 1982. 273p.

MONTENEGRO, A.T. **História oral e Memória: a cultura popular revisitada**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1994.

PAZ, M. J. M. *et al.* **Projeto Logos II: Didática da Linguagem**. CETEB, Brasília, DF, 1984.

POLLACK, M. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

## OS CAMINHOS DA DOCÊNCIA FEMININA EM MAGÉ: EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORAS PÚBLICAS EM UMA LOCALIDADE DA PROVÍNCIA DO RIO DE JANEIRO (1840-1889)

Kimberly Araújo Gomes Pereira

**Palavras-chave:** Magistério feminino. Experiências docentes. Magé.

As autoridades fluminenses do século XIX, manifestavam intensa preocupação com o andamento da instrução e da educação na Província. Como a mesma era vista como uma fonte de progresso, com o passar dos anos, houve uma expansão paulatina no número de escolas de meninos e meninas. No que se refere a instrução feminina, a Lei Geral de 1827 determinava princípios sobre a educação das meninas. Decretou-se que nas vilas e cidades mais populosas haveria escolas de meninas onde os presidentes julgassem necessário, estabeleceu as disciplinas que as mestras deveriam ensinar às meninas. A respeito das candidatas ao magistério, a referida lei determinou que somente as mulheres brasileiras, de reconhecida honestidade e que mostrassem os conhecimentos necessários nos exames é que poderiam ser nomeadas professoras. No Regulamento da Instrução Primária da Província do Rio de Janeiro (1849), instituído pelo Presidente da Província Luiz Pedreira do Couto Ferraz, foram apresentadas regras específicas que estabelecem o trabalho docente, as condições para o magistério, o processo de realização de exames de admissão, a nomeação e posse dos professores, os ordenados, explica as particularidades das escolas de primeira e segunda classe, o regime das mesmas e as obrigações dos professores, bem como o quesito da inspeção realizada periodicamente nas escolas. No que está relacionado aos exames de admissão das docentes, o referido regulamento estabelecia a especificidade de que os examinadores deveriam ouvir o parecer de uma professora pública ou de uma senhora designada pelo presidente em relação aos trabalhos de bordado e agulha. No decorrer dos oitocentos, as mulheres foram ocupando um espaço maior na docência que, de acordo com Uekane (2007), está associada à presença de meninas nas escolas primárias. Assim, os espaços escolares foram organizados para recebê-las tanto materialmente quanto no que dizia respeito à seleção e formação das docentes. Neste trabalho pretendemos analisar a experiência de ser professora no município de Magé, na Província do Rio de Janeiro, entre 1840 e 1889. Vidal (2010), apoiando-se em Thompson, compreende a docência como uma experiência coletiva, ou seja, significa compreender o magistério como resultado das escolhas que os sujeitos executam no interior da cultura, parcialmente de maneira autônoma como circulam pela sociedade e em ações coletivas ou individuais. As experiências referem-se à coletividade de entender e legitimar a docência e também revelam as expectativas das gerações, baseadas na cultura, nas instituições de ensino e na convivência diária com colegas de profissão e a comunidade. Nessa perspectiva, para realizarmos uma investigação em relação à formação, às condições de trabalho, às licenças, remoções, falta de repasses, insalubridade e epidemias locais que poderiam interferir na atuação docente, utilizamos como fontes o Almanak Laemmert que foi publicado entre 1844 e 1889, por meio do qual foi realizado o levantamento de escolas públicas e particulares; os relatórios dos presidentes da Província, leis e decretos provinciais; o Recenseamento do Brasil de 1872 e a imprensa periódica disponível na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional. Para investigarmos o processo de atuação e inserção local docente, utilizamos o conceito do “fio do nome” de Ginzburg e Poni (1991). As contribuições de Faria Filho (2009) acerca do uso da região como unidade e posição de análise e o





conceito de jogos de escalas de Jacques Revel (1998), para entender a articulação entre o local e o global, também são acionados para nos ajudar a realizar uma análise dessas experiências voltada para a história local. O município de Magé está situado em um território conhecido atualmente como Baixada Fluminense, no Estado do Rio de Janeiro e desempenhou um papel importante para a ocupação territorial da província. Pois possuía diversas estradas, rios e portos que serviam como escoadouros da produção do interior para a Corte. Além do mais, essa região era produtora de mandioca, farinha, milho, feijão e cana-de-açúcar (ALONSO, 2000). Em 1789, a freguesia de Magé foi elevada à categoria de Vila e em 1857 elevada à categoria de Cidade graças ao seu desenvolvimento econômico. No período estudado esta localidade estava subdividida nas seguintes freguesias: Nossa Senhora da Piedade, São Nicolau do Suruí, Nossa Senhora da Ajuda de Guapimirim, Nossa Senhora Aparecida e Santo Antônio do Paquequer (Teresópolis) e pelo curato de Sapucaia. Nos limites territoriais do referido município encontramos a Fábrica de Tecidos de Santo Aleixo que nos relatórios dos presidentes da província é apontada como um empreendimento promissor para a mesma. Assim como a fábrica, encontramos a presença do Gabinete de Leitura Mageense que é mencionado frequentemente nas fontes citadas. A população mageense era estimada em 24.119 pessoas, sendo 13.301 livres e 10.818 escravizados segundo o Recenseamento do Brasil de 1872. Por meio deste censo, podemos analisar o quantitativo populacional de cada freguesia, o número de analfabetos e alfabetizados, bem como saber o quantitativo de crianças que frequentavam a escola. Nesse quesito, a freguesia de Nossa Senhora da Piedade era a mais populosa do município e por conta disso e de acordo com a determinação legal, foi a primeira localidade a registrar a presença de uma escola feminina. No relatório de 1840 temos a primeira menção da criação da escola de meninas em Magé que foi ocupada pela professora e poetisa Luiza Augusta de Menezes. Isso não significa que foram criadas escolas para meninas nas demais freguesias prontamente. A situação da instrução feminina na província modificou-se com o Decreto 1.470 de 1869 que estabeleceu que todas as freguesias deveriam contar com uma escola para meninas e uma para meninos. E a partir disso, foram criadas escolas nas demais freguesias mageenses. Entre 1840 e 1889, encontramos a existência de 28 professoras - sendo 22 professoras públicas, uma provisória, uma substituta e quatro professoras particulares - atuando no município. Destas, até o momento atual, identificamos que ao menos oito professoras frequentaram a Escola Normal. Criada pelo Decreto nº10 de 04 de abril de 1835, a Escola Normal tinha o intuito de normalizar a atuação docente bem como contribuir para a formação de professores com o objetivo de ampliar a oferta educacional da Província. As experiências dessas “mulheres em sala de aula” que pretendemos analisar abordam a formação e perpassam as condições de trabalho, redes e espaços de sociabilidade, religiosos, familiares e sociais. Por meio do cruzamento dos dados da imprensa periódica com as demais fontes podemos analisar a atuação das docentes e observar as relações sociais construídas nos locais onde exerceram a docência. Também podemos verificar a rotatividade das professoras entre os municípios e/ou freguesias. Segundo Nascimento (2011), a movimentação entre cadeiras era uma prática comum entre professoras e professores, indicando assim a mobilidade espacial. Ademais, é recorrente o pedido de pagamento dos ordenados o que pode nos indicar como eram as condições de trabalho em que as mesmas estavam submetidas. Costumeiros também eram os pedidos de licença pelas professoras. Vidal (2010) salientou a importância de que ao tomar o magistério como experiência, devemos contemplar as trajetórias individuais das docentes. Porém sem afastar-se da observação das determinantes sociais e histórica. Ao seguir esta premissa, neste trabalho salientaremos algumas experiências docentes entre as quais as das professoras de duas freguesias: Nossa Senhora da Piedade e São Nicolau do Suruí. Dentre as docentes que atuaram nessas localidades, destacamos a presença das seguintes professoras e as aparições sobre suas trajetórias: Candida Francisca da Costa Lopes - professora e examinadora de escolas, requerimentos de pagamentos e licenças, segunda vice diretora da sociedade para proteger a infância desvalida e irmã da também professora de Magé, Isabel Francisca da Silva Medenilha; Joanna Rosa de Magalhães - Habilitada pela Escola Normal, pedidos de licenças, de remoção da escola e pedidos de pagamento; Luiza Augusta de Menezes - primeira professora de Magé, poetisa, agradecimentos em relação a sua atuação profissional; Minervina Laura Moreira Guimarães - professora e poetisa, pedidos de pagamento de gratificação e custeio da escola, dificuldades enfrentadas na sua atuação quando houve uma epidemia de sarampo na região. Desta forma, com o cruzamento dos dados, podemos observar as relações sociais que foram construídas no exercício docente, pedidos de licenças, remoções, os espaços de sociabilidade bem como analisar o tempo de permanência das professoras no município. Ao utilizarmos a ideia de docência como experiência coletiva, as vivências dessas professoras nos permite compreender melhor o trabalho docente feminino e seus efeitos na escolarização de meninas em Magé no período do Império.

## OS SENTIDOS DA DOCÊNCIA NO MEIO RURAL MARINGAENSE (1951-1982)

Jaqueline Gomes Zamferrari

Anaete Regina Schelbauer

**Palavras-chave:** História da Educação. Escolas Primárias Rurais. Professoras Rurais.

O objetivo desta comunicação consiste em analisar os aspectos da profissão docente no meio rural do município de Maringá – PR, por meio das memórias de professoras primárias, a fim de representar os sentidos construídos sobre a docência rural, pois, de acordo com Bosi (2012), há a impossibilidade de se reviver o passado tal e qual por meio da lembrança assim como é para o historiador impossível refazer no presente os acontecimentos do passado. Para este “[...] não lhe resta senão *reconstruir*, no que lhe for possível, a fisionomia dos acontecimentos” (BOSI, 2012, p. 59).

Para tanto buscou-se apresentar a constituição do município de Maringá, a criação das instituições escolares no contexto de formação do município e as características das escolas rurais maringaenses, bem como identificar quem eram seus professores e professoras, o processo de ingresso na carreira docente e a formação inicial e em serviço, além de compreender como era o trabalho, a relação das professoras com os alunos, pais e comunidade rural.

A delimitação espacial prima pela análise do regional em relação ao estadual, considerando os aspectos singulares do processo de colonização e constituição do município de Maringá, situado no Estado do Paraná. A grande extensão de terras férteis da região Norte do Estado conduziu um processo de (re)ocupação do território mediado pela ação colonizadora da Companhia de Terras Norte do Paraná, hoje Companhia Melhoramentos Norte do Paraná, que desencadeou tanto um processo migratório, quanto imigratório, responsável por atrair famílias dos mais diferentes lugares do país e do exterior, sobretudo, atraídos pelo “ouro verde”, a expansão da lavoura cafeeira entre as décadas de 1940 e 1950. Neste contexto, a cidade foi fundada em 10 de maio de 1947 e emancipada em 14 de fevereiro de 1951, quando foi elevada à categoria de sede de município.

Muitas famílias vieram para o norte do Paraná, especificamente para Maringá, com o intuito de trabalhar nas lavouras de café, seja como proprietários das terras vendidas pela Companhia, seja como funcionários das fazendas recém-fundadas ou como meeiros. Famílias com crianças em idade escolar que, além de ajudar no trabalho da lavoura, precisavam ir à escola. Essas, por sua vez, precisavam de professores para que pudessem funcionar e atender os alunos. Desta forma, a delimitação espacial se deu ao município de Maringá e seus distritos – Iguatemi, Floriano, Floresta, Ivatuba e Paiçandu – da época da fundação e da expansão do espaço rural e urbano da cidade.

O recorte temporal tem início na década de 1950, momento em que Maringá tornou-se município, especificamente em 1951, e assim se deu a criação das inúmeras escolas rurais, e, em decorrência disso, a necessidade de ter professores para trabalharem nessas escolas, findando-se no ano de 1982, momento em que por conta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/71, as escolas foram agrupadas em escolas de 1º grau e muitas escolas rurais foram extintas.

A pesquisa está situada no campo da História e Historiografia da Educação, na perspectiva metodológica da história oral, produzida a partir das memórias narradas por professoras rurais,





bem como amparada em fontes documentais e nas análises historiográficas sobre a temática. Neste trabalho, objetivou-se trabalhar com a história oral temática, visto que a história oral temática torna o questionário “peça fundamental para a aquisição dos detalhes procurados” (MEIHY, 1996, p. 41).

A metodologia da pesquisa foi desenvolvida a partir do trabalho com fontes orais, realizado por meio de entrevistas semiestruturadas com dez professoras, com idades entre 72 a 85 anos, que atuaram no magistério rural. As entrevistadas foram selecionadas com base nos seguintes critérios: o ingresso no magistério entre as décadas de 1950 e 1980 e ter lecionado nas escolas isoladas rurais do município de Maringá também neste período. Destas, duas residem no distrito de Floriano, uma no distrito de Iguatemi e as demais na cidade de Maringá. A predominância de professoras no magistério rural maringaense foi um dos aspectos de destaque neste estudo. De acordo com as entrevistadas e com os registros localizados nas fontes documentais, a presença masculina no magistério rural de Maringá era minoritária. O instrumento de investigação contou com questões semiestruturadas divididas em seis grupos: 1. identificação; 2. formação; 3. magistério rural; 4. formação em serviço; 5. práticas docentes e 6. relação das professoras com o meio rural.

O trabalho também foi fundamentado em fontes documentais e bibliográficas, a partir de uma revisão de literatura sobre a temática proposta e um levantamento, catalogação e análise de documentos localizados nos acervos do Setor de Patrimônio Histórico de Maringá e das Secretarias de Educação dos municípios de Maringá, Floresta, Ivatuba e Paiçandu, visto que esses três últimos foram distritos de Maringá até o ano de 1961; bem como nos acervos escolares das Escolas Municipais Fernão Dias, Ruy Alvino Alegreti, Dona Lázara Ribeiro Vilela, Machado de Assis e Vitor Beloti. Dentre os principais documentos localizados podemos citar as atas, as fichas de professores, as plantas e as fotografias das escolas primárias rurais.

Os resultados indicam que a criação da maioria das escolas rurais ocorreu na década de 1950 no município de Maringá e em seus respectivos distritos. Este dado regional corrobora o que a pesquisa sobre a história da educação tem evidenciado no tocante a expansão do ensino primário no Estado do Paraná. De acordo com Schelbauer e Corrêa (2019, p. 82), uma das características da expansão ao longo deste período é “a interiorização de unidades escolares que certamente acompanha o processo do povoamento para o interior do Estado, seguindo a lógica da colonização, por meio da distribuição de terras”.

Sobre o magistério rural, as professoras entrevistadas iniciavam suas carreiras como professoras leigas, por meio de indicação política ou de pessoas influentes. Verificamos que, inicialmente, na década de 1950, as professoras não recebiam formação em serviço nem orientações sobre o trabalho pedagógico, cenário que teve modificações com a implementação da LDB nº 4.024/61, no que se refere à orientação do trabalho pedagógico e com a LDB nº 5.692/71 no sentido da formação em serviço.

Em suas narrativas, todas as professoras afirmaram ter estabelecido boa relação com os alunos, pais e comunidade e não mencionando episódios de desavenças. De acordo com Le Goff (2012), seja a propósito de lembrar ou de esquecer, o interesse, a afetividade, o desejo e a censura exercem influência sobre a memória individual. As professoras relataram também que, naquela época, se sentiam valorizadas pelo trabalho realizado, passagens estas rememoradas com bastante entusiasmo envoltas a um sentimento saudosista em relação ao passado. De acordo com Bosi (1994, p. 480), “[...] a memória vem acompanhada de uma valorização do trabalho evocado e de uma crítica, ou melhor, de uma estranheza em faces a certos costumes atuais.”

Investigar as motivações destas professoras a ingressarem no magistério rural, bem como compreender as particularidades e singularidades que entremeiam o trabalho e a vida destas professoras, fez-nos perceber o que Nóvoa (2000) afirma ser impossível: separar o profissional do pessoal, pois as escolhas e caminhos percorridos por estes professores influenciam, na sua maneira de ser, o modo de ensinar e desvendam, na sua forma de ensinar, a sua maneira de ser. Sendo assim, reconstituir por meio das narrativas das memórias das professoras rurais da época foi uma forma de registrar a história a partir das lembranças daquelas que também fizeram parte desta história, daquelas que compuseram a história da escola rural de Maringá.



## Referências

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças do velho**. 17ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Unicamp, 2012.

MEIHY, José Carlos Sebe B. **Manual de História Oral**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

NÓVOA, António (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

SCHELBAUER, Analete Regina; CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. Povoare escolarizar: história da expansão, dos modelos e modalidades de escola Primária no Paraná. In: FURTADO, Alessandra Cristina; SCHELBAUER, Analete Regina; CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira (Orgs.). **Itinerários e singularidades da institucionalização e expansão da escola primária no Brasil (1930-1961)**. Maringá: Eduem, 2019.



## POR UMA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CORPO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS

Mariana Montagnini Cardozo

Tony Honorato

**Palavras-chave:** Educação do Corpo. Formação de Professoras. Norbert Elias.

A presente pesquisa está sendo desenvolvida no Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina - Paraná, encontra-se inserida no campo da História da Educação. Tem por objetivo compreender em um momento da história da formação de professores de Londrina, como se concebeu a educação do corpo e dos sentidos da mulher/professora, quais disciplinas, quais discursos e quais os mecanismos adotados para a formação de uma determinada “postura” da estudante enquanto mulher e enquanto professora. A fim de delinear o conceito de educação do corpo e definir uma perspectiva a ser utilizada como categoria norteadora da pesquisa, elegeu-se os estudos de Norbert Elias (1993; 2011) como embasamento teórico para a elaboração e desenvolvimento dessa categoria. Selecionou-se como lócus de estudo a primeira escola de formação de professores do município, o atual Instituto Estadual de Educação de Londrina - IEEL, criado em 1945 com o nome “Escola de Professores de Londrina”. A pesquisa está sendo desenvolvida no arquivo dessa escola, o qual indica a disponibilidade de diversos documentos referentes à década de 1970. Considerando o maior arsenal de documentos, selecionou-se esse momento histórico para a realização do estudo. O objetivo do estudo apresentado é: compreender a concepção e perspectiva formativa da educação do corpo da mulher/professora no Instituto Estadual de Educação de Londrina na década de 1970. Para tanto foi necessário conceituar educação do corpo a partir de Norbert Elias, percebendo suas nuances e características na história da formação de professores em Londrina. Assim, a proposta desta comunicação é apresentar elementos da teoria eliasiana que contribuem para a leitura de uma história da educação do corpo na formação de professores na experiência de uma cultura escolar. Para então apreender as diferentes práticas adotadas na formação do corpo da professora, indo além das disciplinas escolares e buscando relações com contexto histórico, político e econômico o lugar social ocupado por essa mulher/professora. Levando em consideração a especificidade da educação do corpo e dos sentidos no processo de escolarização, e também considerando a existência de uma cultura escolar própria da instituição educativa a ser estudada, o ponto de partida foi analisar, através de diferentes documentos e fontes encontradas no arquivo da própria escola (documentos que orientavam as atividades curriculares, atas, etc.), qual era o projeto de educação do corpo contido nessa formação específica, quais comportamentos e posturas eram os indicados para a formação e atuação desse sujeito social que era a mulher/professora. Entendendo a especificidade da pesquisa em arquivos alguns cuidados foram necessários para realizar o estudo proposto. Dentre eles, destaca-se a necessidade de conhecer o contexto histórico no qual os documentos foram produzidos; questionar-se a respeito das condições políticas, sociais e pedagógicas que envolviam o momento estudado; quais os propósitos e objetivos da elaboração desses documentos; por quem e para quem foram elaborados. Considerando que “documentos do passado não foram elaborados para o historiador, mas sim para atender a necessidades específicas do momento” (BACELLAR, 2008, p. 69). Partindo da temática da educação do corpo, categoria central de análise dos documentos, foi primordial “[...] entender o texto no contexto de sua época, e isso diz respeito, também, ao significado das palavras e das expressões”







(BACELLAR, 2008, p. 63). Ao contextualizar os documentos e compreender o contexto histórico do momento estudado, foi possível elaborar as questões e identificar os aspectos que direcionam a análise e permitem alcançar resultados referentes à perspectiva da educação do corpo da mulher/professora no período histórico estudado. Considerando o trabalho desenvolvido por Norbert Elias (1993; 2011), o qual apresenta diferentes frentes de formação, que no decorrer da história, acabaram por educar o corpo e a personalidade dos indivíduos, pretendeu-se a partir da pesquisa sobre as fontes históricas selecionadas se aproximar dos diferentes aspectos que “educaram” o corpo da mulher/professora rumo à determinado padrão de conduta e personalidade esperados. A partir das fontes estudadas por Elias (1993, 2011), é possível se aproximar de uma perspectiva histórica de educação do corpo e dos sentidos do indivíduo que se desenvolveu no decorrer do processo de estruturação, consolidação e difusão da civilização dos costumes de forma mais totalizante. Considerando que a educação do corpo abrange a formação do indivíduo desde os aspectos que envolvem os comportamentos até a formação da personalidade, admite-se que não há possibilidade de compreender a educação do corpo e dos sentidos na formação do indivíduo sem compreendê-la como essencial na constituição do emaranhado de relações sociais que formam o indivíduo. No curso da história, o fisiológico e o psicológico do indivíduo foram, *indissociavelmente*, modelados e educados, e suas características variam de acordo com as mudanças e especificidades das configurações humanas de cada período, do emaranhado de relações que o envolvem e das funções sociais que desenvolvem ou irão desenvolver dentro dessa estrutura da qual o indivíduo é constituinte. Com base em Elias (1993; 2011), na educação dos indivíduos não se sustenta a separação entre comportamento e emoções, entre físico e psíquico, mas admite-se uma educação do corpo e dos sentidos vista como educação que envolve interdependentemente os aspectos de formação. Desta maneira, os comportamentos e condutas não são educados isoladamente ou de forma separada da formação da personalidade e controle de pulsões e emoções do indivíduo, pelo contrário, elas se influenciam e se educam reciprocamente. Sem desconsiderar, nesse processo, a temporalidade e historicidade presentes nessas modelações. Na proposta de pesquisa aqui desenvolvida, entende-se que, para conceber a educação do corpo da mulher/professora em formação, é necessário considerar a amplitude de relações de interdependência que formam e educam o sujeito social a ser pesquisado inserindo-a no momento histórico que se pretende estudar, a saber, a mulher/professora em formação na cidade de Londrina na década de 1970. Assim, para compreender como se concebeu a educação do corpo e dos sentidos da mulher/professora deve-se ter clareza de que as mudanças nas ideias e pensamentos dos homens estão diretamente relacionadas com as transformações nas redes de interdependência, entre eles e nas suas configurações resultantes, que determinam e moldam as formas de conduta dos indivíduos. Sendo assim, para compreender as intencionalidades, características e objetivos de formação e educação do corpo no período histórico que se pretende estudar, deve-se compreender, minimamente, o tecido social que envolve o problema a ser estudado a fim de compreendê-lo na “inteireza de suas interdependências” (ELIAS, 1993, p. 239). Levando em consideração que a história da educação é marcada por situações de coerção, submissão, punição e medo, relacionada à desigualdade das relações de poder. Destaca-se o lugar social ocupado pelas mulheres nesse processo histórico desigual, uma vez que elas têm seus corpos construídos socialmente como inferiores e o seu processo de escolarização tem papel decisivo na civilização e controle de seus corpos (VEIGA, 2018). Tendo em vista o estereótipo criado em relação às profissões femininas e ao lugar social da mulher, Veiga (2018) afirma que o estereótipo vinculado a noções biológicas e psicológicas reiterou o apelo à formação das mulheres a fim de estimular “habilidades naturais”, tais como ser mãe, esposa, dona de casa. Considerando esses estereótipos defendidos e socialmente difundidos e os mecanismos adotados para efetivação da construção social do corpo da mulher, inclusive enquanto professora, a presente pesquisa pretende perceber através das diferentes fontes e registros quais práticas, discursos e processos formativos envolviam a educação dessa mulher. A partir da realização da pesquisa proposta pretendeu-se perceber como se concebeu a educação das estruturas das funções psicológicas e corporais da mulher/professora, isto é, como se efetivou através da educação proporcionada pela escola de formação de professores que estudada, a educação do corpo e dos sentidos desse sujeito social (mulher/professora). Sem perder de vista que esse processo educativo e suas características, assim como todos os processos formativos que surgiram em resposta à demanda histórica de consolidação e difusão da civilização dos costumes e controle do comportamento e pulsões, é diretamente influenciado pela estrutura real da sociedade e mudam de acordo com suas transformações.



## Referências

BACELLAR, Carlos. Fontes Documentais: Uso e mau uso dos arquivos. IN: PINSKY, Carla Bassanezi. **Fontes Históricas**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 23-79.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador** - volume 2: Formação do Estado e Civilização. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador** - volume 1: Uma História dos Costumes. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

VEIGA, Cynthia Greive. Elaboração de hábitos civilizados na constituição das relações entre professores e alunos. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 3, (21), p. 61-92, set-dez, 2009. Disponível em: <http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/62/70>

## PRÁTICAS ESCOLARES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS: O ENSINO NORMAL PÚBLICO EM CAMPINA GRANDE-PB (1970)

Pâmella Tamires Avelino De Sousa

Fabiana Sena Silva

**Palavras-chave:** Práticas escolares. Escola Normal. Campina Grande-PB.

Tomando como referência os estudos acerca das práticas escolares, esse estudo versa sobre os dispositivos pedagógicos elaborados para atuação e formação de docentes primários na década de 1970 na instituição de ensino normal: Escola Normal Estadual de Campina Grande-PB (ENECCG). A centralidade desse estudo enfoca um período em que a modalidade do ensino normal brasileiro apresentava decadência, sendo substituído em muitas outras cidades pela Habilitação Específica para o Magistério, no entanto, na cidade de Campina Grande, a referida instituição, primeira escola para formação de professores em caráter público, passa a ocupar seu prédio próprio, após dez anos funcionando em outras escolas. Criada na década de 1960, sua constituição enredou um processo de anos, por conta das divergências político partidárias do Estado paraibano e da cidade de Campina Grande. Essa escola, como outras criadas no mesmo período atendiam o projeto de desenvolvimento da nação por meio da educação, mas também no contexto campinense havia nesse período uma forte propulsão à esfera industrial, uma vez que a cidade estava com a economia estagnada e a migração aumentava contundentemente, ademais alguns periódicos diários do período estudado apontam a criação desta instituição como um benefício para juventude feminina campinense, caracterizando-a enquanto espaço predominantemente feminino, bem como uma estratégia para melhoria do ensino primário. Portanto, a virtude de analisar as práticas escolares desenvolvidas na instituição em consonância com o espaço escolar atenta para um dado encontrado em uma das fontes primárias desse estudo, da qual argumenta a necessidade de existir um prédio específico para formação das futuras professoras. Dessa forma, com o intuito de analisar as práticas escolares desenvolvidas na Escola Normal Estadual de Campina Grande-PB na década de 1970, utilizaremos como fontes primárias as fichas de matrículas das alunas, bem como o álbum de fotografias da escola, estas estão disponíveis no arquivo João Agripino, pertencente à escola ora estudada. Essas fichas de matrícula e álbum foram fotografadas e armazenadas em meio digital para análise. Além das fichas propriamente ditas, o local onde estas são armazenadas constitui um fragmento da vida escolar dessas alunas, uma vez que nesses registros encontramos documentos, provas, bilhetes e outras informações pertinentes ao percurso escolar das normalistas, bem como sua relação com o corpo administrativo. Corroboramos então com o pensamento de Vidal (2006), que evidencia a presença das práticas escolares “[...] no amplo espectro dos espaços, tempos, objetos, mobiliário e equipamento escolar” (p.154). A ficha de matrícula, em sua especificidade nos permite analisar as disciplinas estudadas nos três anos do curso normal, além de identificar a forma de ingresso das alunas na escola. Para tanto, nesse momento, no que concerne a atuação das alunas, nos ateremos às disciplinas ministradas no período do curso normal, bem como informações avulsas que constituíam o fazer docente (provas, trabalhos escolares entre outros) e as atividades socioculturais apresentadas por meio das fotografias. Outro documento que constituirá a análise é o discurso do diretor da instituição na década de 1970, essa fala foi preparada e proclamada em virtude da inauguração do prédio da escola normal, que arraigou em sua solenidade





também a conclusão da turma do mesmo ano. Por meio desse documento podemos nos aproximar do pensamento de Dominique Julia (1995), no que se refere a entender a cultura escolar sob a ótica das práticas e normas escolares, para tanto essa análise é consubstanciada pela atuação do corpo profissional “[...] chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação” (p.11). Apesar de ser breve, destacamos a tonalidade acerca da atitude do agir docente “[...] à medida em que a instituição se tornava um espaço de formação privilegiado, tudo o que passava no seu interior ganhava importância” (LOURO, 1997, p.91). No discurso podemos identificar alguns elementos que confirmam as hipóteses da instituição ter se mantido estritamente feminina ao longo dos anos, sua configuração ainda como escola normal e a visibilidade das professoras recém formadas para atuação com a infância. Cabe mencionar a ênfase com a educação da criança, visto à necessidade de formar um sujeito preocupado com a pátria, para tanto, o professor é um agente missionário afastado de suas paixões em prol do bem social. Tais argumentos se entrelaçam com a requisição do prédio específico para formar as professoras, construindo uma visibilidade de padrão arquitetônico propagado há muito nos discursos reformistas acerca da instauração das escolas públicas. Evidenciamos uma vicissitude no discurso local, entendendo que o estudo proposto à investigação das práticas escolares “[...] precisa levar em consideração seus usos, as preocupações com a beleza, segurança, funcionalidade, ampliações, reformas, transferências de espaços e da localização dos prédios e sua inserção no panorama local” (WERLE, 2004, p.24). Embora a escola seja construída no século XX, sua institucionalização ainda carrega no discurso a grande imponência no prédio escolar como fomentador das práticas, além das permanências ao apresentar e tornar visível para a cidade à onerosidade da escola moderna. A fim de estabelecer ainda argumentos de análises, acreditamos que situar a relação com as atividades que compunham o fazer docente no espaço formal de educação (o prédio escolar), bem como as práticas desenvolvidas para a sociedade, tais como: inauguração do prédio escolar ou desfile cívico, participação em solenidades cívicas, além das práticas institucionalizadas como festividades de colação de grau e formatura, compõe a tessitura da cultura escolar. Dessa forma, com o intuito de atender o objetivo proposto, o presente estudo estará organizado da seguinte forma: breve recorte histórico acerca da criação da escola até ocupação do prédio próprio; os arquivos consultados e documentos que auxiliaram a análise do contexto; seguido das fichas de matrícula que apresentam as disciplinas curriculares enfatizadas para formação de professoras, em conjunto com essa análise arguiremos sobre a atuação, interpretação e representação das alunas normalistas conforme as outras fontes mencionadas, por fim apresentaremos a contribuição dessa pesquisa. É notório destacar que quando tratamos da temática que envolve a formação docente e as práticas que constituem essa formação, adentramos em um campo repleto de estudos e significados, porém cada tempo histórico e cada instituição guarda suas nuances que compõem vez ou outra, semelhanças, porém dificilmente acomete a mesma identidade, isto porque os sujeitos que fizeram parte do período estudado atuavam conforme a sua realidade, ora porquanto o sujeito que investiga e as fontes estudadas também são permeadas de singularidades, cabendo assim mencionar que no caso das pesquisas documentais, a forma com qual se faz o trato da fonte, é possível identificar possibilidades e achados distintos. Os estudos que enfatizam a formação de professores trazem uma contribuição pertinente a educação e, no que concerne a pesquisa histórica, essa revela atitudes e simbolismos que não foram construídos por mero acaso, mas por estratégias que compõem um arcabouço analítico bem mais amplo do que o entendimento de um objeto. Cientes da amplitude a qual nos propomos para análise de documentos chegamos a perspectiva do indiciário, onde o interesse do pesquisador não constitui a criação ou reconto de uma história, mas a aproximação com o fato ocorrido, por meio da junção e interpretação dos documentos. Por se tratar de uma temática da qual infere a atividade docente, temos como pressuposto a utilização do conceito de *representação* em Chartier (1991). Após catalogação das fontes, iremos apresentar os conceitos que tangem a atual discussão, tomando como base as disciplinas ofertadas no período educativo em relação com as atividades desenvolvidas e também com o contexto sociocultural difundido por meio das fotografias escolares e pela fala de agentes administrativos. A discussão será composta pelos dados analisados organizados em tabelas comparativas e com aparato teórico. É possível identificar que apesar do descompasso da criação da instituição até o seu exercício no prédio próprio existem muitas lacunas que mantêm a relação de desacerto em relação com a conjuntura nacional. A escola desempenhou na sociedade campinense um cenário de propulsão educacional, promovendo para moças da sociedade o prestígio e a formação normalista.

## PRENÚNCIOS E ITINERÁRIOS DA POLÍTICA DE VALORIZAÇÃO SALARIAL DOCENTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

Maria Do Socorro Sales Felipe Bezerra

Luiz Fernando Dall Onder

Danielli Araujo Jarcem

**Palavras-chave:** História. Professor. Salário.

A presente proposta trata da trajetória da remuneração dos docentes da Educação Básica no Brasil, a partir da Proclamação da República 1889 até os dias atuais, buscando reunir as políticas governamentais destacando os fatos históricos que contribuíram para a evolução do salário docente até a criação do Plano Salarial Profissional Nacional (PSPN) pela Lei 11.478 de 2008. A metodologia consiste na pesquisa documental e bibliográfica que revelam as interações e as articulações da categoria ao longo da história. Sabe-se que a primeira Lei da Educação – Lei de 15 de outubro de 1827, que taxou os salários dos professores de primeiras letras entre 200\$000 a 500\$000 Réis anuais a ser aprovados pelo presidente por meio da Assembleia Geral do Império, que eram definidos conforme localidade, número de alunos, etc. De modo geral, a maioria dos salários variou entre 200\$000 e 400\$000 até 1850, sendo que há registros de que os professores interinos recebiam abaixo do limite da Lei (CASTANHA, 1999). Para além da taxação dos salários naquele tempo histórico, os professores de primeiras letras também trabalhavam em precárias condições estruturais e eram submetidos à defesa dos costumes para atender a elite brasileira. O discurso sobre salário condizente para a categoria ecoou tanto nos governos populistas como nos repressores ou liberais, pois a promessa de salários justos foi frequentemente utilizada como indicativo de conformação social, expressamente manifestada pela conjuntura política para manter a produção capitalista em constante movimento. Desta maneira, o salário é uma reivindicação secular e eminentemente vulnerável às conveniências econômico-políticas das instâncias de governo, que corroborou com a consolidação o estigma do professor desvalorizado no país. A discussão sobre o salário de professor foi pauta dos principais movimentos político educacionais na história, no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, entre as questões apontadas pelos intelectuais traziam a preocupação de associar a qualidade da educação à equiparação da remuneração docente e a melhoria das condições de trabalho como umas das vertentes para a construção de um sistema educacional nacional e superação da educação tradicional vigente. Assim pensado, a sugestão seria equiparar os salários dos mestres e professores que, na prática, indicava a necessidade de uma unidade de formação, que incorporasse os estudos do magistério às universidades proporcionando a “[...] libertação espiritual e econômica do professor mediante uma formação e remuneração equivalentes que lhe permitam manter, com a eficiência no trabalho, a dignidade e o prestígio indispensáveis aos educadores”. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010). Teoricamente, o salário mínimo foi instituído para todas as profissões durante o governo de Getúlio Vargas (1930/1945) por meio do Decreto-Lei nº 399, de 30 de abril de 1938, passando a ser um instrumento controlado pelo Estado, porém regido pelo capital, mediando a sociedade assalariada e as relações de trabalho e de produção, os conflitos estruturais e de classe, as forças mercadológicas e os direitos individuais e coletivos. A primeira





reivindicação em massa por uma política salarial docente no plano mundial ocorreu em 1966 durante a *Conferência Especial Intergovernamental* realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Organização Internacional do Trabalho (OIT), em Paris, que produziu o documento *Recomendação ao Estatuto dos Professores* apontando a necessidade de políticas de formação, progressão, melhoria das condições do trabalho, política salarial e remuneração, como elementos essenciais para a regularização da carreira, bem como para a produção social e profissional do professor. Houve um declínio na expectativa de desenvolvimento da política salarial a partir da década de 1970, com o advento dos governos neoliberais, globalização e reestruturação produtiva, agravado pelo advento dos governos opressores da ditadura. Em contrapartida teve importante interlocução com a perspectiva de universalização do ensino e o crescimento do número de docentes nas redes, contribuindo para uma atividade política de cunho corporativo e mais envolvida com as propostas de melhoria. Relatórios de organizações multinacionais produziram um documento em 1990 - Declaração Mundial de Educação para Todos – que mostravam que a baixa remuneração e a valorização do professor seriam pontos cruciais para a melhoria do cenário educacional. Assim, apontaram a necessidade de estabelecer “alianças” entre Estados e sociedade visando melhores condições de trabalho, sociais e pessoais para os professores. As intensas greves na educação no Brasil entre 1970 e 1980 foram consequências do arrocho salarial para os trabalhadores, e que se somaram aos demais movimentos da década de 1980 que reivindicavam democracia no país, acentuando a atuação dos profissionais em educação no processo histórico-democrático. (LOURENÇO, 2011). Entende-se que é um direito do professor um salário digno e condizente com sua função social, cabendo ao Estado subsidiar, acompanhar e assegurar os deveres fundamentais constantes na Constituição Federal de 1988, que julgou valorizar os profissionais da educação escolar, garantir os planos de carreira e a forma de ingresso, e implementar o piso salarial nacional inerente à qualidade da educação. Questões que foram reforçadas pela LDB/1996 que reafirmou a necessidade de aperfeiçoamento dos professores, inclusive com licença remunerada e estabeleceu critérios de progressão na carreira a serem desenvolvidos nas instâncias de governo e especifica as verbas e as despesas, sendo complementadas pela Lei 9.424/1996 (FUNDEF) e pela EC nº 14/1996. O salário do professor, portanto, passou a configurar nas políticas educacionais e, sua regulamentação a caminhar junto às políticas de financiamento como medida para a manutenção e desenvolvimento do ensino. Para efeito desta proposta, o salário de professor é o objeto estratégico e mobilizador que influencia e, ao mesmo tempo, é influenciado pelo movimento do Estado capitalista ao longo da história, estando suscetível às conveniências e condições das instâncias governamentais, que com suas especificidades, contribuem para um cenário desigual. Observa-se que a Lei do Piso (2008) não tem força de lei como deveria, que mesmo sendo compreendida como força equalizadora da política de valorização docente, permanece sob o controle e vigilância pelo MEC (VEIRIA, 2010). O salário deve ser compatível com a importância da função social do professor em qualquer momento da história, de maneira que ofereça condições para o desenvolvimento formativo, intelectual e social desempenhando a profissão com segurança e harmonia. Entretanto, assume o status de política introduzida de cima para baixo, das políticas nacionais para os estados e municípios. Também se encontra num movimento contraditório inerente ao modelo de Estado capitalista, pois embora situar-se no universo das reivindicações seculares dos professores, parece vislumbrar-se no imediatismo das políticas de governo, e não de Estado. A partir destas questões sobre salário docente, é possível enxergar o tamanho desafio em superar um determinado modelo de política que, ao mesmo tempo busca valorizar o professor e tende a atender as prerrogativas de um Estado protagonista de crise estrutural e financeira. Desta maneira, a implementação de uma política salarial docente em abrangência nacional se torna uma política estruturante, que se insere em um contexto conflituoso e complexo, que coloca em disputa as condições do Estado capitalista e o trabalho professor, uma vez em que o salário é um instrumento determinante das condições sociais e coadjuvante do processo de melhoria das relações entre trabalho e educação. Assim, sempre ocorreu um movimento permanente entre Estado e políticas de valorização docente que interagiu com as necessidades do trabalhador nutridas pelo direito ao salário a altura da função social e, ao mesmo tempo, ao rigor das contingências financeiras. Segundo Castel (2005, p. 495) o salário é uma condição histórica, pois permanece em constante conflito na sociedade capitalista devido sua função bilateral (mercado e trabalho), tanto na produção do trabalho como para a proteção social. É neste pêndulo entre trabalho e proteção social que o Estado se estabelece como responsável pela condução e garantia desta





proteção, pela qual encontra-se o salário, por isso consiste em um importante instrumento definidor da história. Desta maneira pretende-se discutir o salário docente ao longo da história podendo contribuir para o entendimento da luta histórica do professor por salário justos e compatíveis com a função social que exerce.

## Referências

CASTANHA, André Paulo. **Pedagogia da Moralidade: o Estado e a organização da**

instrução pública em Mato Grosso 1834-1873. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Programas de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Educação, Cuiabá: IE/UFMT, 1999.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Tradução de Iraci D. Poleti. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

LOURENÇO, Eliane. Salários e Greves: memórias dos professores da escola pública paulista nas décadas de 1970 e 1980. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História (ANPUH)**, São Paulo, julho de 2011. Disponível em: <[http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300849800\\_ARQUIVO\\_Elaine\\_Lourenco\\_Anpuh.pdf](http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300849800_ARQUIVO_Elaine_Lourenco_Anpuh.pdf)>. Acesso em: 10 out. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959)**. Recife: Editora Massangana, Fundação Joaquim Nabuco/MEC, 2010. Coleção Educadores. Disponível em: <[http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me\\_4707.pdf](http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me_4707.pdf)>. Acesso em: 20 maio 2018.

VIEIRA, Juçara Dutra. **Dois Séculos de Atraso: Piso Salarial Nacional dos Educadores**. 2 ed. Rev. Amp. Brasília/DF: CNTE, LGE, 2010.



## PROCESSO ADMINISTRATIVOS CONTRA DOCENTES: O CASO DE THEOPHILO LOPES DA SILVA (FRANCA, SP, 1895 E 1896)

Gabriel Meneses Barros

**Palavras-chave:** Processo disciplinar. Professor. Instrução pública paulista.

Um processo disciplinar (como eram denominados os processos administrativos instaurados contra os professores) perpetrado contra um professor paulista, o motivo inicial: queixas de que ele ia lecionar embriagado. O referido docente perde o prazo estipulado para sua defesa e quando a apresenta alega que em toda sua carreira nunca havia sofrido as penas da lei, nunca havia descumprido os regulamentos, sempre estando de acordo com os desígnios do Estado. Em resposta os representantes legais resgatam outro processo contra o mesmo docente, ou seja, um processo dentro de outro. Tem-se, a partir daí, um processo disciplinar com mais de 100 páginas. O objetivo, ao se estudar o caso de Theophilo Lopes da Silva, se dá como modelar para se entender como se constituía a Instrução Pública paulista, quais eram seus níveis hierárquicos, quem eram os sujeitos participantes dentro de um processo administrativo (quais as diferentes vozes que participavam), quais eram as instâncias e, sobretudo, perceber os mecanismos acionados tanto pelo Estado, quanto pelo docente, nos movimentos de acusação e defesa. Outro objetivo é perceber o quanto um processo pode ou não impactar a vida de uma pessoa. Para análise de tal objeto será utilizado os conceitos do teórico e historiador Michel de Certeau, na obra *A invenção do cotidiano* (2014), denominados *estratégia* e *tática*, na tentativa de perceber os movimentos que hora os acusadores se valem, e hora o professor se utiliza em sua defesa. Outro teórico que dá subsídios para esta pesquisa é o filósofo Michel Foucault (2010; 2013; 2015a; 2015b; 2018) com suas ponderações a respeito da ideia de *punição* e seus desdobramentos. Os arquivos utilizados foram encontrados no Arquivo Público do Estado de São Paulo (APESP); também se valerá de informações encontradas em Diário Oficial, para saber desdobramentos da carreira de Theophilo, diante do que encontrar sobre sua trajetória; os demais arquivos (como as leis e decretos) foram localizados no site da Assembleia Legislativa de São Paulo. O ano inicial do processo é 1895, tendo desdobramentos até 1896, ano em que a organização da Instrução Pública sofre alteração, passando de 30 inspetores para 40, por meio do decreto de número 330, de janeiro do mesmo ano, o que justifica o alcance da inspetoria e do acompanhamento em uma ação legal tão extensa (seja na duração, como no armazenamento da documentação), quanto esta estudada. O ano de escolha também se justifica pelo fato das reformas sofridas nos anos de 1892 (por meio da lei número 88, de setembro; e do decreto de número 144-B, de dezembro do mesmo ano) e 1893 (por meio da lei número 169, de agosto; e do decreto de número 218, de novembro do mesmo ano) já estarem consolidadas, não só no meio do professorado, mas nas instâncias superiores, o que dá subsídios para inferir que já havia um trabalho firmado por parte das inspetorias, dos conselhos municipais e do conselho superior na data de instauração do processo disciplinar. Para além dessas informações, vale a ressalva de que o texto também pretende elucidar como se dava a Instrução Pública naquele período, indicando que nem todos os professores eram iguais (seja por sua formação – se era normalista ou não –, pelas escolas em que trabalhavam – grupos escolares, escolas reunidas, escolas isoladas, etc.) e que isso, apesar da lei determinar que todos deveriam ser julgados de forma similar, determinava tratamentos diferenciados entre os trabalhadores, principalmente para aqueles que se encontram em regiões afastadas – em Franca,





por exemplo, como é o caso de Theophilo, aqui estudado. Nesse sentido é possível inferir que a República e o seu movimento atrelado ao Iluminismo, de que a razão (que se manifesta através do ensino da ciência, da instrução das novas gerações e de outros pressupostos) seria a nova luz para as pessoas, se mostra contraditório, uma vez que essa razão se vale não só para instruir, mas também para condenar, punir, padronizar (entendendo que cada termo tem um peso e um significado, e não como sinônimos) os indivíduos. Os resultados parciais de tal pesquisa têm apontado que os mecanismos estratégicos, pelo fato de deterem mais subsídios e recursos, sobressaem aos táticos; em sentido weberiano (1982, 2015a, 2015b) há um apagamento das características pessoais e o imperativo da impessoalidade, do apego às formalidades e do respeito e cumprimento da lei (o que Max Weber chamará de *dominação burocrática* diante destas características, embora existam outras), o que atesta o processo de uniformização, padronização e homogeneização dos professores. Como este exemplo é apenas um, diante de outros processos encontrados, não se pode afirmar que havia um movimento por parte do Estado em ataque aos professores das escolas do interior, sobretudo das escolas isoladas, mas a situação de Theophilo se torna exemplar, justamente por elucidar como se dava a atuação do poder público sobre os indivíduos. Outro resultado encontrado é que o Estado, a fim de explicitar seus argumentos acusatórios, se respalda inclusive nos apontamentos do docente, pois em dado momento do processo disciplinar Silva pede sua exoneração, isso não é visto com bons olhos pela inspetoria, que o acusa de que se fosse um sujeito idôneo não faria tal solicitação, isso demonstra que a interpretação das ações dos indivíduos perpassa o crivo dos superiores e que isso pode atestar o que eles já estavam pré-indicando que o réu era. Nesse sentido, se quer pontuar que o peso das ações estatais sobre a pessoa chegam ao ponto de que a mesma se negue a exercer seu ofício e peça para deixar de cumprir sua função. Assim a dúvida que surge é: se o Estado desejava punir o professor, por qual razão vê como algo depreciativo o mesmo pedir sua exoneração? O que dá base para afirmar que o que os sujeitos possuidores de poder queriam era a padronização de Theophilo aos padrões republicanos, condizentes a ideia de moral que detinham no período. Dessa forma, a análise da peça processual propicia um entendimento de quais concepções de mundo eram importantes para as figuras detentoras e aplicadoras da lei e no que eles vão se pautar na tentativa de conformar o professor aos padrões que eles querem impor. A justificativa para tal pesquisa se dá para aprofundamento de outras pesquisas já realizadas e na tentativa da construção de “uma história vista de baixo”, atrelando-se aos estudos sobre o fazer e o ser docente, tentando compreender os processos pelos quais essa profissão passou até ser o que é hoje. Importante salientar que tal justificativa se encontra na História Cultural, que tem se detido nos últimos anos a olhar para figuras singulares e tentando discerni-las na História da Educação que tradicionalmente encarava seus objetos de estudo e análise “pelo alto” partindo do pressuposto legal e dando-o como fato consumado. Pesquisas dessa envergadura servem para perceber as nuances dentre o prescrito e o realizado (quando se pensa na legislação), mas não só isso, também servem para apresentar novos caminhos a uma história que ainda está se estruturando e se firmando, para elucidar novas realidades e novas formas de se compreender o passado e o que acontecia nesse período, num processo que também dá subsídios (mas não só) no entendimento do presente. Nesta perspectiva outro objetivo é dar espaço para novos estudos e também sustentar outros já realizados. Por fim, cabe assinalar que esta pesquisa está em continuidade em um projeto maior, que visa analisar três tipos de processos disciplinares contra professores paulistas: aqueles que faltam no trabalho; aqueles que inculcam valores contrários a moral e aos bons costumes nos estudantes; e aquele que desrespeita o superior hierárquico (seja diretor escolar, seja inspetor ou os representantes dos conselhos municipais). A pesquisa está intitulada como: “Apagando as luzes: processos disciplinares contra professores paulistas. Um olhar sobre as punições (1887 - 1896)”, dissertação que será apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação, no eixo História da Educação, da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

## PROFESSORAS NAS ESCOLAS PRIMÁRIAS RURAIS DA ALTA E OESTE PAULISTA ENTRE 1940 E 1990: O INÍCIO DA PROFISSIONALIZAÇÃO

Aurea Esteves Serra

O objetivo deste trabalho consistiu em analisar a formação, o ingresso no magistério, o tempo de exercício nas escolas rurais, o tempo de exercício no magistério primário e o ano da aposentadoria de 13 professoras que lecionaram em escolas rurais em diferentes regiões do estado de São Paulo. O recorte espacial do trabalho foi desenvolvido no estado de São Paulo, nas regiões de Araçatuba (município de Birigui), Campinas (município de Rio Claro) e São José do Rio Preto (município de São José do Rio Preto), na qual a metodologia adotada nessa pesquisa seguiu a abordagem da história oral (Aberti, 1990; Meihy, 1996), sendo elaborado um projeto de pesquisa, a gravação das entrevistas, estabelecimento do documento escrito e sua seriação, sua eventual análise e a devolução social, sendo caracterizada como um estudo a partir da memória (Bosi, 1994; Le Goff, 2003; Ricoeur, 2007) que consistiu na realização de entrevistas (André Lüdke, 1986) com 13 professoras que atuaram entre os anos de 1940 e 1990 em escolas localizadas na zona rural do estado de São Paulo. A nossa busca era por sujeitos que colaborassem efetivamente com a pesquisa, não se detemos em entrevistas um elevado número de professoras, mas sim, sujeitos que fornecessem depoimentos significativos para o objetivo deste estudo. As professoras foram entrevistadas em diferentes momentos por diferentes pesquisadoras, utilizando um questionário semiestruturado com perguntas relacionadas a profissão docente na zona rural. Entre os temas abordados nas entrevistas estavam: formação; magistério rural; formação em serviço; práticas docentes; e relação da professora com o meio rural. Após a realização das entrevistas, transcrevemos o áudio, transformando a oralidade em documento escrito, para, posteriormente, analisar as falas das docentes. Todas as entrevistas passaram pelo Comitê de Ética. Em Birigui foram entrevistadas 4 professoras, em Rio Claro foram entrevistadas 5 professoras e em São José do Rio Preto foram entrevistadas 4 professoras, totalizando um grupo de 13 docente, entre 96 e 50 anos de idade. Evocamos as memórias das 13 professoras e analisamos em conjunto com outras fontes. Após realizarmos os procedimentos de reunião, seleção, organização e análise de fontes documentais (livros de ponto docente, documentos pessoais, diplomas, certificados de cursos, livros de concurso de professores primário entre outros documentos) o levantamento de fontes documentais que envolviam as 13 professoras, ressaltando que a pesquisa histórica requer trabalho com documentos e, como forma de se ter acesso ao passado e buscar reconstruí-lo desvendando o lugar social em que determinada linguagem foi produzida, quem produziu, para quem, como e por quê as coisas estão representadas de certa forma e não apenas o quê está representado (Lopes e Galvão, 2001; Vieira, Peixoto e Khoury, 2003). Com as entrevistas pudemos analisar e constituir um perfil de professoras que lecionaram em escolas rurais paulistas no século passado.

Esta pesquisa apoiou-se nos estudos desenvolvidos no projeto de investigação que compreende um estudo histórico sobre a formação e trabalho de professoras e professores primários rurais em 12 estados brasileiros (RO, MA, PI, PB, PE, SE, MT, MS, MG, RJ, SP, PR), abrangendo as décadas de 40 a 70 do século XX. O projeto de pesquisa tem como objetivo analisar a profissionalização docente no Brasil buscando compreender as políticas públicas empreendidas em âmbito nacional e estadual para a formação do magistério rural e as formas de recrutamento, carreira, salários e condições de trabalho dos professores do campo.





Os resultados obtidos com esta pesquisa indicaram que, de fato, a passagem pela escola primária rural era um elemento obrigatório para o início da carreira docente no estado de São Paulo. As professoras deveriam permanecer no mínimo 1 ano nessas escolas, para depois se inscreverem no concurso de remoção. Pela precariedade das escolas rurais e os obstáculos enfrentados, por exemplo, a distância e o afastamento dos familiares, as professoras permaneciam o tempo suficiente para se remover para as escolas urbanas. Algumas professoras entrevistadas narram que passavam a semana nas escolas que lecionavam e retornavam para a família apenas no final de semana; Apenas duas professoras iniciaram a carreira do magistério como leigas, dados levantados sobre o nível de formação dos professores das escolas primárias no estado de São Paulo apontam que o número de docentes leigos no estado era relativamente baixo. Das 13 professoras entrevistadas, 11 concluíram o curso normal ou a habilitação para o magistério e ao longo da carreira cursos de aperfeiçoamento, especialização e a licenciatura em Pedagogia. O alto índice de professoras formadas estava relacionado com o elevado número de estabelecimentos de formação de professores existentes no estado de São Paulo. As professoras pouco relataram sobre cursos específicos para lecionar na zona rural, porém, ao analisar alguns estudos, podemos apontar que existiam no estado alguns cursos de especialização e a Escola Normal Rural de 2º ciclo, que foi implementada no ano de 1956, no município de Piracicaba. A Escola Normal Rural foi idealizada pelo movimento do ruralismo pedagógico com o objetivo de formar professores com conhecimentos específicos para práticas agrícolas e capazes de modificar a mentalidade do homem do campo; A forma de ingresso na carreira dessas docentes variou entre as regiões pesquisadas, predominando o recrutamento por concurso de títulos que foi instituído no estado de São Paulo com o Código de Educação de 1933, sendo assim, as professoras deveriam fazer pontos para poder escolher uma escola na zona rural ou urbana e se efetivar; Para realizarem os concursos de títulos, as professoras deveriam ser normalistas diplomadas por escolas normais do Estado, ou por escolas normais equiparadas, com idade mínima de 18 anos. Para classificar os candidatos, levava-se em conta: média geral de psicologia e pedagogia, tempo de exercício como professor efetivo ou substituto e duração do curso da escola onde se diplomaram; outra forma de ingressar na carreira era ser professoras substitutas, que constituía em substituir as professoras regentes e formar pontos para, futuramente, conseguir uma sala como docente. As professoras substitutas deveriam comparecer ao estabelecimento de ensino 15 minutos antes do início das aulas, permanecendo na unidade escolar auxiliando as professoras e o diretor e desempenhar todas as atribuições das professoras primárias, quando necessário; ou por indicação de autoridades das cidades. Destacamos que no ano de 1962 uma nova lei alterou alguns critérios para o ingresso na carreira do magistério primário, dando preferência de escolha para as escolas rurais as professoras diplomadas pela Escola Normal Rural de Piracicaba e transformando gradativamente o concurso de títulos por concurso de provas e títulos; o tempo de exercício nas escolas rurais foi muito diferente nas três regiões. Na região de São José do Rio Preto as professoras permaneceram no máximo 4 anos em escolas rurais, as professoras de Birigui, região de Araçatuba, permaneceram em média 19 anos em escolas rurais e as professoras de Rio Claro, na região de Campinas, permaneceram em média 12 anos em escolas rurais, desse modo, entendemos que algumas professoras criaram uma identidade como professoras rurais, lecionando nessas escolas por mais de 5 anos, enquanto outras, não criaram essa identidade, se removendo para a zona urbana logo que atingiam a pontuação suficiente para se transferir; a aposentadoria se deu após anos de trabalho em escolas primárias e/ou em outros cargos do quadro do magistério.

Enfim, este trabalho detém-se na retomada de diferentes temporalidades da formação, ingresso na carreira docente e tempo de exercício no magistério primário rural, considerando os diferentes tempos de escola e dos sujeitos, buscando a partir desta premissa, ampliarmos nesta pesquisa nossas perspectivas sobre a formação e profissionalização docente na zona rural no estado de São Paulo e no Brasil, buscando relacionar a ideia de tempos dos sujeitos com as suas subjetividades na qual a estética nos inspira sobre a formação docente compreendendo-a como uma dimensão da existência, a qual possibilita outras epistemologias sobre a formação, talvez podemos inferir que se trata de uma formação concebida ao longo da vida. A conclusão reflete sobre a trajetória da profissionalização docente no Estado de São Paulo como um desdobramento das relações mantidas na organização social da profissão docente nacional.

## PROFESSORAS, DIRETORAS, ESCRITORAS: A ATUAÇÃO DAS MULHERES NO PROCESSO DE MODERNIZAÇÃO DO ENSINO CAPIXABA NAS DÉCADAS DE 1920 E 1930

Fernanda Maria Oliveira Da Costa

**Palavras-chave:** Formação docente. Professoras. Reforma educacional.

Este estudo objetiva analisar a atuação de professoras capixabas em espaços de destaque no meio educacional, a partir de finais da década de 1920, quando também estiveram vinculadas aos processos de modernização da educação local. Para isso, tomamos como ponto de partida a Reforma escolanovista realizada no Estado entre 1928 e 1930, quando Aristeu Borges de Aguiar governava o Espírito Santo e a Secretaria de Instrução era chefiada por Attilio Vivacqua.

A reformulação do ensino, proposta por esses homens, buscava suas bases nas experiências da escola ativa europeia, especialmente, nas ideias do pedagogo genebrino Adolphe Ferrière, e tinha como centro irradiador o Curso Superior de Cultura Pedagógica (CSCP), realizado em 1929, com o objetivo de formar um primeiro grupo de professores que pudessem colaborar na disseminação do ideário escolanovista no Estado.

O CSCP contou com a participação de 36 profissionais, entre professores e professoras, inspetores e diretores escolares, que foram convidados a compor “[...] um núcleo inicial e capaz da realização da reforma do ensino, com a introdução da escola activa” (Espírito Santo, 1930, p. 80). O curso, que teve duração de dez meses, funcionou juntamente com a Escola Activa de Ensaio, no espaço do Grupo Escolar Gomes Cardim, que havia sido minuciosamente organizado dentro das modernas orientações em vigor. Nesse espaço realizavam-se as atividades práticas da formação dentro dos princípios da escola ativa.

Chama-nos a atenção o fato de que metade dos profissionais matriculados nesse curso eram mulheres, formadas no Ensino Normal, bem situadas socialmente e que atuavam em escolas do Estado. Buscamos compreender o modo como elas colaboraram com o processo de implementação da Reforma ocorrida entre 1928 e 1930 e como, após esse período, envolveram-se com as questões educacionais, por meio de outros processos formativos e da atuação em diferentes espaços.

Para essa análise, tomamos como fontes: relatórios de governo, relatórios de inspeção e impressos, como o jornal governista *Diário da Manhã*, o jornal *A Gazeta* e a revista *Vida Capixaba*, que circularam no período da Reforma escolanovista. Como forma de acompanhar a continuidade de suas atuações, a *Revista de Educação do Espírito Santo*, que circulou entre 1930 e 1934, fornece pistas sobre o trabalho de algumas dessas mulheres. A análise dos documentos orienta-se nas proposições de Ginzburg (2002; 2007) no que envolve a necessidade de realizar um entrecruzamento das fontes – que são diversas –, considerando as relações de força que envolvem sua produção. Desse modo, seguindo suas orientações, caminhamos em busca dos rastros que nos ajudem a compreender os caminhos percorridos por essas professoras e sua participação nos processos de organização e modernização da educação capixaba.

Em estudo anterior (Costa, 2018), observamos que as professoras convidadas a frequentar o curso eram mulheres em circulação nas rodas sociais que, sendo “bem nascidas” e “bem casadas”, apareciam na imprensa local como mulheres atuantes em ações beneficentes, assistenciais e em







atividades culturais. Circulavam em espaços usualmente ocupados pela elite capixaba, como os clubes, os bailes e as rodas da alta sociedade, muitas vezes tendo seus nomes vinculados aos de seus pais e maridos.

A formação que essas professoras receberam também as apresenta como mulheres privilegiadas, pois a maior parte delas estudou na Escola Normal D. Pedro II – a principal instituição destinada à formação docente no Estado. Algumas atuavam ou atuariam, mais tarde, nessa instituição, a exemplo de Maria das Dores Paoliello, que, sendo também cirurgiã dentista, chefiava o Serviço de Assistência Dentária daquela Escola. Outras exerceram a docência ou foram membros de bancas de concursos nessa instituição, como foi o caso das professoras Ilda Grijó, Custódia Gomes de Souza e Rita Tosi Quintaes.

Pelo menos cinco professoras desse grupo realizariam, ainda, em 1931, o Curso de Emergência oferecido pelo Departamento de Educação Física do Espírito Santo e, algumas delas, chegariam a atuar como professoras de Educação Física.

Ao ocuparem número significativo das vagas do CSCP, essas professoras passaram a receber uma formação especificamente voltada para os princípios e práticas da escola ativa. Por meio do programa do curso, conduzido pelo educador paulista Deodato de Moraes, puderam acessar as mais avançadas discussões sobre pedagogia científica e escola ativa nos moldes europeus e americanos.

Nesse processo, as professoras destacaram-se, também, na produção das teses finais requeridas para a conclusão do curso. Durante o processo de apresentação dos trabalhos, que aconteceu em meados de 1930, seus nomes figuraram com grande destaque nas páginas dos jornais capixabas, em trabalhos que versavam sobre temáticas analisadas à luz do ideário escolanovista, tais como: educação sanitária, educação física, museus e excursões escolares, brasilidade, higiene, escolas rurais, escotismo, entre outros.

No jornal *A Gazeta*, as matérias sobre as defesas das teses do CSCP apareciam quase diariamente, repletas de elogios aos cursistas, com destaque para as mulheres, como foi o caso da professora Hilda Pessôa Prado, que apresentou um trabalho intitulado “Jogos e pateos de recreio”. Dizia o jornal que “Occupando-se desse problema essencial que é a cultura *physica* na escola, o fez a autora com a maior dedicação revelando conhecimentos e pratica que constituem a mais forte documentação da these. Os debates decorreram com entusiasmo fora do commum” (CURSO..., 1930, p. 6). O mesmo aconteceu com os trabalhos de diversas outras professoras.

Outro destaque cabe aos espaços ocupados no meio educacional durante e após a conclusão do curso. Diversas professoras atuaram em grupos escolares na capital ou no interior, como foi o caso de Maria Amália Coutinho, que trabalhava no Grupo Escolar Gomes Cardim, onde eram empregados os métodos da escola ativa. Maria Magdalena Pisa, por sua vez, exercia a docência no Grupo Escolar Bernardino Monteiro, em Cachoeiro de Itapemirim, e seria responsável, mais tarde, por fundar outro grupo escolar no mesmo município. No geral, os grupos escolares passaram a ser espaços para oferta de alguma formação com base na escola ativa, destinada a professoras e professores que atuavam em pequenas e precárias escolas isoladas rurais.

Após a realização do CSCP, boa parte dessas professoras seguiu carreira no meio educacional capixaba. Maria Durvelina Calmon foi, em 1931, professora das Escolas Reunidas de Argolas, e Maria Amália Coutinho atuou, em 1934, no Jardim de Infância Ernestina Pessoa, uma instituição destinada à educação infantil, de grande relevância em Vitória e dirigida, por longos anos, por outra professora que frequentou o CSCP: Ilda Pessoa Prado.

Outras professoras chegaram a ocupar cargos de diretoras dessas e de outras instituições, quais sejam: Olavia Ramalho, diretora das Escolas Reunidas de Argolas; Rita Torres, que dirigiu o Grupo Escolar Deocleciano de Oliveira, em Siqueira Campos; e Maria Magdalena Pisa, que, em 1933, conduziu o Grupo Escolar de Guandú, em Cachoeiro de Itapemirim e, posteriormente, o Grupo de 2ª classe Padre Anchieta, na capital Vitória.

Em meados dos anos 1930, encontramos algumas dessas professoras a figurarem como autoras de artigos publicados na imprensa pedagógica. Duas delas – Rita Monteiro Torres e Custódia Gomes de Souza – publicaram artigos na *Revista de Educação do Espírito Santo*, que circulou entre 1934 e 1937. Frutos de palestras proferidas no 1º Congresso de Aperfeiçoamento Pedagógico, os textos indicam a permanência em seus discursos, dos conhecimentos acessados durante o CSCP. Custódia



Gomes de Souza, que atuava no Curso de Adaptação à Escola Normal Pedro II, tratou do ensino de ciências físicas e naturais e fazia menções diretas à Escola Nova e aos seus idealizadores, e o texto de Rita Monteiro Torres, sobre o ensino geografia, mencionava a sua formação no CSCP.

Por fim, cabe registrar que diversas professoras que frequentaram o CSCP integraram o grupo que fundou a Associação Espírito-Santense de Educação, filiada à Associação Brasileira de Educação (ABE). Entre elas estavam: Custódia Gomes de Souza, Diva Neves, Hilda Pessoa Prado, Ilda Grijó, Maria Amália Coutinho, Maria das Dores Paoliello, Maria Luiza Netto e Rita Tosi Quintaes.

Partindo da aproximação das professoras capixabas com o ideário de modernização da educação pela via do CSCP, as fontes indicam que muitas delas foram engajadas e ocuparam significativos espaços no meio educacional capixaba, tornando-se referências nos debates, o que nos leva a refletir sobre as relações de força que envolviam o contexto da educação, em especial, no processo de feminização do magistério, ao considerarmos o fato de que os cargos de direção e inspetoria, por exemplo, costumavam ser ocupados por homens.

Consideramos ainda que, estudar a inserção das mulheres na cena educacional, bem como suas permanências e ascensão a espaços de discussão e de liderança, contribui para compreendermos não só a constituição do trabalho docente feminino capixaba, mas também os processos históricos e sociais que contribuíram para a constituição do ensino público no Espírito Santo.

## Referências

GINZBURG, Carlo. O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GINZBURG, Carlo. Relações de força: história, retórica, prova. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

ESPIRITO SANTO (Estado). Presidente de Estado (1928-1930: Aguiar). Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo na 3ª sessão da 13ª Legislatura. Vitória, 22 set. 1930.

COSTA, Fernanda Maria Oliveira. Mulheres em cena na reforma educacional escolanovista do Espírito Santo (1928-1930). Vitória: Ufes, 2018.

CURSO Superior de Cultura Pedagógica. A Gazeta, Vitória, p. 6, 9 jun. 1930.



## PROFISSÃO DOCENTE E FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO: SUBJETIVIDADE COMO PRINCÍPIO HISTÓRICO-EDUCATIVO

Lais Boveto

Terezinha Oliveira

**Palavras-chave:** História da Educação. Formação do professor. Subjetividade.

Nessa apresentação, a subjetividade será abordada como princípio histórico-educativo, com base no entendimento que a profissão docente está amalgamada à filosofia em relação a, pelo menos, três aspectos: o entendimento filosófico da potencialidade do uso da razão, com base na concepção de ‘animal político’ de Aristóteles, estabelecido na *Política* bem como na *Ética a Nicômaco*; a formação integral do mestre/professor/docente e a especificidade da profissão, considerando a obra *Educação, sujeito e história*, de Antônio Joaquim Severino (2007; 2012); e a relação entre materialidade e subjetividade de François Guizot (1787-1874), que consiste na fundamentação teórica e metodológica do texto. Observa-se, inicialmente, que o arquétipo de ‘animal político’ aristotélico, a noção de formação integral do professor, bem como a noção de totalidade expressa por Guizot – quando afirma que materialidade e subjetividade são duas dimensões igualmente importantes do homem e, por conseguinte da história – são relativas a uma compreensão da história que enseja um entendimento da profissão docente.

Guizot, ao tratar da história da civilização europeia, considera o homem interior (crenças, hábitos, costumes) e o homem exterior (a conduta em relação ao seu semelhante) e afirma que, para analisar um fato tão abrangente, os limites de espaço e tempo também precisam se alargar. Aponta que nas ideias contidas no vocábulo civilização residiria sua compreensão mais completa, pois, de certo modo, acumulam todos os sentidos que os homens deram ao termo no decorrer da história (GUIZOT, 1907, p. 32-33), ou seja, encontra-se a indissociabilidade entre condições subjetivas e materiais da sociedade. Dessa maneira, ainda que nunca se alcance, integralmente, todos os elementos que permitam compreender a complexidade da civilização, Guizot considera que a busca pela sua explicação histórica, por meio da análise tanto da estrutura material quanto mental, certamente alcançará uma totalidade maior do que se o foco fosse um evento mais específico. Esse é um aspecto essencial, no qual o texto se apoia para defender que a formação do professor se vincula a essa percepção integral do homem e da sociedade e, portanto, da história. Buscou-se, nesse sentido, apresentar uma interpretação do conceito filosófico de ‘animal político’, como forma de compreender o homem tanto em seus aspectos biológicos como sociais e, a partir dessa compreensão, um entendimento de formação do professor que se vincule à noção de totalidade expressa pelo ‘animal político’.

Inicialmente, o arquétipo de ‘animal político’ de Aristóteles remete a uma noção de totalidade, na medida em que o filósofo busca entender os aspectos biológicos (animal) e a condição racional e social (político) na definição do ser homem. Ao considerar as potencialidades humanas, esse entendimento abrange a multiplicidade de elementos dos quais somos constituídos e que nos permitem pensar. A noção de que somos animais que pertencem à natureza – que compartilham condições de sobrevivência inclusive com animais de outras espécies, que agem movidos por desejos e apreendem algumas dessas condições e desejos por meio das experiências sensitivas –, é essencial para compreendermos a qualificação ‘políticos’. Isso porque a maneira como nos





organizamos socialmente, compondo e complementando experiências, em última instância, tem por finalidade atender às demandas de nossa natureza. A concepção aristotélica de política possibilita, nesse sentido, a reflexão sobre o que difere os homens dos outros animais, sem excluir a animalidade, nem a humanidade, e sem a ilusão de que, por termos aumentado o grau de controle dos recursos naturais (incluindo a nós mesmos), tornamo-nos independentes deles. “A natureza não faz nada em vão, e o homem é o único animal que tem o dom da palavra [...] a ter noção do bem e do mal, da justiça e da injustiça. E é a associação de seres que têm uma opinião comum acerca desses assuntos que faz uma família ou uma cidade. (ARISTÓTELES, *Política*, liv. 1, cap. 2, 9). Assim, o homem não é somente um ser social no sentido da sobrevivência, como as abelhas, por exemplo, que precisam do grupo para garantir seu alimento e abrigo. Além de ser social, o homem é político, pois somente realiza suas potencialidades compartilhando valores morais, ou suas noções de bem e mal, do que é justo ou injusto. Para essa realização, a linguagem, no sentido amplo de *logos*, é o que possibilita essa forma de interação, mas sobretudo, é o que possibilita o próprio crescimento moral do sujeito. A possibilidade de comunicação com o outro só se efetiva mediante o desenvolvimento das faculdades racionais de cada ser humano. Aristóteles considerou que essas faculdades são potenciais, precisam ser aprendidas e treinadas para prosperar.

Com isso, é possível refletir sobre o desenvolvimento da potência racional como forma de desenvolvimento pessoal que se reflete, ou se exterioriza, nas relações sociais e, por sua vez, as relações sociais são o meio do qual apreendemos o conhecimento necessário para desenvolver a razão – o que envolve a educação. Essa questão é fundamental para ser pensada, especialmente na perspectiva da história da educação, uma vez que pode iluminar nossas noções sobre uma formação do professor abrangente. Evidentemente, não se trata de simplificar esses processos e essas interações, mas de pensar na educação em seu contexto histórico mais amplo, ou seja, como o meio pelo qual as gerações mais velhas formam as gerações mais jovens. Essa formação consiste na transmissão de um conjunto de conhecimentos, de uma porção da herança cultural e intelectual da humanidade, sem a qual os jovens são privados de importantes fundamentos para prosseguir e transformar essa mesma herança – a manutenção e desenvolvimento do conhecimento, inerentes à atividade de educar (ABBAGNANO, 1992).

A partir dessas considerações sobre o arquétipo do ‘animal político’, potencialmente racional, a formação docente pode ser percebida como um símbolo desse arquétipo. Na figura do professor é possível identificar a demanda por uma formação no mais alto nível, “[...] formação humana em sua integralidade. Daí a complexidade dessa função social, que implica muito mais em condições pessoais, do que outras profissões nas quais a atividade técnica tem certa autonomia em relação à qualificação.” (SEVERINO, 2012, p. 142). Nenhuma outra atividade profissional exige tanto em termos pessoais e técnicos quanto a do professor.

É importante ressaltar que, para este autor, “Existe uma dependência radical da vida psíquica em relação à biológica; sem sua base orgânica, a subjetividade nem se manifestaria”. Ainda que a subjetividade adquira uma dimensão específica, aparentemente apreensível somente por ela mesma, de fato, sem a base biológica não seria possível. Com isso, para pensar na formação do professor é preciso também considerar essa relação entre as potencialidades ou faculdade inatas e a subjetividade e materialidade que envolvem a existência humana. Para Severino, a intervenção do professor, ou seja, o processo de ensino e aprendizagem não ocorre satisfatoriamente, sem que se leve em consideração a integralidade da formação do profissional. No entendimento aqui apresentado, essa integralidade consiste, em relação à personalidade e à técnica, na indissociabilidade entre a conduta e o conhecimento, ou entre a prática e a teoria. Compreende-se que os professores protagonizam a educação formal, como agentes responsáveis por seu ofício e, por conseguinte, responsáveis pelo aprendizado dos alunos.

Assim, para Severino (XX) o homem existe historicamente tanto nas circunstâncias materiais (natureza física), como nas sociais (cultura), sendo essas as referências externas para sua vida. “No entanto, essa condição objetiva de seus existir concreto está intimamente articulada à vivência subjetiva, esfera constituída de diferentes e complexas expressões de seus sentimentos, sensibilidades, consciência, memória, imaginação.” (SEVERINO, 2007, p. 290). Nessa interação entre vida objetiva e subjetiva, ambas se transformam, em relação de interdependência. Nesse sentido, educar é preparar para o mundo, pela aquisição, principalmente, de elementos da subjetividade. “O conhecimento é a ferramenta fundamental de que o homem dispõe para dar referências à condução



de sua existência histórica. Tais referências se fazem necessárias para a prática produtiva, para a política e mesmo para a prática cultural.” (SEVERINO 2007, p. 292).

Com isso, é importante ressaltar que a profissão docente está imbuída de elementos da subjetividade, sem os quais tende a ser destituída de seus valores tradicionais e fundamentais. Portanto, a potencialidade do uso da razão, bem como a formação integral do professor são indissociáveis desses elementos e se vincula diretamente à capacidade e necessidade de produzir a história e, com isso, de manter e desenvolver a herança de conhecimentos recebida das gerações anteriores.

## SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DE EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA: UMA ANÁLISE DOS PROCESSOS FORMATIVOS NO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE (IFC)

Luciane Hinterholz

Marilândes Mól Ribeiro de Melo

**Palavras-chave:** Processos Formativos e socialização profissional. Instituto Federal Catarinense. Egressos de Pedagogia.

A pesquisa Processos Formativos no Instituto Federal Catarinense (IFC): a socialização profissional de egressos do Curso de Pedagogia tem como objetivo analisar os processos formativos e a socialização profissional dos egressos dos Cursos de Pedagogia do Instituto Federal Catarinense (IFC), tendo como objeto de pesquisa os egressos desse curso. O IFC tem ofertado licenciaturas desde sua criação, que se deu por meio da promulgação da Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Assim, este estudo possui como cerne os cursos de Pedagogia e, de maneira ainda mais específica visa analisar a socialização profissional dos egressos desses cursos no IFC. Os cursos de Pedagogia no Brasil ao longo de seu processo de constituição experimentaram distintas maneiras de organização curricular, segundo “políticas mutantes”, que muitas vezes fazem retornar sempre ao começo de percursos formativos que são vivenciados por apenas um período de quatro anos e logo substituídos. Desde a década de 1980, até a atualidade, esse curso vem sofrendo diversas caracterizações em seu conjunto que é complexo e que articula particularidades do âmbito político, cultural e educativo. O autor demonstra ainda, a necessidade contínua de formação de professores que precisam se adequar as demandas. Vários pesquisadores argumentam que pesquisar egressos é uma prática importante no atual cenário brasileiro, pois proporciona a obtenção de um conhecimento sobre o próprio curso e o acesso dos recém-formados no mundo do trabalho. Afirmam ainda que o que se adquire como resultado dessas pesquisas contribui para o “planejamento, a definição e retroalimentação das políticas educacionais, bem como dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura”. Os egressos do curso de pedagogia podem ser considerados agentes privilegiados, tendo em vista que articulam a formação da cidadania por meio do ensino, com a sociedade. Esses agentes são fonte ímpar de informações que, retratam como a sociedade percebe e avalia a formação ofertada no IFC, o processo educacional e o nível de interação entre estudantes e docentes. Para realizar essa análise optamos por trabalhar com o período que se inicia em 2011 e se encerra em 2016, quando dois campus da Instituição possuem turmas formadas. Esta pesquisa abrange algumas contribuições teóricas que abordam temas que oferecem considerações oportunas para a discussão sobre dos Processos Formativos e Socialização Profissional, a partir da contribuição de pesquisas e estudos disponíveis, abordadas por esses pesquisadores. Para fundamentar a questão sobre a pesquisa no que diz respeito à formação docente e à socialização profissional, alguns autores serão acionados, tais como Ludke (1996), Valle (2003), Dubar (2012), PLAISANCE (2003) assim como outros autores que serão acionados para contribuir com seus entendimentos sobre formação de professores no Brasil e sobre o Curso de Pedagogia. No âmbito dos procedimentos adotados para a produção dos dados, este estudo será bibliográfico e documental; pois acionará a





legislação que regula o Curso de Pedagogia no Brasil, a LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores e documentos oficiais dos cursos de Pedagogia do IFC, portanto para ampliar a construção do desenvolvimento da escrita deste objeto, o procedimento adotado para o conhecimento do tema será a realização de um estado do conhecimento serão feitos levantamentos de referências teóricas tais como, livros e artigos científicos dentre outros que permitirá o acesso ao conhecimento do que já se tem estudado sobre o assunto abordado nessa pesquisa, propondo uma análise das diversas posições acerca desse problema. Quanto aos objetivos esta pesquisa é explicativa, pois visa identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos, estes, descritos e detalhados por meio das análises bibliográficas sobre o tema. Igualmente também lançaremos mão de questionários, dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos, dos resultados dos formulários respondidos pelos egressos, no portal do Egresso do IFC. Com isso, visamos aprofundar o conhecimento sobre esta realidade específica, sua razão e seus porquês. Pesquisas de cunho explicativo envolvem procedimentos tais como a realização de entrevistas com pessoas que podem contribuir de modo prático para o entendimento do problema pesquisado e análise de estudos já realizados que contribuam para o entendimento do problema de pesquisa (GIL, 2002). Nesse sentido, o instrumento e técnica que será acionado para a produção dos dados será um questionário semiestruturado no qual os egressos responderão itens relacionados ao lugar onde estão trabalhando, ao processo formativo, ao que compreendem por socialização profissional, dentre outros aspectos relativos aos dados pessoais, carreira, experiência profissional. O questionário terá questões abertas e fechadas, sendo estruturado com os itens: dados pessoais, carreira, formação acadêmica e experiência profissional. Será também de cunho descritivo, pois auxiliará no desenho do perfil dos egressos e dos acontecimentos e fenômenos da realidade dos agentes, foco desse estudo. A análise do material empírico produzido, será fundamentada a partir de categorias teóricas construídas por Pierre Bourdieu tais como habitus, violência simbólica e campo, como principais dentre outras desse mesmo teórico que poderão ser acionadas. No que diz respeito à abordagem, esta pesquisa será qualitativa. A abordagem qualitativa contribuirá para a descrição dos fatos e fenômenos da realidade dos egressos dos cursos de pedagogia do IFC, por meio de análise documental e dos questionários, salientando a importância das interpretações dos eventos, captando o contexto em sua totalidade e enfatizando a subjetividade como meio de compreensão e interpretação das experiências narradas por esses agentes de uma forma organizada. Esse tipo de análise é fundamentado em conhecimentos teórico-empíricos que lhe conferem caráter científico. Nesse sentido, este estudo terá aportes empíricos que serão produzidos por meio da aplicação do questionário, os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos e dos questionários respondidos no Portal do Egresso do IFC. Primamos também por identificar os fatores que condicionam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos, estando estes suficientemente descritos e detalhados. No que diz respeito aos aspectos quantitativos, operará com itens relativos aos dados pessoais, trajetória escolar e experiência pedagógica que serão quantificáveis e fundamentarão os dados qualitativos. Esta pesquisa é dependente de informações transmitidas pelos egressos dos Cursos de Pedagogia do IFC. No que diz respeito aos instrumentos de coleta e produção de dados o uso de questionários, dos Projetos Políticos Pedagógicos e dos resultados dos formulários respondidos pelos egressos do IFC fornecerão elementos para obtenção de dados tanto qualitativos, quanto quantitativos para interpretação do objeto de pesquisa. Nesse sentido, estes instrumentos serão os responsáveis por proporcionar os aportes empíricos que serão posteriormente interpretados. Pretendemos no questionário fazer uso de questões estruturadas para a produção dos dados numéricos. Já as questões semiestruturadas respondidas pelos egressos abordarão itens relacionados ao lugar onde estão trabalhando, ao processo formativo, ao que compreendem por socialização profissional, dentre outros aspectos que permitirão realizar a análise interpretativa do objeto. Assim esperamos que ao analisar os processos formativos ofertados pelo IFC possamos conhecer a inserção e a socialização profissional dos egressos desta instituição; conhecer se efetivamente esses egressos foram inseridos no campo educacional. Objetivamos por parte desta pesquisa, uma colaboração efetiva para a construção do campo da História da Educação catarinense



e brasileira, favorecendo também a consolidação do IFC como instituição formadora de professores, por meio do curso de Pedagogia.

## Referências

ARAÚJO R.M.B.; NUNES C.M.F.; LUCINDO N.I. **Um estudo com egressos do curso de pedagogia: avaliando a formação inicial.** *Revista @mbienteeducação.* São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 11, n. 2, p. 240-258 maio/ago. 2018. e-ISSN 1982-8632. Disponível em: <https://doi.org/10.26843/ae19828632v11n22018p241a59> (Acesso: 13/10/2019).

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico.** 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998<sup>a</sup>.

CAMBI, F. *História da Pedagogia.* São Paulo: Editora UNESP, 1999.

LUDKE, Menga. **Sobre Socialização Profissional de Professores.** *Cad. Pesq.,* São Paulo, n.99, p.5-15, Nov.1996.

DUBAR, Claude. *In:* MACHADO, Fernanda. **A construção de Si pela atividade de trabalho: A Socialização Profissional.** *Cadernos de Pesquisa.* V 42 n.146 p. 351-367. Maio/ago. 2012.

## UM PROFESSOR LEIGO NO 'GRANDE SERTÃO: VEREDAS'

Helder de Moraes Pinto

**Palavras-chave:** Professor leigo e escolarização rural. Primeira república. Fontes históricas.

Se se partir da constatação que João Guimarães Rosa explora em sua obra certo imaginário sobre o professor; compete-nos perguntar - que imagens professorais seriam estas explicitadas na obra *Grande Sertão: Veredas*? Dito isso, objetivou-se nesse texto discutir a figura do educador autodidata a partir da categoria “professor leigo”, nos tempos da Primeira República brasileira: da “República Velha”. Lembra-se que a modalidade política chamada República era recém-implantada no Brasil, nasce exatamente no ano 1889, e ela demandava desde suas origens modernas, alguma relação positiva da população com a cultura escrita; demais, as novas formas de trabalho urbano ligado mundo da revolução industrial, com sua realidade maquinal, também se conectava ao universo da ciência, que por sua vez se sustentava na cultura escrita, portanto, algo dependente de formas da escolarização, de curricularização das vidas das populações. Logo, tais variáveis forçam as nações ocidentais, entre elas o Brasil, a programar condições de instrução escolar no seio da sua população. Ao que parece, Guimarães Rosa foi tocado pelo problema do fenômeno educacional da sua época, fenômeno que apontava inexistência a precariedade de escolarização primária nos rincões de territórios como o interior das Minas Gerais. A obra em tela já sinalizava para a percepção da população sobre a necessidade do domínio da leitura e da escrita. Evidencia-se no *Grande Sertão: Veredas*, de certa forma, o interesse das elites rurais pela escolarização e seu relevo no campo da política, por isso as elites rurais passaram a perseguir o conhecimento escolar; isso, seguramente, estaria ligado ao evento do bacharelismo, quando se tornou desejo comum das famílias rurais abastadas terem um herdeiro doutor, ou seja, alguém portador de alta escolarização, de formação superior. Há sinais no livro sobre as formas de escolarização adotadas pelas pessoas que não possuíam nem escolas, nem professores em suas comunidades rurais, mas que possuíam condições materiais para enviar um dos membros da prole para estudar na vila e/ou cidade mais próxima para obter a tão importante instrução escolar. Sugere-se a existência de um mercado privado e informal de obtenção dos saberes escritos. Preconiza-se sobre a raridade da existência dos profissionais da educação. Insinua-se o que seria recursos didáticos necessários ao fazer escolar. Nessa época o Brasil era, em termos demográficos, uma nação rural, embora a expectativa sobre a vida urbana, vida nas cidades já ocupasse boa parte da mentalidade nacional, pois como se sabe, ao longo do século 20, o Brasil deixou de ser um mundo rural para tornar-se um universo urbano, com o êxodo rural e formação das grandes periferias metropolitanas. Desde o alvorecer do século XX o debate educacional refletia sobre o problema das cidades inchadas de pessoas analfabetas vindas de meios rurais. Quanto aos caminhos para a produção deste trabalho: os dados empíricos foram coletados da obra *Grande Sertão: Veredas*. Lia-se o livro para recolher passagens nas quais se percebia significantes e significados como professor/a, escola, material de ensino, estudantes, relações de ensino, analfatos, leitura, política, poder, estado. Nesta juntada, há um rico material relacionado ao personagem central – “Riobaldo”, em que se notam traços do processo de escolarização rural no sertão mineiro, nas primeiras décadas do século passado, com evidências sobre as realidades dos estudantes, das escolas, das condições de ensino, e do professor, e a profissão docente. O personagem narrador, ao discorrer sobre sua extensa e funda memória, descreve a vida de um menino órfão,







criado pelo padrinho, quem financiou seus ‘anos e meio’ de escola no “Curralinho”; e que se tornaria um tipo de “intelectual jagunço”, se se pode dizer assim, pois era um dos poucos que sabia ler e escrever no bando armado que habitava e perambulava como nômade nas regiões centro, oeste e norte das Minas. A obra foi publicada em meados do século XX, e o autor certa vez chamou de “autobiografia irracional”; o livro constrói uma fábula, supomos, a partir do contexto rural da “República Velha”, no interior do Estado de Minas Gerais, no período histórico que precedeu a conhecida “Era Vargas”. Ressalta-se que esses dados foram reunidos, e interpretados à luz da noção de “professor leigo”, ou como denominados por Carlos Rodrigues Brandão, “professor rural”. Este, por sua vez, era portador de algumas características como: não possuía formação profissional, mas um astuto utilizador dos métodos nos quais foi alfabetizado valia-se das memórias de suas professoras; atuava notadamente em escolas rurais; às vezes frequenta algum curso de aperfeiçoamento; em alguns casos atuava em situações efêmeras na substituição de outro professor. No que respeita a metodologia da investigação, utilizamos também a categoria ‘imaginário’, isto é – “à forma pela qual um indivíduo ou um grupo vê determinada imagem, determinado elemento de sua cultura ou sociedade.” Ou seja, como Rosa viu a professor, a escola de sua época. Adverte-se que a implantação do imaginário republicano: produção da cidadania política – deu-se na passagem do século XIX para o Sec. XX, bem como se aprofundaram nas primeiras três décadas desse século XX; tal fato agita e intumesce o mercado de trabalho docente, pois como se sabe a alfabetização passa a ser uma característica necessária da inclusão no sistema eleitoral, bem como para compor os cargos eletivos e profissionais do estado; nota-se uma valorização da instrução escolar; tempo de elogio ao ethos escolarizado. Um dos efeitos desse imaginário educacional que se instalou à época provocou, não por acaso, a realização, em vários estados brasileiros, das “Reformas Educacionais”; estas, interessadas na popularização da educação primária - grupos escolares, profissionalização docente; as escolas normais foram uma entre outras medidas de difusão do saber escolar que se fizeram presentes nos cálculos dos poderes públicos com vistas a produção em massa da razão escolar entre os brasileiros. A esse respeito sugere-se analisar, entre outras, as obras de autores como: Fernando de Azevedo, Carlos. Monarcha, Esther Buffa, Leonor Tanuri, Dermeval Saviani, Diana Vidal e, claro, o famoso Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Em suma, sabe-se que os literatos, não raro, se valem de evidências reais para inspirar ficções, o que poderia ser caso do professor rural roseano. Diz a historiografia da educação que, desde o século XIX, tem se implementado por aqui políticas para formar professores, isto é, profissionalizar os docentes conforme critérios técnicos e científicos. Demais, a proposta mergulha no esforço de trabalhar a literatura como fonte histórica. Assim, conforme Antonio Candido, o literato, mesmo na ficção, funciona como testemunho da historicidade de sua época, logo, sua obra estaria em maior ou menor grau eivada de vestígios históricos. Assim, muitos livros ficcionais a maneira do Grande Sertão: Veredas possui certas dimensões sociais evidentes, cuja indicação pode fazer parte de qualquer estudo, histórico ou crítico, pois referências a lugares, modas, usos; manifestações, atitudes de grupo ou de classe são traços a serem analisados. Ainda, conforme Jean Starobinsk cabe ao investigador da história, perceber na obra de ficção os sinais presentes de ecos externos ao texto, o que sugere que o escritor foi à realidade da qual o livro nascera para fertilizar sua invenção. De modo parecido, Carlo Ginzburg alega que pela literatura o historiador acessa pistas infinitesimais que permite penetrar em aspectos da realidade histórica profundos, pelos sintomas e indícios manifestos na obra. A escolarização tornou-se uma estratégia de modernização social, a partir do momento que o capitalismo industrial assumiu o lugar de paradigma civilizacional no ocidente. Mas para isso era necessário criar um exército de profissionais capazes de escolarizar segundo certos critérios preestabelecidos pelo Estado. Porém, as políticas de formação docente no Brasil historicamente tem sido insuficientes, ineficientes, incapazes de oferecer professores em quantidade e qualidade suficiente para abastecer a escolas pelo país, notadamente as escolas rurais. Diante disso, os dirigentes dos sistemas de ensino recorrem a professores ‘desqualificados’, a saber: pessoas alfabetizadas, mas que não se formaram em cursos de formação de professores; no caso descrito por Rosa, eram os cursos das escolas normais. Essa foi a maneira escolhida para suprir as demandas por recursos humanos para educação escolar rural - transformar pessoas alfabetizadas em professores leigos. Cabe dizer que também a população percebeu a necessidade da alfabetização e, em muitos casos, ela buscou as primeiras letras por meio desses leigos.



## Referências

AZEVEDO, F. de et al. **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, v. 122, 2010.

BUFFA, E; NOSELLA, P. Formação de professores de 1ª a 4ª séries: normal e pedagogia. **Periódico do mestrado em educação da UCDB**, Campo Grande-MG, n 14, p. 73-82, 2002.

GINZBURG. Carlo. **O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

MONARCHA, C. **Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes**. - Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

TANURI, L. M. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, nº. 14, p.61-87, mai./jun./jul./ago., 2000.

RESUMOS DAS  
**COMUNICAÇÕES**  
**INDIVIDUAIS**

XII CONGRESSO  
LUSO-BRASILEIRO DE  
**HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

EIXO

**RELAÇÕES DE GÊNERO,  
GERAÇÃO, ETNIA,  
CLASSE SOCIAL**

**COLUBHE2020**



## A EDUCAÇÃO DOS MENINOS NOS LIVROS DE ALFABETIZAÇÃO: LIÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE UM HERÓI (1954 - 1976)

Felismina Dalva Teixeira Silva

**Palavras-chave:** Educação de meninos. Herói brasileiro. As Mais Belas Histórias.

### Introdução

O livro enquanto objeto de pesquisa tem a sua importância devido ao lugar que ocupa numa instituição escolar: o de ser um instrumento poderoso não apenas no que diz respeito à instrução dos sujeitos, mas, também, no que concerne à educação moral. Quando se trata do ensino de leitura e escrita nas turmas iniciais, cresce sua importância. Muitos alunos carregam em si, como um fator identitário, marcas do livro didático com o qual foram alfabetizados e desenvolveram as habilidades de leitura. As reflexões de historiadores que passaram a tomar o livro como objeto cultural, revelaram que esse recurso didático não pode ser considerado neutro, com o único propósito de ensinar a leitura e a escrita. Ele carrega diferentes práticas e representações da sociedade que o concebeu e que se materializam nas páginas desse recurso didático. Na tentativa de desenvolver a identidade tão cobiçada, sonhada por intelectuais desde os tempos do Império, os livros didáticos de maneira geral, serviram de fundamento à construção da identidade nacional. Diversos autores republicanos tinham como projeto de nação a alfabetização para desenvolver o patriotismo e a adesão às instituições; além de ter o objetivo de inculcar conhecimentos bem definidos. Essa foi uma atribuição da escola e a alfabetização se tornou muito mais do que um processo de ensino de leitura e escrita; tornou-se também um *locus* de educação política e partilha de sentimentos comuns. Uma coleção de livros didáticos denominada “As Mais Belas Histórias” circulou nas escolas públicas de Minas Gerais a partir de 1954, ano de sua primeira publicação. Essa coleção foi escrita pela professora mineira Lúcia Monteiro Casasanta. O conjunto é formado por um pré-livro e cinco livros de leitura. A base metodológica da alfabetização do material é o método global de contos por isso é composto de narrativas diversas. As histórias se movem entre o mundo lendário medieval, contos de fadas, milagres religiosos, a epopeia carolíngia e façanhas de heróis gregos, romanos, figuras bíblicas e personagens brasileiros. Elas educam os meninos apresentando lições sobre os atos desses heróis. Os livros da coleção foram considerados adequados para o uso em sala de aula porque tiveram a indicação formal de segmentos decisórios da Secretaria de Educação de Minas Gerais no período de sua publicação. Outro fator relevante para a circulação desses impressos foi a existência de uma rede de relações que apoiava a autora Lúcia Casasanta. O fato de ter circulado nas escolas de Minas Gerais durante décadas, reforça a importância de se pesquisar as lições que a coleção carregava nas suas páginas. A questão que mobiliza este trabalho é compreender quais representações veiculadas que concorrerem para o aperfeiçoamento moral, intelectual e prático dos meninos contribuindo para a formação de um herói. **Objetivo:** O objetivo deste trabalho é analisar as diversas lições presentes nas páginas desse impresso, cujo conteúdo contém representações de um modelo ideal de brasileiro. As qualidades do caráter escolhidas pela autora e que serviram de modelo foram inspiradas em heróis porque esses seriam capazes de promover a paz, indispensável ao progresso da nação. **Periodização:** Todo um contexto político e educacional foi propício para que a professora mineira Lucia Casasanta elaborasse essa coleção de livros. A publicação da coleção pode ser



considerada um ato consolidador das teorias da escola nova em Minas Gerais, portanto uma reverberação, ainda que tardia, da Reforma Educacional de Francisco Campos, ocorrida nos anos de 1920. O recorte inicial é o ano de 1954, data da publicação inicial da coleção “As Mais Belas Histórias”. As fontes documentais encontradas revelam que esse material foi adquirido por escolas mineiras desde 1954, data da primeira edição. A Coleção foi indicada por segmentos decisórios da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais (SEEMG), como sendo aquela que estava em consonância com as teorias sobre alfabetização vigentes no período. Tratava-se do método global de contos, conforme denominado pela própria autora, defendido como o melhor método para alfabetizar as crianças mineiras. Pela mesma razão que garantiu sua circulação, o material perdeu sua força a partir dos anos iniciais de 1970, quando uma nova metodologia de ensino de leitura e escrita; de orientação sintética, foi implementada pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais (SEEMG). Houve um relativo declínio na distribuição dos livros nas escolas mineiras a partir de 1976 com essa nova configuração. Esse ano determinou o recorte final da pesquisa. Tal fato foi considerado nesta investigação, como resultante do enfraquecimento do contexto pedagógico que dava suporte à distribuição desse material nas escolas mineiras. **Fontes:** As fontes são primárias com destaque para a coleção “As Mais Belas Histórias” objeto e fonte desta pesquisa. Além dos livros da coleção em ótimo estado de conservação, foram localizados outros documentos na Biblioteca Alaíde Lisboa, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, (UFMG), num fundo arquivístico denominado “Fundo Arquivístico Lúcia Casasanta”. Outras fontes utilizadas são registros diversos de escolas mineiras em que a coleção foi utilizada. As fontes confirmam a circulação e uso das “Mais Belas Histórias”. **Metodologia:** A proposta metodológica para analisar esses materiais de ensino é o método crítico, buscando adquirir os sentidos velados de uma determinada sociedade que produziu seu livro didático de alfabetização para suas crianças. Os procedimentos consistem em utilizar fichas elaboradas para a coleta das categorias de análise do conteúdo das histórias e imagens, definidas a partir dos objetivos. O propósito das fichas é a orientação da coleta dos dados com o objetivo de recolher e registrar de maneira ordenada, os dados sobre as lições ensinadas que contêm informações sobre a construção do mito do herói brasileiro. As histórias do material didático são ricamente ilustradas. **Resultados alcançados:** O material apresenta lições imagéticas educativas em prosa e verso, em que personagens encarnam modelos de heróis com características associadas unicamente à figura masculina. Inexiste no material qualquer referência à possibilidade de tais características se referirem também às figuras femininas. Dentre os diversos atributos se destacam a busca pela estabilidade, a necessidade de autonomia, a autoconfiança e a competição. Essas representações ficam evidentes tanto nas ilustrações quanto nas histórias que eram lidas, contadas e recontadas pelas crianças e também pelas professoras; com a leitura se estendendo muitas vezes para os serões domésticos das famílias. A principal conclusão da investigação é que os textos e as imagens de personagens heroicos, mostrando comportamentos cujas ações denotam tais virtudes, fortaleceram representações sobre um homem brasileiro cuja identidade deveria ser pautada nessas características de herói. Essa identidade ensinada nos livros de alfabetização era desejada no caráter daqueles responsáveis pela condução dos destinos do país rumo à modernidade. Esses brasileiros heróis eram educados nas escolas porque teriam a missão futura e o dever, de promover a paz para que houvesse progresso. A pesquisa sobre a construção do mito do herói na identidade nacional, privilegiou a coleção “As Mais Belas Histórias”, porque ela se tornou uma referência quase obrigatória das teorias escolanovistas nas escolas mineiras. Com novas configurações ensinou interpretações do Brasil que eram discutidas entre intelectuais renomados. As lições ensinadas sobre o caráter de um herói, em forma de narrativas e principalmente de imagens, se tornaram um marco de referência para construção da identidade nacional, porque permaneceram vivas na memória daqueles que foram alfabetizados com elas. Ao apresentar esses personagens, com características valorizadas como sendo masculinas, reconhecia-se no passado, o substrato necessário para a formação do povo brasileiro. Por meio dessas escolhas para a composição do material didático, a autora se manteve fiel ao princípio de que, forjar uma nação de heróis, seria urgente e necessário e se daria pelo o resultado do esforço pessoal e do talento individual. **Autores:** Os autores que fundamentam esta investigação são Aumont (2002) sobre a imagem vinculada à organização simbólica da sociedade; Bourdieu (2014) sobre a dominação masculina; Chartier (1991) e o conceito de representação; Choppin (2009) sobre os livros escolares e Velloso (1993) que aborda a perspectiva épica do herói brasileiro.

## A ESCOLA NORMAL DE OURO PRETO EM SUA TERCEIRA FASE DE FUNCIONAMENTO: A CHEGADA DAS MULHERES (1872-1889)

Jumara Seraphim Pedruzzi

**Palavras-chave:** Mulheres. Feminização do magistério. Escola Normal.

A Escola Normal de Ouro Preto foi criada através do artigo 7º da lei nº 13, no dia 28 de março de 1835, sendo a primeira escola dessa natureza instituída em Minas Gerais, na então capital da província, a cidade de Ouro Preto. Contudo, a referida instituição é marcada por períodos de descontinuidades em suas atividades: estabelecida em 1840 – cinco anos após a sua criação legal – foi fechada dois anos depois e reaberta em 1847, a partir da lei nº 311, de 8 de abril de 1846. No ano de 1852 a Escola é novamente fechada, tornando às suas atividades somente em 1872. Foi com a lei nº 1.769 de 1871 que a sua abertura se tornou definitiva no contexto do século XIX.

Dessa forma, no dia 18 de abril de 1872 é reinstalada a escola normal da então capital de Minas Gerais, dando início, assim, à sua terceira e última fase de funcionamento no século XIX. Como apontam Gouvêa e Rosa (2000), a partir deste momento, a instituição passa por um processo de reorganização, de mudança nos métodos de ensino e de ampliação do currículo e do tempo de duração do curso. Além disso, presencia-se a inserção da mulher no corpo discente da Escola, o que não havia até então, uma vez que em suas duas primeiras fases, não foram localizados registros de que ela recebeu estudantes do sexo feminino.

Contudo, a partir de sua terceira fase de funcionamento, observou-se, através da leitura dos livros de matrícula da instituição referentes aos anos de 1877 até 1888 (Não foram encontrados os livros referentes aos anos de 1872 até 1876), que o ingresso de estudantes do sexo feminino no primeiro ano do curso normal é superior ao do sexo masculino em quase todos os anos analisados, excetuando-se somente o ano de 1881. Ou seja, as décadas de 1870 e 1880 apresentam-se como decisivas e centrais para a feminização do corpo discente da instituição.

Tendo em vista estes apontamentos, o estudo ora apresentado possui como objeto de análise o corpo discente da Escola Normal de Ouro Preto no contexto das duas primeiras décadas de sua terceira fase de funcionamento. Assim, se estabelece como finalidade principal do trabalho a análise do processo de feminização do corpo de alunos da referida Escola, e como essa mudança influenciou e impactou as normatizações, relações sociais, e os currículos da instituição, em um período em que se presenciava, não só em Minas Gerais, mas também no restante do país, o início do processo de feminização da formação e também da profissão de docente primário.

O presente trabalho baseia-se em estudos que discorrem acerca da história das mulheres, das relações de gênero e da feminização do magistério no Brasil, sendo os principais deles: Perrot (1988, 1995); Scott (1995); Louro (1994), entre outros. Como referencial metodológico, o estudo se vale das pesquisas bibliográfica e documental. No que tange às fontes, utilizam-se as mais variadas no universo do objeto analisado, tanto internas, ou seja, produzidas no interior da própria Escola Normal de Ouro Preto (exames, correspondências, atas e registros de matrícula), quanto externas (periódicos mineiros, legislação pertinente, currículos e relatórios dos presidentes da província de Minas Gerais na Assembleia Legislativa Provincial).





Pela análise das fontes coletadas foi possível constatar que, desde o início de sua terceira fase de funcionamento, no ano de 1872, na Escola Normal de Ouro Preto permitia-se a matrícula de ambos os sexos. Entretanto, conforme o Regulamento nº 62, de 11 de abril de 1872, que regia as escolas normais da província de Minas Gerais, as lições deveriam ser alternadas para cada um deles. Porém, sete anos depois, a partir do Regulamento nº 84, de 21 de março de 1879, homens e mulheres poderiam frequentar a Escola simultaneamente, mas, com as devidas divisões no interior das salas de aula.

Ainda conforme os dados analisados, sobretudo a partir das consultas às listas de matrícula dos alunos, foi possível constatar a superioridade no quantitativo feminino nas matrículas da instituição entre 1877 e 1888, uma vez que em todos os anos observados, o ingresso no primeiro ano foi majoritariamente feito por mulheres, com exceção somente do ano de 1881. No que diz respeito ao segundo ano do curso, os homens só foram a maioria nos anos de 1877 e 1882. Já no terceiro ano, os alunos do sexo masculino são ainda mais raros, sendo que entre 1884 e 1889, só dois homens se matricularam nele.

Também de acordo com os dados analisados, foi possível notar a grande evasão escolar ao longo do curso normal. As matrículas no segundo ano são bastante inferiores às do primeiro, e às do terceiro ano menores ainda que as do segundo. Pode-se concluir, então, que muitos dos alunos que ingressavam no curso, não chegavam a concluí-lo, ou demoravam mais tempo que o estipulado para encerrá-lo. Também no que diz respeito à evasão escolar no curso normal de Ouro Preto presencia-se uma diferenciação por gênero. Comparando os alunos matriculados nos primeiros e nos segundos anos, por exemplo, percebe-se que cerca de 33% das mulheres seguiram no segundo ano do curso após concluírem o primeiro. No que tange aos homens, por outro lado, a média de permanência é de cerca de 18%, o que indica que a evasão masculina era maior que a feminina.

É possível concluir, ainda, que as mulheres chegavam ao último ano do curso em maior número, e que também o terminavam em grande quantidade. Assim, observou-se que chegaram a se matricular no último ano do curso normal, no período analisado, 67 mulheres e apenas 17 homens. Desse contingente, o concluíram 69 alunos, sendo 55 do sexo feminino, e 14 do masculino.

A frequência cada vez maior de mulheres no corpo de alunos da Escola Normal de Ouro Preto fez com que modificações fossem realizadas ao longo dos anos a fim de melhor adaptá-las. Neste sentido, faz-se importante pontuar que, se em 1872, tanto as moças quanto os rapazes poderiam ingressar na instituição com a idade mínima de 16 anos (Regulamento nº 62, de 11 de abril de 1872), já em 1883 essa idade havia sido diminuída para ambos os sexos, mas, ainda mais para elas, que agora poderiam frequentar a Escola a partir dos 12 anos, e eles dos 14 (Regulamento nº 100, de 19 de junho de 1883). É importante lembrar, que diferentemente dos alunos do sexo masculino (que poderiam estudar no Liceu Mineiro ou no Liceu de Artes e Ofícios de Ouro Preto), para as meninas, o ingresso no curso normal era uma das únicas vias possíveis e bem aceitas socialmente para a continuidade dos seus estudos para além do ensino primário elementar nesse período.

Outro ponto a ser observado é a modificação curricular trazida pelo Regulamento nº 100, de 19 de junho de 1883. A partir dele, para as moças seria incluída mais uma disciplina, a de trabalhos de agulha e bordados, que deveria ser realizada na escola prática do sexo feminino. Já no que diz respeito às aulas de música, passava-se a haver algumas diferenciações entre os dois sexos, em que meninas apreenderiam piano ou harmonium e os rapazes violino.

Dessa forma, é possível concluir que ao final da década de 1880 já se presenciava, claramente, a consolidação do processo de feminização do corpo discente da Escola Normal de Ouro Preto, uma vez que já são poucos os homens a frequentar e, sobretudo, a concluir o curso no instituto. Essa feminização se faz ver também nas modificações das normas e dos currículos do curso normal ao longo das décadas de 1870 e 1880. Todavia, faz-se relevante pontuar que os homens continuavam a ser maioria absoluta no que diz respeito ao corpo docente da Escola Normal de Ouro Preto. Em todo o período analisado, observou-se a presença de somente uma docente do sexo feminino entre os professores que ministravam as suas aulas na instituição.





## Referências

GOUVÊA, Maria Cristina Soares.; ROSA, Walquíria Miranda. História da Escola Normal em Minas Gerais (1835-1906). In. PEIXOTO, Anamaria Casasanta.; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (org.) **Lições de Minas** – 70 anos de Secretaria da Educação. Secretaria de Estado da Educação do Estado de Minas Gerais, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Uma leitura da História da educação na perspectiva do gênero**. Projeto História (PUCSP), São Paulo, v. 11, p. 31-46, 1994.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

PERROT, Michelle. **Escrever uma história das mulheres**: relato de uma experiência. Cadernos Pagu, Campinas, n. 4, 1995.

SCOTT, Joan. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. Educação & Realidade, Porto Alegre, V. 20. nº2, jul\dez., p. 71-99, 1995.

## A IMPLEMENTAÇÃO DE CRECHES NA CIDADE DE SÃO VICENTE: UM CRESCIMENTO CONSIDERÁVEL ENTRE OS ANOS DE 1997 – 2004

Giselle Villar Stipanich

**Palavras-chave:** Creche. Educação Infantil. Implantação.

O presente texto apresenta resultados de pesquisa que tem como objeto de estudo a implantação de creches na cidade de São Vicente. E, em especial o período de 1997 a 2004. Esta pesquisa teve sua problemática levantada a partir da minha experiência acadêmica como aluna da rede pública de ensino dessa mesma cidade, onde passei toda minha trajetória desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Desta relação nasce o interesse sobre a historicidade da implantação de creches neste período, na cidade brasileira de São Vicente, no estado de São Paulo, assim como sobre as propostas e práticas pedagógicas existentes nesse período. 1990. A presente pesquisa envolve duas áreas de conhecimento a história da implantação da creche na cidade de São Vicente e as políticas públicas para este nível de escolaridade.

Nesta pesquisa, o centro está na investigação do cenário e as condições que constituíram o processo de implementação das creches na cidade de São Vicente, buscando identificar entre elas quais condições beneficiaram e quais dificultaram a implantação desse programa na cidade.

A etapa inicial dessa pesquisa constituiu-se na identificação das creches da cidade de São Vicente que estão em funcionamento, sendo este dado obtido por meio de pesquisa via internet nos endereços eletrônicos oficiais do município.

As instituições de educação da criança pequena estão em estreita relação com as questões que dizem respeito à história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho e das relações de produção, etc., e, é claro, com a história das demais instituições educacionais. Para Moysés Kuhlmann “não se trata apenas da Educação Infantil: a história da educação em geral precisa levar em conta todo o período da infância, identificada aqui como condição da criança, com limites etários amplos, subdivididos em fases de idade, para as quais se criaram instituições educacionais específicas”.

A constituição das instituições de atendimento a criança pequena no Brasil para Moysés Kuhlmann:

Há uma diversidade de opiniões sobre as causas e os temas que teriam influenciado a constituição das instituições pré-escolares-creches, escolas maternas e jardins da infância. (KUHLMANN, 1998, P. 77)

Com a organização da indústria, do comércio e do amplo processo de urbanização, o poder público passa a ser cobrado quanto a implantação de órgãos que atendam esta parcela da população, especialmente as creches, passam a ser reivindicadas pelas mães trabalhadoras, que precisavam de um local para deixarem seus filhos durante a sua jornada de trabalho.

Em termos de políticas públicas educacionais para a educação infantil, o poder público cambaleava, com algumas iniciativas, até a década de 1980, embora esse segmento educacional existisse no Brasil há mais de um século. Os avanços nos programas de políticas públicas foram





certamente impulsionados pela reorganização geral da sociedade civil que provocava conquistas no âmbito da legislação. A Constituição de 1988 foi marco na história da Educação Infantil no Brasil, uma vez que reconheceu a educação de 0 a 6 anos como um direito da criança.

No processo de implantação destas creches na cidade de São Vicente percebe-se claramente que a cidade não tinha condições de defender o sistema de ensino e organizar tal implantação, entretanto o governo da época criou um sistema de formação de Ongs, que receberiam o repasse de recursos da prefeitura para tocar as creches. Não demorou muito e abrir creche virou uma febre em São Vicente em regime de colaboração, na forma de um apoio técnico e financeiro. Contudo, este processo foi realizado sob a supervisão da prefeitura, da Secretaria de Educação e das implacáveis conselheiras do Fundo Social de Solidariedade, que exigiram a implantação de um projeto pedagógico nas unidades, que incluía uniformes, alfabetização, acompanhamento médico e disciplina

Esse contexto influenciou para aumentar o número de creches na cidade e, ainda auxiliou na diminuição de encargos para prefeitura.

Por meio desta pesquisa, busco compreender quais eram as metas e os objetivos do programa de creche implantado na cidade de São Vicente, para os diferentes públicos desse processo: mães, filhos, vereadores, empresários, organizadores do programa e governo.

A creche para criança pequena no Brasil segundo Moysés Kuhlmann:

Não se pode considerar a creche como uma iniciativa independente das escolas maternas ou jardins de infância, para as crianças de três ou quatro a seis anos, em sua vertente assistencialista, pois as propostas de atendimento educacional à infância de zero a seis anos tratam em conjunto das duas iniciativas, mesmo que apresentando instituições diferenciadas por idades e classes sociais. (KUHLMANN, 1998, P. 78)

Com o referencial de política pública, analisarei o processo de implementação das creches, situando-as no cenário histórico-político de seu período de consolidação, buscando responder a problemática desta pesquisa: o porquê de Ongs e não creches da prefeitura.

Basicamente o processo de expansão das creches no Brasil ocorre a partir da década de 1970 para acolher e proteger as crianças cujas mães eram absorvidas pelo mercado de trabalho em franco desenvolvimento industrial e comercial na época e não tinham condições de assumir os cuidados com os filhos nesse período.

Porém, com a dificuldade que o Estado tinha em assumir as responsabilidades inerentes à criação e manutenção desses espaços fez com que essas instituições acabassem discriminadas e ficassem marcadas por um conceito errôneo de assistencialismo, conforme aponta Merisse (1997) “as primeiras instituições voltadas ao atendimento da infância no Brasil tiveram seu início fortemente marcado pela ideia de oferecer assistência e *amparo* aos necessitados”.

Essa situação se perdura por vários anos até a promulgação da Constituição Federal de 1988 que veio para delinear um novo olhar para a criança e para reconhecer seu direito a ser atendida em creches e pré-escolas públicas. Após a concessão dessa nova forma de reconhecer as instituições de Educação Infantil, é possível observar que novas políticas educacionais começaram a ser direcionadas para a Educação Infantil, concebendo o direito de todas as crianças a ter acesso a uma educação de qualidade e que pudesse proporcionar um desenvolvimento integral, humano e social.

A Constituição de 1988 afirma o direito à educação em creches e pré-escolas a todos os filhos de trabalhadores (homens e mulheres) urbanos e rurais (Art.7º, inciso XXV) como um direito à assistência.

A década de 80 foi marcada, por grandes mobilizações em torno da criança e do adolescente com significativa participação de amplos setores da sociedade civil organizada e também com a presença de representantes de órgãos públicos e o apoio da UNICEF. A Constituição de 1988 é um marco desta mudança de doutrina no modo de enxergar a criança, seguido do Estatuto da criança e do adolescente, lançando os princípios de implementação de novas políticas para a infância. (CRAIDY, 1994:21-22).

A expansão da creche na cidade de São Vicente, como instituição de cuidado da criança está também associada, às transformações educacionais e sociais, como as mudanças nos modelos familiares e as transformações no mundo do trabalho. Os pais necessitavam sair para trabalhar e



não tinham onde deixar seus filhos e nem podiam se ocupar totalmente da criança pequena. Com estas transformações o poder público se viu obrigado a atender esta demanda da sociedade.

Como fontes para a realização da pesquisa tem se localizado documentos da Secretaria de Educação do Município, matérias nos jornais *A Tribuna de Santos* e *Jornal Vicentino*, Decretos Municipais localizados no acervo histórico da cidade de São Vicente. Pretende-se ainda realizar entrevistas com dirigentes, professoras e ex-alunos, seguindo os protocolos da história oral. Com o estudo das informações disponíveis nos documentos dos acervos citados e dos depoimentos irei registrar, interpretar e compreender os acontecimentos que possibilitaram a implantação das escolas de educação infantil no município dentro do contexto histórico-social, assim como as ideias e práticas pedagógicas existentes nessas instituições.

As análises irão relacionar a implantação das creches no final da década de 90 até o ano de 2004 no município de São Vicente, com o processo de expansão dessas instituições em todo o país, que culminou na sua inserção no capítulo da Educação da Carta Constitucional de 1988, considerando as demandas da população, as políticas sociais e as propostas educacionais, identificando os elementos comuns com esses processos mais amplos e os específicos às condições deste município.

## Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. promulgada em 5 de outubro de 1988.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Câmara da Educação Básica. Resolução nº022/98. Brasília, 1998.

CRAIDY, C. M. **A política de educação infantil no contexto da política da infância no Brasil**. Anais I Simpósio de Educação Infantil. Brasília, MEC, 1994. p. 18-21.

KUHLMANN JR., M. **Infância e Educação Infantil - uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998; 7ª edição – 2015.

MERISSE, A. **Origens das instituições de atendimento à criança pequena: o caso das creches**. In: Lugares da infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, na creche, no orfanato. São Paulo: Arte & Ciências, 1997.

## A IMPRENSA NEGRA: O ALVORECER DO MOVIMENTO NEGRO NO BRASIL

Rosângela Ferreira De Souza Queiroz

**Palavras-chave:** Imprensa negra. Práticas de escolarização. Movimento negro.

Ao tratar das fontes para a constituição de pesquisas em História da Educação muitos são os desafios enfrentados. Nos estudos no interior da temática das relações étnico-raciais, os problemas aumentam à medida que se observa escassez em materiais oficiais que tragam informações sobre o negro, descoladas de sua condição de escravo ou de grupo social submetido a todo tipo de discriminação e preconceito. As imprensas, especialmente os jornais da imprensa negra, apresentam-se para este trabalho como fontes e objetos bastante profícuos para descortinamento das condições do negro na sociedade paulistana no início do século XX, afastando esse grupo social da representação apresentada anteriormente. Trabalhos como este permitem, também, a reconstituição crítica do processo histórico de sucessivos suportes de comunicação. Neste sentido, discutiremos neste trabalho as relações de pertencimento assumidas pela imprensa negra com a chamada “grande imprensa” a partir de análise da estrutura e temática destes dos jornais .

A imprensa negra é tomada nesta pesquisa como objeto fértil na constituição de uma nova imagem do negro, nas primeiras décadas do século XX. Ao abordar esta temática ela nos remete a pensar como foi produzida e o papel das associações criadas no país, como uma estratégia, que pode se configurar como uma perspectiva de escolarização do social: “uma imprensa que tem circulação restrita e penetração limitada à comunidade a que se destina, irá exercer uma função social, política e catártica durante sua trajetória, mudando de conotação ideológica com a passagem do tempo”. (Moura, 2002, p. 6).

A variedade de títulos e subtítulos recorrentes nesta imprensa contrasta com o número reduzido de números publicados de cada jornal ou revista, em função da escassez de recursos financeiros de seus editores, condições políticas e históricas da época da publicação. Assim como os jornais publicados no Brasil desde o século XIX, em sua grande maioria, tiveram vida efêmera e curta. Boa parte deles ficava no primeiro número, não conseguindo sobreviver por um período relativamente longo de tempo.

No primeiro período de publicação da imprensa negra, aproximadamente de 1915 -1923 (FERRARA, 1986), notamos uma incipiente conscientização étnica do negro com fortes referências à aceitação do homem negro pela sociedade negra brasileira. O jornal “O Clarim da Alvorada”, inaugura uma segunda fase (1924-1937) de debates promovidos pela imprensa negra, na qual a produção “jornalística atinge o seu ápice, sem palavras atenuantes, de forma direta e objetiva” (FERRARA, 1986). Procura fortalecer a união da população negra para a reivindicação de seus direitos de participação na sociedade brasileira. No jornal “A Voz da Raça” (1933), o grupo negro desperta para o sentimento patriótico, segundo o qual seria possível compreender seu valor. A última leva de jornais da imprensa só começa a ser publicada após o fim do Estado Novo. A situação política geral reflete-se nos jornais negros. Temos a propaganda política aberta e o apoio a candidaturas tanto de negros quanto de brancos. As reivindicações permanecem as mesmas: apelos à união, valorização e exaltação do negro.





Este período apresenta certo amadurecimento do negro com relação a sua posição na sociedade dominante, tanto social quanto política e econômica, além de uma maior conscientização por meio da qual os problemas do negro seriam resolvidos. As relações entre negros e brancos são apresentadas “no nível de uma luta de classes, e são reivindicados direitos, participação e representação políticas efetivas” (FERRARA, 1986).

Para melhor entender a importância da imprensa negra na constituição de identidades acerca do negro no início do século XX, fez-se necessário a compreensão do contexto histórico e as razões que levaram o grupo social dos negros a produzirem este cabedal de informações.

O início do século XX pode ser cunhado como um período no qual a sociedade brasileira enfrentava dois grandes dilemas. Primeiro, a preocupação com a absorção das populações de cor às formas de vida organizadas a partir de uma sociedade altamente competitiva. Segundo, existia a discussão acerca do preconceito de cor, a constante associação entre cor e posição social ínfima, que favorecia a exclusão do negro da condição de “gente” (FERNANDES, 2008). A vinculação do negro e do mulato à escravidão, recentemente abolida, mostrava o quanto à sociedade brasileira do período construía-se sobre falácias discursivas, ou seja, o discurso empreendido pelo recém-inaugurado regime republicano só poderia ser constituído de forma verdadeira se houvesse uma busca por um melhor posicionamento do negro na sociedade brasileira.

Durante o primeiro quinquênio do segundo quartel deste mesmo século se avolumaram de tal modo a amargura e a insatisfação da ‘população de cor’, que brotaram, espontaneamente, vários movimentos de tomada de consciência, de crítica e de repulsa ao duro destino a que se viam relegados os homens de cor. O movimento que se organizava não possuía o caráter de uma revolução contra a ordem social estabelecida; constituía-se mais em um protesto contra as debilidades mais profundas do sistema de relações sociais presente nas injustiças cometidas neste contexto histórico. Auxiliava o negro em um processo de libertação que o prendia à antiga condição de escravo ou de liberto, que o submetia à “dominação racial tradicionalista”.

Organizações de protesto dos negros surgiram em diferentes regiões do país. Textos e depoimentos de ex-militantes mostraram a existência de entidades de defesa da raça negra já no início de nossa história republicana. Entretanto, devemos reconhecer que o poder de mobilização dessas organizações teve, de fato, visibilidade nas capitais e nas grandes cidades brasileiras. Ao contrário, do que já se escreveu sobre a convivência pacífica das raças no Brasil, as relações entre elas eram, no cotidiano, marcadas por conflitos e tensões.

Essa tendência foi mantida praticamente ao longo de todo o século XX. Em momentos cruciais da história republicana, podemos encontrar registros dos movimentos de protesto dos negros: o mais emblemático foi o promovido pela Frente Negra Brasileira, em 1931, na cidade de São Paulo, mobilizando em torno de 100.000 militantes (MOURA, 1983). A instituição possuía como órgão de divulgação e propagação de seus ideais o jornal “A Voz da Raça”, além de manter instituições educacionais com o intuito de alfabetizar a população negra.

Segundo Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (1998), essas organizações “se configuram como instâncias educativas, na medida em que os sujeitos que participam delas as transformam em espaços de educação política”. Já no início do século XX, o movimento criou suas próprias organizações, conhecidas como entidades ou sociedades negras, cujo objetivo era aumentar sua capacidade de ação na sociedade para combater a discriminação racial e criar mecanismos de valorização da raça negra.

Nesse sentido, os jornais da imprensa negra também foram fundamentais na disseminação da importância da educação para o desenvolvimento da população negra. Tal perspectiva de pesquisa procurou contribuir para os estudos, ainda lacunares, da imprensa negra paulista, tratando de dar-lhe a visibilidade devida no interior da imprensa brasileira do início do século XX. Trabalhos anteriores utilizaram os jornais da imprensa negra paulista como fonte de informações na configuração de um panorama social, econômico e, em alguns casos, identitários dos negros paulistas. Esta tese deu um passo além na perspectiva de utilização da imprensa negra, tomando-a também como objeto de estudo, decifrando os entremeios e as dificuldades de sua construção. Penetrou-se em sua organização tipográfica, nas premissas, na formação e atuação profissional de seus idealizadores, buscando compreender a complexidade presente à escolha das temáticas tratadas, os contextos históricos nos quais certas decisões eram tomadas, as soluções dadas a problemas financeiros que, por muitas vezes, impediram a permanente circulação dos periódicos.



## Referências

FERRARA Miriam Nicolau. A imprensa negra paulista (1915-1963). São Paulo, 1981. Dissertação de Mestrado em Antropologia FFLCH, USP.

FERNANDES, Florestan. A integração do negro à sociedade de classes. São Paulo: FFCL/USP, 1964.

FONSECA, Marcos Vinícius. A arte de construir o invisível: o negro na historiografia educacional brasileira. Revista Brasileira de História da Educação. São Paulo: SBHE, n. 13, Jan./Abril 2007.

GONÇALVES, Luiz Alberto; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento Negro e Educação. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n.15, p. 134-158, jul/dez 2007.

MOURA, Clóvis. “A imprensa Negra em São Paulo”. IN: Imprensa Negra. Estudo Crítico de Clóvis Moura. São Paulo: Imprensa Oficial. Sindicato dos Jornalistas no Estado de São Paulo, 2002.



## A INFÂNCIA NA COLÔNIA JOSÉ TEODORO SOB O OLHAR DO FOTÓGRAFO JOÃO DA COSTA (SÃO JOÃO DEL-REI, 1960-1970)

Virginia Aparecida Ambrosio

**Palavras-chave:** Infância. Educação. Fotografia.

No campo da História da Educação ainda são poucos os trabalhos que evidenciam a criança e a infância como objetos de estudo. Dentre estes poucos, as fontes mais utilizadas são aquelas que referenciam a assistência infantil e a vida escolar das crianças, diante principalmente de documentos textuais e/ou fotografias que revelam a rotina e as práticas educacionais dentro da escola. Um dos principais pesquisadores da Infância e um dos pioneiros a se debruçar sobre sua história foi o historiador francês Philippe Ariès, com seu célebre livro *História Social da Criança e da Família*, cuja primeira edição data de 1963. O trabalho de Ariès estuda a infância no contexto francês, tendo como documentos a iconografia, vestimentas, lápides, fontes manuscritas etc. Segundo este historiador, na Idade Média, a infância era desvalida de cuidados e proteção, uma vez que o sentimento de apego às crianças inexistia. Ariès observa uma mudança de comportamento com relação às crianças ao longo da história, identificando que a noção de infância vai se consolidar sobretudo na passagem do século XVII para o XVIII. No cenário brasileiro, a historiadora Mary Del Priore ao organizar o livro *História das crianças no Brasil* (1991), revela que é importante investigar a historicidade da infância e suas especificidades, sobretudo porque, de maneira geral, pode-se afirmar que a História da Infância tem sido registrada por médicos, professores, padres, legisladores e educadores. A partir dos relatos desses profissionais que se tem notícias históricas sobre essa fase da vida, uma vez que os relatos das próprias crianças são fontes raras em arquivos públicos e particulares. Tendo em vista as importantes referências sobre a Infância supracitadas e a escassez de trabalhos contribuintes para a construção e colaboração para com a História da Infância, esta pesquisa tem por cerne a infância, a qual se pretende analisar a partir de fotografias realizadas por um fotógrafo amador de São João del Rei, Minas Gerais, que deixou o legado de mais de cem fotos a sua família: o Sr. João da Costa. O arquivo fotográfico familiar em questão é composto em sua totalidade por 192 fotografias. Desse montante, 67 não foram realizadas pelo Sr. João da Costa. Essas fotos são, em sua maioria, retratos recebidos como lembranças de amigos, familiares e afilhados. Há também fotografias tiradas em estúdios fotográficos e em excursões religiosas, todas com a intenção de recordação e lembrança, de construção de uma memória familiar. Nessa subsérie, encontra-se a fotografia mais antiga do acervo, datada de 1914. É importante destacar que algumas fotografias que não são de autoria do Sr. João da Costa também serão utilizadas na pesquisa sobre a infância que se pretende realizar com este trabalho por fazerem parte do contexto histórico e familiar pesquisados. O Sr. João da Costa era neto de imigrantes italianos e o primogênito de onze irmãos, viveu entre os anos de 1923-2012. Estudou apenas durante nove meses, tempo suficiente para aprender a ler, escrever e fazer contas, ensinamentos mais relevantes para a época. Seus registros fotográficos aconteceram entre os anos de 1964 e 1979, em sua quase totalidade na Colônia José Teodoro, zona rural de São João del-Rei (Minas Gerais), onde nasceu e viveu grande parte da sua vida. Sua atuação como fotógrafo amador só foi possível por ter sido contemplado em uma rifa com uma máquina fotográfica do modelo Bieka MF-M20, fabricada entre as décadas de 1950 e 1960 pela empresa DF Vasconcelos, no Brasil. O acervo fotográfico de sua autoria é composto por 125 fotografias, ganhando destaque as imagens da infância, seja de seus filhos, sobrinhos e/ou crianças da Colônia José Teodoro (90 fotografias).



Há, nessas imagens, a presença de brinquedos, raros para a época, devido à condição financeira das famílias fotografadas e ao cotidiano do brincar daquela época, em que os brinquedos industrializados eram menos populares. Por esse motivo, o seu destaque nas fotografias era tão importante e significativo. Em análise preliminar das fotografias que retratam brinquedos, observamos uma separação de gêneros em que as meninas são fotografadas com bonecas e acessórios femininos, como bolsas, enquanto a infância masculina é mostrada com carrinhos, bolas e com animais. Outro aspecto notório, rico de significados para aquelas famílias, era o momento da Primeira Comunhão. Os trajes típicos, a postura adequada, a religiosidade e o respeito saltam aos olhos nessas fotografias, dialogando com “a grande festa religiosa da infância” descrita por Ariès (1981). Sr. João da Costa lançou seu olhar também para a paisagem que o cercava e conseguiu abranger aspectos da Geografia local, bem como da lida diária daquele lugar. Em seus registros (35 fotografias), vemos a criação de animais, plantações, casas, construções, festas e paisagens. Essas fotografias também serão consideradas, buscando compreender o contexto que cercava a família e as crianças fotografadas. Mas vale ressaltar que este trabalho tem como foco estudar a infância retratada pelo fotógrafo amador Sr. João da Costa e suas especificidades. Levando em conta a particularidade do material empírico legado pelo Sr. João da Costa que chegou aos dias atuais e considerando as leituras feitas durante a graduação de Pedagogia, que mostram a importância que a História da Infância tem tomado como tema dentro do campo da História da Educação, é que inicialmente, nasceu a ideia dessa pesquisa como um Trabalho de Conclusão de Curso, já finalizado em 2018. Visto o enorme e rico arquivo fotográfico e as privilegiadas fotografias da infância deste fotógrafo amador, além de materiais e informações colhidas referentes à época estudada nas fotografias, surgiu a necessidade e a oportunidade de explorar e aprofundar a pesquisa no Mestrado, que se encontra em fase inicial. Como exemplo marcante, posso citar as práticas familiares que se estenderam durante gerações e que marcaram a infância na família do Sr. João da Costa. Atualmente essa pesquisa encontra-se em andamento e vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São João del Rei. Nascida no século XIX, inicialmente a fotografia produzida e manipulada pelo homem, foi considerada insuficiente como fonte histórica sobretudo por fatores como a subjetividade e manipulação do fotógrafo no ato do registro. Uma visão positivista de que se trata de uma descrição do real, apenas transcreve o que o documento textual afirma, colocou a fotografia como fonte secundária e subalterna, como representação simbólica e ilustrativa. Sua posição enquanto fonte primária e principal nesta pesquisa direciona que a contribuição deste trabalho para a História da Infância seja assinalar através das fotografias do Sr. João da Costa, o cotidiano e as características de uma infância para além das instituições escolares, visto a quase inexistência de trabalhos semelhantes pelo levantamento realizado até o presente momento. Os resultados preliminares obtidos com a revisão bibliográfica revelam uma predominância de trabalhos realizados sobre o assistencialismo e a infância institucionalizada, sobretudo por fontes textuais. As fotografias encontradas nesses trabalhos, em quase totalidade dos casos, apontam para uma infância vista e estudada sobre essas duas diretrizes. Em sua dissertação de mestrado, Frias (2017) realizou extenso levantamento sobre os temas mais recorrentes com relação à infância para o campo da História da Educação. Frias (2017) observa que é crescente a produção de trabalhos sobre a infância, embora sejam ainda escassos sobretudo pela dificuldade em encontrar fontes. Reitero que entre os temas recorrentes sobre a infância encontrados por Frias há uma grande maioria de trabalhos concentrados na assistência à infância e sua escolarização. Como fontes de pesquisa principais utilizadas pelos historiadores, a autora aponta relatos, memórias, documentos textuais, mas não descreve nenhum trabalho relacionado a fotografias da infância, o que revela a existência de uma lacuna no que se refere aos trabalhos sobre História da Infância. Um levantamento de dados realizado por Frias (2017) e atualizado na presente pesquisa aponta um importante déficit na produção acadêmica das principais revistas no campo da História da Educação (Revista Brasileira de Educação, Revista Brasileira de História da Educação e Revista Brasileira de História) no que diz respeito à produção de trabalhos relativos à Infância, Infância e Educação e Infância e Fotografia. Após a organização e leitura desses dados, foi possível perceber o quanto o estudo da temática “Infância” ainda é pequena entre os pesquisadores da História da Educação, sobretudo em sua análise a partir de documentos fotográficos. Nesta pesquisa, a metodologia utilizada será de análise historiográfica das fotografias à luz de trabalhos que versam sobre História da Fotografia e sobre a História da Infância, buscando compreender as imagens inseridas no contexto histórico no qual foram produzidas. Como objetivo principal espera-se compreender as representações sobre a Infância na Colônia José Teodoro nas décadas de 1960 e 1970 através da análise das fotografias de crianças produzidas pelo Sr. João da Costa numa perspectiva historiográfica.

## A INFÂNCIA NO CONTEXTO DA ESCOLA PRIMÁRIA RURAL DE NAVIRAÍ ENTRE OS ANOS DE 1970 A 1990

Fabiana Rodrigues Dos Santos

Magda Sarat

**Palavras-chave:** Educação Rural. Infância. Escola primária.

A necessidade de aprofundar reflexões sobre as escolas rurais, no contexto histórico do interior do Estado de Mato Grosso do Sul, especificamente no município de Naviraí, reside na promissora possibilidade de analisar essas instituições, suas instalações, seu funcionamento, o perfil de seus professores, a organização curricular, assim como as experiências vividas pelas crianças neste contexto de educação rural. Esse trabalho é um recorte de uma pesquisa mais ampla que contribui para o avanço do campo-metodológico dos estudos sobre as escolas rurais, a formação docente e a infância. Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo compreender a história da educação rural no município de Naviraí/MS, em especial as experiências vividas pelas crianças nos primeiros anos da educação primária. É importante salientar que a partir das duas últimas décadas no campo dos estudos da história da educação as pesquisas sobre as instituições de ensino vêm sobressaindo, ao abrir espaços para estudos até então desvalorizados, como as pesquisas sobre a infância nas instituições rurais. Isso decorre da influência exercida pelas correntes historiográficas francesas como a Nova História Cultural que proporcionou aos historiadores um olhar diferenciado, ao trazer à tona questões até então não valorizadas pela história a saber: a vida cotidiana de operários, de criados, das mulheres e grupos étnicos (HUNT, 1992). Para Chartier (1990, p. 14) essa corrente surge da “emergência de novos objetos no seio das questões históricas como as formas de sociabilidade, as modalidades de funcionamento escolar, entre outros.” Portanto, os profissionais da educação que atuam nas escolas rurais, mesmo sendo temas de investigação, ainda são poucos conhecidos e à docência nesses espaços ainda tem pouco valor. Para Whitaker (1992), Silva (1987) e Silva (2002) o Brasil sempre criou pretextos quanto a educação rural e em meio a toda sua história apresenta-se como um resíduo da educação brasileira. Segundo os autores, essa instituição passou a ser a reprodução mais pobre da educação oferecida pela escola urbana. Como afirma Vendramini (2015, p. 54) “as escolas rurais no Brasil, historicamente, têm estado em desvantagem, apresentando menores níveis de escolarização e maiores índices de reprovação, abandono e defasagem idade – série”.

Nesta perspectiva percebe-se que as escolas rurais não estiveram entre as prioridades nas agendas das ações governamentais brasileiras (ARAUJO, 2009). Contudo, em determinados momentos históricos, especialmente meados do século XX entre os anos de 1930-1945, na chamada Era Vargas, sua construção começou a ser pensada e discutida como forma de superar e elevar a economia, a produtividade e as questões sociais nela inseridas, auxiliando a fixação do homem no campo a partir de um projeto educacional que criasse e aprimorasse o ensino rural primário.

De qualquer modo, em suas origens a educação rural no Brasil data desde os anos de 1889, no período da Proclamação da República, com a criação de alguns projetos para desenvolver essa educação. Nos anos de 1917 inicia uma mudança significativa da população da zona rural para os centros comerciais, ou as cidades que se constituíam. Esse cenário trouxe problemas graves, pois como a maioria dessa população era analfabeta, significando atraso para o





desenvolvimento do país. Assim, houve a necessidade de se preocupar com a escola rural para tentar diminuir essa migração (SIMÕES; TORRES, 2011), portanto fixar o homem no campo com suas famílias virou projeto de governo.

Na década de 1930, o manifesto dos pioneiros e todas as lutas em prol de mudanças significativas na educação de modo geral, foi relevante para as escolas rurais, pois proporcionou abertura para discussões sobre as especificidades dessa modalidade de ensino. Na Constituição de 1934, o artigo 156 apresentou à necessidade do governo da união, em reservar no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas a educação no respectivo orçamento anual (BRASIL, 1934). Com força de lei, tornou-se um ato considerável, no entanto, isso, não foi suficiente para que a educação rural se efetivasse de fato. Segundo Paiva (2003) o período de 1930 e 1945 apresentou debates significativos em relação ao ensino técnico-profissional e a educação rural.

Na Constituição Federal de 1946, o intuito foi de responsabilizar a educação rural para as empresas privadas, tal mudança gerou retrocesso para a educação nessas escolas. [...] III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes; IV - as empresas indústrias e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores [...] (BRASIL, 1946, Art. 168).

Já a partir dos anos de 1980, com o grande enfoque dos movimentos sociais, retorna os debates nacionais acerca da qualidade de vida do homem do campo (CANDAU, ANHORN, 2001). Esse movimento de busca por maior reconhecimento se estende também a década de 1990, com a implementação da Constituição Federal de 1988, na qual garante a educação como direito de todos e dever do Estado, sem distinguir educação rural e urbana. A CF de 88 leva em consideração as diferenças locais e regionais, proporcionando autonomia para que os estados pensem a melhor forma de garantir a educação. Outro fator importante nos anos de 1990, foi a Lei n. 9.394/96 que implementou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, essa levou em consideração as especificidades das escolas rurais ao firmar no artigo 28 os seguintes termos: Art. 28. “Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (grifo nosso). Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar” (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014) (BRASIL, 1996). A partir da legislação percebe-se que a educação rural no Brasil passou por um processo de mudanças significativas, isso pode ser observado mediante as legislações que foram criadas ao longo dos anos.

Portanto, iniciada no final do século XIX essa educação perdura até os dias atuais, lutando para ofertar uma educação de qualidade e nos leva a presente pesquisa que busca realizar em sua base teórica-metodológica a história oral, dentro da abordagem qualitativa, buscando compreender a infância das crianças do primário das escolas rurais do município de Naviraí/MS a partir da perspectiva de docentes e gestores, sujeitos (secretários da educação, diretores e pessoas da comunidade local) que atuaram entre os anos de 1970 a 1990 nas escolas rurais do município, assim, como relatos das próprias crianças. Para tal, nossa opção metodológica é trabalhar com as memórias e as histórias de vida destes participantes enquadrando-as como instrumento rico e promissor a ser explorado na estruturação da presente proposta. Levantamos as fontes desse trabalho a partir de uma busca nos arquivos e acervos das escolas rurais do município. Para selecionar os sujeitos colaboradores, realizamos uma análise na Gerência Municipal de Educação (GEMED) a fim de identificar quem foram as professoras, professores e os gestores do período (diretores, secretários e gerentes da educação) em quais períodos atuaram. Além disso, levantamos documentos e registros compostos por: relatórios, planejamentos de professores, fichas funcionais, planos de gestão, lista de alunos, um arcabouço documental que permite utiliza-los a fim de compreender o período.



O trabalho com a memória segundo Meihy (2005) permite trazer à tona questões de um determinado tempo, recordações. “A presença do passado no presente imediato das pessoas é a razão de ser da história oral. Nessa medida, a história oral não só oferece uma mudança no conceito de história, mas, mais do que isso, garante sentido social a vida de depoentes e leitores, que passam a entender a sequência histórica e se sentir parte do contexto em que vivem”. (MEIHY, 2005, p.19)

Vidal (1999) acrescenta que ao se propor utilizar a história oral como perspectiva teórico-metodológica, é relevante o alinhamento entre outros documentos que se apresentem coerentes com o recorte temporal da pesquisa proposta.

As afirmações supracitadas indicam que a educação rural no Brasil, precisa ser investigada, ainda há muitas lutas a serem travadas no cenário das políticas públicas voltadas para a educação do campo, especialmente no que tange a educação das crianças do ensino rural primário. Analisar o contexto da educação rural no presente município contribui de forma relevante para que possamos de fato proporcionar uma educação de qualidade que leve em consideração as necessidades dos sujeitos que vivem nesse espaço, e assim compreender os processos inseridos nesta modalidade de educação.

## A VELHICE NA PERCEPÇÃO DOS ANCIÃOS DA SOCIEDADE INDÍGENA AKWEN XERENTE DA ALDEIA PORTEIRA NROZAWI, TOCANTÍNIA - TO

Joana D'arc Alves Paes Andrade

**Palavras-chave:** Velhice. Ancião. Akwen xerente.

**RESUMO:** O envelhecimento é um processo natural e integra as diferentes fases da vida humana. “Desde criança se aprende na escola que o ser vivo nasce, cresce, reproduz-se e morre. As pessoas crescem acreditando nesse processo natural de todo ser vivo, inclusive o ser humano” (OSÓRIO, 2016). Esse é o ciclo natural da vida e o envelhecimento parte desse ciclo. Só que o ciclo no que tange o envelhecimento tem sofrido alterações significantes no Brasil e no mundo e o reflexo desse cenário acena para mudanças sociais, históricas, econômicas e especialmente culturais. Mudanças essas que afetam a sociedade, seja ela no âmbito regional ou nacional, seja ela em qualquer grupo ou etnia. Frente a esse cenário de envelhecimento que o mundo experimenta, estima-se que em 2025 o Brasil seja o sexto país a ter mais velhos no mundo (Araújo et al., 2006). A essa estatística, soma-se o envelhecimento indígena. Este estudo tem como **objetivo** compreender como ocorre o processo de envelhecimento na sociedade indígena Akwen Xerente, uma vez que na sociedade envolvente há uma abordagem mais ampla quanto ao estudo sobre a velhice, mas as publicações voltadas para a velhice indígena ainda caminham a passos lentos. Nesse sentido, esta pesquisa assume uma análise do envelhecimento na sociedade Xerente e como ocorre a organização social, política e cultural desse povo a partir desse cenário. Para o desenvolvimento dessa pesquisa, optou-se pela **metodologia** de abordagem qualitativa, cujo método utilizado foi o método da **História Oral**, por meio do qual foi possível evidenciar as experiências dos anciãos e a tradição oral da Sociedade Akwen Xerente da Aldeia Porteira *Nrozawi*. Esta pesquisa foi embasada em consultas e análise de materiais impressos como: dissertações, projetos, revistas; artigos; boletins informativos; sites especializados da web/internet. E para a fundamentação teórica e desenvolvimento foi utilizado das obras de ARAÚJO (2006); BEAUVOIR (1990); OSÓRIO (2016); SILVA (2015), VERENA (ALBERTI (1990); WEWERING (2012); NIMUENDAJÚ (1942) e outros que discutem com propriedade esse tema.

Devido a extensão demográfica da etnia Xerente, delimitou-se o estudo para a população de anciãos da Aldeia Porteira *Nrozawi*. O povo Akwên Xerente vive no norte do estado do Tocantins e se autodenominam *Akwen*, que significa “ gente importante”. É uma das seis etnias indígenas do Estado e pertencem à classificação dos Jê Centrais com o tronco lingüístico Macro Jê e são falantes do *Akwen*. Estão situados entre os rios Tocantins e Rio Sono, próximos à cidade de Tocantína - TO, há 75 km de Palmas, capital do Estado do Tocantins. Os primeiros contatos com os bandeirantes datam de 1738. (Xerente, at all in Silva (2015).

Segundo SILVA, et all SILVA (2015), o território Xerente, foi demarcado em definitivo no ano de 1991, tendo na sua totalidade 183.245,902 hectares divididos em duas áreas indígenas demarcados. A primeira área, chamada pelos indígenas de Área Grande, têm 167.542,105 hectares e a segunda área, chamada Funil, têm uma extensão de 15.703,797 hectares, com 3.017 indígenas desta etnia residindo em 31 aldeias, de acordo com estudo realizado pela Fundação Nacional de Saúde (FUNASA), em 2010.







Os indígenas Akwen Xerente, trazem uma particularidade quanto as crianças menores de cinco anos, essas só falam na língua *akwen* até serem iniciadas na língua portuguesa por ocasião do seu ingresso na fase escolar. Condição prevista na tradição oral dessa povo. Os Xerente da Aldeia Porteira, na sua maioria, dominam com proficiência a língua portuguesa, somente os mais velhos falam com certa dificuldade o português, são caracterizados como um povo bilíngue. Outra singularidade dessa etnia, é que, mesmo na presença de não índio, eles se comunicam entre si fazendo uso da língua materna. Os Xerente tinham como principal forma de alimentação a caça e a coleta, sendo essas as condições básicas de alimentação do grupo. Mas devido ao impacto da obras realizadas no Rio Tocantins, essa condição alimentar, principalmente no que concerne a pesca e a caça, principal fonte de alimentação, reduziu-se significativamente. Diante desse cenário, os Xerente tiveram que buscar outras formas de subsistência através de outras fontes de renda. E todas essas mudanças impactaram com muita agressão na saúde do indígena Xerente, principalmente na saúde do ancião indígena.

Estudos realizados pelo etnólogo Curt Nimuendajú (1942), apontam que a principal característica do processo de convivência dos Xerente, traz como especificidade, a simplicidade conciliada ao meio ambiente. Em face dessa harmonia com a natureza, Nimuendajú (1942), apresenta em seu estudo que o Xerente tem um sistema sociocultural muito heterogêneo, organizado por um equilíbrio dinâmico entre dois planos sociais, divididos entre os *Doí* e *Wahiré*, relacionado nessa ordem, Sol e Lua, que são os ídolos criadores do povo Xerente. Esses sistemas expressam nessa pluralidade cultural, complexos rituais como: grupos de nominação feminina e masculina das crianças, os mitos, as pinturas corporais, as cerimônias e rituais, times esportivos, classes de idade, casamento, dentre outras cerimônias, tudo organizado a partir de relações de parentesco. O processo de observação e entrevistas ocorreu em duas visitas, entre os meses de outubro e novembro de 2019. Foram entrevistados quatro anciãos da Aldeia Porteira *Nrozawi*, distribuídos em dois homens e duas mulheres. A seleção da amostra observou a dois critérios: a) trabalhar com dados previamente autorizados; b) trabalhar com velhos (homens e mulheres) com idade igual ou superior a 60 anos. Após o estudo e análise dos resultados da pesquisa realizada na sociedade Akwen Xerente, constatou-se que a velhice é uma fase da vida onde o indivíduo se torna experiente e sábio, com conhecimento capaz de orientar a comunidade mais jovem a tomar decisões. Foi possível identificar também, que os mais velhos são os agentes incentivadores e mobilizadores da preservação da cultura desse povo.

A análise das percepções das histórias que os anciãos da Aldeia Porteira *Nrozawi* trouxeram, possibilitaram esclarecer o efeito que as mudanças sociais e culturais estabeleceram em suas vidas e as consequências dessas transformações nos seus costumes. Nesse sentido, **conclui-se** que falar com o ancião Xerente sobre o seu processo de envelhecimento, gerou certo pesar, justificado devido às mudanças culturais e de saúde procedentes da vida moderna. A preservação dos costumes foi mencionada como um processo em declínio, devido os jovens desfrutarem de vários aparatos tecnológicos o que dificulta o interesse nos encontros para a tradição oral. Nos relatos de vida dos anciãos entrevistados, a preservação da cultura foi considerada como ponto de maior importância para salvaguardar a preservação desse grupo, em segundo lugar, eles mencionam a questão da saúde no envelhecimento indígena. A cultura é o seu bem mais precioso. Esta pesquisa reforçou a necessidade da informação para compreender as particularidades culturais desse povo, como também se faz necessário postular um novo olhar sobre o velho na sociedade indígena, não por seu papel junto ao grupo, mas pelas mudanças que os impactos ambientais, as mudanças aceleradas na sociedade envolvente e a a expansão tecnológica afetam sobremaneira na cultura, nos hábitos e saúde desses indivíduos. Apesar das interferências que a modernidade impõem à vida na sociedade indígena, entende-se que os anciãos são os principais agentes cuidadores da memória cultural dessa etnia e como tal, conclui-se que os Xerentes na velhice ocupam um lugar de destaque na sua comunidade, pois continuam representando um importante papel.

## Referências

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

GARRET, Annette. **A Entrevista, Seus Princípios E Métodos**. Agir, Rio de Janeiro, 1967.





BEAUVOIR, Simone de. **A Velhice**. Tradução de Maria Helena Franco Monteiro. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

**ESTATUTO DO IDOSO. Lei Nº. 10.741 de 1º de outubro de 2003.**

Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.741.htm) . Acesso em: 10/10/2019.

**IBGE. Tendencias Demográficas: uma análise dos indigenas com base nos resultados de amostra dos censos demográficos de 1991 e 2001.** Rio de Janeiro: 2005.

**LEI Nº 6.001, DE 19 DE DEZEMBRO DE 1973.** Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L6001.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6001.htm). Acesso em 21/10/2019. Disponível em: [HTTP://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/tendencia\\_demografica/indigenas/comentarios.pdf](HTTP://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/tendencia_demografica/indigenas/comentarios.pdf) . Acesso em 21/10/2019.

NIMUENDAJÚ, Curt. **The Sherente**. Los Angeles: The Southwest Museum, 1942. Tradução: Profª. Juscélia Garbelini e Prof. Odair Giraladin – UFT.

OSORIO, Neila Barbosa ; SILVA NETO, LUIZ S. ; DUARTE, C. S..**violência contra velhos e apoio psicológico: reflexões acerca das ações políticas e sociais.**

Desafios: Revista Interdisciplinar da Universidade Federal do Tocantins, v. 1, p. 43-56, 2014. Disponível em <http://revista.uft.edu.br/index.php/desafios/article/viewFile/920/43-56> Acesso em 7 out, 2019.

SILVA, Reiane Pinheiro da (org). **Povos Indígenas do Tocantins: desafios contemporâneos**. Palmas: Nagô Editora, 2015.

WEWERING, Silvia Thékla (org). **Povo Akwê Xerente: vida, cultura e identidade**. Belo Horizonte: Editora Rona, 2012.

## AS MEMÓRIAS DE INFÂNCIA DE PROFESSORES HOMENS NO SUL DO MATO GROSSO (1946-1973)

Adriana Horta De Faria

Larissa Wayhs Trein Montiel

**Palavras-chave:** Relatos de Infância. Trajetória de Professores. História da Educação.

A pesquisa aqui apresentada aborda a temática das memórias da escolarização na infância de professores, pois entendemos que lembrar das vivências do tempo de infância é um exercício que, nos permite compreender melhor a centralidade da nossa formação. Compondo essa investigação tomou como aporte teóricos autores que discutem o conceito social e o processo civilizador da infância. O objetivo geral da pesquisa foi compreender por meio das memórias de professores a educação escolar de crianças, no período de 1946 a 1973. Nosso *locus* abrange o norte do Paraná e o sul do Mato Grosso que eram considerados região de sertão. Diante disso, nossos estudos estão pautados no referencial teórico de Norbert Elias (1993,1994), Nóvoa (2000), Tanuri (2000), Sarat (1999), Verena Alberti (2005). Entendemos que apesar de atualmente haver uma grande preocupação do mundo adulto em relação à criança, em um contexto geral o sentimento de infância é relativamente novo. Ao longo da história em diferentes tempos e espaços, a criança teve distintos conceitos e modos de tratamento. Há séculos atrás o protagonismo da criança nos acontecimentos sociais se assemelhavam a vida adulta, na Antiga Grécia, essa concepção passou a mudar à medida que o conceito de infância e a percepção sobre a criança foi se constituindo através da transformação da percepção do adulto em relação às peculiaridades próprias das crianças, as quais precisavam de atendimento diferenciado. O início dessa percepção se evidenciou pela preocupação por parte dos adultos com a saúde das crianças para o combate à mortalidade, depois, de que as crianças viviam em um período único, provisório e transitório, (infância) e, que, portanto, necessitavam de formas diferenciadas de tratamento, desde o modo de vestir até o de educar. Vale lembrar que essa transformação não ocorreu de uma hora para outra, mas foi se constituindo e mudando em um longo período de tempo e que devido a divergência de classes na organização social, o sentimento de infância surge primeiramente nas classes mais abastadas. Em termos metodológicos utilizamos a História Oral temática, partimos de um assunto peculiar e consideramos as particularidades da história pessoal à medida que foram úteis à informação da temática central. Trabalhamos com entrevistas semiestruturadas, ou seja, com roteiro de questões rascunhado, mas aberto a iniciativas de fala dos entrevistados. Assim, além de permitir aos indivíduos da pesquisa que se expressem, consideramos o cotidiano e o corriqueiro da vida delineando uma perspectiva mais elaborada e completa do passado, explorando aspectos da realidade histórica que normalmente não são documentadas. Dessa maneira, a lembrança dos professores foi a nossa fonte empírica e de onde partimos para a nossa análise documental e teórica. Realizamos entrevistas que se apoiaram na memória desses indivíduos e naquilo que emergia do seu passado. Em vista disso, compreendemos a memória para além da capacidade humana de conservar e de transmitir as produções materiais e intelectuais produzidas em diferentes tempos e espaços. Percebemos os estudos da memória como possibilidade de colocar em evidência indivíduos, vivências e trajetórias que podem contribuir com seu grupo. No decorrer das narrativas, a memória do indivíduo realiza essa associação entre os acontecimentos passados com os conceitos do que essa lembrança representa hoje. Entre os indivíduos de nossa pesquisa está o professor Lídio, que passou parte da sua infância no município





de Caarapó/MT, começou a estudar em 1961, com 10 anos de idade, na Escola Rural Mista da Colônia Laranjal Café – Porã. Também compõe essa história o professor Luiz, hoje com 71 anos, teve sua infância marcada pelo trabalho, fugia de casa para ir à escola, pedia aos adultos que lhe desse uma cartilha, mas só pode frequentar uma escola aos 16 anos. O professor Venâncio estudou em seminários católicos, gostava de estudar, mas não era compreendido pelos irmãos, que acreditavam que o trabalho era mais importante. Os pais do professor Lídio foram migrantes. Saíram do interior de São Paulo com a intenção de ir para o Paraná em busca de melhores condições de trabalho e sustento para os seis filhos pequenos. Por motivos que ele não sabe explicar, acabaram chegando a Dourados em 1956. Nessa época, o menino estava com seis anos de idade e ainda não tinha frequentado escola. Depois de alguns anos de dificuldades, seu pai foi trabalhar em fazendas com plantação de café e, aos 10 anos, Lídio era ajudante do pai na roça e da mãe nos cuidados com os irmãos menores. A família resolveu mudar para Caarapó, município localizado no extremo sul de Mato Grosso uno, e nas proximidades dessa nova fazenda havia uma escola. Surgia, então, a oportunidade, tão esperada pelo menino, que tentava ler as cartilhas que o irmão mais velho trouxe dos poucos anos que estudou em São Paulo. Outra lembrança, muito presente na narrativa do professor Lídio sobre a época em que frequentava o ensino primário, é a dos castigos físicos impingidos pelas professoras. O castigo físico, fez parte da educação de crianças. Na escola, o castigo tinha duas funções de punição: reprimir o mau comportamento e combater a falta de aprendizagem. Isso quer dizer que historicamente, o castigo já foi considerado um procedimento pedagógico legítimo. Já na narrativa do professor, Luiz é marcante, a experiência do trabalho. Sabemos que nossas concepções atuais questionam o trabalho da criança, porém a infância é mais que um período biológico pelo qual todas as pessoas passam. É uma construção histórica e social determinada pela organização da civilização. Assim, em muitos contextos sociais e econômicos, o trabalho infantil se apresenta como alternativa para a família e para o sustento coletivo. Por sua vez, temos o professor Venâncio, que vem de origem humilde e morou durante a infância com a família na cidade de Ribeirão Claro, no norte do Paraná. A colonização da região norte do Paraná (de que também fazem parte as cidades de Ribeirão Claro e de Maringá) se pautou na ideia de modernidade e a igreja católica participou ativamente desse processo civilizador, especialmente considerando o movimento migratório, pois as famílias atraídas, principalmente pelo desenvolvimento da cultura cafeeira. No aspecto da formação escolar, uma das ações do primeiro bispo de Maringá, Dom Jaime Luiz Coelho, foi a criação do Seminário Menor Diocesano, que, segundo o professor Venâncio, recebia crianças, somente meninos, com vocação religiosa. A Igreja tem, em sua prática institucional e histórica, buscou formar de meninos que, na grande maioria das vezes, acabavam vindos de populações menos abastadas, foi nesse contexto Venâncio frequentou a escola. Com base nessas histórias da infância, esta investigação possibilitou esclarecer trajetórias individuais e buscou contribuir para o resultado da documentação produzida na escrita da história da educação regional de cidades do interior do estado do Mato Grosso uno e, conseqüentemente, brasileira, caracterizada por um compromisso com o processo de lembrar, com o qual a vida vai sendo revisitada pelo indivíduo. Verificamos que estudar era um desejo para os professores que, desde muito pequenos, precisavam trabalhar para ajudar na sobrevivência da família. Ir para a escola poderia significar uma vida melhor e de possível rompimento com a pobreza e as condições adversas. Quando conseguiram ir para a escola sentiram o sucesso e o fracasso, expressos na alegria de aprender a ler a cartilha e de conseguir decorar a tabuada, mas também na tristeza de serem castigados por seus erros. Para esses homens, nos guardados da infância está a superação de quem teve poucas oportunidades e enfrentou a distância, a fome e a falta de condições adequadas ao estudo. Desta forma, os professores Luiz, Venâncio e Lídio apresentam uma história coletiva que é também singular e universal, pois a história de um grupo social é percebida de forma única por seus integrantes, o que lhes permite vivências singulares. Ao mesmo tempo, essa trajetória individual possui elementos que se repetem entre os componentes desse grupo. Assim, as vivências desses indivíduos compõem um contexto maior, contexto que constitui parte da história de uma região.

## AS PRESENÇAS FEMININAS NA IMPRENSA NEGRA PAULISTANA NA PRIMEIRA REPÚBLICA

Bianca Amorim

**Palavras-chave:** Mulheres negras. Imprensa negra. Educação dos negros.

Este trabalho tem como objeto de estudo os jornais da chamada Imprensa Negra paulista, que circularam na capital de São Paulo entre os anos 1889 e 1929. Estes periódicos, de publicação e preservação bastante irregulares, retratam uma vida social rica destes sujeitos, mas também trazem em suas páginas debates acerca do que é ser negro em São Paulo e no Brasil durante este período. Nestes periódicos buscamos observar o papel atribuído à mulher negra tanto nas representações da educação formal e sua importância dada pelos autores à escolarização como instrumento na busca de igualdade racial e, também, a partir do conceito de experiência articulado por E. P. Thompson, refletir sobre as formas como diferentes maneiras de ensinar e aprender também podem ocorrer fora das escolas e de outros ambientes entendidos como espaços privilegiados para a transmissão do conhecimento. E, nesta forma não-escolar de transmissão de conhecimento, compreender qual o papel que os autores desta imprensa, em sua maioria homens, atribuem e idealizam para as mulheres negras.

Durante este processo de pesquisa, dividimos nossa atenção entre as muitas séries de jornais publicadas durante esse período, sendo elas: *A Pátria* (1889-1890), *O Propugnador* (1907), *Menelik* (1915-1917), *A Rua* (1916), *O Alfinete* (1918-1921), *O Bandeirante* (1918-1919), *A Liberdade* (1919-1920), *O Xauter* (1920), *A Sentinella* (1920), *Kosmos* (1922-1925), *O Clarim d'Alvorada* (1924-1929), *Elite* (1924), *Auriverde* (1928), e *O Progresso* (1928-1929).

Estas séries guardam grande semelhança entre si, mas possuem linhas editoriais bastante diferentes, embora em sua maioria circulassem em pelos espaços das mesmas sociedades recreativas em diferentes momentos do recorte temporal. Algumas dessas folhas parecem ter conquistado mais relevância para o público, já que sua publicação se estende ao longo dos anos, gerando séries com números mais expressivos de exemplares e outras desaparecem nas primeiras edições. Contudo, apenas podemos supor que o fim das séries corresponda ao fim efetivo dos periódicos, já que há enorme irregularidade na preservação das edições. Desta forma, os silêncios e grandes intervalos temporais são uma peculiaridade que precisamos ter em mente ao pesquisar este material.

Os periódicos desta imprensa estão fortemente ligados à associações recreativas e à vida social desses indivíduos, o que torna o comportamento em sociedade um dos grandes tópicos tratados por esta imprensa, que busca corrigir os desvios dos padrões aceitáveis assim como estabelecer exemplos a serem seguidos em público. Isso se dá principalmente em seções especialmente voltadas para criticar os deslizes comportamentais cometidos nos salões e em público em pequenas notas, ou através de colunas mais longas, geralmente escritas pelos editores das folhas, dedicadas a uma questão comportamental específica. Através dessa relação de proximidade com a vida social, os impressos também se tornam veículos destas sociedades recreativas para a publicização de documentação produzida por estas, como balanços de caixa, chapas eleitas para diretoria, ou expulsão e suspensão de membros. Além disso, realizam a divulgação de eventos futuros e ensaios.

Outra característica marcante dessas folhas é o espaço reservado para a publicação de produções literárias, enviadas aos editores por seus leitores. As contribuições variam, sendo as mais comuns



sonetos e poemas, mas também encontramos contos de romance, descrições e mesmo um folhetim, publicado ao longo de diversos números de um periódico. Menos frequente era a devolutiva das contribuições, mas podemos encontrar em algumas folhas a resposta aos escritores sobre textos ainda em análise; nesses espaços também encontramos notas chamando leitores e leitoras a darem sua contribuição aos jornais, nos dando algumas informações sobre quem eram, afinal, esses autores que contribuíram com esta imprensa.

A questão racial é tema de debate constante, seja sobre a existência de preconceito de raça, as perspectivas para o futuro do negro brasileiro e, principalmente, a união e elevação da raça, esta última, bandeira levantada por todos os jornais analisados. Neste denso debate, o discurso de não-enfrentamento direto em questões de opressão racial é característica marcante dos periódicos deste período: os editores defendiam sempre que deveriam conquistar a amizade e a simpatia dos brancos, e não confrontá-los a respeito de comportamentos discriminatórios.

Parte expressiva desses periódicos se encontram disponíveis em hemerotecas digitais, facilitando o acesso e trabalho de pesquisa,. Por outro lado, por questões de preservação do acervo, os arquivos tendem a interditar o acesso aos documentos em papel, visando sua melhor preservação, acarretando assim a perda de contato com a fonte em sua forma material. Esta restrição acarreta algumas perdas de informações que poderiam ser acrescentadas pela forma física dos periódicos, limitação que, embora não seja significativa precisa ser também considerada. Foram interrogados à luz de questões pré definidas, que podem ser divididas em algumas categorias.

A primeira dessas categorias diz respeito aos aspectos físicos, produção e circulação , como quantidade de páginas e diagramação; aspectos relacionados como precificação, seus editores e, se possível encontrar a informação, quais tipografias os imprimem ao longo de seu período em circulação. Outra categoria diz respeito às relações com as sociedades recreativas e outros periódicos que circulavam nos mesmos espaços, levantando documentação produzida pelas sociedades e divulgadas pelos jornais, e os jornais e sociedades mencionados. Por último, as questões referentes às ações educativas adotadas e as representações da educação em relação com raça. A questão de gênero não foi incluída nessas questões por não ter sido inicialmente os objetivos de nossas interrogações. Contudo, sua forte presença nos fez revisitar as informações levantadas e perceber que os jornais não só se voltavam aos debates da questão racial e da experiência do ser negro na capital paulista no início da República, como essas questões se interligavam com outras, referentes às expectativas relacionadas ao papel social da mulher nesse momento, nos obrigando a considerar não apenas a categoria raça, mas também suas intersecções de gênero.

Os resultados obtidos até o momento têm nos apontado direções interessantes. A primeira delas é que, embora alguns colegas tenham apontado para a ausência feminina das páginas da imprensa negra até meados da década de 20, momento em que se considera que os jornais tenham se tornado mais políticos e reivindicativo, há indícios de colaborações femininas em folhas anteriores, mesmo que escassos. Também encontramos menções, por estas folhas, de mulheres estudantes normalistas, indícios de que exerciam o cargo de professoras. Em alguns momentos, há a sobreposição de mulheres normalistas e mulheres autoras. Contudo, estes dados ainda são raros em meio ao volume de exemplares tratados.

É mais comum nos depararmos com normatizações sobre o comportamento feminino por parte dos autores homens o que, em um primeiro momento parece apenas a reprodução dos ideais dominantes. Porém, a partir de discussões levantadas por Paulina Alberto e Cláudia Pons Cardoso, observamos que as questões de gênero levantadas nas páginas desta imprensa são mais complexas do que o simples desejo de imitar o comportamento ideal dos brancos. Todavia, é preciso observar que o machismo reproduzido pelos jornais, ao apregoar que o papel ideal feminino é em posição de submissão se articula de maneira compensatória a mecanismos de opressão racial, ou seja, seu objetivo é compensar aos olhos dos possíveis leitores brancos, os estereótipos sociais negativos atribuídos aos negros. Estereótipos esses que não atingem apenas aos autores homens, mas também às mulheres sobre quem escrevem, vigiando o comportamento e descrevendo maneiras ideais de ser e agir.

Desta forma, ao buscarmos por mulheres nesta imprensa, encontramos poucos, mas interessantes textos escritos por autoras femininas. Contudo, não podemos descartar a importância dos escritos dos autores homens sobre as mulheres e as expectativas que lhes recaem nos papéis que lhes são



atribuídos. Ao tentarem educar as leitoras para comportamentos ideais, esses autores não estavam apenas estavam reproduzindo o sistema de opressão no qual estavam inseridos: estavam buscando subvertê-lo demonstrando serem capazes não só de aprender os valores comportamentais mais estimados na sociedade, como também eram capazes de exibi-los de forma exemplar no exercício de sua vida social, de maneira condizente com a opção pelo não confronto direto defendido pelas linhas editoriais dos periódicos.

## ASSOCIAÇÃO CULTURAL ÍTALO-BRASILEIRA (1958-1970): LÍNGUA E IDENTIDADE ITALIANAS EM PELOTAS, RS

Elisabeth Da Rosa Conill

**Palavras-chave:** Cursos de língua italiana. Identidade italiana. Associação cultural ítalo-brasileira.

Esta comunicação apresenta os primeiros dados de uma pesquisa de mestrado sobre a Associação Cultural Ítalo-Brasileira (doravante ACIB), que tem por objetivo compreender de que forma essa Associação – que não existe mais – contribuiu para a promoção da língua e a preservação da identidade italiana em Pelotas, RS, no período em que esteve em funcionamento, ou seja, de 1958 até, aproximadamente, 1970.

Como referencial teórico, adota-se os pressupostos da Nova História Cultural que têm influenciado os pesquisadores da História da Educação a investigar temas pouco valorizados até então, como é o caso da etnia (LOPES e GALVÃO, 2001).

Diante da lacuna de estudos aprofundados sobre a temática – uma vez que a maioria compreende o período que vai do último quartel do século XIX até o início do século XX – e por considerar que um dos fatores que denota a importância dessa Associação é o fato de ela ser a primeira associação italiana a se constituir na cidade de Pelotas após a Segunda Guerra Mundial, é que se evidencia a necessidade de dar visibilidade ao seu trabalho de promoção da língua e preservação da identidade italiana nessa cidade.

Mesmo assim, após a Segunda Guerra Mundial, foi preciso esperar até 1951 para que uma nova iniciativa associativa começasse a ser gestada pelo agente consular da cidade, Luigi Scattolin (*Diário Popular*<sup>[1]</sup> 18 nov. 1951). Contudo, essa iniciativa só foi efetivada em 1º de fevereiro de 1958, com a criação da Associação Cultural Ítalo-Brasileira, que, conforme seus estatutos, tinha por finalidades desenvolver a cultura e a arte italianas, estimular a amizade entre brasileiros e italianos e manter cursos para o ensino da língua italiana.

Após a Segunda Guerra Mundial, verifica-se o começo de uma nova fase, na qual o sentimento de italianidade<sup>[2]</sup>, que pouco antes era vergonhoso, passa a ser acompanhado de orgulho étnico (FROSI, 2013). Essa retomada da italianidade se verifica também em relação às atividades associativas, que, segundo Trento (1989, p. 465), foram as que mais sofreram “com as divisões e a desorientação geral do pós-guerra”, mas que lentamente começam a ressurgir.

Os primeiros imigrantes e seus descendentes, de modo geral, “se reconheciam e se identificavam, expressando a sua italianidade por meio de seu dialeto materno” (FROSI, 2013, p. 110). No momento em que a fala dialetal italiana é proibida e a língua portuguesa é imposta, essa fala começa a ser estigmatizada, isso ocorre devido à Campanha de Nacionalização do Ensino, no final da década de 30, e é agravado pela entrada do Brasil na Segunda Guerra Mundial, contra a Itália, em 1942 (FROSI, 2000). Nesse período, conforme a autora, a questão da identidade passa por um novo processo de autocategorização que compreende, ao mesmo tempo, italianidade e brasilianidade. Assim, a fim de reivindicar uma identidade nacional, passam a utilizar uma identidade hifenizada, autodenominando-se ítalo-brasileiros. Como diz Hall (2003, p. 76), “Em condições diaspóricas, as pessoas geralmente são obrigadas a adotar posições de identificação deslocadas, múltiplas e hifenizadas”. No nosso caso é uma associação que se autodenomina ítalo-brasileira.







Essa Associação, se comparada às antigas associações étnicas italianas, apresenta características diferentes, pois, além de não possuir mais a finalidade de beneficência, é constituída por brasileiros e italianos. Sendo que a maioria destes italianos emigraram, em tempos mais recentes, de uma Itália recém tornada República – em 1948 –, que havia passado pelo período fascista, pela Segunda Guerra Mundial e por uma Guerra Civil.

Assim, depois de 61 anos da criação dessa Associação, já era tempo de transformar em história escrita todas as fontes – orais e escritas – que se encontram esparsas. Para tanto, metodologicamente, busca-se reconstituir essa história por meio de pesquisa documental e de história oral.

A ACIB, segundo seus estatutos, “promoverá reuniões de caráter literário, artísticos, social e recreativo e manterá cursos para o ensino da língua italiana”. Para tal, uma das primeiras deliberações do Comitê Provisório destinado a organizar a Associação Cultural Ítalo-Brasileira nesta cidade é a publicação de anúncio na imprensa local referente à abertura do período de inscrições para seleção de professores de língua italiana, em fevereiro de 1958, sendo que “os interessados deverão apresentar documentos que provem sua habilitação, títulos e demais elementos que permitam aferir a sua capacidade intelectual e didática” (DP 09 fev. 1958, p. 4).

No mês seguinte é publicada notícia de que as aulas de língua e literatura italianas serão ministradas pelos professores Luigi Scattolin, catedrático de literatura e língua italiana da Faculdade Católica de Filosofia e *Cavaliere* [3] Cesare Augusto Giacobbe (DP 20 mar. 1958, p. 8). No mesmo período são abertas as inscrições para os cursos de literatura e língua italiana, “a serem ministrados na sede própria à rua Sete de Setembro, 301-A, II andar” (DP 02 mar. 1958, p. 10).

Em 1959 são oferecidos cursos de língua italiana para adultos e crianças (DP 01 mar. 1959, p. 3), sendo que o curso infantil será ministrado pela professora Olga Piasentin Scattolin, que possuía *Diploma di Abilitazione all'insegnamento nelle Scuole del Grado Preparatorio* [4], obtido em Veneza, na Itália, em 1940. Os cursos funcionam ao longo do ano de 1958 com aproximadamente 66 alunos no total, chegando a 81, em 1959, atraindo muitos alunos de origem italiana e de outras etnias, além de crianças, jovens e adultos de classes mais abastadas.

Em 1960, a cerimônia de abertura dos cursos de línguas conta com a presença do Cônsul Geral da Itália no Estado, Domenico Bocchetto. Dentre as programações consta a “entrega de vários prêmios aos alunos que mais se distinguiram no ano passado” (DP, 20 abr. 1960, p. 6).

Em 1961, são oferecidos cursos de língua, literatura, gramática e conversação, ministrados pelos professores Dirce Lardi, Benito Guerrini e Luigi Scattolin (DP 25 e 26 mar. 1961, p. 3).

Com relação aos manuais didáticos utilizados nos cursos da ACIB, o ex-aluno Leonardo Caringi, em seu depoimento – ao mostrar um livro –, informa o seguinte: “acho que era este o livro-texto das aulas com o prof. Scattolin, tem aqui o nome das minhas duas irmãs, mas eu acho que esse livro era meu”. Vale lembrar que as suas irmãs também frequentaram os mesmos cursos. O referido livro é o manual *La lingua italiana insegnata agli stranieri* [5], um método teórico-prático de autoria da professora Armida Roncari em colaboração com o professor Carlo Brighenti.

Em 1968, tendo em vista a falta de fontes documentais e com base na manifestação do agente consular da Itália em Pelotas, Martino Orenco, durante a reunião do Conselho Diretor da ACIB, realizada em 17 de junho, conforme a Ata n. 13/1968, acredita-se que não havia mais cursos de italiano sendo oferecidos por essa Associação, visto que o mesmo “levou ao conhecimento da diretoria da ACIB, o oferecimento feito pelo Consulado Geral da Itália, de custear um professor para aulas de italiano. Mas, até o momento, ainda não foram encontrados documentos ou notícias que indiquem a existência dos referidos cursos após essa data.

Por fim, o que se verifica na Associação Cultural Ítalo-Brasileira seja, talvez, um “resgate” étnico, uma (re)construção da italianidade por meio do aprendizado da língua italiana por parte de muitos descendentes de italianos. Dessa forma, pelo depoimento da ex-aluna Maria Adelina Sica Gastaud, compreende-se os motivos que a levaram a estudar italiano: “em primeiro lugar porque eu sempre gostei muito de línguas, mas eu queria também por causa dos Sica”, explicando que estes eram seus antepassados que vieram da Itália.



## Referências

FROSI, V. M. Os dialetos italianos no Rio Grande do Sul: convivência e mescla linguística. *In*: CARBONI, Florence; MAESTRI, Mario (Orgs.). **Raízes Italianas do Rio Grande do Sul (1875-1997)**. Passo Fundo: UPF, 2000. p. 83-98.

\_\_\_\_\_. A Identidade Étnica e Linguística do Ítalo-Brasileiro: sua constituição e reconstrução. **SIGNUM**: Estud. Ling., Londrina, n. 16/2, p. 101-124, dez. 2013.

HALL, S. **Da Diáspora**: identidades e mediações culturais. Tradução: Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2003.

LOPES, E. M. T.; GALVÃO, A. M. de O. [o que você precisa saber sobre...] **História da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

TRENTO, A. Do outro lado do Atlântico: um século de imigração italiana no Brasil. Tradução: Mariarosaria Fabris e Luiz Eduardo de Lima Brandão. São Paulo: Nobel: Instituto Cultural Ítalo-Brasileiro, 1989.

[1] Jornal *Diário Popular*, de Pelotas, RS (doravante DP).

[2] Por italianidade, de acordo com o *Vocabolario on line Treccani*, entende-se o ser e o sentir-se italiano; o pertencimento à civilidade, à história, à cultura e à língua italiana, e, sobretudo, a consciência desse pertencimento. Disponível em: <<http://www.treccani.it/vocabolario/italianita/>> Acesso em 29 nov. 2019 (tradução da autora).

[3] Título honorífico concedido pelo governo italiano.

[4] Diploma de Habilitação para o ensino nas Escolas do Grau Preparatório (tradução da autora), que seria equivalente, no Brasil, a um curso de habilitação para o magistério.

[5] A língua italiana ensinada aos estrangeiros (tradução da autora).

## EDUCAÇÃO INTELECTUAL E PROFISSIONAL NO FINAL DO SÉCULO XIX E INÍCIO DO SÉCULO XX - INSTITUTO DONA ANNA ROSA E INSTITUTO DONA ESCOLÁSTICA ROSA

Roseli Fernandes Rocha

**Palavras-chave:** Instituições Educativas. Desigualdades Sociais. Memória.

Esse estudo propõe uma discussão acerca do eixo Relações de Gênero, Geração, Etnia, Classe Social, com base nos autores: Moysés Kuhlmann Jr (2000,2015), Carmem Silva Vidigal de Moraes (2005), Sérgio César da Fonseca (2017) e Felipe Ziotti Narita (2017), mediante o estudo de algumas obras que tratam da temática. Trata-se de analisar informações referentes a memória de duas instituições do final do século XIX e no início do século XX no Estado de São Paulo que tiveram destaques por ter em sua essência características assistencialistas e enfrentar as desigualdades que permeavam naquele período. No regulamento apresentam como objetivo promover a educação intelectual e profissional de meninos pobres e combater as desigualdades sociais, mediante as propostas institucionais e qual a educação que permeava para as crianças. O Instituto Dona Anna Rosa, inaugurado no final do século XIX, no ano de 1874, na cidade de São Paulo e o Instituto Dona Escolástica Rosa, na cidade de Santos, cidade portuária e balneária no estado de São Paulo, inaugurado no início do século XX em janeiro de 1908.

Ao tratar da história da educação infantil, Kuhlmann Jr (2015, p.69) considera que “as instituições têm sido classificadas como educacionais ou não a partir da identificação de origens diferentes das propostas. É um raciocínio que parte de um ponto de vista interno a cada uma delas e não as situando dentro da história”. Ou seja, não é porque se constituíram como destinadas aos pobres, com intenções assistenciais, que elas deixariam de ser educacionais: é característica das políticas assistenciais desse período a proposição de instituições educativas, situadas à parte do sistema de ensino. No caso da educação profissional de crianças pobres, a sua história é analisada como caracterizando um dualismo educacional, que estabelece uma trajetória distinta daquela percorrida pelas crianças que frequentavam a escola regular e que poderiam seguir a sua formação até o ensino superior. No caso das instituições pesquisadas, cabe destacar que a sua criação não ocorreu através de uma iniciativa estatal, mas particular, vinculada à dotação testamentária de dois indivíduos, Anna Rosa de Araújo, em São Paulo, e João Octávio dos Santos, na cidade de Santos, SP. Esta característica é um aspecto importante a ser considerado nas análises que serão realizadas.

Tratando-se do Instituto D. Anna Rosa, Sociedade Protetora da Infância Desvalida, Fonseca (2017) pesquisou essa instituição e considera que deve-se em atendimento à herança de D. Anna Rosa de Araújo, abrangendo primeiramente 62 alunos, com aulas de leitura, escrita, gramática da língua nacional, as quatro operações de aritmética, sistema métrico de pesos e medidas e noções muito gerais de matérias úteis aos ofícios e artes. Como executor do testamento, Francisco Antônio de Souza Queirós, o Barão de Souza Queirós. Com o nome da sua benfeitora é uma das primeiras instituições de ensino profissional da cidade de São Paulo com o objetivo de enfrentar as desigualdades sociais daquele período, criado para ser tanto orfanato quanto escola profissional, possível em razão do dote legado por D. Anna Rosa. Possuía várias oficinas e projetava a instalação de outras. Até 1889, ministrou ensino a 629 alunos. Mantinha oficinas de ferreiro e serralheiro, carpintaria e litografia, cordas de algodão e sacos de papel, alfaiataria, sapataria, funilaria, carpintaria, pedreiros, pintores e



maquinistas. Os alunos encontravam boa colocação, quando saíam do Instituto. Entre seus internos constavam órfãos e meninos com família que passariam pelos menos quatro anos na instituição, conforme estipulado pelo regimento, tendo seus estudos e formação seguindo o programa escolar e instrutivo do Instituto, que compreendiam conteúdo das disciplinas escolares, bem como o encaminhamento dos internos para as oficinas.

Inaugurado em 1908, o Instituto Dona Escolástica Rosa, escola destinada à educação intelectual e profissional de meninos pobres em Santos, cidade portuária e balneária no estado de São Paulo, Brasil, em atendimento ao legado do testamento de João Octávio dos Santos, um próspero comerciante, nascido em 1830 em Santos, filho do conselheiro João Otávio Nébias e da escrava Escolástica Rosa, que recebeu do seu pai o apoio necessário nos estudos para adentrar ao mundo dos negócios. Preocupado com o alto índice de orfandade na cidade de Santos, no final do século XIX, João Octávio dos Santos resolveu planejar um instituto para atender a infância desvalida daquela época, destinada a meninos pobres e órfãos, sem distinção de nacionalidade, em regime de internato. João Octávio desejou que, no mesmo espaço, os meninos recebessem instrução escolar e profissional necessárias para uma vida digna e igualdade social. Tinha como objetivo abrigar e fornecer formação profissional ao menor carente, oferecendo instrução primária, religiosa e moral: em princípios elementares das ciências que os habilitassem para exercerem artes e ofícios, em uma época em que a assistência social se restringia ao alívio dos males, a educação começava a se estabelecer e a atuação do poder público era pouco expressiva (CONCEIÇÃO, 1908).

O instituto Dona Escolástica Rosa foi construído seguindo rígidos critérios de higiene escolar e foi projetado pelo arquiteto Ramos de Azevedo, que dirigiu escritório responsável pela construção de vários monumentos republicanos no estado de São Paulo, assim como a Escola Normal, fundada em 1846, inicialmente frequentada apenas por alunos do sexo masculino como também o Instituto Dona Anna Rosa. No primeiro regulamento do Instituto Dona Escolástica Rosa, de 1907, foram definidas orientações sobre o perfil e atribuições dos docentes e funcionários e as normas pedagógicas, em princípios elementares das ciências que os habilitassem para exercerem artes e ofícios. Dividido em quatro séries: a primeira o ensino de leitura e caligrafia; a segunda o de leitura corrente, caligrafia e primeiras noções de cálculo; a terceira de análise elementar, operações com números inteiros, frações ordinárias e decimais; a quarta compreendia a análise gramatical e lógica, sistema métrico decimal, proporções, noções gerais de geografia, geografia do Brasil, educação cívica e catecismo. Os alunos residiam no Instituto e permaneciam por quatro anos, podendo esse período ser expandido caso o aluno não conseguisse habilitar-se, tivesse boa conduta e manifestado vocação escolar ou artística. O instituto Dona Escolástica Rosa manteve esses moldes no período de 1908 até 1933, quando foi feito um convênio com o governo do estado, que assumiu a escola com alterações significativas na proposta pedagógica (CONCEIÇÃO, 1908). Enquanto o Instituto Dona Anna Rosa, é até os dias atuais administrado pela quinta geração dos descendentes do fundador, oferecendo atendimento totalmente gratuito, desde a creche até oficinas de iniciação profissional.

“Carmem Silva Vidigal de Moraes”, no artigo “Educação, formação profissional e certificação de conhecimentos: considerações sobre uma política pública de certificação profissional”, apresenta elementos para combater as desigualdades, para isso, examina a educação e a formação profissional que constituem algumas das principais medidas destinadas. Em um primeiro momento, a relação entre educação e trabalho, formação e emprego está longe de ser explicada por relações causais, de ordem individual. Nessa perspectiva, tanto o acesso ao trabalho como o acesso à educação escolar e à formação profissional constituem direitos sociais. A geração de emprego e a expansão qualitativa e quantitativa da educação apresentam-se como exigências para a ampliação dos direitos de cidadania, combate à desigualdade e como pressuposto à implantação e consolidação do processo democrático (MORAES, P. 11).

Será realizada pesquisa bibliográfica em livros, dissertações, artigos e análise documental. Serão considerados aspectos relacionados ao contexto histórico das instituições citadas e às desigualdades e políticas sociais que permeavam o período da pesquisa - final do século XIX e início do século XX.



## Referências

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal; NETO, Sebastião Lopes. **Educação, formação profissional e certificação de conhecimentos: considerações sobre uma política pública de certificação profissional.** Educação & Sociedade, 2005, 26.93: 1435-1469.

LOPES, Eliana Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes VEIGA, Cynthia Greive. (orgs.). **500 anos de educação no Brasil.** 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 606 p. Cap. Educando a Infância Brasileira - KUHLMANN JR., M.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** 7a ed.,Porto Alegre: Mediação, 2015. Cap. 5.

DA FONSECA, Sérgio César da; NARITA, Felipe Ziotti. **A variedade institucional como tema para o estudo da história da assistência à infância na cidade de São Paulo no século XIX.** Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, 2017, 9.18: 304-325.

CONCEIÇÃO, Julio. **Instituto D. Escholastica Rosa: Monographia.Santos.** 1908, IHGS- Instituto Histórico e Geográfico de Santos.

## ESTUDOS SOCIAIS DA INFÂNCIA NO BRASIL: GILBERTO FREYRE , 1915-1930

Moysés Kuhlmann Jr.

**Palavras-chave:** História da Infância. Intelectuais. Gilberto Freyre.

O desenvolvimento da historiografia da infância no Brasil passa pelo aprofundamento das análises sobre a presença da criança nos estudos voltados à sociedade e sua história. A preocupação de Gilberto Freyre (1900-1985) em considerar a infância como importante para a compreensão da vida social já foi identificada em algumas pesquisas. A grande maioria desses trabalhos toma como referência as suas obras mais conhecidas e difundidas, como *Casa Grande e Senzala*, de 1933, *Sobrados e Mucambos*, de 1936, e *Ordem e Progresso*, de 1957. Esta comunicação ocupa-se de um período precedente, referido aos seus anos de formação, quando Freyre manifestou o interesse em escrever uma história da meninice, categoria por ele utilizada para referir-se ao período da infância, e que estará presente ao longo de sua obra. A criança, assim, foi considerada por ele como elemento importante a ser considerado nos estudos sociais e históricos.

Aos 18 anos de idade, Freyre viajou aos Estados Unidos, onde estudou na Universidade de Colúmbia. Após a obtenção do grau de Mestre em Artes, viajou para a Europa, visitando a Inglaterra, Alemanha, França e Portugal. Peter Burke (1997), em artigo sobre os paralelos que existiriam entre a metodologia de Freyre e a metodologia da *Escola dos Annales*, menciona que o interesse do autor em relação às crianças existiria desde 1921, quando escreveu em seu diário que desejava escrever “a história do menino brasileiro – da sua vida, dos seus brinquedos, dos seus vícios –, desde os tempos coloniais até hoje”. Burke também afirma que “quatro dos artigos que Freyre escreveu para o *Diário de Pernambuco* nos anos 20 tratavam da infância, das crianças e seus livros e brinquedos” (p.3). Maria Lúcia Pallares-Burke (2005) analisa o projeto de Freyre de escrever sobre *The Child Life in Brazil*, no final dos anos 20, e da sua posterior mudança de direção para o estudo sobre *The Child in the House*, iniciado com a trilogia de *Casa Grande e Senzala*. Entretanto, os conteúdos dos escritos de Freyre em relação à história da infância, no período em foco, não são problematizados, mas apenas referidos de passagem nesses estudos, que foram produzidos com outros objetivos, relacionados à sua metodologia ou à sua biografia intelectual.

No âmbito da historiografia e dos estudos sociais da infância, as obras de adolescência e de mocidade, como Gilberto Freyre as caracterizava, são praticamente inexploradas e dão ensejo a várias análises. Não basta constatar o seu interesse na temática e indicar um ou outro aspecto das suas considerações sobre a meninice, mas cabe identificar e analisar como o autor pensa a investigação sobre a infância no passado, quais as fontes que considera, qual a sua visão de sociedade, etc. Além das referências explícitas ao estudo da infância, cabe também estar atento a menções indiretas, que ocorrem por exemplo em lembranças da própria vida infantil e suas experiências. Como fontes principais da pesquisa, são estudadas e analisadas essas questões em três livros do autor: *Tempo morto e outros tempos* (2006), *Tempos de aprendiz* (1979) e *Vida social no Brasil nos meados do século XIX* (1977). O primeiro deles reúne trechos do diário pessoal de Freyre, escrito entre 1915 e 1930. Publicado pela primeira vez em 1975, constitui-se como um ego-documento peculiar, pois, como observa Pallares-Burke na introdução do livro, é um diário filtrado e editado pelo autor em sua velhice, mas que apresenta vários detalhes de suas memórias e interessantes reflexões produzidas por Freyre, que são relacionadas a inquietações e experiências no âmbito privado, nos intercâmbios







acadêmicos e no seu processo de formação intelectual, mantendo as características desse gênero literário. O segundo livro reúne artigos de Gilberto Freyre publicados no *Diário de Pernambuco*, entre 1918 e 1926, crônicas enviadas ao jornal no período em que estudou nos Estados Unidos e viajou por países europeus. Nele, nos textos dedicados à infância, é possível fazer paralelos com os escritos de seu diário. O terceiro livro é a tradução ao português da tese apresentada na Universidade de Colúmbia, em 1922, para a obtenção do grau de *Artium Magister*.

Aqui, se verifica como as propostas de se considerar a infância nos estudos da sociedade e da história foram incorporadas na interpretação da sociedade brasileira.

Quanto aos resultados da pesquisa, uma primeira consideração, de ordem geral, fragiliza a atribuição que tem sido feita de forma generalizada a Florestan Fernandes como sendo o fundador ou o precursor da sociologia da infância no Brasil, devido principalmente ao seu trabalho “As trocinhas do Bom Retiro”, escrito em 1944. Gilberto Freyre manifestou não só a preocupação com essa questão, desde a década de 1920, como indicou várias temáticas que considerava relevantes serem pesquisadas e estudadas, trazendo outros elementos para que se pense sobre os estudos sociais da infância no Brasil. Aliás, embora com perspectivas distintas, em ambos os autores é possível constatar que não se circunscreve o estudo desse grupo etário à parte das demais relações sociais: há crianças em diferentes idades e grupos sociais, crianças em relação com distintos grupos etários e sociais. Em 1921, Freyre escrevia em seu diário:

“Estou interessado em estudar o que talvez se possa chamar a sociologia do brinquedo como um aspecto da sociologia – sociologia e psicologia – da criança ou do menino. (...) Desejo anotar as predominâncias de gosto com relação a brinquedos, da criança ou do menino de uma grande cidade cosmopolita como Nova York. Considero assunto importante e fascinante. Sonho com um museu de brinquedos rústicos feitos de pedaços de madeiras, quengas de coco, palhas de coqueiros, por meninos pobres do Brasil.” (FREYRE, 2006, p.95)

Nos escritos pessoais, é possível também identificar questões de ordem pessoal que mobilizaram o autor para suas preocupações intelectuais, relacionadas às suas experiências. Para além dos escritos de ordem privada, isso é explicitado nos textos publicados. Por exemplo, quando no prefácio de sua tese de mestrado, Freyre indica que a sua preparação para aquele estudo havia se iniciado inconscientemente, no seu tempo de menino, quando tinha o prazer de perguntar e escutar de sua avó materna e de outras pessoas idosas sobre como seria a vida nos tempos antigos.

São vários os temas que se destacam nos textos que tratam da meninice: as denominações das infâncias, em diferentes grupos sociais e raciais; os brinquedos e as brincadeiras das crianças; as produções culturais para a infância, como a literatura infantil e os livros didáticos; a duração da infância e a transição para a adolescência. No texto *Ludum Pueris Dare*, publicado no *Diário de Pernambuco* em 1923, Freyre comenta sobre a viagem feita a Nuremberg, na Alemanha, conhecida por suas fábricas de brinquedos, apresentando várias reflexões sobre a importância do brinquedo para meninos e meninas.

Neste caso, mas também nas análises de outros trechos, o trabalho irá considerar questões de duas ordens. Aquelas de ordem mais geral, sobre possibilidades metodológicas de pesquisas sobre as crianças e as suas experiências, como o brincar. E aquelas de ordem crítica, que considerem as formas de explicitação do vínculo do autor ao campo do conservadorismo, por exemplo, no artigo sobre os brinquedos, quando comenta sobre “o valor educativo das bonecas entre as meninas”, consideradas por ele “uma como iniciação nos futuros deveres domésticos da mulher”:

“Estou firmemente convencido de que o feminismo não será um perigo sério enquanto as meninas brinquem com bonecas e, atingida a adolescência, com bonecos.”

Ou então, ao rememorar as suas fantasias com os brinquedos:

“Neste meu mundo, à maneira dum quase-deus, eu fazia acontecer, conforme o humor do dia, banquetes, passeios em automóveis de caixas de fósforos, revoluções (nas quais, seja dito de passagem, meu prestígio de quase-deus estava sempre ao lado do princípio de autoridade e disciplina). (FREYRE, 1979, v.1, p.239-240).”





## Referências

BURKE, P. Gilberto Freyre e a *nova história*. *Tempo Social*; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, v.9, n.2, out. 1997.

FREYRE, G. *Tempo de aprendiz*. Artigos publicados em jornais na adolescência e na primeira mocidade do autor (1918-1926). São Paulo: IBRASA/INL, 1979. 2 V.

FREYRE, G. *Vida social no Brasil nos meados do século XIX*. 2ª ed., Rio de Janeiro: Artenova, 1977.

FREYRE, G. *Tempo morto e outros tempos: trechos de um diário de adolescência e primeira mocidade 1915-1930*. São Paulo: Global, 2006.

PALLARES-BURKE, M. L. G. *Gilberto Freyre: um vitoriano nos trópicos*. São Paulo: Ed. UNESP, 2005.

## GÊNERO E RELIGIÃO: O DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO DO CONSERVADORISMO POLÍTICO NO BRASIL

Luiz Fernando Dall Onder

Maria Do Socorro Sales Felipe Bezerra

**Palavras-chave:** Ideologia de gênero. Religião. Frente parlamentar evangélica.

O presente trabalho apresenta uma proposta de discussão face à contraofensiva advinda das forças conservadoras e religiosas em decorrência dos estudos de gênero, que se desenvolveram mediante a luta histórica dos movimentos feministas, a partir da década de 1970 e persiste até os dias atuais.

Consiste em uma pesquisa documental, trabalhou-se com a revisão bibliográfica, documentos oficiais, notícias e demais documentos divulgados pela imprensa e representantes da sociedade civil.

Em decorrência dos estudos feministas introduzidos na década de 1970, o conceito de gênero passou por uma reelaboração, pois entendeu-se naquele momento histórico que o termo deveria ser ampliado para além do binário masculino e feminino, por não se demonstrar mais suficiente para abranger a diversidade que despontava no meio social, principalmente após a IV Conferência Mundial da Organização das Nações Unidas sobre a Mulher, realizada em setembro de 1995 em Pequim na China.

Diante desta nova “perspectiva de gênero” a Igreja Católica apresentou uma contraofensiva, “com vistas a reafirmar a doutrina católica e reiterar a naturalização da ordem social e moral” (JUNQUEIRA, 2018, p. 463), sendo que em 1998, na Conferência Episcopal do Peru, surge a primeira referência ao termo “ideologia de gênero.

Conforme esse entendimento, os teóricos voltados a combater a então criada “ideologia de gênero” passam a subverter conceitos essenciais desenvolvidos nas pesquisas voltadas aos estudos de gênero, frutos de uma complexa discussão entre ativismo e academia, de forma a incitar uma suposta aliança conspiratória dos estudiosos de gênero.

Para esta corrente doutrinária, gênero passa a ser enquadrado como uma nova ideologia de esquerda, uma conspiração global, na qual elites corruptas estariam unidas com a finalidade de eliminar a base da estrutura familiar e minar os princípios democráticos, objetivando a implementação do Marxismo na sociedade através de revolução cultural.

Desta forma, a “ideologia de gênero” teve sua origem na igreja católica, protagonista naquele momento histórico de um movimento reacionário diante das conquistas advindas da luta dos movimentos feministas e liberais.

No Brasil, a religião católica sempre ocupou um espaço importante no cenário político desde a sua colonização, devido a incumbência que lhe foi atribuída em difundir o cristianismo para as novas terras. Durante um longo período o monopólio católico se consolidou na sociedade brasileira:

No caso brasileiro, as religiosidades cristãs nunca sofreram restrições em sua atuação em razão do regime político do Estado. A Igreja Católica, e portanto, o cristianismo, foi historicamente favorecida





desde a chegada da coroa portuguesa em terras brasileiras [...] só quando se oficializou a separação entre Igreja e Estado, em 1891, na carta magna republicana, que se pôs fim ao monopólio católico e permitiu a liberdade religiosa para outros cultos (VENCATO; SILVA; ALVARENGA, 2018, p. 590)

Mesmo com a separação entre a Igreja e o Estado, os privilégios concedidos para a Igreja Católica perduraram durante toda segunda metade do século XX, consolidando a presença do setor religioso na esfera pública brasileira.

A partir da década de 1990, com a consequente redemocratização pós-ditadura militar, a Igreja Católica adotou uma posição política mais conservadora, afastando-se da esquerda e se aproximando dos evangélicos neopentecostais, enquanto os movimentos sociais feministas e LGBT ganhavam força e se aproximaram do Estado, principalmente durante os governos liderados por partidos de esquerda.

A partir dos primeiros anos da década de 2000 essa conjuntura toma forma, tendo em vista que, enquanto os movimentos sociais passaram a contar com a presença do Estado, face à promulgação da Constituição Federal de 1988, o que permitiu uma abertura para as pautas ligadas à gênero e direitos da população LGBTQI+, a igreja católica consolidou uma política conservadora em sentido contrário, firmando alianças esporádicas com políticos evangélicos que naquele momento ascendiam numa articulação conservadora no cenário político brasileiro.

Devido ao conservadorismo crescente, o executivo Federal tomou para perto as demandas dos movimentos ligados a sexualidade, dando visibilidade às pautas da sociedade civil, materializados por meio dos movimentos sociais feministas e LGBTQI+. Esta visibilidade proporcionou um cenário positivo na conquista de novos direitos alcançados através do Poder Judiciário.

A partir de 2011, o Supremo Tribunal Federal ratificou algumas conquistas advindas da luta da sociedade civil e movimentos sociais que trabalham na defesa da diversidade, dentre elas o reconhecimento da união entre pessoas do mesmo sexo no mesmo patamar do casamento heterossexual (BRASIL, 2011), o que intensificou a contraofensiva dos atores religioso e sociais daquele momento histórico, representados em maior parte pelo setor evangélico neopentecostal que ganhava força no Executivo Federal.

Embora a decisão tenha representado uma conquista que refletiu a luta histórica dos movimentos sociais e a consolidação de direitos humanos fundamentais, diante do longo trajeto de exclusão e invisibilidade dos grupos socialmente marginalizados, ocorreu um movimento contrário do setor conservador da sociedade, de forte cunho religioso e bastante organizado.

Religião e política, embora se apresentem em espaços distintos na vida social, passaram a se relacionar, formando a base do discurso conservador. A religião que passou a pautar a agenda política e trouxe em seu conteúdo diretrizes incapazes de questionamentos, por advirem de uma fonte superior e mística.

Trata-se de um movimento que demonstrou a inserção da suposta “ideologia de gênero” na agenda política conservadora, com forte tendência religiosa e com vistas a difundir por meio de valores morais, uma contraditória proposta que tem como pano de fundo garantir os interesses neoliberais do Estado Capitalista.

O termo atualmente se tornou o principal argumento do discurso religioso conservador, que passou a utilizar o sintagma ideologia de gênero como principal argumento ideológico, mascarado por uma política perversa e excludente, que utiliza de valores morais religiosos para segregar os que não se enquadram na concepção tida como ideal, aqueles que não são interessantes para o sistema capitalista na atualidade.

A atual conjuntura político-religiosa materializa-se em seu viés conservador mediante a crescente atuação de religiosos na esfera política, advindos em sua maior parte do setor evangélico, representantes de uma parcela da população que ascendeu demograficamente a partir da década de 2000 e consolidou sua presença no Legislativo e Executivo federal.

Com a inserção dos evangélicos pentecostais no cenário político nacional, a partir dos anos 2000 e com a criação da Frente Parlamentar Evangélica (FPE) em 2003, o sintagma “ideologia de gênero” adentra no legislativo enquanto ideologia conservadora, e toma força principalmente após as decisões liberais do Supremo Tribunal Federal em 2011 (BRASIL, 2011).



O recorte proposto neste trabalho permite a visualização de um movimento histórico que culminou na consolidação de um regime ultraconservador no cenário político brasileiro atual, o que reflete, per se, um momento de crise do capital, materializado na limitação e consequente retirada de direitos sociais, com a única finalidade de atender aos interesses do Estado neoliberal em consolidação.

Desta forma, a análise feita até o momento sobre a criação do sintagma “ideologia de gênero” no cenário global até a sua manifestação político-partidária no Brasil, permite visualizar um ciclo conjuntural específico:

Há que se considerar, contudo, que a democracia – como expressão de pluralidade de manifestações políticas e ideológicas – constrói-se no processo societário de forma análoga ao capital. As experiências históricas mostram que, em momentos de expansão do capital, os regimes democráticos tendem a ser alargados. Em momentos de aprofundamento de crise do capital, materializa-se a tendência do limite à democracia, o que, em última instância, significa limitar ou retirar direitos sociais, ainda que permaneça a lógica representativa por meio de partidos políticos (FERNANDES, 2018, p.30)

É perceptível o movimento presente no cenário político, voltado à limitação da democracia, com a implementação de políticas destinadas à consolidação dos valores ultraconservadores, que encontram nos temas ligados a gênero e sexualidade um terreno fértil para exercício do poder de manipulação da sociedade.

Desta forma, a resistência feita por movimentos ligados à sociedade civil e representantes de setores da educação emergem como prioridade na disputa de um projeto de sociedade que vise garantir os direitos sociais e sexuais, frente ao desmonte proposto pelo setor conservador.

## Referências

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Portal de Notícias. **Supremo reconhece união homoafetiva**. Brasília: Supremo Tribunal Federal, 2011. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=178931>. Acesso em 19 jul. 2019.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. **Gestão democrática da educação no Brasil: a emergência do direito à educação** – 1.ed. – Curitiba: Appris, 2018.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Revista Psicologia Política**. São Paulo, v. 18, n. 43, p. 449-502, dez. 2018.

VENCATO, Anna Paula; SILVA, Rafaela Lacerda da; ALVARENGA, Rodrigo Lessa. A educação e o presente instável: repercussões da categoria “ideologia de gênero” na construção do respeito às diferenças. **Psicologia Política**. Vol. 18, n. 43, pp. 587-598. Set. – Dez. 2018.

## INFÂNCIA, GERAÇÃO E A “A CIVILIZAÇÃO DOS PAIS”: REFLEXÕES A PARTIR DAS TEORIAS ELIASIANAS

Magda Sarat

**Palavras-chave:** Infância. Gerações. Interdependência e Poder.

“Uma criança logicamente é o futuro do país! Queira ou não, uma criança bem-educada vai ser uma cidadã bem-educada”. (Giuseppe, entrevistado 2002). A epígrafe nos remete a ideia de que as crianças no período da infância são concebidas como as perspectivas de formação e continuidade geracional em todos os grupos humanos. Assim, nesse período da infância – em torno de 12 anos, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente- elas deveriam aprender conhecimentos que as transformem em indivíduos funcionais para o seu grupo social. Na perspectiva do nosso entrevistado as crianças são o futuro e a responsabilidade tanto na educação como na formação das gerações que tem como dever apoiar e apontar os modelos sociais mais adequados, para que ela siga e se torne essa cidadã bem-educada. Tal perspectiva nos leva a refletir com Norbert Elias quando ele aponta que: “no curso de um processo civilizador individual, o potencial é atualizado segundo a medida e o modelo de regulação dos afetos e pulsões à maneira que a sociedade os desenvolveu e os prescreve. Assim, da criança “incivilizada” vai se fazendo um adulto mais ou menos “civilizado”. Quanto mais complexa e diferenciada vai se tornando a sociedade dos adultos, mais prolongado e complexo se torna o processo de transformação civilizatória de cada indivíduo” (ELIAS, 2012, p 483). Deste modo, a maior dificuldade a ser desenvolvida nesse curto período da infância seria fazer com que um indivíduo que vem ao mundo munido biologicamente de recursos que lhe conferem ser parte da espécie humana e transformá-lo em um ser sociável, funcional, um ser humano socialmente aceitável e capaz de conviver no grupo do qual ele faz parte, obedecendo normas, prescrições, comportamentos e participando de processos e mudanças sociais e civilizadoras. Tal formação se inicia desde que o indivíduo nasce ficando sujeito aos grupos sociais que o rodeia, à princípio a família e, posteriormente as instituições, (escola, igreja, clube, agremiações, associações, partidos etc.). Com as crianças algumas dessas instituições são fundamentais na composição da sua formação como exemplo a escola. De qualquer modo, em ambos os espaços família ou escola, a educação das crianças é marcada por relações de interdependência e poder entre elas e os adultos. No âmbito da família os pais e na escola os/as docentes, serão os indivíduos que desenvolveram relações de interdependência com as pessoas a sua volta e, também, manipularam o poder assegurado em ambos os grupos nessa configuração. Deste modo, teoricamente poderíamos dizer que forjar um comportamento civilizado nas crianças seria socialmente dever de pais no âmbito das relações privadas e familiares e, dos professores/as no âmbito público escolar onde a obediência, a adequação às normas e aos padrões impostos seria o resultado social esperado. No entanto, o processo é muito mais complexo e demanda uma reflexão que nos permite a partir dos pressupostos eliasianos. Assim nosso objetivo neste recorte, de uma pesquisa mais ampla, é explicitar de que modo se dão as relações de interdependência e poder entre adultos e crianças considerando a partir das teorias de Elias, os modos e os comportamentos nas relações de interdependência e poder estabelecida nos seus grupos de convivência. Faremos a partir de um material empírico composto pela memória de um grupo de entrevistados adultos/idosos que passaram pela infância e expressaram suas percepções sobre a relação estabelecida com as crianças considerando três gerações. Investigamos primeiro a percepção sobre a sua própria infância. Segundo a percepção sobre a infância de filhos e filhas. Terceiro a percepção sobre a infância de netos e netas. Compusemos uma documentação representada, por entrevistas feitas com pessoas na faixa etária de 50 a 90 anos que viveram a infância e foram pais, avós ao longo do século



XX. Produzimos a documentação a partir dos procedimentos metodológicos da História Oral entrevistando pessoas entre os anos de 1998 e 2003, no âmbito de algumas pesquisas. Ouvimos histórias e memórias em torno de gerações de homens e mulheres que viveram sua infância, se casaram e foram pais e avós entre os anos de 1920 e 2000. Neste prazo longo, buscamos priorizar três gerações da infância de membros das mesmas famílias, indagando aos mesmos pais e mães, a respeito da educação de filhos e netos. Portanto, nossas fontes trabalham com a memória individual e coletiva de um passado lembrado e expresso em entrevistas com a abordagem da História Oral Temática, na qual os entrevistados/as (23 pessoas, sendo 10 homens e 13 mulheres) eram estimulados a falar sobre um tema específico, ou seja, sua infância e os momentos mais marcantes dos quais se lembravam. Entre estes momentos perguntamos sobre: jogos, brincadeiras, relacionamentos com os adultos, castigos e punições, festas e celebrações, processo de escolarização entre outros, e não menos importante uma pergunta central: “como foi a sua infância e qual a concepção que você tem sobre esse período”. Posteriormente, foram convidados a falar sobre a infância de seus filhos e filhas, e ainda, de netos e netas. Apenas uma das entrevistadas não teve filhos, mas como professora falou das suas percepções sobre a geração das crianças enquanto lecionou, ao longo de mais de trinta anos. Tal arcabouço material permitiu ouvir distintas concepções considerando o conceito de múltiplas infâncias, pois tivemos indivíduos que viveram em áreas rurais e urbanas, averiguamos infâncias de meninos e meninas, tivemos crianças negras, brancas, índias, imigrantes, estrangeiras, representando um universo de indivíduos que estiveram presente com suas vozes e suas memórias. Enfim, um mapeamento que permitiu pensar sobre as distintas concepções e modos de pensar a crianças, considerando o que Elias aponta, fomos instigadas pelas inúmeras referências do material empírico analisado a descobrir quem são essas crianças pois para Elias (2012, p 470) “descobrir as crianças significa, em última medida, dar conta da sua relativa autonomia, ou, em outras palavras, deve-se descobrir que elas não são simplesmente adultos pequenos. Elas vão se tornando adultas, individualmente, por meio de um processo social civilizador que varia segundo o estado de desenvolvimento dos respectivos modelos sociais de civilização”. Para este autor as crianças têm uma relativa autonomia, nas sociedades atuais mais complexas pois são ‘bombardeadas’ com um alto nível de apreensão de normas, condutas e padrões e regulação biológica, social, afetiva e tudo precisa ser aprendido para viver em grupo. Neste contexto, sua autonomia estaria inscrita por exemplo, nas atividades mais específicas do mundo lúdico das crianças como os jogos e as brincadeiras parte as experiências infantis. Ou seja, somente nesse terreno as crianças poderiam decidir e colocar regras próprias, sendo respeitadas pelos adultos pois, embora estejamos empenhados em auxiliar as crianças a se ‘ajustarem’ aos modelos sociais do seu grupo, temos ainda pouco conhecimento para compreendê-las. Elias nos pergunta: “sabemos como ajudá-las a viver o incontornável processo civilizador individual, pelo qual cada um transforma-se em adultos sem que suas possibilidades de gozo e alegria se deteriore. Contudo, esse descobrimento das crianças, certamente, não se limita a um progresso do conhecimento sobre a infância e da compreensão sobre elas. Trata-se de algo a mais. Talvez, se pudesse denominar como uma necessidade que as crianças têm de viver sua própria vida, uma maneira de viver, em muitos sentidos, distintas do modo de vida dos adultos, apesar da sua interdependência com estes”, (ELIAS, p. 470). Entretanto, buscamos avançar de modo geracional em um movimento que nos leve a compreender esse processo partindo das fontes empíricas, que nos deram pistas e permitiram algumas conclusões à medida que avançamos na análise dos documentos. Concluímos, a despeito da inevitabilidade de transformar o indivíduo em um ser humano sociável e civilizado que o processo civilizacional está em constante construção. Os comportamentos e os modos de ser criança foram se alterando a cada geração e flexibilizando as formas estes se relacionavam com os adultos. O poder e a interdependência permanecem em todas as configurações de indivíduos, mas ele já não se pauta por modelos e regras rígidas à medida que estas podem ser discutidas e transgredidas. Adultos ao longo da história (especialmente no último século XX), passaram a respeitar o indivíduo criança e estabelecer medidas para a sua proteção, além de aceitar as mudanças de poder e os equilíbrios impostos na relação entre ambos, especialmente pais e filhos passaram a compreender que as crianças não são somente o futuro geracional na perspectiva da sobrevivência social, econômica, política, mas passaram a estabelecer uma relação de afeto, sentimento e desejo de proximidade. As relações afetivas avançaram no sentido de que adultos e crianças necessitam um do outro numa relação recíproca de trocas emocionais, crianças são sujeitos de direito e tem uma existência legal a ser levado em conta por todas as gerações em um longo processo histórico de formação com vistas a dar continuidade a tão propalada civilização da qual todos almejamos, mas na qual todos estamos em curso pois ela não está terminada.



## LIVROS INFANTOJUVENIS E O MUNDO DO TRABALHO: A REPRESENTAÇÃO DAS BABÁS

Priscila Kaufmann Corrêa

Este estudo traz livros infantojuvenis de três escritoras, analisando a representação das babás em cada um deles. Os livros possuem longevidade, sendo publicados desde o século XIX e XX que continuam sendo difundidos até o século XXI. Os livros têm meninas e jovens como protagonistas e trazem uma perspectiva da aristocracia sobre como estas personagens deveriam se portar, uma vez que em todos os livros apresentados, elas se mostram rebeldes e travessas. As babás estão sempre presentes em diferentes situações, orientando e cuidando para que estas meninas e jovens sigam por um caminho estabelecido como adequado.

As escritoras dos livros são a Condessa de Ségur, da França, Louisa May Alcott, dos Estados Unidos e Maria Clarice Marinho Villac, do Brasil. Cada uma destas mulheres teve a possibilidade de desenvolver a escrita no país e no lugar social em que viveu. Suas boas relações entre familiares e pessoas conhecidas garantiram que pudessem se dedicar à escrita e buscar maneiras de imprimir seus livros. A Condessa de Ségur nasceu na Rússia de uma família aristocrática e se tornou escritora na França, quando já era avó e dedicava cada novo livro a um de seus 19 netos. Louisa May Alcott, de uma família burguesa com ares aristocráticos, nasceu em Germantown, nos Estados Unidos, e morou nas cidades de Boston e Concord, criando um patrimônio financeiro para sua família por meio de seu trabalho. Maria Clarice Marinho Villac nasceu em Itu, no estado de São Paulo, de uma família aristocrática patriarcal, contava os acontecimentos de sua infância aos seus filhos e sobrinhos, que sugeriram transformar estes relatos em livros. Sendo todas as escritoras de famílias abastadas e de com um grande círculo de relações, puderam trazer aspectos importantes para a forma de meninas e jovens a partir de suas perspectivas e de sua classe social.

Cada uma das escritoras, de diferentes lugares, retratam os empregados e especialmente as babás, que são pessoas incumbidas de cuidar das crianças no interior da residência. A perspectiva das autoras é de quem observa estas pessoas de longe e as descrevem sem precisar vivenciar sua rotina. De seu lugar privilegiado, as escritoras puderam retratar os empregados em diversos de seus livros. Para este estudo serão analisados os livros<sup>[1]</sup> *Les petites Filles modèles*<sup>[2]</sup> (1858), da Condessa de Ségur, *Little women*<sup>[3]</sup> (1868), de Louisa May Alcott e *Clarita da pá virada* (1939), de Maria Clarice Marinho Villac.

*Les petites Filles modèles* era publicada pela editora Hachette em Paris e seu ilustrador foi Bertall. Já o livro *Little women* foi produzido pela Roberts Brothers em Boston e foi ilustrado por May Alcott, irmã de Louisa May Alcott. *Clarita da pá virada*, por sua vez, teve sua publicação pela editora Revista dos Tribunais na cidade de São Paulo. Quem ilustrou foi o caricaturista Manuel Romano, conhecido como Manolo. Além destas primeiras edições, estes livros foram largamente difundidos, sendo que os livros estrangeiros tiveram traduções para várias línguas.

Com as suas boas relações, cada uma das escritoras conseguiu maneiras de publicar seus livros. As indicações de parentes se mostrou fundamental para que pudessem chegar a um editor que se dispusesse a conhecer seu trabalho e imprimir seus livros. Os livros trazem a configuração familiar e como as babás são representadas.

Esta representação está calcada em como a aristocracia enxerga o empregado, no caso, a babá, o que significa que esta pessoa deve ser mulher e que se mostre obediente perante seus patrões. Roger Chartier, historiador cultural, indica como a representação está presente no cotidiano: “A relação de







representação é assim turvada pela fragilidade da imaginação, que faz com que se tome o engodo pela verdade, que considera os sinais visíveis como índices seguros de uma realidade que não existe. Assim desviada, a representação transforma-se em máquina de fabricar respeito e submissão, em um instrumento que produz uma imposição interiorizada, necessária lá onde falta o possível recurso à força bruta. “ (CHARTIER, 2002b, p. 75)

Por meio dos livros dedicados a crianças e jovens, as escritoras trazem como cada personagem deve se portar, inclusive os empregados, que trabalham e vivem na casa para garantir o bem-estar de todos. Além do mais, esta representação é construída a partir da visão de um determinado grupo, no caso, a aristocracia, que por meio desta representação, mantém os *status quo*. Neste sentido “As percepções do social não são de forma alguma neutras: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por ela menosprezados, a legitimar um projecto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, suas escolhas e condutas.”(CHARTIER, 2002a, p. 17)

Tais representações ainda são desejáveis no século XXI e este é um dos motivos da sua longevidade. Ao analisar os três livros, a representação apresentada por Roger Chartier será importante para compreender a representação de cada uma das personagens e, especialmente, das babás.

## Os livros

No livro *Les petites filles modèles* há a formação de famílias que se unem, com duas mães que são viúvas e suas filhas. Camille e Madeleine são filhas de Mme de Fleurville e Marguerite de Mme de Rosbourg. A elas se unem a menina órfã Sophie, cuja madrasta deixa aos cuidados de Mme de Fleurville e a babá Élisia.

Em *Little women* há a família March, formada pela Mrs. March e suas filhas Margareth, Josephine, Elisabeth e Amy e a babá Hannah. O pai, Mr. March, por estar trabalhando como capelão durante a Guerra de Secessão, está distante da família.

Já em *Clarita da pá virada*, a família é ampla, em que crianças convivem com seus pais, avós maternos, tios e muito empregados na fazenda de café. É o avô materno o dono de várias propriedades e que organiza a rotina da fazenda, junto com sua esposa, avó de Clarita.

Neste estudo serão apresentadas três situações em casa um dos livros, nas quais as babás ganham destaque quando se trata de cuidar das crianças em momentos de perigo e de saúde. Em cada um dos livros as babás se preocupam e se dedicam para que a criança/ jovem se recupere. Pouco se sabe sobre as vivências destas empregadas, sabe-se que vivem na casa e realizam vários trabalhos, como cozinhar, cuidar do jardim com as crianças, passear com elas e levar a medicação necessária quando estão enfermas. As babás não deixam de sofrer uma relação abusiva dos patrões, pais das crianças. Em todas as narrativas os empregados não possuem família e vivem na casa dos patrões, à disposição deles e se espera obediência e subserviência por parte das babás, quanto para as crianças e jovens.

Os empregados marcam a condição de um determinado grupo social, compondo a representação da família que conta com seus serviços, entre os quais estão os cuidados com os seus filhos. As narrativas das três escritoras apresentam os empregados como membros da família que mantêm um vínculo com as crianças e jovens. A formação da criança com outros membros que auxiliam na orientação e no cuidado, mostra-se mais ampla do que se fosse realizada somente com a presença dos pais. Nota-se que são as babás que asseguram bem-estar das crianças, estando presentes o tempo todo em diversas situações.

Neste trabalho é importante lançar um novo olhar sobre estas empregadas e perceber em que medida elas são presentes na vida das crianças e jovens que cuidam. Este olhar precisa ser crítico, pois as escritoras viam as babás como uma empregada necessária para cuidar dos filhos e esta relação acaba sendo bastante autoritária e, por vezes, abusiva. As famílias aristocráticas necessitam de todas estas pessoas para garantir o bom andamento das atividades da casa e, assim, as babás deixam de se dedicar à própria família para cuidar dos filhos dos outros. Este despreendimento de sua família para assegurar um trabalho em outra casa é o que as babás e outros empregados realizam e que deve ser melhor analisado nas narrativas destas três escritoras.



A representação destas personagens dos livros precisa ser estudada e compreender em que medida continua presente na atualidade, uma vez que a reimpressão destas obras aponta a necessidade de garantir que estes símbolos permaneçam e se perpetuem, seja no que se refere a meninas e jovens mais contidas e obedientes, seja pela submissão dos empregados e, especialmente, as babás.

## Referências

ALCOTT, Louisa May. **Little women: or Meg, Jo, Beth and Amy**. Boston (EUA): Roberts Brothers, 1880, Disponível em: <<https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=mdp.39015004168533;view=1up;seq=9>>, acessado em 12 de dezembro de 2015;

CHARTIER, Roger. “Capítulo IV: Textos, impressos, leituras”. In: *A História cultural: entre práticas e representações*. Lisboa (Portugal): DIFEL, 2002a;

\_\_\_\_\_. **À beira da falésia: entre incertezas e inquietude**. Porto Alegre (RS): Editora Universidade. 2002b;

COMTESSE DE SÉGUR. **Les petites filles modèles**. Hachette, 1858, Disponível em: <<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6513581s>>, acessado em 25 de novembro de 2015;

VIOLETA MARIA. (Maria Clarice Marinho Villac). **Clarita da pá virada**, São Paulo: “Revista dos Tribunais”, 1939[4].

[1] Os títulos estrangeiros serão utilizados para indicar as obras originais.

[2] Tradução: *As meninas exemplares*.

[3] Tradução: *Mulherzinhas*.

[4] Obra encontrada na Biblioteca Municipal Hans Christian Andersen, em São Paulo (SP).

## LUÍS DA CÂMARA CASCUDO E A LITERATURA POPULAR NO BRASIL

Lays Antonnyêta Luna Santos

Moysés Kuhlmann Jr.

**Palavras-chave:** Luís da Câmara Cascudo. Folclore. Literatura.

Este estudo tem a intenção de compreender a relevância dos contos populares para a formação das crianças, considerando a importância das pesquisas de Luís da Câmara Cascudo para a valorização desse gênero. Será analisada a trajetória do autor e alguns de seus livros, especialmente no que se refere à literatura popular. Considera-se que os Contos Orais remetem à memória daqueles que contam e dos seus ouvintes, os quais contribuem e participam desses momentos, colaborando para a construção da afetividade e pertencimento cultural.

Luís da Câmara Cascudo (1898-1986) pertencia a uma família tradicional de Rio Grande do Norte, que tinha condições financeiras, como a maioria dos intelectuais do Brasil nascidos no século XIX. Por viver nesse contexto, Cascudo foi inserido em situações que contribuíram para sua formação intelectual: educação de qualidade, contato com diversos livros, inclusive estrangeiros, professores particulares mantidos pelo seu pai, Coronel da Guarda Nacional, Francisco Cascudo. (LIMA, 2008)

A produção intelectual de Câmara Cascudo iniciou-se em 1918, quando houve a sua primeira publicação no jornal *A Imprensa* - sendo seu pai o proprietário - em que ele faz uma crítica literária, com o título: "Bric a Brac". Em relação ao percurso de Câmara Cascudo, Lima (2008), relata:

A literatura seria, portanto, uma motivação inicial para a tarefa que Cascudo incumbira para si: ser um homem das letras, o que, enfim, se concretiza através da decisão de abandonar a faculdade de medicina para ingressar na faculdade de direito, dessa vez no Recife, saindo do Rio de Janeiro, onde estava estudando havia três anos, pois abandonara a Faculdade da Bahia no primeiro ano para se transferir para o Rio. Portanto, o ano de 1922 marca o retorno de Câmara Cascudo ao nordeste brasileiro. (LIMA, 2008, p. 172)

Nesta época, Cascudo estava atento aos acontecimentos que ocorriam no Brasil, como a "manifestação na semana da arte Moderna de 1922" (LIMA, 2008, p; 175). Cascudo, do Rio Grande do Norte, acompanhava essas transformações e mantinha correspondência com outros intelectuais, como Mário de Andrade.

Ao mesmo tempo, Câmara Cascudo era adepto ao movimento integralista, um partido que foi fundado em 1930, tendo grande influência das práticas fascistas que ocorriam na Europa, após o fim da primeira Guerra Mundial. O integralismo foi um movimento de extrema direita e conservador. Lima (2008) considera que o envolvimento de Cascudo neste movimento não teria relação com o interesse de sua pesquisa sobre os temas folclore e cultura popular brasileira, e acrescenta:

Da análise de suas obras, é possível defender a hipótese de que ocorreu exatamente o contrário: foi o seu interesse pela cultura brasileira - os costumes, as lendas e tradições do Brasil, temas que eram parte do discurso do integralismo - que o levou a se aproximar desse movimento, como, aliás, ocorreu com muitos outros intelectuais que fizeram essa opção claramente pelo interesse cultural que o integralismo despertava. (LIMA, 2008, 177)





Margarida de Souza Neves (2005, p.5), por outro lado, considera que, na leitura de suas obras é possível “encontrar pistas da peculiar conjugação entre o desejo de ser moderno e o conservadorismo levado às raias de um filo-fascismo que é próprio de uma linhagem de pensadores brasileiros”.

Considerado um dos maiores folcloristas do Brasil, Câmara Cascudo dedicou suas pesquisas à cultura e o folclore brasileiro. Quando se pesquisa sobre esses temas, em bancos de teses e dissertações, Cascudo é uma das principais referências, pois possibilita ao pesquisador por meio das suas obras, compreender o contexto social brasileiro e a relevância da diversidade cultural por meio dos contos populares.

Ao perceber este vasto campo sobre a literatura popular, é importante que se possa entender a diferença que existe entre ela e a dita “literatura oficial”. A última obedece a ritos e padrões escolares, pois é uma expressão de ações pensadas e repensadas por pessoas estudadas e intelectuais, enquanto a primeira tem como ponto forte a espontaneidade do povo, que estão relacionadas a regionalidade, tradições culturais, festas e crenças populares:

A literatura oral é como se não existisse. Ao lado daquele mundo de clássicos, românticos, naturalistas, independentes, digladiando-se, discutindo, cientes da atenção fixa do auditório, outra literatura, sem nome em sua antiguidade, viva e sonora, alimentada pelas fontes perpétuas da imaginação, colaboradora da criação primitiva, com seus gêneros, espécies, finalidades, vibração e movimento, continua, rumorosa e eterna, ignorada e teimosa, como rio na solidão, e cachoeira no meio do mato. (CASCUDO, 1984, p.27).

É relevante destacar que a literatura oral e popular pode ser valorizada e considerada importante na sociedade, pois estabelece relações direta com o povo, aquele que recita em voz alta em diferentes lugares da cidade ou nas fazendas, possibilitando a criação de vínculos entre aquele que conta e aquele que ouve as histórias, considerando a oralidade uma expressão poderosa.

Nesta pesquisa, por meio de uma perspectiva histórica, a intenção é analisar os escritos de Luís da Câmara Cascudo, considerando a importância da literatura popular no Brasil e as suas relações com a questão da identidade regional. Dentre as 192 obras, que abrangem a cultura popular, folclore brasileiro, crenças populares e religiosas, antologias das comidas brasileiras, entre outros temas, serão selecionadas três obras relacionadas à literatura popular: *Lendas brasileiras* (2011); *Contos tradicionais do Brasil* (2001); e *Literatura oral no Brasil* (1984).

*Lendas brasileiras* foi publicado em sua primeira edição em 1945, Cascudo reuniu 21 lendas, sendo organizado de acordo com a origem, trazendo referências das cinco regiões do Brasil, relatando as lendas que perderam a sua origem com o tempo. Este livro objetiva compartilhar diferentes histórias populares, de diversas culturas.

No livro, *Contos Tradicionais do Brasil* (2001), escrito por Cascudo, sendo publicado pela primeira vez em 1946, demonstra preocupação com os contos orais brasileiros e decide recolher contos regionais, a grande maioria de seu estado, buscando narrativas de pessoas populares que por meio da memória, transmitiam histórias que sobreviveram à peneira do tempo. Neste livro, Cascudo reúne 100 contos populares, divididos em doze categorias: encantamento; exemplo; animais; facécias; religiosos; etiológicos; demônio logrado; adivinhação; natureza denunciante; acumulativos; ciclo da morte e tradição. Os contos possibilitam que os leitores se aproximem da cultura popular:

[...] pareceu lógico, porque esses cem contos estão vivos, trazidos de geração em geração, na oralidade popular. Alguns, retirados de coleções impressas, com as precisas indicações bibliográficas, pertencem fielmente à mesma estirpe (CASCUDO, 2001, p. 12-13)

Além dos contos recolhidos neste livro, Cascudo (2001), trazia mais informações e características dos contos nas notas de rodapé, sobre local, as variantes do mesmo conto, influências de contos europeus e dentre outras localidades, possibilitando ao leitor e ouvinte a compreensão e valorização da cultura popular.

No livro, *A Literatura oral no Brasil*, diferente das outras duas obras que foram referidas anteriormente, faz-se uma pesquisa minuciosa, com ideias e reflexões de Cascudo sobre a literatura oral, fontes e o folclore brasileiro, em relação a esta obra, Cascudo (1984), relata:

“Literatura Oral” terminou-se em março de 1949 e foi impressa em junho de 1952. Texto vagaroso, feito e refeito como renda de almofada, atendia ao plano de informação e não “exibição” da Cultura Popular, para mim, é tradução verídica e única do britânico “Folk-lore”. (CASCUDO, 1984, p. 11)



Neste contexto, ao compreender que os três livros a serem analisados e relatados nesta pesquisa foram publicados por Cascudo em 1945-1952, em sua primeira edição, a periodização desta pesquisa focaliza especialmente esses sete anos em que Cascudo dedicou-se à Literatura popular.

Desenvolveremos pesquisas bibliográficas em livros escritos por Cascudo, livros sobre o autor, periódicos, dissertações e teses, imagens iconográficas, análises de documentos disponibilizados no LUDOVICUS - Instituto Câmara Cascudo -, para compreender e apresentar o histórico sobre a literatura popular brasileira, a trajetória da literatura de cordel e as contribuições para a construção da identidade e para a utilização em espaços escolares. Além de utilizar os estudos disponibilizados no site “Memória Viva”.

## Referências

- CASCUDO, Luís Câmara Cascudo. **Contos Tradicionais do Brasil**. 10 ed. São Paulo: Global, 2001.
- CASCUDO, Luís Câmara Cascudo. **Literatura oral no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1984.
- CASCUDO, Luís Câmara Cascudo. **Lendas Brasileiras**. 13 ed. São Paulo: Global, 2011.
- LIMA, Matheus Silveira. Percurso intelectual de Luís da Câmara Cascudo: modernismo, folclore e antropologia. **Perspectivas**, São Paulo, v. 34, p. 173 - 192, jul./dez., 2008.
- NEVES, Margarida de Souza. Viajando o sertão: Luiz da Câmara Cascudo e o solo da tradição. In: CHALOUB, S.; NEVES, M. S.; PEREIRA, L. A. M. (orgs.). **História em cousas miúdas**: capítulos de história social da crônica no Brasil. Campinas, SP: Editora da Unicamp, p.239-264.

## MEMÓRIAS DE VELHOS: MÚSICA E DANÇA NA UMA & UNITINS

Silvanis Dos Reis Borges Pereira  
Miliana Augusta Pereira Sampaio  
Neila Barbosa Osório  
Jocyleia Santana Dos Santos

**Palavras-chave:** Intergeracionalidade. Dança. Música.

Este trabalho objetiva mostrar as melhorias advindas da música e da dança para o velhos da Universidade da Maturidade(UMA) – Campus/UFT e da UNITINS – Campus Araguatins. Cantar, dançar significa muito para os velhos da Universidade da Maturidade e da Unitins. Proporcionar aos velhos a possibilidade de experimentar, compreender as habilidades essenciais para a formação profissional do velho.

Em função da melhoria da qualidade de vida que está relacionada a diversos fatores tais como: controle de doenças crônicas através de exames periódicos e medicamentos adequados; consciência da necessidade de alimentação balanceada atividade física constante, não ao álcool, ao fumo, noites tranquilas de sono, relações interpessoais de qualidade, amizade, o dançar o cantar etc...

Através da dança os velhos tem adesão à prática de atividades físicas passando de sedentário a ativo. Pois, além de ter benefícios psicológicos e sociais, melhora as capacidades físicas como: o equilíbrio, flexibilidade e agilidade. Benefício físico mental e emocional.

São vários os benefícios da música para os velhos, dentre eles podemos citar, a liberação de endorfina, substâncias que são liberadas pelo organismo, responsáveis pela felicidade e prazer. Melhoram o humor e a ansiedade, fazendo o velho se sentir mais feliz, evitando assim a depressão. A música diminui a dor, aumenta a socialização e estimula o cérebro trazendo alegrias ao tempo presente.

A pesquisa foi fundamentada nas concepções de Simone de Beauvoir (1976), que contextualiza a velhice, a inclusão social do idoso por meio de ações que permitam novas relações sociais e sua inclusão na sociedade atual, podendo assim refletir sobre o lugar do idoso e a possibilidade de entender-se como sujeito dos seus atos. O cantar e dançar empodera o velho.

Beauvoir (1976, p. 13) destaca que o primeiro texto que se tem conhecimento acerca do envelhecimento data de 2.500 a. C. e foi escrito por um filósofo egípcio. Trata-se da decrepitude física advinda da velhice. Aponta-se que, apesar das diferentes sociedades terem atribuído, ao longo dos séculos, vários sentidos à velhice, o declínio orgânico é recorrente e aparece em vários momentos da história da humanidade. Para a autora, nos relatos bíblicos, em que revelavam os princípios do povo judeu (século IX), a velhice era retratada como uma benção, sendo os homens velhos aquela figura que merecia respeito. Na Palestina, o homem mais velho poderia governar enquanto sua saúde era boa. Hoje, a concepção de velhice é totalmente diferente.

A velhice não é um fato estático, é o resultado e o prolongamento de um processo. Em que consiste este processo? Em outras palavras, o que é envelhecer? Esta ideia está ligada à ideia de mudança.





Mas, a vida do embrião, do recém-nascido da criança, é uma mudança contínua. Caberia concluir daí, como fizeram alguns, que nossa existência é uma morte lenta? É evidente que não. Semelhante paradoxo desconhece a verdade essencial da vida: ela é um sistema instável no qual se prende e se reconquista o equilíbrio a cada instante; a inércia é que é o sinônimo da morte. A lei da vida é mudar (BEAUVOIR, 1976, p. 17).

Realizou-se pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo para consecução deste trabalho. A investigação de natureza qualitativa teve como preocupação o significado particular atribuído pelos próprios protagonistas aos fatos investigados, a análise de valores e princípios, a classificação de conceitos, o desvendamento de símbolos... a captação e a interpretação do sentido dos diferentes conteúdo.

O prisma *descritivo* compreendeu o estudo para se obter uma melhor compreensão do comportamento de diversos fatores e elementos que influenciam (...) o fenômeno objeto da investigação (OLIVEIRA, 1997, p. 117). Este ângulo suscita a compreensão das transformações nos planos sociais, culturais e emocionais dos indivíduos pesquisados.

Trabalhou-se o canto, as letras das músicas apresentadas e as variadas formas da dança procurando trazer a memória dos participantes em qual momento aquela música ou dança foram importantes na sua vida. O participante tem a oportunidade de contar a história vivenciada por meio da música ou dança.

Para fazer as representações musicais os velhos escolhem os cantores que mais marcaram a sua infância, juventude ou um momento que lhe marcou. Artistas como Raul seixas, Genival Lacerda, As Frenéticas, Sidney Magal, Jane e Herondy, Ney Matogrosso, Alcione são os preferidos dos velhos.

Na UNITINS, após os ensaios com professores e acadêmicos responsáveis pelo projeto “A Melhoria da Vida do Idoso Por meio da Música e Dança” no CRAS e no Centro de Convivência e Fortalecimento de Vínculos-Araguatins, os velhos faziam apresentações juntamente com os acadêmicos e todo o corpo docente da Universidade uma vez a cada mês.

Na UMA – UFT, após os ensaios foram realizadas apresentações para o público da Universidade da Maturidade e participações em aberturas de eventos usando a música e a dança.

O velho está vivendo mais e sabe-se que qualidade de vida não está apenas relacionada a saúde ou ausência de doença, mas está relacionada ao bem-estar. A música e a dança têm esse poder de proporcionar bem-estar as pessoas além de uni - las tornando - os mais felizes, e conseqüentemente inclusos na sociedade.

Segundo Oliveira e Teixeira (2010), a dança é uma prática corporal que proporciona ao velho uma experiência física, emocional, lúdica, social e expressiva, melhorando a qualidade de vida, através de um espaço de diversão e cultura e de integração social.

Com a música e dança percebe-se a possibilidade da integração, o envolvimento e a socialização, propiciando o desenvolvimento da autoestima, memória, atenção e de laços afetivos com seus pares.

Segundo Sáez (2002, p.104):

“Processos e procedimentos que se apoiam e se legitimam enfatizando a cooperação e interação entre duas ou mais gerações, assegurando a partilha de experiências, conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, com o fim de aumentar os respectivos níveis de autoestima e autorrealização pessoal. O objetivo é mudar e transformar-se na aprendizagem com o outro”.

Para os velhos, as ações desenvolvidas com a música e a dança, verbais, plásticas, corporais e de memória, funcionam como novas possibilidades de experiências grupais que os levam a reflexão sobre direitos, valores e suas relações com a comunidade. Os velhos têm autonomia para escolherem as músicas, o tipo de dança e a coreografia para as apresentações.

Percebe - se que a pele enrugada e os fios de cabelos brancos são marcas que trazem o encanto de uma história. Marcas de vivências de uma vida que merece toda a nossa atenção e respeito. Procurou-se ouvir as histórias de cada velho, as marcas de suas vivências as suas dificuldades em se expressar. Viu-se a melhoria a cada ensaio ou apresentação seja ao dançar, ao cantar ou até mesmo em nos contar as suas lembranças que podem ser alegres, tristes ou somente de nostalgia. Quanto





as lembranças deixamos que o velho conte também a história vivida para se libertar daqueles momentos ruins vivenciados.

Com a atividade de recuperação da memória por meio da música e dança, percebeu-se o quanto é importante ouvir e deixar os velhos se expressarem. O projeto ainda está em desenvolvimento, fazemos apresentações em aberturas de eventos, promovemos Sarau Cultural, Manhã de Talentos, Tarde de Talentos, Pout Pourri com memórias, dentre outras atividades.

A arte de cantar e dançar resulta em um crescimento pessoal e vai além dos movimentos do corpo, são também expandidas as funções cognitivas e emocionais. Nas apresentações percebeu-se o entusiasmo e alegria dos velhos na música e na dança. Com estes elementos promoveu-se a autonomia, a transformação e o bem estar dando ao velho a sensação de poder.

## Referências

BEAUVOIR, Simone de. **A velhice**: a realidade incômoda. as relações com o mundo. v. 2. 1976.

GARAUDY, Roger. **Dançar a vida**. RJ. Nova Fronteira, 1980.

LEAL, I. J.; HASS, A. N. **O significado da dança na terceira idade**. Revista Brasileira de Ciência do Envelhecimento Humano. Passo fundo, RS 6471. Janeiro/junho, 2006.

OLIVERA, F.F; TIXEIRA, S.C de O. **Dança Sênior**: Atividade Física e Qualidade de Vida na UNISUAM. Coleção pesquisa em Educação Física, vol.9, n.3, 2010. p 87-92. 2010.

SÁEZ, Juan (200 A 2). **Hacia la educación intergeneracional**. Concepto y posibilidades. In Juan

## O CULTIVO DOS BONS”: REFLEXÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO SEXUAL PARA A INFÂNCIA SOB A PERSPECTIVA DO EUGENISTA RENATO KEHL (1929-1932)

Victoria Guilherme Guedes De Moura

**Palavras-chave:** Boletim de Eugénia. Educação sexual. Infância.

A Eugenia é a sciencia do aperfeiçoamento physico, psychico e mental do gênero humano, tendo em conta as disposições hereditárias da semente e as medidas que a beneficiem através das gerações [sic] (KEHL, agosto 1929, p. 1)

O presente trabalho tem por objetivo refletir acerca da Educação Sexual para a infância, de base eugenista, na qual Renato Kehl (1889-1974) defendeu, propagou, e inclusive, projetou um programa para ser disseminado nas escolas secundárias e normais. O tema esteve presente nas edições do periódico *Boletim de Eugénia* (1929-1932), no Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia (1929) e em alguns livros como um assunto constante entre os intelectuais que se articulavam numa rede de sociabilidades (SIRINELLI, 2003). No bojo dessa discussão, instrução e controle dos sujeitos, cujo propósito direcionava-se ao melhoramento da espécie humana. Interessa trazer concepções em torno da Educação Sexual, pensando a noção de “criança eugenizada” (KEHL, 1929) para o projeto de nação brasileira a ser construído pelos eugenistas.

Renato Kehl, foi médico, farmacêutico, escritor, marcado principalmente pela fundação da *Sociedade Eugênica de São Paulo*, 1918, e do *Boletim de Eugénia* no Rio de Janeiro, 1929. Sendo conhecido como um dos maiores divulgadores da eugenia no Brasil. A partir dos debates acerca da raça, onde a mestiçagem emergiu como objeto de discussão para explicações do atraso brasileiro em face ao progresso que se almejava para a nação, tendo como apoio os programas de higienização e saneamento a partir do final do século XIX, a Eugenia difundiu-se. O termo “eugénia<sup>[1]</sup>”, *eu*: boa, *genus*: geração (DEL CONT, 2008), foi criado no ano de 1883 por Francis Galton (1822-1911), cientista britânico que ficou amplamente conhecido ao publicar seu ensaio sobre a hereditariedade humana em 1865, com influência de Charles Darwin, seu primo (DEL CONT, 2008), em *A origem das espécies*. Com a obra *Hereditary genius*, em 1869, consolidou a Eugenia, sendo esse texto considerado fundador dessa ciência (SCHWARCZ, 1993).

O recorte temporal escolhido entre 1929 e 1932 vai de encontro ao período de duração do periódico *Boletim de Eugénia*, no qual serviu como uma fonte importante para a disseminação dos ideais debatidos entre os adeptos da “Higiene da Raça”. Entendemos as primeiras décadas do século XX do Rio de Janeiro como um momento de discussão dos problemas sociais que assolavam a população herdeira da escravidão (falta de saúde e assistência) e principalmente da construção de uma nacionalidade brasileira, onde a infância esteve na centralidade. Forças médicas, jurídicas, pedagógicas (CAMARA, 2010) protagonizaram debates, intervindo com ações que pudessem transformar o cenário. Nesta direção, Camara (2010) salienta que a infância tornou-se objeto de





preocupação entre a intelectualidade, onde era preciso forjá-la, entendo-a como o futuro da nação. Mas nas ações propostas de melhoramento racial e da criação de um “tipo ideal” eugênico, qual infância Kehl tinha como preocupação?

Escolhemos como fonte para a realização do trabalho o periódico *Boletim de Eugenia*, que foi publicado pela primeira vez em janeiro de 1929, filiado a Liga de Higiene Mental. A sede tinha localização na Rua Smith Vasconcellos, 63, Aguas Ferreas – Rio de Janeiro, tendo como diretor e proprietário, Renato Kehl. De periodicidade mensal nos três primeiros anos, cujas edições de junho e julho de 1929 foram publicados conjuntamente, foi nesta edição também que o Boletim incorporou-se ao suplemento da revista médica *Medicamenta*[2]. No último ano de existência, 1932, tornou-se uma revista trimestral.

O periódico era sistematizado por artigos, trabalhos, textos traduzidos, notas e anúncios divididos em quatro páginas em seu primeiro ano (1929), sendo somente a edição de dezembro, deste ano, com o volume de 12 páginas. Em 1930, as edições variaram entre 4, 6, 8 e 12 páginas; já em 1931, no período de publicação de todo ano se manteve o número de 8 páginas. Em seu último ano de circulação, em 1932, como revista trimestral, as páginas variaram entre 15 e 35.

Como metodologia, faremos a análise do periódico, onde já foi realizada a catalogação das matérias publicadas, sendo assim tornou-se possível perceber o volume da temática. O periódico nesse sentido, pode ser entendido como um veículo de condensamento das questões que deveriam ser divulgadas a respeito do movimento eugênico, obviamente passando pelo crivo de Kehl. Capelato (1998) atenta ao fato de que:

A imprensa constitui um instrumento de manipulação de interesses e intervenção na vida social. Partindo desse pressuposto, o historiador procura estudá-lo como agente da história e captar o movimento vivo de ideias e personagens que circulam pelas páginas dos jornais. A categoria abstrata da imprensa se desmistifica quando se faz emergir a figura de seus produtores como sujeitos dotados de consciência determinada na prática social. (1998, p. 21)

Ao eleger o Boletim como fonte, pensamos em trazer de fato a Educação sexual na visão de Renato Kehl, essa ideia caminha na direção de Capelato (1998), percebendo a imprensa como manipuladora de interesses. O próprio Kehl classificou a Eugenia em três: positiva, negativa e preventiva. a positiva: “para aumento progressivo dos indivíduos de valor bio-social”; a negativa: “para reduzir o número dos elementos inferiores” e preventiva: “para evitar o aparecimento de indivíduos inferiores” [sic] (ESTATUTOS DA SOCIEDADE EUGENICA DE SÃO PAULO, 1918). Apesar de ter constatado as vertentes da Eugenia, o interesse neste trabalho terá como especificidade a perspectiva do intelectual.

Tendo como um dos métodos de controle e investigação da hereditariedade, Kehl lançou um *Inquérito sobre a Educação Sexual da Infância e da Mocidade* no periódico, que deveria ser respondido pelos leitores e enviados para a sua caixa-postal. Pelas perguntas, pela escrita e quando se reflete sobre o grupo leitor do periódico, deslocamo-nos a pensar que Brasil era esse que a Eugenia de Kehl almejava nas primeiras décadas do século XX.

As principais referências para o desenvolvimento do trabalho serão: Costa (1999) que traz a figura do médico como um agente protagonista de intervenção social ainda no século XIX, mostrando como a Higiene modificou a estrutura familiar brasileira. Camara (2010) que nos ajuda a pensar sobre o Rio de Janeiro da década de 1920, trazendo o contexto urbano-social e a centralidade na infância. Schwarcz (1993) e Del Cont (2008) com concepções sobre raça, abrem possibilidades para a compreensão da Eugenia e seus fundamentos. Sirinelli (2003) em relação ao intelectual e suas articulações entre múltiplos espaços no estabelecimento de redes de sociabilidades entre homens e mulheres influentes. Esses autores são fundamentais, mas no decorrer do trabalho outros serão acionados para a sustentação da escrita.



## Referências

CAMARA, Sônia. **Sob a guarda da República: a infância menorizada no Rio de Janeiro da década de 1920**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.

COSTA, Jurandir Freire. **Ordem médica e norma familiar**. Rio de Janeiro: Edições Graaal, 1999.

DEL CONT, Valdeir. Francis Galton: eugenia e hereditariedade. **Sci. viga**. São Paulo, v. 6, n. 2, p. 201-218, junho de 2008. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1678-31662008000200004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-31662008000200004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 17 de novembro de 2019.

ESTATUTOS DA SOCIEDADE EUGENICA DE SÃO PAULO. Rio de Janeiro: **Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz**, 1918.

KEHL, Renato. Questões de Raça. Rio de Janeiro: **Boletim de Eugénia**, junho-julho de 1929, p. 3

\_\_\_\_\_. Eugénia e Eugenismo. Rio de Janeiro: **Boletim de Eugénia**, agosto de 1929, p. 1

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças. Cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993, 287p.

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: RÉMOND, René. **Por uma história política**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

- [1] Pronunciada no Brasil com acento na letra “i”, diferente de como se pronunciava na Itália, eugénia. Segundo João Ribeiro, em artigo publicado no *Boletim da Eugénia* (fevereiro de 1929), tanto a pronúncia quanto a escrita, deveriam se assemelhar aos fonemas das ciências como filosofia, psicologia, fisiologia.
- [2] Na edição de junho-julho (nº 6-7) de 1929, o Dr. Renato Kehl, trouxe na capa um texto sobre a incorporação do Boletim à Revista *Medicamenta*. Convidado pelo colega Teophilo de Almeida, esta edição e as posteriores passaram a ter abaixo do título: “separata da Medicamenta”.

## O IMAGINÁRIO DAS MULHERES HAITIANAS EM CUIABÁ E A JUSTIÇA CLIMÁTICA

Denize Aparecida Rodrigues De Amorim

**Palavras-chave:** Mulher haitiana. Educação Ambiental. Justiça Climática.

Esta pesquisa em andamento de doutorado (2017-2020) sobre mulheres imigrantes haitianas em Cuiabá está ancorada nas áreas de conhecimento da Educação Ambiental e Justiça Climática e, por meios destas temáticas com este grupo social em condição de vulnerabilidade social, busca construir políticas públicas com foco nas mulheres, ciente de que estas carecem de processos formativos e meios de “empoderamento” ao enfrentamento da crise climática, de maneira que seja uma política ancorada nos anseios, medos, desejos e realidades que possam contribuir para a construção destas ações. Assim, o delineamento em torno das mulheres justifica-se por ser o gênero hierarquizado e subalternizado na sociedade, e mais ainda por serem mulheres negras e imigrantes de um país em constantes crises políticas e sociais. Tal pesquisa além de dialogar com elas sobre sua história, busca nas narrativas do imaginário as suas questões quanto à imigração, observando relatos sobre o clima no Haiti, país de origem. A pesquisa se envereda pelo espaço fenomenológico, com a metodologia participativa Cartografia do Imaginário, de Michèle Sato (2011), tecida com fundamentação com os elementos da natureza, descritos por meio de arquétipos, na filosofia de Gaston Bachelard. Tal autor traz reflexões sobre o imaginário do ser humano que podem nos ajudar a compreender o cenário do que chamamos de colapso climático (SANTOS et alii, 2019). A metodologia apresenta-se com as categorias de discussão: água (Formação), terra (deformação), fogo (transformação) e ar (reformação). Com várias pesquisas já publicadas por esta metodologia, sabemos que ela propicia compreender pela Educação Ambiental o contexto climático em curso, refletindo sobre a queima global e a consequente desertificação e enchentes, aumento do nível do mar em decorrência dos degelos tanto nos polos, quanto nas montanhas milenarmente congeladas; fenômenos frequentes como furacões e tufões, o aumento da temperatura nas regiões mais quentes de todo o planeta. (RAMMÊ, 2012). Ocorrências assim afetam a vida no planeta e têm contribuído com aumento dos deslocamentos humanos, em número expressivo. No planeta, a proporção de imigrantes vem aumentando, todavia os motivos dessa atual migração ainda são considerados pela maioria dos estudos decorrentes apenas de questões políticas-econômicas locais, sendo as alterações climáticas invisibilizadas. Dentro dessa migração, chama a atenção de mulheres, pois é fato que sempre houve imigração feminina, mas hoje ela desloca sozinha ou em companhia de outras mulheres e parentes. Embora o mundo ocidentalizado tenha modelos femininos de independência social e econômica, a realidade brasileira e dos países de colonização espanhola e portuguesa nas Américas ainda é machista e patriarcal. O Brasil figura como um dos países no mundo mais violento contra a mulher. A mulher é o gênero subalternizado na sociedade heteronormativa e branca, em condição de desigualdade aos homens e, ao mesmo tempo, racial, ocasionando opressão à mulher negra, e em todas as estatísticas a colocam em último lugar na ocupação de profissão de maior remuneração e estudo. De outra parte, este grupo específico ocupa a triste estatística como as maiores vítimas de feminicídios, preconceitos, violências. Na condição de pobreza, sofre as consequências sobretudo de criar filhos sozinha. Até pouco tempo atrás, só era lembrada apenas com símbolo sexual no carnaval, desumanizando sua existência. É neste país que chegam as imigrantes haitianas, em





busca de emprego e melhoria de vida. A cidade de Cuiabá tem na sua população os descendentes de indígenas de várias etnias, de africanas/os, de portugueses e de outros países, também apresentam forte migração de pessoas de outros estados do nordeste e centro-oeste e, a partir dos anos 1970, de pessoas do sul e sudeste do país que juntos formaram este mosaico de povos e comunidades tradicionais e de grupos sociais em condição de vulnerabilidade em todo o Estado (SILVA, 2014). Mato Grosso também é repleto de conflitos internos, principalmente pela posse da terra, e mais recentemente pela posse da água. Nas vésperas dos 300 anos de fundação da capital, em 2012 começam chegar os haitianos, após o terremoto e das graves crises internas por quais vivem o Haiti. A paisagem da cidade passa a apresentar no centro pessoas jovens e adultas nas ruas e bairros, com uma língua diferente e desconhecida, e notadamente muito educados. Chegaram primeiro de ônibus, vindos do Estado do Acre, e mais recentemente de avião. A Educação Ambiental envolvida nas temáticas de direitos humanos e aliadas à pesquisa com grupos sociais em situação de vulnerabilidade, promove o seminário Fluxos Migratórios em Cuiabá em 2018, que discute políticas públicas para migrantes. É neste encontro que inicia os estudos desta pesquisa com a imigração e entre agosto e setembro de 2019, ao entrevistar as mulheres haitianas, a História do Haiti vem à tona com toda sua riqueza e sua proximidade conosco. Além de possuírem este acontecimento único no mundo em que o povo se libertou da escravidão, trazem com elas o legado de cultura negra nas Américas. São possuidoras de riqueza cultural, de valores e princípios que procuram cultivar também no Brasil. Mostram uma originalidade de ser com uma língua própria, criada por elas e eles para fugir do colonizador francês no seu país, conversando abertamente entre si nas ruas de Cuiabá e nas suas igrejas evangélicas. Por terem tal herança cultural e histórica da humanidade, encontraram o Brasil como um destino ainda a ser conhecido, às vésperas da realização da Copa do Mundo de Futebol de 2014, com muita oferta de empregos pelas obras e possibilidades de serviços a serem preparados e oferecidos para este evento mundial e Cuiabá como uma das cidades-sede. Passado este momento da copa, os empregos das obras em andamento foram se rareando, devido ao término do evento e a processos judiciais relativos ao mal uso do dinheiro público. Independentes, as e os haitianas/os continuaram chegando, e ao mesmo tempo também percorrem a América do Sul em busca de emprego e conforme a economia, entram e saem do país. A instabilidade política e social do Haiti contribui com a continuidade da migração. A entrevista desta pesquisa foi realizada individualmente com 15 haitianas que vivem em Cuiabá, com perguntas semiestruturadas, buscando sua história e sua relação com meio ambiente no Haiti e as mudanças climáticas. Como resultados parciais podemos mostrar que afirmar orgulhosamente que é da natureza dos haitianas migrarem e este é o motivo de estarem aqui. As mulheres com mais tempo em Cuiabá vieram de ônibus, e mais recentemente chegam de avião, principalmente as mais jovens. Não mais estranham o calor da cidade, relatam sentir igual ao do Haiti. Já possuem em sua maioria uma história de migração, vinda do meio rural para a cidade no próprio país. Todos querem emprego, sua primeira motivação por melhoria, a maioria quer estudar, principalmente as mais novas. Algumas não sentiram ou não estavam nas cidades onde ocorreu o terremoto de 2010 no Haiti. Elas não ouviram falar sobre mudanças climáticas e poucas relataram observação sobre alterações do clima no Haiti. As reflexões das respostas serão realizadas à luz da fenomenologia de Bachelard (2008). O que podemos mostrar é que tais respostas confirmam a hipótese de que grupos sociais vulneráveis, como as mulheres negras, não estão sendo informadas ou formadas no tema, e ainda pela sua condição de migrante poderão continuar a margem de qualquer ação mais urgente. Assim, esta pesquisa pode representar um anúncio que uma ação humana relacionada por motivos climáticas, requer políticas públicas que especifiquem este público, possibilitando fortalecê-los para que a sua condição de migrante e de mulher não seja somente uma trágica consequência do colapso climático. Esperançamos que esta pesquisa ajude a apontar uma tecitura de políticas possibilite a Cuiabá potencializar sua capacidade de acolher imigrantes e construir com elas e eles estruturas sociais que as/os atendam e transformem a realidade também da própria cidade, uma vez que deverá se tornar muito mais quente e seca nas próximas décadas. Conhecendo mais sobre as mulheres imigrantes haitianas podemos assim também reconhecê-las no movimento por justiça climática, uma vez que sofrem as consequências e não estão sendo informadas.



## Referências

BACHELARD, Gaston. **A Psicanálise do Fogo**. Trad. Paulo Neves. 3ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

RAMMÊ, Rogério Santos. **A política da justiça climática: conjugando riscos, vulnerabilidades e injustiças decorrentes das mudanças climáticas**. Revista de Direito Ambiental, n. 65. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2012, pp. 367-389

SANTOS, D.M; SATO, M; GOMES, G. R; MARTINE, R. **O colapso climático no olho do furacão**. In: Relatório estadual de direitos humanos e da Terra 2019. Mato Grosso, Brasil. Organizadores Inácio Werner, Michèle Sato, Déborah Santos. Cuiabá (MT): Associação Antônio Vieira, 2019, p. 90 a 96.

SATO, Michèle. **Cartografia do imaginário no mundo da pesquisa**. In: ABÍLIO, Francisco J.P. (Org.). Educação Ambiental para o semiárido. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 539-569 p., 2011.

SILVA, R. **Do invisível ao visível: o mapeamento dos grupos sociais do estado de Mato Grosso – Brasil**. São Carlos: 2011. 221f. Tese (Doutorado). Programa de Pós Graduação em Ecologia e Recursos Naturais, Universidade Federal de São Carlos.



## O INFILTRADO: ASPECTOS DA TRAJETÓRIA ESCOLAR DE BENEDICTO GALVÃO - PRIMEIRO PRESIDENTE NEGRO DA OAB/SP (1881-1943)

Keila Da Silva Santos Rodrigues

**Palavras-chave:** Trajetória escolar. Educação de negros na Primeira República. Benedicto Galvão.

Trata-se de uma pesquisa no campo da História da Educação sobre aspectos da trajetória escolar de **Benedicto Galvão** - criança negra, nascida na cidade de Itu, interior paulista, no ano de 1881, que frequentou o Grupo Escolar Queiróz Telles, a Escola Normal de São Paulo – Curso Complementar anexo – e a Faculdade de Direito de São Paulo (FDSP), trajeto efetuado entre o final do séc. XIX e início do séc. XX que possibilitou a ele chegar à presidência da Ordem dos Advogados do Brasil, seção São Paulo (OAB/SP) em 1940, tornando-se o primeiro presidente negro dessa instituição. O objetivo fundamental foi investigar quais as estratégias e táticas utilizadas por Benedicto Galvão, por sua família e outros atores que possibilitaram o seu acesso e a permanência nessas importantes instituições de ensino perfazendo essa trajetória notável para a época, tendo em vista que pela vigência do regime escravista no Brasil durante mais de três séculos legou ao negro e a seus descendentes o estigma da cor e a permanência de barreiras que impediam ou dificultavam o acesso da população negra à escolarização. Como Benedicto Galvão, menino negro de origem paupérrima conseguiu acessar e permanecer em instituições privilegiadas e de acesso restrito à população? Quem seria esse aluno negro estudando na Escola Normal na virada do século XIX para o XX, instituição privilegiada e reservada para poucos? Seria ele filho de alguma lavadeira ou ama de leite? Seria um órfão, um filho legítimo ou natural? Seus pais teriam sido negros escravizados ou livres? Ou ainda algum negro forro que houvesse acumulado riquezas? A quais táticas sua família recorreu para auxiliar sua manutenção na Escola Normal, ou ainda quais estratégias foram usadas para o ingresso na Faculdade de Direito em São Paulo do século XX? Utilizou-se os conceitos de estratégia e tática de Michel de Certeau (2014) que apresenta a estratégia como um cálculo, ou uma manipulação “das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder pode se isolar” e a partir dessa posição distanciada consegue manipular as circunstâncias. Por outro lado, a tática é compreendida como “a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio.” Nessa perspectiva, entre as estratégias de dominação e controle e as táticas de sobrevivência e inserção, foi levantada a hipótese de que a chegada de Benedicto Galvão à cidade de São Paulo no ano de 1899 para se profissionalizar na Escola Normal Complementar e depois ingressar na FDSP, só foi possível com o favorecimento de alguém ou alguma organização. A partir dos estudos de Bastides e Fernandes (2008) foi possível depreender que Benedicto Galvão seria um “infiltrado”, ou seja, um beneficiado por apadrinhamento, muito comum à época. Quem seriam esses padrinhos que o infiltrado nos lugares socialmente reservados para os privilegiados? Golombek sugeriu que Benedicto Galvão foi aceito porque alguém o levou e alguém o aceitou e completa “por trás dessas duas ações, deve haver muita história.” (GOLOMBEK, 2016). De quem seriam “essas mãos” que o ajudaram? Algum cafeicultor, um barão, um clérigo, um profissional liberal, um republicano? Desse modo, no intuito de (re) constituir essa “muita história”, ainda não revelada sobre Benedicto Galvão, além do levantamento bibliográfico, foram percorridos os Arquivos Públicos do Estado de São Paulo, da Escola Normal e da Faculdade de Direito de São Paulo, dentre outros e mobilizado outras fontes como as revistas e jornais do século XIX da cidade de Itu e, ainda, o entrecruzamento de textos





literários produzidos no final do século XIX e nos anos iniciais do século XX. Com o cotejamento das fontes evidenciou-se a ação do então, secretário do interior da Província de São Paulo, Alfredo Pujol, advogado, político republicano e crítico literário que se responsabilizou por auxiliar Benedicto Galvão com a moradia, o transporte, a alimentação e demais despesas necessárias para que ele conseguisse concluir os estudos e iniciasse na carreira do magistério público e depois na jurídica. A relevância em se reconstituir e analisar a trajetória de Benedicto Galvão à luz do conceito de Bourdieu para trajetória, possibilita verificar as incongruências em relação à educação da população e em especial da população negra naquele período, confirmando o que Cruz (2009) identificou nos percursos dos dois professores negros universitários investigadas por ele, que o trajeto de Benedicto Galvão pode ser incluída nas trajetórias desviantes em relação a trajetória modal efetuada pelo seu grupo étnico-racial. Com relação ao recorte temporal - final do século XIX e primeiras décadas do XX - (1881-1943) justifica-se por ser um momento de fundamental importância para a compreensão das relações raciais no Brasil, juntamente com as reformas que impactaram a área educacional naquele período: tendo em vista a criação dos Grupos Escolares, o auge da Escola Normal como modelo de escola republicana, e a Faculdade de Direito de São Paulo que formava os futuros dirigentes do país. Perante o exposto, este trabalho justifica-se pela quase ausência de estudos sobre alunos negros na Escola Normal de São Paulo e na Faculdade de Direito de São Paulo e especificamente sobre suas trajetórias de sucesso escolar e ascensão social como descendentes de escravizados, como já observado que seriam “trajetórias desviantes em relação à trajetória modal efetuada pelo seu grupo étnico-racial”. (CRUZ, 2009). Por isso, no intuito de tornar público outra versão da história educacional dos negros, dando voz a esses sujeitos e evidenciando suas trajetórias de êxito e triunfo, à medida que lhes foram dadas oportunidades de acessar para competir nos lugares determinados socialmente apenas para não negros, esta pesquisa se insere. É na cidade de Itu, palco da primeira Convenção Republicana (1873) e de implementações inovadoras na área educacional, os Grupos Escolares, que o estudante mestiço Benedicto Galvão – conclui seus estudos primários e parte para a capital do estado de São Paulo para ingressar na Escola Normal da Praça da República, a instituição portadora do modelo educacional republicano para a formação dos professores naquele período. Após sua profissionalização, chega a bacharel pela Faculdade de Direito de São Paulo entre o final do séc. XIX e início do séc. XX, ou seja, mais um passo dado em direção ao cargo que ocuparia em 1940 - primeiro presidente negro da Ordem dos Advogados do Brasil em São Paulo (OAB/SP). Sendo a pesquisa de natureza historiográfica, a metodologia adotada foi constituída da revisão bibliográfica, da análise de prontuários e demais documentos escolares como o livro de matrículas, atas, dentre outros. Para elucidar as questões propostas foram analisadas as fontes localizadas no: Arquivo Histórico do Estado de São Paulo (AHESP); Arquivo da Faculdade de Direito de São Paulo; Arquivos Digitais de Jornais e periódicos de São Paulo; Arquivo do Centro de Referência Mário Covas (CRE Mário Covas); Arquivo Histórico da Escola Normal Caetano de Campos; Arquivo do Museu Republicano de Itu; Arquivo de Documentos Raros da Universidade de São Paulo (USP) e Arquivos de bibliotecas e universidades disponíveis *on-line*. Revista da Faculdade de Direito da USP; Revista Campo & Cidade (Itu) e Jornais da Província de São Paulo do período; o Conjunto de Obras Raras da USP – Jornais de Itu. A partir dessas fontes tencionou-se a reconstituição da trajetória escolar de Benedicto Galvão para averiguar quais fatores propiciaram a “infiltração” e permanência desse estudante negro nesses espaços de educação formal, possibilitando-o a chegar a exercer a função de Presidente da Ordem dos Advogados do Brasil, seção São Paulo em 1940. Por fazer parte de uma pesquisa maior que incursionou pelas três instituições escolares nas quais Benedicto Galvão frequentou e em aspectos da vida profissional, tais como , sua atuação como docente no ensino público paulista e ainda como advogado e conselheiro da OAB/SP, esta comunicação apresentará mais especificamente alguns aspectos da trajetória de Benedicto Galvão na Escola Normal Complementar Anexa e, deste modo, com objetivo de incorporar a trajetória de Benedicto Galvão, às narrativas que dão lugar às experiências educacionais que envolvem a população negra como protagonista em “diferentes momentos da história” esta pesquisa se insere.

## O PARQUE INFANTIL DO JARDIM CASQUEIRO E VILA BANDEIRANTES, CUBATÃO, SÃO PAULO (1956-1966)

Sônia Maria Da Silva Onuki

**Palavras-chave:** Parque Infantil. História. Cubatão, SP.

Este trabalho se refere à pesquisa sobre a história do Parque Infantil do Jardim Casqueiro e Vila Bandeirantes, no município de Cubatão, São Paulo e das práticas pedagógicas ali implantadas, no período de 1956 a 1966. Trata-se do primeiro Parque Infantil da cidade e as investigações encontraram informações sobre histórias adormecidas, mas não esquecidas. Como referências teóricas e metodológicas, utilizaram-se autores da história social e cultural, e da história da infância e da educação infantil, como Le Goff, Ginzburg, Kuhlmann Jr., Meihy e Holanda, Pollack, E. P. Thompson. Foi realizado o levantamento de bibliografia e de fontes documentais relacionadas à história da cidade, a coleta de imagens e de depoimentos, por meio de história oral.

Ao longo das décadas de 1940 a 1960, houve uma significativa expansão dos parques infantis por todo o país, especialmente no estado de São Paulo. Os parques eram instituições extraescolares destinadas a crianças entre 4 e 12 anos de idade, que desenvolviam atividades culturais e de educação física. A partir do final dos anos 50, foram se transformando, com a diminuição do limite etário até os 6 anos de idade e a sua inserção nos sistemas educacionais como instituições pré-escolares, adotando de forma generalizada a denominação de Escolas Municipais de Educação Infantil. A comunicação apresenta aspectos da história de Cubatão, emancipada do município de Santos no ano de 1949, e dos elementos que levaram a que a cidade, acompanhando a efervescência dos parques e recantos infantis em todo o estado de São Paulo, inaugurasse o parque em 1956, já com a característica de uma instituição pré-escolar. Situado no Bairro Jardim Casqueiro, local de intenso crescimento populacional, o parque foi instalado de maneira improvisada em um barracão para receber os pequenos alunos. Para os que vivenciaram este período, memórias se transformam em relatos de emoção e saudosismo, canções são lembradas, cantadas e todas registradas em partituras, por esta pesquisadora. Juntam-se a essas lembranças fotos, cadernos de atividades e diplomas que exibem assinaturas de personalidades importantes do cenário cubatense.

O primeiro parque infantil de Cubatão que posteriormente mudou de local e de nome, não deixou de existir na memória daqueles que vivenciaram sua história e que puderam contribuir na reconstrução desta memória. Na história oral o recorte temporal situa-se entre 1960 a 1962.

### Tecendo a história

Segundo Pinto (2005) entre 1900 e 1950, Cubatão era tipicamente rural. No final dos anos 40 a comunidade de Cubatão se incomodava com a dependência política e administrativa de Santos e a partir de 1948 essa ideia se materializou com a formação de uma comissão de moradores e o apoio do deputado estadual Lincoln Feliciano, que era político influente na região. A primeira eleição ocorreu em 9 de Abril de 1949, e tomaram posse o prefeito Armando Cunha e a primeira Câmara de Vereadores do Município.

Após a emancipação do município de Cubatão, foi no ano de 1954 no mandato do Prefeito Doutor Luís de Camargo da Fonseca e Silva que surge a primeira preocupação com a construção de parques





infantis através da Lei Ordinária nº 158 que em seu teor continha a autorização para a construção dos primeiros Parques Infantis na cidade. A escola foi entregue em 09 de Abril de 1956 pelo Prefeito Armando Cunha, que após o discurso de inauguração entregou a chave da escola.

A história oral teve como objetivo a busca por novos enfoques que desvelassem as possibilidades históricas para além das publicações encontradas.

Com a identificação de dois ex-alunos da unidade, no intuito de coletar maiores informações, Tico Barbosa e Marilda Canelas foram convidados à entrevista. Foi contatada também a professora Neide Pinho, que trabalhou no Parque na década de 60. Nos depoimentos novos dados apareceram, Tico Barbosa contribuiu com diploma, memória musical e o caderno de atividades, Marilda Canelas com lembranças das brincadeiras que desenvolviam no Parque e Neide Pinho contribuiu com memória musical e pedagógica.

O primeiro contato foi com Tico Barbosa Junior e a conversa durou aproximadamente 50 minutos. O segundo contato foi com a professora Neide Pinho Cardozo, e a entrevista durou cerca de 40 minutos, onde ela contou sua experiência no Parque Infantil na década de 60 e quando atuou no Departamento de Educação na Prefeitura de Cubatão. O terceiro contato foi com a supervisora Marilda Canelas. A entrevista durou por volta de 25 minutos e ela explicou que tinha poucas lembranças do parque.

Na análise foi possível observar, que apesar dos Parques Infantis terem um currículo mais livre em relação à escola primária, eles não estavam totalmente soltos. (KUHLMANN, FERNANDES, 2014. pg.701 e 702). Com a apresentação do caderno de atividades de Tico Barbosa, foi possível destacar as atividades de coordenação motora, dobraduras, pintura à mão, atividades de música. Pelo caderno pode-se observar que o currículo era norteado pelo calendário de comemorações, com atividades de desenvolver a destreza motora como: pintar nos limites do desenho, colar pedaços de papel, passa linhas.

As práticas curriculares do Parque Infantil Jardim Casqueiro e Vila Bandeirantes apresentam um planejamento com temas específicos do calendário escolar comemorativo. No caderno aparecem também os temas do dia das mães, dos pais, sete de setembro, primavera, semana da criança. Outros temas como alimentação, esquema corporal, forma e cores, também estão presentes através de pintura, recorte e colagem.

Um dos destaques da pesquisa foi a coleta das canções que eram realizadas no período. Tico diz que o canto era prioritário no Parque Infantil, sempre eram estimulados a aprender hinos. Trabalhavam principalmente com as datas festivas, festa junina, dia das crianças e dia do índio. A música era importante na proposta curricular. Neide Pinho recorda que nas atividades diárias tinha muita dança, cantigas infantis, histórias. Nas atividades com música elas criavam, faziam instrumentos com tampinha de cerveja e fazia o coco serrando a casca da fruta. Contribuiu com duas canções Brincadeira Musical e Primavera.

A *Brincadeira Musical* se refere a um trava língua e não tem significado, nem tradução. A cada repetição, deveria se iniciar mais rápido. Segundo Neide as crianças adoravam cantar esta música. A canção foge do perfil das temáticas, mas apresenta refinado trabalho de articulação de palavras. Ela é alegre e cantada rapidamente, fica mais divertida. A *Primavera* é uma canção temática e fala da alegria que a primavera promove ao chegar. Tem caráter lento e melodioso.

Visando o registro das canções esta pesquisadora, coletou, registrou através da confecção das partituras e gravou as canções, disponibilizando-as através da pesquisa.

## Conclusão

Foi possível constatar que o Parque funcionava com duas classes, uma no período da manhã e outra no período da tarde e as atividades pedagógicas ofereciam desafios motores e preparativos para a alfabetização. A música também aparecia com forte caráter cívico e de comemorações. As crianças estudavam dois anos, sendo que no último ano eram iniciadas ao mundo das letras. Funcionou como uma instituição pré-escolar, onde contemplava o desenvolvimento da criança e a preparação para o primário.



A escola funcionou por aproximadamente uma década, até a inauguração do novo prédio para onde se transferiu. Na nova unidade, além da estrutura física mais próxima do modelo de Parque Infantil, também teve a denominação alterada para Escola Municipal de Educação Infantil Professora Almerinda Monteiro de Carvalho. À margem da memória oficial, e ofuscado na memória da população, o parque ficou vivo nas lembranças de poucas pessoas.

A identidade de uma comunidade, de um povo ou de um país deve estar arraigada à sua memória e apesar da história fluir, esta deverá preservar o autoconhecimento da coletividade, suas histórias e representações. A forma como os documentos são tratados, como se fossem exclusivas da produção interna da escola (ou propriedade), desconsiderando sua relevância política, econômica e social, tem causado para prejuízos irreparáveis à memória histórica educacional.

## Referências

CUNHA, Humberto Pereira da. **Da Escola de Saúde a Parques Infantil: Santos (1931-1952)** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos. Orientador: Prof<sup>o</sup>. Dr. Moysés Kuhlmann Jr.

FRANCO, Jorge Martins. FRANCO, Maria do Rosário Lopes. **Alguns Passos**. Viena Gráfica & Editora. 2011

KUHLMANN Jr., M., **Histórias da educação infantil brasileira**, in Revista Brasileira de Educação, Mai/Jun/Jul/Ago 2000 N<sup>o</sup> 14 <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02.pdf>

KUHLMANN Jr., M.; FERNANDES, F. S. **Educação, cultura e infância no Parque Infantil paulistano (1947-1957)**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 14, n. 43, p. 693-716, set./dez. 2014. <http://www.redalyc.org/html/1891/189132834004/>

MEIHY, J. Carlos Sebe Bom. HOLANDA, Fabíola. **História Oral: como fazer, como pensar**. 2. Edição. São Paulo. Contexto, 2014.

## OS BENEFÍCIOS PERDIDOS DE UMA ESCOLARIZAÇÃO LONGA: UM ESTUDO DE CASO INTERGERACIONAL

Patrícia Geralda Resende Souza

**Palavras-chave:** Efeito de irradiação. Estratégias. Trajetórias.

A presente pesquisa surgiu a partir do interesse por um tipo Sociologia da Educação e suas confluências com História da Educação. Nesse contexto, nos últimos anos, temos investido em um eixo pouco explorado pelos estudiosos de trajetórias escolares, que é o eixo histórico. Vale ressaltar que esse eixo histórico é entendido como as possibilidades de análises dos fenômenos sociais a partir das relações de interdependências entre os sujeitos. Veiga (2005) aponta que a interpretação da singularidade de um acontecimento, objeto da historiografia, demanda investigação e análise da figuração social dos indivíduos, suas relações e redes de interdependência de modo a permitir a compreensão de sua existência singular e a dinâmica de mudanças e rupturas.

Nesse caso, são as trajetórias escolares que delineiam as possibilidades de sucesso e fracasso escolar, a escolaridade é tida como um trunfo para as famílias dos meios populares, pois é justamente através dela que se pode observar ou não os efeitos de irradiação. Tomamos, aqui, efeito de irradiação como as possibilidades de transmissão cultural, não linear, não necessariamente intencional, dos benefícios simbólicos e materiais de uma escolarização longa, adquirida por um membro de uma família proveniente dos meios populares aos filhos e netos, de forma duradoura. Isso foi explicitado em uma pesquisa, ainda inédita, sobre o médico negro João Teixeira de Miranda (PORTES; LOPES, 2015).

Nessa perspectiva, foi reconstruída a trajetória de um “pardo”, como era denominado à época, de nome José Rubino de Oliveira (PORTES; CRUZ, 2007). Dentre outras conclusões, demonstrou-se que a trajetória de Rubino foi útil para mostrar qual o efeito de irradiação que uma trajetória como a dele teria na sua família. Embora ainda não se saiba qual foi o destino social da família de Rubino, o fato de ele ter concluído um curso superior refletiu imediatamente na escolaridade de seu filho José Rubino de Oliveira Jr., que, de acordo com os registros dos arquivos da Faculdade de Direito de São Paulo, deu entrada no curso jurídico com a idade de 17 anos em 1891.

Com isso, consideramos importante investigar mais sobre os efeitos de irradiação em diferentes trajetórias escolares de sujeitos provenientes dos meios populares. Para tanto, a hipótese que fundamentou o estudo proposto se apoiou em verificar as possibilidades de irradiação dos benefícios de uma escolaridade longa, pois, ao observarmos o caso concreto de uma família, como mostrar-se-á a seguir, o efeito de irradiação acontece, mas não se propaga de forma linear nem contínua entre os membros dessa família na quarta geração. Então, é pertinente perguntar: o que ocorre na quarta geração dessa família em termos escolares?

\*As letras adotadas no esquema são as letras iniciais dos nomes reais dos sujeitos.

\*\*Fonte: Reconstrução da autora a partir de entrevistas e vivências junto a essa família, 2018.







Nessa configuração familiar, coexistem quatro gerações. A primeira geração mostra o casal V e F, que eram trabalhadores urbanos e alfabetizados. Tiveram nove filhos. Noutra extremo, tem-se o casal F e V, pequenos produtores rurais e analfabetos, reflexo do descaso educacional para com a população que vivia no campo no período. Esse casal teve cinco filhos. A união entre o filho A do casal V e F e a filha E do casal F e V gerou seis filhos. Esses seis filhos concluíram o ensino superior, quatro na UFMG (E, H, F e M2) e dois na PUC-MG (M1 e M3). Temos, aqui, as mais diversas formações na área de Ciências Humanas (História, Pedagogia, Direito, Geografia, Biblioteconomia e Administração) pela ordem de exposição dos filhos da terceira geração no esquema.

A filha M1, de 62 anos, casou-se com J. Ele não tem curso superior, mas tem Ensino Médio e é representante comercial. Esse casal teve dois filhos, L, 28 anos, que está cursando Processos Gerenciais na UniBH, e R, 25 anos, que cursava Direito na UFMG.

Os sujeitos E e H não tiveram filhos.

O filho F, 56, casou-se com R, formada em Direito na PUC-MG. Esse casal teve dois filhos: J, de 19 anos, deu início ao curso de Direito na Puc-MG, neste ano. E a filha A, de 14 anos, cursa o Ensino Médio de forma regular.

A filha M, 53, se casou com C, que cursou Direito, recentemente, mas deve a monografia. Esse casal teve duas filhas, C, de 29 anos, que tem Ensino Médio completo, e B, de 22 anos, que começou a cursar Direito na Faculdade de Minas Gerais (FAMIG).

Por fim, o filho M, 50, se casou com J, que tem Ensino Médio completo. Esse casal teve duas filhas: L, de 15 anos, que está no 1º ano do Ensino Médio, e J, de 13 anos, que cursa o 8º ano do Ensino Fundamental, ambas de forma regular.

A história das duas famílias entrevistadas, de M1 e M2, nos possibilitou investigar a hipótese estabelecida, reafirmada nos objetivos de verificar a possibilidade de irradiação de um capital escolar construído ao longo de uma geração e verificar por que ele não se propaga de forma linear nem contínua pelos membros da família e parece se configurar como um trunfo perdido. Ademais, permitiu ampliar o campo de conhecimento sobre as trajetórias escolares de sujeitos pertencentes aos meios populares.

Como artifício metodológico utilizamos a entrevista genealógica, em profundidade, que contemplou diferentes gerações. Foram essas entrevistas que ofereceram condições de ressignificar os dados coletados.

A partir das entrevistas e das análises feitas podemos afirmar que a hipótese de estudo elaborada se confirmou pelos dados apresentados, pois ficou explícito que as possibilidades de irradiação dos benefícios de uma escolaridade longa acontecem, mas não se propagam de forma linear, nem contínua entre os membros dessas famílias na quarta geração.

Nessas circunstâncias ressaltamos três circunstâncias que se associam na possibilidade de entendimento do fenômeno por nós investigado. A primeira diz respeito à “relação com o saber” conforme Charlot (2013). Observa-se nos jovens analisados que eles não conseguiram, em um tempo, estabelecer uma relação de reconhecimento e de prazer com saber. A escola e o ato de estudar pareceram a eles um fardo a ser carregado diuturnamente. Nessas circunstâncias, essa situação parece anular os esforços de escolarização dos pais, inibindo todo o poder de um acompanhamento e investimento efetuado pelos pais. A inserção de B em um “outro mundo” permite a ela efetuar e retomar os estudos diante de uma relação prazerosa com o saber. O sucesso escolar parece ser refém dessa circunstância.

Outra circunstância observada diz respeito às “contradições da herança”, nos dizeres de Bourdieu (1997), visto que, no caso, parece-nos que esses jovens se negam a receber a herança cultural e escolar a eles destinada.

Vejamos o caso de R, que efetua com sucesso até o sexto período do curso de Direito da UFMG, um dos mais concorridos e prestigiados dessa Universidade. Não nos esqueçamos que R tem como modelo socializador um tio, H, dada a sua proximidade com ele, que foi a um tempo promotor de Justiça e, agora, procurador do estado de Minas Gerais. R se recusa terminantemente a continuar no curso, “aquilo não era para mim”, procura, a todo custo, construir uma trajetória própria, mas árdua, diferente daquela que a mãe professora sonhou e lutou, a fim de que ele, criando as condições necessárias, para que ela se efetivasse.





Por último, ressaltamos nessas famílias diferentes “modelos socializadores” à disposição dos jovens como bem resalta Lahire (1997). Nesse caso, o modelo fundado nas esperanças provenientes da escola, defendido pelas mães M1 e M2, elas próprias trãsufugas que se distanciaram de suas origens via escola, parece perder força para o modelo socializador dos pais, J e C, que executam as suas atividades laborativas com mais liberdade naquilo que se refere às obrigações do mundo do trabalho, construindo os seus horários e ganhando aquilo que produzem, mesmo sob o risco de uma certa incerteza.

## Referências

BOURDIEU, Pierre. As contradições da herança. Coord: Pierre Bourdieu. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 587-593.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2013.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**. As razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997

PORTES, Écio Antônio; CRUZ, Ricardo Alexandre da. Trajetórias e estratégias sociais e escolares do pardo José Rubino de Oliveira (1837-1891): da selaria em Sorocaba às arcadas jurídicas do Largo de São Francisco, São Paulo. In: PEREIRA, Lúcia Helena Pena; OLIVEIRA, Wanderley Cardoso (Org.). **Práticas educativas** – discursos e produção de saberes. Rio de Janeiro: E-papers, 2007. p. 147-169.

\_\_\_\_\_; LOPES, Gisele de Cássia. Os efeitos de irradiação dos benefícios adquiridos em uma trajetória de escolarização de longo curso efetuada por sujeitos provenientes das camadas populares: o caso de João Teixeira de Miranda no curso de medicina da UFMG, 1903-1953. **Relatório de Iniciação Científica**. São João del-Rei: UFSJ, 2015.

VEIGA, Cyntia Greive. Pensando com Elias as relações entre Sociologia e História de Educação. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). **Pensadores sociais e história da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 139-166.

## OS CADERNOS DE “HISTÓRIA GERAL DA ÁFRICA” E A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: NOTAS PARA A PESQUISA

Marcelo Felício Martins Pinto

Juliana Cesario Hamdan

**Palavras-chave:** Coleção História Geral da África. História da Educação. Ensino.

O presente texto pretende trazer alguns aspectos de uma pesquisa em andamento, que pretende compreender as contribuições dos Cadernos de História Geral da África para a História da Educação. Nesse sentido, foi muito importante pesquisar alguns aspectos do processo editorial da obra, apreendendo-os por meio da perspectiva da nova história cultural, por um lado. E por outro, por meio daquela que pretende defender as abordagens decolonialistas ou as epistemologias do sul. Nesse sentido, o texto se organiza, primeiramente, apresentando aspectos históricos da constituição da referida obra, para em seguida, problematizar esse processo à luz das ideias que a própria produção historiográfica africana produziu.

O século XX viu surgir, sobretudo a partir da década de 1920, novos paradigmas historiográficos propostos pela Escola dos Annales, que rompiam com perspectivas anteriores, sobretudo no que diz respeito aos modelos positivistas. Um novo olhar sobre as fontes e uma reflexão sobre a construção do próprio conhecimento histórico foram importantes para ampliar as pesquisas históricas em direção a outros campos da vida humana, como o social e o cultural. Além disso, houve uma preocupação maior em compreender, não apenas a “história dos grandes homens”, mas também os processos históricos protagonizados por grupos e indivíduos historicamente marginalizados.

Ao mesmo tempo, a partir do final da década de 1940, influenciada pelas reflexões teórico-metodológicas realizadas pelos Annales, a historiografia africana também se renovou. No entanto, é preciso compreender que, apesar dessas influências, os historiadores africanos desenvolveram categorias específicas de análise para investigar a história do continente, primando por uma ótica autóctone. Desejavam, assim, romper com as perspectivas eurocêntricas que, em grande parte, estigmatizavam o continente africano, considerando-o primitivo, a-histórico. Importante lembrar que essas transformações historiográficas se desenvolviam concomitantemente aos processos de independência das nações africanas, que libertavam-se do jugo europeu.

Nesse contexto nasceu a coleção intitulada “História Geral da África” (HGA), fonte histórica analisada nesta pesquisa, construída ao longo da segunda metade do século XX, formada por oito volumes extensos. Financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a HGA contou com as contribuições de centenas de especialistas- historiadores, arqueólogos, antropólogos, linguistas, africanos e não-africanos, e possuiu o intuito de constituir-se na condição de uma obra de referência sobre o tema, produzindo e sistematizando um conhecimento científico sobre a África. Assim, é necessário compreender a importância desta coleção para a compreensão do africano como sujeito de sua própria história, contribuindo para uma espécie *tomada de consciência*.

Uma relevante questão que se apresenta nesse debate é que se, por um lado os Annales contribuíram para a renovação historiográfica africana, sobretudo a partir do final da década de 1940, por outro esta não teria acontecido se os intelectuais africanos não tivessem pensado a



História da África a partir de categorias próprias, não eurocêntricas, engessando a produção de um conhecimento autóctone africano. Assim, o desenvolvimento de categorias como *perspectiva africana*, *resistência*, bem como a análise dos processos históricos na África sob uma ótica africana do *tempo*, foram imprescindíveis para a construção de uma perspectiva histórica autóctone. Para refletirmos sobre isso, é importante explorarmos as perspectivas decolonialistas de análises historiográficas, tais como as de Boaventura de Sousa Santos (2009), como forma de dialogar com o potencial cultural africano da obra em foco, evitando analisá-la apenas por um viés epistemológico ocidental, estando posicionado em uma cultura de franca influência eurocêntrica.

Traduzida para o português em 2010 por especialistas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), a Coleção “História Geral da África” constitui-se como um elemento importante para subsidiar o debate, a elaboração e promulgação da Lei 10.639/2003, que trata sobre o ensino de História da África e da cultura afro-brasileira na educação básica. Se antes o grande problema enfrentado pelos professores era o desconhecimento sobre a temática, a partir da publicação da HGA em língua portuguesa, o conhecimento histórico sobre o continente africano tornou-se mais acessível. No entanto, a extensão e a complexidade da coleção poderiam ser considerados obstáculos, o que impulsionou a formação das “Sínteses da Coleção História Geral da África”, também pela UFSCAR, que condensaram as principais discussões presentes na obra original.

Tais iniciativas são importantes, já que podem ser capazes de fomentar a formação de professores da Educação Básica e do Ensino Superior sobre temas relacionados à História da África e aos elementos socioculturais afro-brasileiros. Nesse sentido, possibilitar debates acerca destas temáticas nas instituições de ensino podem proporcionar a apreensão e a produção de um conhecimento histórico, a partir, também, da ótica africana, contribuindo para uma maior compreensão sobre o continente africano, bem como acerca das relações deste com o Brasil e as contribuições das sociedades africanas para a formação da sociedade brasileira ao longo dos últimos séculos.

A Coleção “História Geral da África” e as “Sínteses”, desse modo, contribuem para o que Nilma Lino Gomes (2012) denominou de *descolonização dos currículos*, ou seja, um rompimento com paradigmas epistemológicos eurocêntricos produzidos e reproduzidos na educação. Nesse processo, torna-se fundamental problematizar a hegemonia dos modelos científicos ocidentais, muitas vezes perpetuada nas instituições de ensino, levando-se em consideração a diversidade de saberes construídos além do mundo acadêmico; ao mesmo tempo em que se abandone “[...] um imaginário que vê de forma hierarquizada e inferior as culturas, povos e grupos étnico-raciais que estão fora do paradigma considerado civilizado e culto, a saber, o eixo do Ocidente, ou o ‘Norte’ colonial” (GOMES, 2012, p. 102).

Gomes compreende, assim, que é necessário superar “[...] o modelo monocultural de conhecimento e de ensino” (GOMES, 2012, p. 105). O ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira na educação básica vai ao encontro dessa postura pedagógica, uma vez que possibilita romper com posicionamentos históricos eurocêntricos em prol do ensino das perspectivas africanas e afro-brasileiras, e tem o potencial de dar visibilidade a uma parcela social que, na maioria das vezes, permaneceu socialmente marginalizada e excluída das escolas: os negros. Esses atores, diferente de antes, passaram a ser percebidos como sujeitos na construção do conhecimento para além dos paradigmas científicos, principalmente a partir de suas experiências de vida.

Desse modo, neste trabalho temos o objetivo de compreender os principais elementos teórico-metodológicos presentes na coleção “História Geral da África” (2010) e nas “Sínteses” (2013), nossas fontes para a pesquisa, analisando as perspectivas historiográficas africanas que fundamentaram a construção da obra, como forma de apreender aqueles movimentos diretamente ligados à História e Historiografia da Educação. Ademais, almejamos entender o contexto no qual aconteceram as transformações na historiografia africana, sobretudo no que diz respeito à escrita da HGA. Por fim, desejamos entender os possíveis alcances desta coleção, sobretudo no Brasil de forma geral, e nos estudos de História e Historiografia da Educação, em particular, no sentido de descolonizar os currículos.

Como metodologia, analisamos, nessa primeira etapa da investigação, os primeiros capítulos do volume I da HGA, que discutem os pressupostos teórico-metodológicos que nortearam a construção da Coleção, bem como os primeiros capítulos do volume I das “Sínteses”, que tratam sobre os critérios empregados para condensar o conteúdo presente na “História Geral da África”. Além disso, dialogamos



essas análises com ampla bibliografia que aborda diferentes temas, tais como a construção da HGA, teorias decoloniais, e a importância da descolonização do ensino na educação básica.

Diante do que foi exposto, compreendemos até o momento que a “História Geral da África”, constitui-se como importante obra de referência sobre o continente africano. Nesse sentido, é necessário compreender que, embora a renovação da historiografia africana e, mais precisamente, a HGA, tenham sofrido influências da francesa Escola do Annales, desenvolveram uma base teórico-metodológica específica para tratar sobre o tema.

Além disso, observamos que as traduções da “História Geral da África” para a língua portuguesa, bem como a elaboração das “Sínteses”, a partir dos trabalhos de pesquisadores da UFSCAR, são iniciativas importantes no sentido de fomentar a implementação da Lei 10.639/2003 e, conseqüentemente, a descolonização do ensino. Tendo em vista a marginalização dos alunos negros no sistema educacional brasileiro deve-se, em parte, à falta de identificação destes com os conteúdos discutidos em sala de aula, a disseminação de um conhecimento científico sobre a África, a partir da visão africana, tornam compreensíveis a complexidade e a importância históricas do continente, bem como as contribuições das sociedades africanas e dos afro-brasileiros para a formação da sociedade brasileira.

## Referências

BARBOSA, Muryatan Santana. **A África por ela mesma: a perspectiva africana na História Geral da África (UNESCO)**. São Paulo, 2012 (Tese).

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, jan/abr 2012. Disponível em: < <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/curr%C3%ADculo-e-rela%C3%A7%C3%B5es-raciais-nilma-lino-gomes.pdf> >. Acesso em 20 de outubro de 2019.

KI-ZERBO, Joseph (ed.). **Metodologia e Pré-História da África**. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: < [http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/single-view/news/general\\_history\\_of\\_africa\\_collection\\_in\\_portuguese\\_pdf\\_only/](http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/single-view/news/general_history_of_africa_collection_in_portuguese_pdf_only/) >. Acesso em 10 de julho de 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa; e MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SOARES, Felipe Paiva. **Polifonia conceitual: a resistência na História Geral da África (UNESCO)**. Juiz de Fora, 2014 (Dissertação).

## OS ECOS DO VENTRE LIVRE: DEBATES SOBRE A ASSISTÊNCIA AOS INGÊNUOS EM SANTOS/SP (1871-1888)

Maria De Fátima Das Neves Moreira

**Palavras-chave:** Criança negra. Escravidão no Brasil. Assistência à infância.

Depois de intensos debates na Assembleia Nacional, foi sancionada, em 28 de setembro de 1871, a lei nº 2040, mais conhecida como Lei do Ventre Livre. Ainda que alguns autores a considerem “um passo tímido na direção do fim da escravatura”, já que, na prática, não liberava gratuita e imediatamente ninguém do cativeiro, seu significado marcou profundamente o processo de extinção da escravidão no Brasil, especialmente pela apropriação e uso que dela fizeram os escravizados. O estudo de Chalhoub (1990) não deixa dúvidas a esse respeito: a partir de 1871 não nasceriam mais escravos no Brasil e os senhores perderiam a exclusividade sobre a decisão do destino de seus cativos, brecha jurídica aberta que foi sabiamente explorada por alguns negros conforme atestam processos cíveis e criminais utilizados pelo autor.

O texto da lei determinava, em seu Art. 1º, que os filhos de mulher escrava nascidos a partir de então – chamados ingênuos - seriam considerados de condição livre, mas ficariam sob guarda do senhor da mãe até a idade de 8 anos, quando este decidiria se o entregava ao Estado mediante indenização pecuniária, ou o conservaria em sua propriedade, utilizando-se gratuitamente de seus serviços, até os 21 anos de idade. No caso de o senhor escolher a primeira alternativa, caberia ao Estado entregar o menor a instituições autorizadas para que o criassem, as quais poderiam fazer uso de seus serviços gratuitamente, mas constituindo um pecúlio de acordo com o que estava previsto em seus estatutos.

Ainda que, aparentemente, quando se analisam os interesses e motivações em torno da aprovação ou não da lei, a questão central seja a forma como se dará a substituição do trabalho escravo pela mão de obra livre, e não a preocupação com a infância, a partir dela, criou-se uma demanda por oferta de assistência às crianças negras livres cuja responsabilidade caberia ao Estado e às instituições assistenciais voltadas para os pobres e desvalidos já presentes no Brasil desde os tempos coloniais.

Há pouco mais de três décadas, a história da criança tornou-se tema importante no campo da investigação historiográfica. No Brasil, seu surgimento esteve vinculado aos debates em torno da aprovação do Estatuto da Criança e Adolescente e às novas abordagens metodológicas que instigavam os historiadores, daqui e de outros países, a encontrar e revisitar fontes em busca do que havia sido negligenciado ou ocultado por outras gerações de pesquisadores. Partia da intenção de dar aos, até então, invisibilizados e silenciados pela historiografia, um lugar e uma voz, de modo a valorizar sua existência e encorajar as lutas dos marginalizados e excluídos nas sociedades da época. Nasceram assim, centenas de estudos, associados aos programas de pós-graduação em História Social, que pretendiam apresentar à comunidade acadêmica e à sociedade em geral, vivências de crianças brancas, negras, indígenas, da elite, escravizadas, imigrantes, abandonadas, trabalhadoras.

É certo que as lutas democráticas contra regimes autoritários nas Américas, na África e Ásia em processos de libertação colonial, e, até mesmo na Europa (democratização do Leste Europeu e da Península Ibérica) entre os anos 1970 e 1990, trouxeram a reboque a percepção de identidades mais oprimidas no interior dos grupos populares (mulheres, indígenas, negros, minorias religiosas...) e o





resgate das origens das formas de opressão sobre esses grupos propiciou uma compreensão mais ampla e profunda de que a garantia da liberdade e da igualdade depende de tratamento isonômico das questões das diferenças.

Assim, as pesquisas sobre a história das populações africanas escravizadas nas Américas ganharam grande impulso nos anos 1980, revelando um esforço por revelar aspectos desconhecidos das diferentes experiências dos negros sob a violência da escravidão.

Ao mesmo tempo, os pesquisadores do campo da educação, área do conhecimento para a qual a criança é sujeito constante, também lançaram-se ao resgate da história da educação escolar e assistencial em busca das diversas experiências da infância que, agora, começava a ser conhecida. Para além da história das instituições voltadas para o atendimento à infância e das ideias pedagógicas, os historiadores da educação dedicaram-se à análise documental que permite conhecer as múltiplas possibilidades de educação das crianças e adolescentes de nosso passado.

O objetivo do trabalho que ora apresentamos é conhecer, por meio dos discursos da elite burocrática e intelectual da cidade de Santos, província de São Paulo, as tensões sociais e ideológicas em torno do processo de extinção da escravidão no Brasil oitocentista, o projeto de nação de emergência na fase de superação do regime monárquico e implantação da República e as práticas dos escravizados na afirmação de suas identidades, subjetividades e sociabilidades.

No último quartel do século XIX, pelo porto de Santos, escoava a maior parte do café consumido no mercado externo. A produção encontrou no interior da província de São Paulo condições favoráveis e, em poucas décadas, linhas férreas interligavam as fazendas do oeste paulista ao porto de Santos. Também nele aportavam os navios que traziam os imigrantes europeus que iriam desempenhar importante papel na substituição da mão de obra escrava pela livre em fins daquele século. A paisagem da cidade portuária sofreu profundas alterações graças à intensificação do movimento de cargas e passageiros, ao crescimento dos negócios e ao aumento da população. Também o volume de negros escravizados, oriundos de outras províncias brasileiras já que o tráfico negreiro havia sido proibido em 1850, introduzidos na cidade aumentou consideravelmente. Junto com esse aumento, os debates em torno do uso do trabalhador escravizado ganharam enorme importância nos meios político e intelectual e, desde cedo, o alinhamento a causa abolicionista ficou evidente. Santos, desde os anos 1860, era tida como a meca dos escravos fugidos das fazendas de café ao abrigar dois grandes quilombos, o do Pai Felipe e o do Jabaquara. Além disso, ainda que não haja registro oficial da abolição da escravidão no município em 1886, muitas são os exemplos de práticas abolicionistas na cidade, o que, entretanto, não confirma a adesão entusiasmada, como querem alguns, à causa emancipacionista.

Recorrendo aos Relatórios de Presidente de Província e aos jornais da cidade de Santos, entre 1871 e 1888, procuraremos explicitar e analisar as propostas e argumentos acerca do tratamento destinado às crianças negras nascidas após a lei do Ventre Livre de modo a rastrear interesses, intenções, motivações, relações com o que se propunha na província e no Império. Se a leitura e análise dessa documentação permite identificar a postura das elites no que tange à educação das crianças livres de mães escravizadas, nas margens e rodapés, nas entrelinhas, nos detalhes aparentemente pequenos e insignificantes, como afirma Guinzburg, podemos perceber as apropriações que das possibilidades abertas pela lei, fizeram os negros escravizados.

Estudos que tratam da mesma temática, como Portela (2016), aludem que os senhores de escravos de São Paulo não entregaram os ingênuos à guarda do Estado, na medida em que o trabalho escravizado era “o alicerce do desenvolvimento econômico de São Paulo”. Segundo a autora, a dependência exclusiva do braço escravo na cafeicultura “justifica (ou pelo menos explica) a resistência dos escravocratas paulistas em debater, propor e aplicar ações de caráter emancipatório” (2016, p.11)

Todavia, podemos problematizar a exclusividade da perspectiva senhorial na decisão sobre a preservação sob situação de cativo das crianças negras livres. Seguindo a trilha aberta por historiadores sociais que indica que as vivências dos sujeitos resultam em ações de acomodação, reivindicação e contestação, procurei identificar no pós-Ventre Livre, a luta dos escravizados pela preservação da convivência mães-filhos, quando a lei permitia aos senhores separá-los e receber uma indenização do Estado. São muitos os estudos sobre a escravidão no Brasil que apresentam a incansável luta dos negros contra a instituição do cativo, sua capacidade de aproveitar as



brechas presentes no sistema para obter “vantagens e benefícios” para si, seus familiares e amigos. Assim, é possível que os senhores não tenham liberado os filhos livres de suas escravas, menos pela necessidade que deles tinham como trabalhadores, mas para não desrespeitar o costume de lhes assegurar sua vida familiar.

## Referências

CHALHOUB, Sidney. **Visões da liberdade**: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

FONSECA, Marcus Vinícius. As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; PINTO, Regina Pahim (orgs.). **Negro e educação**: presença do negro no sistema educacional brasileiro. São Paulo: Ação Educativa; Anped, 2001.

PORTELA, Daniela Fagundes. **Iniciativas de atendimento para crianças negras na Província de São Paulo**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

ROMÃO, Jeruse. **História da educação dos negros e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2005.

SLENES, Robert. **Na Senzala uma Flor**: Esperanças na Formação da Família Escrava. Brasil Sudeste, século XIX. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

VEIGA, Cynthia Greive. Conflitos e tensões na produção da inclusão escolar de crianças pobres, negras e mestiças, Brasil, século XIX. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 263-286, Apr.2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982010000100013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000100013&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 03. Nov.2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000100013>.



## RELAÇÕES E RESIGNIFICAÇÕES DE GÊNERO NO ESPAÇO ESCOLAR DO VELHO CASARÃO: VOZES DISCENTES

Patrícia Rodrigues Augusto Carra

**Palavras-chave:** Gênero. Escola Mista. Narrativa Discente.

A festa de comemoração do aniversário do Colégio, que acolhe este estudo, acontece no dia 22 de março ou no final de semana próximo à data. Nessa festa, estudantes e seus familiares, profissionais da escola, autoridades, ex-alunas e ex-alunos fazem-se presentes no pátio escolar. Os antigos estudantes desfilam no *Batalhão da Saudade*, reintegram-se à banda, reencontram colegas, utilizam as quadras para jogos e são aplaudidos pelos meninos e meninas que, atualmente, estudam na escola. Há quem retorne pelas boas lembranças e pelo carinho pelo educandário, há os que fazem deste momento um momento de (re)encontro com amigos. Há os que estavam de passagem e resolveram conferir e existem aqueles que agendaram o compromisso.

O *Batalhão da Saudade* é fruto de uma das diversas características dessa escola, perceptíveis no decorrer desse evento, o *sentido de pertença*: sentimento incentivado e constantemente alimentado pela Instituição. Até o ano de 1995, esse Batalhão era composto apenas por homens. A partir do ano de 1996, pouco a pouco, a presença de mulheres vem aumentando. Ainda são poucas em relação ao efetivo que desfila, contudo, suas presenças não passam despercebidas: saltos, saias e, algumas vezes, crianças de colo ou ainda no ventre fazem parte do conjunto que desfila.

O educandário, em questão, foi uma escola monoeducativa masculina até o ano de 1989, quando ingressaram as primeiras meninas na qualidade de alunas. Esta comunicação é fruto de um estudo que, entre outras interrogações, buscou responder se, ao longo de sua vivência na qualidade de escola mista, este Colégio sofreu alterações significativas em sua cultura escolar e compreender como estudantes - homens e mulheres em construção - percebem e resignificam as relações de gênero no espaço escolar deste educandário.

Parte da investigação se constituiu na reflexão sobre o processo de inserção feminina discente nessa escola, percebendo meninos e meninas como sujeitos datados historicamente, assim como as relações entre eles. Percepção atenta, também, para as singularidades desses sujeitos e para as características, distinções, práticas e simbolismos da referida instituição de ensino. Neste sentido, as pequenas e ordinárias práticas cotidianas, resistências sutis, apropriações diferenciadas levaram a inferir que “[...] o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada” (CERTEAU, 2000, p. 38) e esta compreensão norteou o olhar pesquisador em relação à cultura escolar, permeou as reflexões acerca das trajetórias escolares de colaboradores da pesquisa e esteve presente na observação de diferentes masculinidades e feminilidades “forjadas por meio de atitudes de contraposição ou não às regras e à autoridade escolar” (CARVALHO M., 2009, p. 119).

A instituição alvo do estudo é o Colégio Militar de Porto Alegre (CMPA). Escola pertencente ao conjunto de escolas de Educação Básica mantidas pelo Exército Brasileiro, localizada na cidade de Porto Alegre, Estado do Rio Grande do Sul, Brasil. Velho Casarão ou Velho Casarão da Várzea são nomes carinhos atribuídos a esse educandário rico em tradições e ritos; os quais, muitas vezes, são frutos de releituras de acontecimentos ou costumes de épocas anteriores: criações recentes ou inventadas com vestes de passado, de antigo, de tradição de longa data (HOBBSAWM, 1997).





A pesquisa é uma investigação de cunho qualitativo e busca orientação nos campos da Nova História e da História Cultural. Está inserido nos domínios da História da Educação, transita pela Nova História Militar, pela História das Mulheres e busca auxílio na produção da História das Masculinidades, da História da Virilidade, da Sociologia da Infância e nos estudos sobre juventude. A categoria *gênero* é auxílio para a compreensão de práticas escolares, ritos e decisões institucionais em relação ao trato de meninos e meninas.

Homens e mulheres se constituem na relação com os outros homens e mulheres e este é um processo constante e dialético. Esse colégio, ainda tão masculino, provoca-nos pensar nos homens e mulheres de diferentes idades que nele vivenciam parte do seu tempo. “Ser homem/ser mulher é uma construção simbólica que faz parte do regime de emergência dos discursos que configuram sujeitos” (COLLING, 2004, p. 29). Os estudantes, contribuintes deste estudo, pertencem à faixa etária de 10 a 19 anos e vivenciam um determinado contexto político, social, cultural e histórico.

O recorte temporal é do ano de 1989 ao ano de 2013. O ano de 1989 é justificado por ser o primeiro ano do referido educandário enquanto escola mista e o ano de 2013 por marcar o término da investigação. O fio condutor escolhido foi tecido a partir de narrativas discentes coletadas através de entrevistas semi-estruturadas e, também, de textos postados em blogs ou redes sociais (*Orkut* e *Facebook*), grafados em cadernos ou em folhas avulsas ou, ainda, impressos no periódico escolar denominado *Hyloea*. O trabalho com narrativas considera, entre outros aspectos, que narrar constitui um processo de reconstrução e de resignificação do vivido, que estas estão sempre inseridas em um contexto sócio-histórico (ABRAHÃO, 2004) e são ações políticas. Para além das narrativas discentes, a investigação contou com entrevistas concedidas por trabalhadores e trabalhadoras da escola e com uma diversidade considerável de documentos, importante pela premissa da existência de vários discursos possíveis acerca de acontecimentos, períodos ou situações vivenciadas.

Investigando estudos sobre juventude, parece existir um consenso entre os diferentes campos de que esta fase da vida constitui um elo, uma transição entre a infância e a fase adulta. Entretanto, apesar dos diversos estudos acerca da juventude, ou envolvendo jovens, carecemos de uma maior reflexão sobre como desenvolver pesquisas com jovens: as técnicas de pesquisa, em geral, são pensadas e utilizadas como se estivéssemos tratando de *adultos mais novos*. Epistemologicamente é possível que estejamos, em relação aos jovens, em uma posição semelhante àquela em relação às crianças: muito falamos sobre e pouco os entendemos como figuras políticas (HENDRICK, 2005) e/ou alguém sobre muito corremos o risco de inventar (GRAUE; WALSH, 2003).

Quando, no ano de 1988, foi decidido que meninas poderiam fazer os exames de admissão para o ano letivo de 1989, o CMPA não alterou seu caráter e nem ideal de homem a ser formado. Podemos inferir que não alterou também o ideal de mulher, pois, embora não houvesse alunas na escola, já havia o par ideal para o homem desejado. A presença feminina no cotidiano da escola, a partir de 1989, não alterou a *alma matter* deste educandário, mas, assim como no seu período de colégio direcionado à educação apenas do sexo masculino, no tempo de escola mista, o qual ainda é presente, jovens, agora de ambos os sexos, vivenciam este espaço e, nele, imprimem suas marcas e não apenas aquelas que o educandário permite que sejam vincadas em suas pedras ou afixadas em suas paredes. Ao longo do tempo, meninos e meninas *inventam* o seu cotidiano, vivenciam e administram seus espaços de *não poder*, usam de suas *astúcias*, resignificam, resistem ou burlam as práticas, leis e direcionamentos originárias do *‘lugar de poder e de querer’* (CERTEAU, 2000). Entretanto, elas e eles também são cooptados por esta mesma ordem a qual opõem resistências. O que nos contam?

Apesar da Instituição, em geral, silenciar sobre questões de gênero, os seus estudantes e demais integrantes falam e fazem gênero mesmo sem terem esta consciência. O texto desta comunicação, pela delimitação de espaço e tempo de exposição, privilegia as contribuições de estudantes do CMPA nos anos de 2010 a 2013 e as categorias *apresentação pessoal*, *mérito*, *patronos* e *cartografia escolar*. Podemos perceber que estes meninos e meninas percebem relações e desigualdades de gênero (e não apenas) no espaço escolar e, além de perceber, lidam com esta realidade, questionam, aderem, subvertem.



O texto tem início com a contribuição da categoria apresentação pessoal destacando o fardamento, ou seja, o conjunto de uniformes previstos para os estudantes. O uso de uniformes contribui com o constante alimentar do sentimento de pertença ao mundo da escola, auxilia no processo de disciplinamento dos corpos e é um dos instrumentos de tecelagem de uma determinada ordem discursiva acerca da Instituição. É, também, fonte de grandes preocupações estudantis. Através do vestuário e das normas de apresentação pessoal impostas pelo educandário, alunos e alunas iniciam as suas considerações e reflexões.

## REPRESENTAÇÕES FOTOGRÁFICAS DE PROFESSORAS MULHERES NOS ÁLBUNS FOTOGRÁFICOS DA ESCOLA CAETANO DE CAMPOS DE SÃO PAULO

Rachel Duarte Abdala

**Palavras-chave:** Retratos escolares. Fotos de classe. História de gênero.

O objetivo foi investigar a representação fotográfica das mulheres professoras. A pesquisa utilizando fontes fotográficas pode revelar aspectos da cultura escolar, das práticas educacionais e das relações sociais que também estão presentes no ambiente escolar. Nesse sentido, esta pesquisa teve como objetivo investigar, por meio da análise de registros fotográficos, o lugar que a professora mulher ocupou em escolas no período desde o final do século XIX até meados do século XX. No campo da História da Educação no Brasil, as fotografias têm sido utilizadas como fontes documentais em pesquisas sobre: cultura escolar e práticas educacionais, profissão docente, movimentos sociais na Educação, relações de gênero na Educação, processos educativos e instâncias de sociabilidade, história de instituições escolares, estudos comparados, políticas educacionais e modelos pedagógicos, e ensino de História da Educação. Constata-se, hoje, a consolidação desse espaço epistemológico e da utilização da fotografia como fonte e como objeto de pesquisa no campo da História da Educação. Pretendeu-se estudar as condições sociais de possibilidades de construção histórica do lugar das mulheres professoras nos retratos escolares a partir da identificação de padrões imagéticos. O foco foram os retratos escolares de professoras. Ao estudar a imagem de mulheres professoras a partir de retratos fotográficos, teve-se a intenção de refletir sobre como o gênero constrói a memória histórica da profissão docente, pois, apesar da presença da mulher ser contínua, intensa e comum, há pouca visibilidade e estudos sobre o significado dessa imagem e sobre suas representações. Desse modo, pretendeu-se investigar a profissão docente da mulher a partir das dinâmicas de gênero que a atravessa. A escola produz imagens e representações que se materializaram em registros fotográficos que refletem aspectos sociais, como exemplo, a imagem e a posição da mulher na sociedade. Assim, questiona-se: qual é a imagem de mulher professora composta a partir de aspectos sociais e da cultura escolar, bem como acerca do lugar da mulher a partir da análise de retratos coletivos e das formulações teóricas da História Cultural.

A prática do registro fotográfico nas escolas, como recurso de preservação da memória, de propaganda e pedagógico data de fins do século XIX, tanto no Brasil quanto na França. Essa datação é muito próxima do surgimento físico-químico da fotografia em meados do século XIX. Com base na percepção da fotografia como fonte, a análise de registros fotográficos permite perceber, não só aspectos objetivos representados, tais como características do local retratado, do grupo de pessoas, de objetos e de práticas, entre outros, mas também concepções e ideias. Metodologicamente, recorreu-se à análise de séries de documentos fotográficos, procurando perceber recorrências de padrões de representação. O corpus documental foi composto por fotografias avulsas e álbuns fotográficos do Arquivo da Escola Caetano de Campos (AECC), vinculado ao Centro de Referência em Educação Mário Covas, localizado na cidade de São Paulo, Brasil. Nesse acervo há um conjunto significativo de imagens fotográficas da Escola Caetano de Campos, tanto no aspecto quantitativo, quanto no qualitativo, compondo profícua base empírica para investigação. Dentre o conjunto de 24 (vinte e quatro) álbuns fotográficos, foram selecionados oito, nos quais há a representação de professoras em fotografias.





Cronologicamente, essa série de oito álbuns compreende de 1895 a 1951. Os álbuns da Escola Caetano de Campos podem ser divididos em dois grupos: profissionais e artesanais, confeccionados na própria escola. Os profissionais são álbuns de formandos. Os artesanais foram compostos a partir de um esforço de memória de comemorações, eventos e atividades pedagógicas realizadas na escola. Desse modo, a figura da professora não aparece, pois o foco é outro. Assim, dos oito álbuns selecionados sete são caracterizados como profissionais, e um é artesanal. Os dois primeiros, de 1895 e de 1908, são institucionais. O de 1895 foi realizado um ano após a inauguração do novo prédio da escola, construído na Praça da República em homenagem à sua proclamação. A literatura sobre a Escola Caetano de Campos é ampla, devido à projeção que alcançou e à dimensão do seu acervo, englobando a história da Instituição, das práticas escolares lá desenvolvidas e da formação docente. Do ponto de vista institucional, a Escola Caetano de Campos representou a catalisação dos ideais republicanos e o pioneirismo na formação docente em São Paulo. Tornou-se modelo de ensino paulista a partir do início do Regime Republicano. Verifica-se que a Escola Caetano de Campos, que foi renomeada diversas vezes ao longo de sua existência, é mencionada na maioria das obras e estudos sobre a Educação paulista e sobre a formação docente no Brasil.

No álbum de 1895, o foco parece ter sido o prédio recém-construído, embora haja fotografias de práticas escolares em sala de aula, de grupos de professores e diversas fotos de classe, compostas pelos alunos e seus respectivos professores e professoras, as chamadas fotos de classe. Nesse álbum há seis fotos de classe de alunos com suas respectivas professoras. As professoras são também representadas em duas fotografias do corpo docente da escola. Já o álbum de 1908, com muitas mais folhas, é composto também por fotografias que apresentam as dependências da escola, mas o foco parece ter se direcionado para as práticas escolares, pois há diversas fotografias de aulas, em sala de aula e em espaços externos da escola, de outras práticas, tais como roda e lanche, retratos do corpo docente e fotos coletivas, separadamente, de alunos e de alunas. Por fim, há uma foto coletiva composta por toda a comunidade escolar. Ao todo são quatorze fotografias nas quais aparecem professoras.

Constatou-se que nas fotos de classe o posicionamento das professoras é o mesmo dos professores homens nas demais fotografias das séries das quais as fotografias aqui analisadas fazem parte: sentados, ao centro do grupo, num lugar de destaque para o qual o olhar do observador é dirigido. Esse lugar portanto, não é aleatório, mas construído e pensado para ser o mais relevante, onde deve estar o elemento mais importante do grupo: o professor ou a professora. Essa constatação pode auxiliar na investigação acerca do lugar que o professor e a professora ocupavam na escola e na sociedade.

Além da composição técnica e iconográfica das fotografias, outro aspecto considerado foi a da representação da profissão docente feminina, objetivo deste estudo.

Perceberam-se alterações com relação aos contextos temporais, mas também as permanências compositivas – são fotografias frontais, horizontais, simétricas. Além disso, fotografias de identificação – as posições devem permitir a identificação de todos os presentes. São também importantes suportes de memória para os retratados e para a própria escola.

Os outros álbuns da série selecionada para compor o *corpus* documental da pesquisa são seis álbuns de professorandos, como eram denominados. São o que se caracteriza como álbuns de formandos, e são dos seguintes anos: 1933, 1939, 1941, 1950 e 1951. São compostos de modo profissional, e o último, de 1931, é um álbum fotográfico do Jardim de Infância, com composição artesanal. Nos álbuns de formandos, as mulheres, professorandas, são representadas em retratos individuais, e há também retratos individuais das professoras e dos professores das turmas, com destaque para os que atuavam em cargos administrativos na direção da escola e para os homenageados. Em 1939 e em 1941, a direção da escola era ocupada pela professora Carolina Ribeiro, devidamente representada em um retrato individual no início dos álbuns.

No álbum do Jardim da Infância há apenas uma fotografia na qual uma professora é retratada. Nessa fotografia, a professora aparece em ação, sentada ao piano e rodeada de crianças. Ao analisar as demais fotografias componentes desse álbum, conclui-se que o seu foco tenha sido o de registrar as práticas específicas do Jardim da Infância, dando centralidade à ação das crianças.

Embora haja fotografias de atividades escolares em sala de aula e em outros espaços escolares, internos e externos, e também fotografias que registram os prédios escolares, a maior parte do



conjunto se concentra em duas temáticas que se destacam: as fotos de classe, que se caracterizam como retratos coletivos, e os retratos individuais, de professorandas e de professoras.

Numa **perspectiva social**, os registros fotográficos revelam a conformação de uma cultura escolar que guarda estreitas relações com a forma como a sociedade projeta e constrói imagens de si mesma. Pela análise desses retratos foi possível concluir que a imagem da professora mulher produzida no período estudado indica a conformação da profissão docente com a atuação feminina e o lugar no qual a mulher foi colocada, pela confluência dos ditames sociais vigentes, da cultura escolar e do lugar que ela alcançou, em virtude de sua prática profissional.

## Referências

ABDALA, Rachel Duarte. *Fotografias escolares: práticas do olhar e representações sociais nos álbuns fotográficos da Escola Caetano de Campos (1895-1966)*. Tese de doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2013.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *A Escola e a República*. São Paulo: Brasiliense, 1989 (Coleção tudo é história, 127).

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma pesquisa pós-estruturalista*. 16. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

PERROT, Michelle. *Minha história das mulheres*. Tradução de Angela M. S. Corrêa. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

## RUPTURAS E PERMANÊNCIAS NA HISTÓRIA DOS CIGANOS: UMA ANÁLISE SOBRE A SITUAÇÃO DOS ESTUDANTES CIGANOS NAS ESCOLAS DE SANTA FÉ DO SUL/SP

Marcio Edovilson Arcas

**Palavras-chave:** Cultura cigana. Evasão Escolar de Ciganos. Metodologia.

Este texto tem por principais objetivos levantar uma discussão acerca das rupturas e permanências na História dos Ciganos, partindo do geral, ou seja, das múltiplas narrativas sobre os ciganos da Índia à Portugal, da Literatura à Bíblia, discutindo a validade das generalizações conceituais para estes grupos de pessoas tão distintas entre si, procurando encontrar no grupo de ciganos Calon, moradores de Santa Fé do Sul/SP, tais permanências e/ou rupturas. Com base na historiografia levantada sobre os ciganos e as fontes coletadas nas escolas da cidade e relatos extraídos de entrevistas com moradores e ciganos, procuramos demonstrar parte da história esquecida/camuflada deste grupo e em especial, mostrar como as novas gerações tem se portado frente a cultura cigana (2008-2019).

Nesta pesquisa procuramos entender como os mitos em torno dos ciganos contribuíram para seu nomadismo e as várias situações de intolerância que causaram os mais diversos tipos de violência, para a partir destes, procurar entender algumas das atitudes dos alunos nas escolas santafessulenses (dificuldade no aprendizado, comportamento violento, baixa frequência escolar e evasões); para conseguir propor medidas que venham apoiar as escolas no processo educacional dos ciganos e demais moradores da cidade que são diretamente influenciados pela presença destes.

De difícil definição, de generalizações impossíveis (FAZITO,2006); os ciganos têm sua origem geralmente relacionada à Índia (TEIXEIRA,2008), lá, dentro do sistema de castas seriam adoradores da deusa Cali (Kali), que era conhecida por beber o sangue dos vencidos nas guerras, em suas representações, esta entidade tem vários braços, é azul, tem um colar feito de cabeças e um tipo de cobertura da genitália feito de braços humanos. Os ciganos acampavam próximos à cemitérios/crematórios pois seria o espaço destinado a casta que adorava Cali. O motivo de sua diáspora não é sabido, da Índia chegaram nos balcãs e depois, no século XI um grupo chegou no Leste Europeu. Outro grupo anteriormente, atuando como mercenário, participou da ocupação moura da Península Ibérica, lá, criaram rotas comerciais e passaram a conviver com as demais populações.

Tudo indica que as rotas comerciais gerou vários elos de comércio e conflitos ( , sendo que, entre os judeus, surge um novo mito relacionado aos ciganos; no Talmud e na Cabala, surge a figura de Lilith; esta teria sido a primeira mulher criada por Deus, por não aceitar a submissão a Adão teria dito o nome de Deus (impronunciável YHVH) três vezes como um ataque; por isso foi expulsa do Paraíso vindo a se relacionar com anjos caídos (demônios) e posteriormente teria tido relações com Adão e seus filhos. Outra versão aponta que a mesma era um demônio em formato de cobra alada, e esta teria enganado Eva a comer o fruto proibido. Independente da origem desta personagem, em ambas as vertentes, ela é mãe dos ciganos. Nos relatos judaicos ela é apresentada bebendo sangue de mortos, matando recém-nascidos e viajantes para se alimentar de suas carnes e sangue. O profeta Isaías, no capítulo 34, verso 14, profere uma maldição ao povo de Israel, apontando que se estes não se voltassem ao Deus verdadeiro, Lilith e seus filhos (ciganos) fariam morada no acampamento dos judeus).







De Israel surgem outros mitos/lendas relacionando os ciganos com o período de Cristo; são várias as versões (ARISTICHTH,1995): A. Foram ciganos ferreiros que fizeram os pregos da cruz de Cristo. B. Foi um cigano que tirou o último prego da cruz de Cristo para liberar o corpo sem vida. C. Um cigano teria negado asilo a Maria e José obrigando os mesmos a dormirem em um estábulo no dia do nascimento de Cristo. Depois vem um segundo rol de lendas, estas relacionados a figura da Santa Sara de Kali, padroeira dos ciganos canonizada pela Igreja Católica no século XII. Sobre Sara levantamos as seguintes narrativas: A. Teria sido a parteira que auxiliou Maria no nascimento de Cristo. B. Seria escrava de Maria e foi uma das mulheres que seguiram Cristo no seu “ministério”. C. Seria filha de Cristo com Maria Madalena. Todas estas narrativas culminam em um desfecho similar, com a perseguição dos cristãos, Sara e alguns discípulos teriam sido colocados em um barco sem remos para morrerem nas correntezas, após Sara fazer uma oração temerosa Deus os conduziu até o litoral da França e lá teriam sido resgatados por ciganos.

Os primeiros mitos forneceram argumentos para que os ciganos sofressem graves acusações de canibalismo na Europa, em 1781, 141 ciganos foram assassinados; pois para os algozes, eram vampiros e canibais pois suas deusas se alimentava de sangue e carne humana.

A Igreja Católica, no entanto, os perseguiu mais pelas práticas religiosas do que os mitos em si (ANDRADE JÚNIOR,2013); a leitura de mãos, os casamentos fora da Igreja, as crianças ‘pagãs’, o estilo de vida itinerante; tudo isto desafiava seus poderes. Várias foram as punições, de castigos à punição de serem vendidos como escravos e várias foram as tentativas de contê-los, como as leis que determinavam o tempo que poderiam ficar acampados nas vilas e cidades, a distância que tinham que manter de propriedades.

Toda esta mística envolvendo os ciganos e o estilo de vida que contrariava o senso comum católico foram reproduzidos por Vitor Hugo e **Prosper Mérimée** conforme o romantismo do século XIX enxergava os ciganos, e principalmente as ciganas, relatadas como belas, atraentes e com poderes místicos para encantar e enfeitiçar qualquer homem que teriam interesse; o primeiro criou a personagem Esmeralda, protagonista de Notre-Dame de Paris, o segundo criou Carmem. Enquanto a primeira entre as várias ‘opções’ para se relacionar acabou escolhendo o único que era compromissado (adultério), a segunda, ao conquistar o nobre Don José, fez dele um fora da lei. Conforme veremos, toda esta narrativa será reproduzida na literatura brasileira fomentando e difundindo rótulos até os dias de hoje.

Como já mencionado anteriormente os ciganos teriam ido para a Península Ibérica e lá se estabeleceram além do período da Reconquista; em Portugal, em algum momento do século XVI estes passaram por perseguições devido a sua participação nas invasões mouras, com isto, vários foram deportados para as colônias distantes de Portugal. O primeiro relato de ciganos sendo enviados para o Brasil é de 1574, um tal João Torres e sua família teriam sido enviados para cá, no entanto, não é possível saber se realmente chegaram ao Brasil, se desviaram para outra colônia ou se acabaram ficando na Europa; o que é fato é que a partir do século XVII vários ciganos chegaram no Brasil e a importância destes na história do país tem sido negligenciada por historiadores. Houveram diversas solicitações das capitais dos estados para que a coroa não enviasse ciganos para a colônia, ao ponto que da metrópole, várias foram as solicitações para que os grupos de ciganos fossem enviados aos sertões, pois lá seriam úteis na luta contra os nativos e se ficassem nas cidades portuárias poderiam representar riscos econômicos.

Em MG e no RJ são apontados vários registros de confrontos, na capital da metrópole, no entanto os ciganos conseguiram ocupar cargos públicos e tiveram alguns personagens com certa notoriedade. É ainda no Rio que os ciganos são representados na literatura como os originadores da malandragem do brasileiro como analisa FERRARI(2006), apontando esta constatação na obra de Antônio Candido, *Dialética da Malandragem*. Assim, quando os ciganos aparecem em uma história são tratados de forma pejorativa.

Até o momento, podemos constatar que as narrativas em torno dos ciganos e seus mitos geradores contribuem para que os ciganos que conseguem algum tipo de ascensão social se camuflam, ou então que a biografia destes não mencione sua origem cigana. Por exemplo, nos livros de história não consta que os presidentes Washington Luiz e Juscelino Kubistchek eram de origem cigana, assim como Clarice Lispector ou Olavo Bilac; mas se buscar um dicionário eles ainda serão relacionados com roubos e negócios escusos.



Partindo da problemática de como atender alunos ciganos elaboramos como metodologia de ensino, fragmentos da história do Brasil e da cultura cigana no geral para que possa ser criado um ambiente na escola no qual os ciganos possam ser tratados como protagonistas e que a partir das discussões as novas gerações consigam construir elos sem o aporte da intolerância e do racismo, vencendo os problemas sociais como, evasão escolar, marginalidade, prostituição infantil, entre outros.

## Referências

ANDRADE JÚNIOR, L. Os ciganos e os processos de exclusão. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 33, nº 66, p. 95-112- 2013

ARISTICTH, J. Verdade Sobre Nossas Tradições. Brasil, Editora Irradicação Cultural, 1995.

FAZITO, D. A identidade cigana e o efeito de “nomeação”: deslocamento das representações numa teia de discursos mitológico-científicos e práticas sociais. São Paulo, Revista Antropológica, vol. 49 n.2, 2006.

FERRARI, F. Ciganos Nacionais. São Paulo, USP. Acta Literaria Nº 32 (79-96), 2006

TEIXEIRA, R. C. História dos Ciganos no Brasil. Núcleo de Estudos Ciganos Recife – 2008

## SOBRE UM CAMPO EM CONSTITUIÇÃO: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DOS INDÍGENAS NO BRASIL (MAPEAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES, 2001-2016)

Maria Aparecida Corrêa Custódio

**Palavras-chave:** Educação. População originária. Estudos acadêmicos.

Este trabalho apresenta um mapeamento de teses e dissertações que tratam da história da educação dos indígenas, capturadas no acervo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) e em sites das próprias instituições de ensino superior (com Mestrado e/ou Doutorado em Educação e em História), num recorte de tempo de produção que vai dos anos de 2001 a 2016. Vale esclarecer que adotamos a expressão “história da educação dos indígenas” com base na discussão do movimento indígena brasileiro, que considera o termo “indígena” mais adequado por significar “aquele que pertence ao lugar”, “originário”, “original do lugar”, na mesma acepção do pesquisador e escritor Daniel Munduruku (2012), superando o termo “índio”, código imposto pelos europeus e apropriado pelo movimento indígena na década de 1970, quando as lideranças perceberam que essa apropriação era fundamental para sua afirmação étnica (evidentemente, no contexto atual o uso desse termo não faz mais sentido). No Brasil, os trabalhos sobre as questões étnico-raciais no contexto educacional ganharam relevo nos anos 1980-1990, no bojo da redemocratização do país e do debate internacional sobre a relevância da universalização da educação e da valorização dos direitos humanos universais, entre os quais destaca-se o respeito pela diversidade cultural e étnico-racial. No âmbito da História da Educação Brasileira, as questões que envolvem a diversidade cultural têm permeado vários estudos de releitura histórica das iniciativas educacionais de grupos étnicos ainda no século XIX, especialmente de imigrantes europeus e de negros, com ênfase para sua resistência difusa nos variados contextos de escravidão, pós-abolição e período republicano. No caso dos indígenas, catequese e educação, imbricadas com resistências difusas, também têm sido pesquisadas nos contextos de colonização, escravidão, “civilização” republicana e variadas tutelas ao longo do séc. XX e, na história mais recente, a trajetória de lutas, sobretudo, pela demarcação de terras e pelo direito à educação. Em relação à presença dos indígenas na História da Educação Brasileira, educadores e historiadores têm se dedicado ao estudo de instituições educativas formais e não-formais (desde o período colonial até os dias de hoje) *de e para* indígenas, presentes historicamente nos espaços de aldeamentos, colônias, comunidades indígenas, cidades etc.; no entanto, são poucos os trabalhos inscritos propriamente na área da história da educação dos indígenas se comparados aos estudos sobre a educação escolar indígena, a maioria realizada nas linhas de pesquisa de didática, currículo, métodos de ensino, políticas educacionais, formação de professores conforme inventariou Luís Donisete Benzi Grupioni (2003), que chegou à conclusão de que a temática educacional no contexto indígena adquiriu importância acadêmica entre 1978 e 2002, compondo um campo de saber interdisciplinar. Também autoras como Raimunda Maria Rodrigues Santos e Neide Vieira de Siqueira (2009) mostraram o que foi elaborado, estudado e produzido no país sobre a educação indígena, entre teses de doutorado e dissertações de mestrado, em diferentes instituições de ensino e programas de pós-graduação. Elas fizeram uma ampliação do inventário de Grupioni, estendendo a investigação até o ano de 2007 e exploraram questões como problemáticas mais recorrentes, métodos e tipos de pesquisa (mais recentemente, Sheila Alves de Araújo (2014) faz uma análise das produções científicas sobre a criança indígena no período de 2001 a 2012). Analisando esses estudos, observamos que todos eles demonstram um esforço para mapear, sistematizar e analisar as produções acadêmicas relacionadas sobretudo à





questão indígena no contexto educacional, importante para gerar um cenário favorável ao desenvolvimento de políticas públicas voltadas para os povos originários, além de contribuir com a construção de novos valores de convivência, tolerância e respeito à diversidade. Sem dúvida, essa cartografia fomentou a nossa busca pelos trabalhos de história da educação dos indígenas, universidades que mais se destacam na produção dessa temática, bem como os postos de observação e as etnias pesquisadas. Nesse sentido, o objetivo principal do presente estudo é mapear trabalhos acadêmicos sobre a educação/escolarização dos indígenas no Brasil para organizar um banco de dados das pesquisas realizadas e iniciar uma discussão acerca da importância da constituição de um campo de estudos (na mesma acepção bordieusiana), a saber: a história da educação dos indígenas no Brasil. Para isso, fizemos pesquisa bibliográfica junto aos bancos digitais da CAPES, utilizando as categorias “História da Educação do Índio” e “História da Educação Indígena”. Para identificar os trabalhos arrolados na perspectiva de estudos de história da educação, recorreremos ao resumo, palavras-chaves e, algumas vezes, ao texto completo disponibilizado pela CAPES (Plataforma Sucupira), sites dos próprios Programas de Pós-Graduação ou Google Acadêmico. Verificamos se esses estudos pertenciam à linhas de pesquisa relacionadas à história da educação e/ou historiografia da educação (no caso dos Programas de Pós-Graduação em Educação); se os objetos de estudo estavam relacionados à história das instituições escolares e educativas, história de sujeitos educadores (biografias e autobiografias), cultura material e escolar, história do livro e leitura. Realizamos ainda uma seleção mais refinada dos trabalhos que não estão agregados a linhas de pesquisa de história da educação mas que tratam de temáticas inscritas nessa área. E arrolamos também alguns trabalhos que pertencem a diferentes linhas de pesquisa e programas, os quais podem ser identificados como estudos que tangenciam a história da educação dos indígenas. Os resultados foram os seguintes: constatamos que foram produzidos 19 trabalhos sobre a história da educação dos indígenas oriundos de Programas de Pós-Graduação em Educação, sendo 12 trabalhos agregados a linhas de pesquisa relacionadas à história e ou historiografia da educação e sete trabalhos agregados a diferentes linhas de pesquisa. E ainda 11 trabalhos sobre a história da educação dos indígenas, produzidos em Programas de Pós-Graduação em História. Em todos esses estudos, o período histórico tratado vai desde o Brasil Colonial até a história do tempo presente. Foram localizados também 10 trabalhos que tangenciam a história da educação dos indígenas: quatro pertencentes a Programas de Pós-Graduação em Educação; seis produzidos em Programas de Pós-Graduação em Antropologia, Ciência Social, Desenvolvimento Socioespacial e Regional e História. Em resumo, foram levantados 30 estudos que tratam da história da educação dos indígenas e 10 que tangenciam essa temática. Em relação ao lugar de produção da história da educação dos indígenas, percebe-se uma grande circulação de pesquisadores no país, pois muitos trabalhos produzidos nos Programas de Pós-Graduação em Educação e PG em História da região sudeste (a que mais contabiliza trabalhos) têm como campo de observação as populações indígenas presentes em diversas regiões do país. Entre os trabalhos produzidos na região sul (que fica em segundo lugar na produção), também há trabalhos que focalizam a história da educação de povos indígenas presentes em diferentes lugares. Por outro lado, os trabalhos produzidos em universidades do centro-oeste e nordeste abordam principalmente as populações indígenas de suas regiões como campos de observação. Não poderíamos deixar de mencionar que, em meio a essas buscas, também foram localizados muitos outros estudos de educação escolar indígena, o que evidencia a permanência de grande interesse por essa área, mas com a exploração de temáticas mais contemporâneas nos últimos anos (2005-2014): educação ambiental, educação especial, educação e mídia. Também chamou a atenção a existências de vários trabalhos sobre educação escolar indígena voltados para a discussão sobre usos dos livros didáticos, representações indígenas nos livros didáticos e ensino de história nas escolas indígenas (1991-2016). Com base nesses levantamentos, inferimos que a história da educação dos indígenas ganhou mais espaço nas universidades no período investigado, embora ainda não tenha sido estabelecida uma linha de pesquisa propriamente dita. Outra constatação foi a de que entre os trabalhos apreendidos foram localizados cinco autores indígenas, cujos estudos abordam diretamente ou tangenciam a história da educação dos indígenas; contudo, pode-se observar que o número de produções acadêmicas de indígenas ainda é muito incipiente e assimétrico. Ao final, concluímos que as investigações sobre a história da educação dos indígenas participam de um processo mais amplo de interesse pela temática indígena, desencadeado nas últimas décadas e historicamente impulsionado pela discussão sobre os direitos dos povos indígenas, especialmente a partir da Constituição Federal de 1988, temática que voltou à pauta política no Brasil atual pelo viés do conservadorismo.

## LUTAS E REIVINDICAÇÕES POR EDUCAÇÃO NAS DÉCADAS DE 1940 E 1950

Caren Victorino Regis

**Palavras-chave:** História das mulheres. História da Educação. Imprensa feminina.

O presente trabalho tem como objetivos apresentar como a educação formal é retratada no *Jornal Momento Feminino: o jornal para o seu lar*, que foi criado em 1947 e possui exemplares na Biblioteca Nacional do Brasil até o ano de 1956; e identificar as reivindicações por escolas presentes no periódico supracitado. A escolha desse periódico se deve ao fato do mesmo ter sido escrito e dirigido às mulheres, demonstrando como uma fonte impressa pode trazer representações sobre o feminino de uma determinada época; neste jornal muitos foram os assuntos tratados: lar, família, filhos, moda, política, economia, educação, além da publicação de contos. Assim, o estudo desse periódico nos leva ao campo de estudo de gênero e história das mulheres, mas também nos faz refletir sobre a história da educação, já que o mesmo trazia uma ampla discussão sobre educação formal, a saber: a defesa de mais escolas e creches, além das campanhas por alfabetização de adultos. Estas discussões trazidas pelo jornal *Momento Feminino* não estavam descoladas dos debates das décadas de 1940 e 1950, anos em que a luta pela educação pública estava vigente, lembrando, ainda, que a Constituição de 1946 trazia o viés de “Educação como Direito de Todos”. Logo, não trazemos *outra história*, e sim, demonstramos que as mulheres estavam inseridas em sua época, e tiveram um papel importante nas discussões vigentes, incluindo o debate sobre educação para todos, e mais especificamente, neste impresso vemos a importância dada para educação para os mais pobres.

As informações supracitadas devem estar aliadas ao que *Momento Feminino* representava, pois como já mencionado, o mesmo foi escrito por mulheres, e além disso tinha em sua direção Arcelina Mochel, vereadora pelo Partido Comunista do Brasil (PCB) no ano de 1947, frisando, ainda, que o jornal é considerado pela historiografia como um órgão não oficial do PCB à época. Assim, ao identificarmos as reivindicações por uma educação formal para os mais pobres, conseguimos, através das fontes, compreender o que mulheres militantes e partidárias possuíam como bandeiras de luta nos anos de 1940 e 1950. Outro fator importante a ser analisado é que por ser um jornal direcionado ao feminino, o discurso predominante era que elas, as mulheres, tinham como principal missão o ato de educar. Dessa forma, entendemos a importância dada aos debates educacionais nessa imprensa feminina, já que essa era uma missão das mulheres: educar seus próprios filhos e a sociedade como um todo. Obviamente, não podemos esquecer que nos anos de 1940, apenas pessoas alfabetizadas votavam o que também justifica a intensa campanha e ações do Partido Comunista do Brasil em favor da escola e da alfabetização de adultos.

Como metodologia para este trabalho iremos analisar o conteúdo do jornal, trazendo reportagens que retratam as reivindicações por escola, além de análises sobre o sistema educacional, sendo interessante notar que a maior parte desses textos eram escritos por Ligia Maria Lessa Bastos, professora e vereadora em 1947 pela União Democrática Nacional (UDN). Assim, também analisamos que mesmo sendo um jornal que tinha em sua direção um quadro do Partido Comunista do Brasil, este impresso trazia outras mulheres para escrever em suas páginas. Com Perrot (2015), podemos compreender as discussões travadas por este impresso feminino, pois a instrução é uma das reivindicações mais antigas das mulheres, sendo esta





uma das principais condições para trazê-las à cena pública. Vale ressaltar, que muitas mulheres sempre trabalharam, mas será através da instrução que parte das mulheres, ainda reclusas ao privado, vem para ocupar os espaços públicos. Também, devemos assinalar que as questões trazidas pelo jornal *Momento Feminino*, estavam em torno da educação primária, formação de professores, infraestrutura de escolas, não sendo aberto espaço para discussão sobre a Educação superior. Esse fato é interessante, pois demarca um campo de reivindicações dos movimentos femininos à época, pois se o grupo de Bertha Lutz reunido na Federação Brasileira pelo Progresso Feminino (FBPF), criou a União Universitária Feminina (UUF) como uma associação para organizar mulheres que estavam no nível superior ou já tinham passado por ele, temos as mulheres de *Momento Feminino* escrevendo nas páginas do jornal que: era óbvio o direito à mulher a uma instrução superior, mas que muito havia de se fazer para que todos tivessem acesso à educação primária. Essa apreciação pontua uma distinção, sem juízo de valor, mas que coloca posições políticas e diferencia, a *priori*, os movimentos de mulheres à época. Logo, partindo dessas análises iniciais vale entendermos como a história das mulheres pode contribuir para a história da educação, tendo em vista que muitos dos debates sobre o feminino recaem sobre a luta por instrução, e por trabalho, já que consideravam que as mulheres tinham como vocação educar. Não distante disso, uma das principais escreventes sobre educação no jornal *Momento Feminino* era uma professora (e também vereadora), que mesmo não sendo do mesmo partido político da direção do impresso teve espaço para trazer reflexões, expor críticas e propor sugestões.

Para analisarmos nossa fonte, estabeleceremos diálogos com diferentes autores, incluindo referências que tratem sobre os debates educacionais à época e a importância da Constituição de 1946, que mesmo trazendo à luz a concepção de “Educação como Direito de Todos”, essa mesma Constituição ainda se mantinha excludente, quanto à gratuidade pra todos os níveis de ensino. O que nos leva a compreender as reivindicações constantes no jornal *Momento Feminino*. Ainda, será relevante os estudos sobre histórias das mulheres e gênero, pois o destaque dado à escolarização e a missão de educar das mulheres, mesmo em um jornal do Partido Comunista do Brasil, revela como a construção do feminino, transpassa posicionamentos políticos, podendo ser ainda, uma forma de conquista, já que a instrução e o trabalho são as principais lutas das mulheres. Não distante, pensarmos a história das mulheres, neste caso, será também pensarmos a história da educação, tendo em vista que identificaremos através das fontes e das referências bibliográficas as reivindicações e lutas travadas por educação formal e pública para todos, nas décadas de 1940 e 1950.

Deste modo, ressaltamos a importância de pensarmos como a imprensa é uma fonte significativa a História das Mulheres, em que se torna possível avançarmos nas “invisibilidades” de sujeitos históricos, tendo em vista que a imprensa é dos um dos meios de atuação feminina, desde o século XIX. Logo, todo documento, incluindo os impressos, são construções de um determinado tempo histórico, de uma sociedade e cultura, e desta forma, ele deve ser analisado, questionado e perguntado para que se obtenha análises de um determinado *fato humano*. Portanto, podemos afirmar que utilizar *Momento Feminino* como fonte de pesquisa, nos faz assinalar temas, linguagem, conteúdo, quem escreve e para qual público.

Por fim, vale ressaltar que a imprensa feminina e militante do Partido Comunista do Brasil demonstra como a educação é também um campo de disputa política, já que a mesma perpassa toda a sociedade. Logo, um jornal dirigido por uma integrante de um partido político, pode trazer questões para pensarmos a escolarização das classes populares no Brasil, demonstrando como a cultura política não está restrita a disputas nas eleições. Além de revelar que pessoas de diferentes correntes políticas puderam estar presentes num projeto de impresso, que tinha como foco a informação e educação de mulheres. Logo, o jornal *Momento Feminino: o jornal para seu lar* se destaca por ser semelhante aos periódicos da época, trazendo em suas páginas assuntos considerados femininos, como moda, culinária, literatura, mas também se diferencia ao trazer discussões políticas, de economia, e principalmente por enfatizar a presença feminina na construção da educação brasileira. Sendo assim, entendemos a importância dos estudos sobre histórias das mulheres para compreendermos *diferentes histórias*, pois a presença feminina na sociedade se deu de muitas formas, e através desses vestígios de memória, como a imprensa feminina, podemos demonstrar os sujeitos que antes eram considerados invisíveis.





## Referências

FARIA, Lia. *Os excluídos da ceia republicana – pelo direito à educação*. In: MONTEIRO, Geraldo Tadeu M.. *Estado, Democracia e Direito no Brasil: trinta anos da Constituição Cidadã*. Rio de Janeiro: Gramma Editora, 2019.

LUCA, Tania Regina de. *História dos, nos e por meio dos periódicos*. In: PINSKY (org.). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2008.

PERROT, Michelle. *Minha história das mulheres*. São Paulo: Contexto, 2015.

Referências documentais:

*Momento feminino: um jornal para seu lar*. Brasil. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 1947 a 1956. (hemeroteca digital)



RESUMOS DAS  
**COMUNICAÇÕES**  
**INDIVIDUAIS**

XII CONGRESSO  
LUSO-BRASILEIRO DE  
**HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

EIXO  
**SUJEITOS E**  
**PROCESSOS**  
**ESCOLARES E**  
**NÃO ESCOLARES**

**COLUBHE2020**



## “A AÇÃO NA ESCOLA PRIMÁRIA EM BENEFÍCIO DA CULTURA DA LÍNGUA DA PÁTRIA” (1937)

Andrea De Faria Souza

**Palavras-chave:** Inspeção Escolar. Nacionalismo. Escolas Étnicas.

O presente trabalho é parte de uma pesquisa em andamento que versa sobre a atuação dos inspetores escolares no processo de nacionalização das escolas paulistas sendo que a abordagem aqui explicitada incide na análise de fragmentos do *livro de Reunião[1] Pedagógicas, boletim nº 14 da Secretaria da Educação e da Saúde Pública da capital paulista* e que apresenta os resumos dos relatórios das vinte e uma delegacias regionais de ensino redigidos pelo Professor Plínio Paulo Braga - Delegado Regional em comissão junto a diretoria de ensino.

Nesse compêndio do livro, observamos que uma das naturezas temáticas que constaram o cronograma de organização dos encontros regionais das delegacias de ensino de São Paulo, obedece ao decreto devidamente publicado no “Diário<sup>[2]</sup> oficial “de 16 de janeiro de” 1937, e que determina como uma das temáticas para os encontros pedagógicos das autoridades de ensino o tema do “*cultivo da linguagem pátria*” como um dos norteadores das discussões e das ações de intervenção e de orientação técnica pedagógica a serem considerados no trabalho pedagógico com as escolas primárias paulistas do ano em voga.

A temática da *cultura da língua pátria* foi tomada no ano de 1937 na cidade de São Paulo como um dos direcionamentos das ações nas visitas de inspeção realizada pelos inspetores escolares e como um princípio da atuação dos delegados de ensino bem como, em uma diretriz do investimento técnico da orientação dos trabalhos pedagógicos realizados pelos diretores escolares em suas respectivas escolas.

Na presente fonte, *livro de Reunião[3] Pedagógicas, boletim nº 14 da Secretaria da Educação e da Saúde Pública da capital paulista*, observamos um forte apelo estabelecido nos discursos impostos nas diferentes reuniões regionais realizadas entre as principais autoridades do ensino público paulista no intuito de resguardar a expansão nacionalizadora nas escolas. “*O Estado de S. Paulo apresenta diversidades de aspectos, encarado sob o prisma das correntes imigratórias que o procuram*”. (trecho do relatório da delegacia da Capital - 1937).

É importante mencionar sobre uma possível e necessária qualificação precisa do que foi o nacionalismo que nos parece explícito na análise desse compêndio fonte documental do setor da educação Paulista, e isso nos permite dizer, em concordância com CORSI (2000, p.14), que o projeto nacional permanece neste contexto como eixo abstrato, como ideal declarado por todos, daí surgindo à necessidade de qualificar-se mais precisamente de que nacionalismo as esferas públicas falavam e que propostas nacionalistas levou adiante em suas respectivas práticas políticas.

No cenário paulista, assistimos nesse período um crescente desenvolvimento econômico que fortaleceu o fluxo imigratório na cidade em função da potencialização da economia pelo capital industrial, dos quais podemos observar a mão de obra estrangeira configurando-se no cenário urbano. Diante disso identificamos nas diferentes organizações escolares a presença marcante do público de imigrantes alocados em diferentes zonas instituídas na extensão do estado e na configuração das cidades. Vimos na análise desse documental o quão incisivas encadearam-se às ações presentes nas práticas e discursos[4] dos diferentes sujeitos responsáveis pela representação pública e





política do *ideal patriota* frente a atuação com as instituições escolares de modo que observamos o “*esquadrinhamento*” organizado de diferentes ações e atuações de inspeção pelas regionais de ensino, bem como de intervenções de orientação técnica descritas nos relatórios do presente livro oficial e desenvolvidas ao longo do ano como testificam os relatórios que apresentam o delineamento racional e organizacional promovidos com os encontros regionais dos diferentes distritos de São Paulo de modo a reverberar em ações sistemáticas de neutralização dos condicionantes culturais presentes nas diferentes áreas tomadas pelos imigrantes de diferentes nacionalidades.

As descrições explicitadas nos relatórios dos inspetores apresentam grandes anseios e preocupações com as manifestações culturais adversas às nacionais mantidas em determinadas regiões pelos estrangeiros aqui alocados e dos quais inferem tratar de atitudes de obediência às leis e elementos da pátria origem da população imigrante.

[...] “*Embora solícitos e obedientes às leis do paiz, os immigrantes não perdem de vista os interesses de sua patria distante, a que procuram servir por todos os meios. Nas populações menos numerosas mantêm elles escolas, onde tudo-methodos de ensino e programmas, material didactico, hymnos patrioticos, - é puramente japonez*”.

O trecho acima, trata-se de um fragmento de relatório de inspeção, e nos permite observar como os discursos estabelecidos pelas autoridades frente às inferências construídas pelos mesmos nas visitas de inspeção dos diferentes distritos da cidade, desvelam um empenho e determinação de mobilizar a conscientização dos educadores presentes nos encontros a estabelecerem como propósito de bem comum da nação brasileira, a tomada como missão do cultivo de uma cultura de resgate da língua pátria como princípio orientador do trabalho pedagógico nas escolas de modo que primassem pelo sentimento nacionalista e sentimento pátrio.

O furor com que impera as orientações técnicas e pedagógicas dadas pelas autoridades educacionais nos encontros regionais do Estado de São Paulo ao longo do ano de 1937, conforme consta no livro de reuniões pedagógicas boletim nº14, nos anuncia como se deu as práticas de inspeção nos diferentes territórios da cidade paulista com vistas a proclamação de um trabalho pedagógico patriota e ao mesmo tempo em que se tornou segregador das multiplicidades étnicas aqui instaladas.

Assim, o presente trabalho pretende desnudar como o *nacionalismo* esteve inculcado nas práticas dos sujeitos, no caso, na observância da atuação dos inspetores escolares, objeto da pesquisa, para fazer valer a prerrogativa de uma *nova nação*, tendo como ímpeto a intervenção nas escolas na busca por uma formação da população com vistas à idéia de regenerar a nação pela constituição identitária de novos patriotas.

## Referências

NÓVOA, A. História da educação: novos sentidos, velhos problemas. In: Magalhães, Justino P. (org.) **Fazer e ensinar história da educação**. Braga, Universidade do Minho, p 35-54, 1998.

SAVIANI, D. História das Ideias Pedagógicas no Brasil. 5ª edição -, Campinas, SP, Autores Associados – (coleção memória da educação). 2019.

FARGE, Arlette. **O sabor do arquivo**. Tradução Fátima Murad. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

LE GOFF, Jacques. 1924. **História e Memória**. Tradução Bernardo Leitão...[et al]. 5ª edição - Campinas. SP: Editora da Unicamp, 2003.

BURKE, Peter. “**A nova história, seu passado e seu presente**”. Tradução Magda Lopes. Belo Horizonte. Fundação Editora da UNESP.



BLOCH, Marc. **“Apologia da História ou o ofício do Historiador”**. Apresentação à edição brasileira: Lília Moritz Schwarcz. Tradução: André Telles. Editor: Jorge Zahar Rio de Janeiro. 2002.

CHAUVEAU, Agnès e TÉTART Philippe. **“Questões para a história do presente”**. Tradução Ilka Stern Cohen. Bauru, SP: EDUSC, 1999

CHARTIER, Roger. **“A história Cultural: entre práticas e representações”**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. 2º edição. Memória e sociedade.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **“Notas sobre linguagem, texto e pesquisa histórica”**. Associação sul-rio-grandense de pesquisadores em história da educação. História da Educação, nº6, Outubro de 1999, Pelotas, editora: UFPELOTAS.

FOUCAULT, Michel. **“A ordem do Discurso”**. Aula inaugural do Collège de France pronunciada em 02 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 3º edição, abril de 1996.

CERTEAU, Michel de. **“A invenção do cotidiano”**. Tradução Ephraim Ferreira Alves. 21º edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CHARTIER, Roger. **“A história ou a leitura do tempo”**. Tradução Cristina Antunes. 2º edição; 1º reimp. - Belo horizonte ; Autêntica editora, 2015.

BRAGA, Plínio Paulo. **As reuniões pedagógicas de janeiro de 1937**. Livro oficial da Diretoria de Ensino de São Paulo, 1937, Biblioteca pedagógica Alaide Bueno Rodrigues - DEPLAN. Memória técnica Documental PMSP.

HORTA, José Silvério Baía. **O hino, o sermão e a ordem do dia: a educação no Brasil (1930-1945)**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

[1] Fonte fornecida pela Memória Técnica Documental da PMSP, para a pesquisa em andamento como exigência ao título de mestre pela UNIFESP.

[2] Jornal institucional dos atos, decretos e publicações dos órgãos públicos do Estado de São Paulo.

[3] Fonte fornecida pela Memória Técnica Documental da PMSP, para a pesquisa em andamento como exigência ao título de mestre pela UNIFESP.

[4] O estabelecimento das nossas interações pela pesquisa com os discursos escritos nos diferentes relatórios apresentados no documento em análise - *Livro oficial de reunião Pedagógica boletim nº14/1937 - Estado de São Paulo* - produzidos pelos inspetores escolares para a abordagem de suas respectivas *atuações* diretas com as organizações escolares nos permitirá utilizar-se da metodologia da *análise de discursos* recomendada por Chartier (2002) “A invenção da escrita no mundo da oralidade, a aparição do códice no mundo dos rolos ou a difusão da imprensa no mundo do manuscrito obrigaram a semelhantes, senão idênticas, reorganizações das práticas culturais” (Chartier, 2002a; 2003a).

## A ATUAÇÃO DE DORINA DE GOUVÊA NOWILL E SUA FUNDAÇÃO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA OS CEGOS NO BRASIL

Jammerson Yuri Da Silva

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva. História da Educação. Intelectual.

Com as crescentes conquistas da educação inclusiva, seus debates têm se ampliado cada vez mais nas discussões pedagógicas e reflexões metodológicas dentro e fora dos ambientes escolares. Muitos intelectuais e instituições contribuíram para a implementação e consolidação de políticas públicas e educacionais que atendam às subjetividades dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Diante deste contexto e a partir da perspectiva da História Cultural, esta pesquisa está inserida no campo da História da Educação e circunscrita aos domínios da História dos Intelectuais e das Instituições. Tendo como ponto de partida a construção entre os campos político, intelectual e educacional, este trabalho tem como objetivo investigar a relação da intelectual Dorina de Gouvêa Nowill e sua atuação para a criação de políticas públicas para educação de cegos no Brasil através da Fundação Dorina Nowill para Cegos (FDNC). Dorina de Gouvêa Nowill nasceu em 28 de maio de 1919, na cidade de São Paulo. Filha de Manuel Monteiro de Gouvêa e Dolores Panelli, Dorina teve dois irmãos: Amélia, mais velha e Manuel, o caçula. Em 1927, ingressou no Externato Elvira Brandão, onde cursou do primário ao ginásio, formando-se em 1935, em São Paulo. Vitimada por uma doença, sofreu infecção ocular que causou hemorragia e cegueira, aos 17 anos de idade. Foi a primeira mulher com deficiência visual a formar-se professora pela Escola Normal Caetano de Campos em 1945. Ao longo do curso, desenvolveu com o apoio de colegas um método para promoção de educação de crianças cegas. O projeto teve aprovação do Departamento de Educação do Estado de São Paulo, abrindo caminho para a instalação do I Curso de Especialização de Educação de Cegos na América Latina. Em 1946, criou a Fundação para o Livro do Cego no Brasil (FLCB). Atualmente situada em São Paulo, a Rua Diogo de Faria, nº 558, Vila Clementino, sob o nome de Fundação Dorina Nowill para Cegos (FDNC) atua há mais de 70 anos no atendimento ao deficiente visual, buscando em suas ações a completa autonomia e integração social do deficiente à sociedade, oferecendo programas gratuitos de reabilitação e produzindo materiais didáticos em braile, livros falados e mídias digitais. Resultado de uma militância de sua fundadora, a professora Dorina Gouvêa Nowill, em um exemplo de como a persistência é fator determinante para o sucesso e de que a limitação, imposta pela falta de visão desde os 17 anos, não impediram que a intelectual levasse a frente seu alvo na democratização e acesso aos processos formativos. A instituição não atua apenas nas questões de cobertura das carências apresentadas pela educação formal, age diretamente na inclusão do deficiente na sociedade tendo como eixo de sua frente de trabalho três pontos de atuação: primeiro na produção e distribuição gratuita de material gráfico especial, tais como livros em Braille para alunos da rede pública de ensino do Estado de São Paulo, manuais de instruções, bulas de remédios, placas de sinalizações, entre outras. Segundo na produção de material sonoro, como livros falados e digitais, revistas de circulação nacional e materiais para treinamentos empresariais, feitos mediante solicitação. E terceiro, através de diversos cursos, como no ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), cursos específicos para introdução do deficiente visual ao mercado de trabalho. Neste olhar, ao abordar a temática da educação





inclusiva, a compreendemos como um direito garantido por leis através de um processo sócio histórico de conscientização e embates políticos em busca de reconhecimento. Vale ressaltar que a perspectiva inclusiva que é abordada na pesquisa é vista por Romeu Sasaki (1997) como de adaptação mútua entre sujeito com deficiência e sociedade na busca de um desenvolvimento amplo em todos os aspectos de sua vida. Neste sentido, evidencia-se que não se trata de uma modalidade de ensino exclusiva ou segregadora destinada às pessoas com deficiência e NEE. Nota-se, portanto, que todo esse processo de construção e consolidação de políticas públicas para cegos e demais sujeitos com NEE, se deu através de lutas e conquistas. A participação de intelectuais no processo de conquista de direitos é comum nas sociedades, pelo fato de fazerem parte de um grupo que atua socialmente e comporta-se como criador e mediador cultural (SIRINELLI, 1998). De tal modo, enxergaremos Dorina como uma pensadora que direciona toda a sua atuação política e educacional no sentido de promover a inclusão de pessoas com cegueira à formação. Em sua atuação, uma postura de possibilitar a todos o acesso à educação de qualidade. Dessa forma, nota-se que as discussões trazidas pela Nova História Cultural, que nos permitem não apenas a inovação nos métodos e ampliação das fontes de pesquisa, mas também novas interpretações, com abertura para diversos domínios, sendo, portanto, uma linha de trabalho historiográfico que possibilita a pluralidade (BURKE, 2008). A partir dessa perspectiva, é possível compreender o mundo como invenção, percebendo as diversas camadas de história construídas ao longo do tempo por práticas e representações, ideias e mentalidades. Essa abertura teórica reflete também em uma diversidade de estudos e fontes, possibilitando diálogos entre concepções anteriormente distintas, como é o caso da história política. Para melhor compreender a trajetória e a atuação de Dorina de Gouvêa Nowill, nos pautamos nas deliberações do historiador francês Jean François Sirinelli (1996). As análises promovidas pelo viés cultural da história, permitem o rompimento com leituras deterministas em que a sociedade influencia e forja o intelectual ou, por outra via, o intelectual constitui-se de maneira a-histórica e descontextualizada, exercendo ele influência direta sobre o meio. Cabe-nos nesse trabalho perceber a dupla influência de uma instância sobre a outra, analisando as relações sujeito-sociedade e sociedade-sujeito que orientam concepções políticas, discursos e ações. Para uma melhor compreensão da figura de Dorina Nowill, foi trabalhado o conceito de intelectual proposto Sirinelli, que entende esses sujeitos como membros de uma elite criadora e mediadora cultural (SIRINELLI, 1998). De tal forma, a intelectual Dorina é vista nesse trabalho como uma criadora e mediadora cultural. Uma intelectual capaz de captar os discursos que ocorriam sobre a temática da inclusão educacional em nível internacional, aliar às suas experiências sociais e traduzir isso em militância por direitos, pressão por debates e políticas públicas, projetos e propostas inclusivas para a formação de cegos principalmente através da Fundação Dorina Nowill para Cegos. Outro autor que nos auxilia na construção das análises é Michel de Certeau. A partir de sua obra *A Escrita da História* (1982), podemos pontuar o tripé lugar de fala, prática e escrita da intelectual estudada. De tal modo, buscamos apresentar a trajetória de Nowill, relacionando sua vida pessoal à sua atuação pública em prol da criação e consolidação de políticas públicas para as pessoas com NEE. Sua escrita também é contemplada a partir do contato com sua autobiografia *E eu venci assim mesmo* (1996), operacionalizada por meio da análise do discurso. Em nossa pesquisa, o discurso é visto a partir de uma perspectiva foucaultiana, no qual ele é um elemento de primeira importância para a conquista e a legitimação do poder. Temos, portanto que a garantia de direitos e a construção de um espaço para discussão de práticas inclusivas na educação não se dá de maneira naturalizada, mas sim através da atuação de sujeitos e instituições. Além do livro autobiográfico da intelectual, serão também tomadas como fontes biografias e a legislação educacional voltada para alunos com NEE. As mesmas são operacionalizadas pelo método historiográfico da heurística e da hermenêutica, realizando a crítica interna e externa dos documentos, e relacionando-os aos seus contextos sociais e políticos de produção. Buscamos, portanto, compreender a importância de Dorina de Gouvêa Nowill para educação inclusiva no Brasil, sobretudo, para os cegos, bem como da Fundação Dorina Nowill para Cegos. Trabalhos como este aqui construído, evidenciam a necessidade de conhecer mais a fundo as relações entre sujeito e sociedade que implicam nas articulações políticas, na criação e aplicação das leis e decretos educacionais e na atuação de instituições para promoção de uma efetiva educação inclusiva em nosso país.



## Referências

BURKE, Peter. *O que é História Cultural?* Trad. Sergio Goes de Paula 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora. 2008.

CERTEAU, Michel de. A Operação Historiográfica. In: \_\_\_\_\_. *A Escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

NOWILL, Dorina de Gouvêa. *E eu venci assim mesmo*. 290f. São Paulo: Totalidade, 1996.

SIRINELLI, Jean-François. As elites culturais. In: RIOUX, Jean Pierre; SIRINELLI, Jean-François. *Para uma história cultural*. Lisboa: Editorial Estampa. p.259-279. 1998.

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais in: RÉMOND, René. *Por uma história política*: Rio de Janeiro: Ed. UFRJ/Ed. FGV, 1996.



## A ATUAÇÃO DO MÉDICO ALMIR MADEIRA NA ASSISTÊNCIA À INFÂNCIA POBRE ESCOLAR DE NITERÓI: A INSTITUIÇÃO DA OBRA DO COPO DE LEITE, EM 1917 NA ESCOLA EUZÉBIO DE QUEIROZ

Alessandra Moura Da Silva

**Palavras-chave:** Almir Madeira. Assistência à infância escolar. Copo de Leite.

O trabalho em lume fez parte da minha dissertação de Mestrado (Silva, 2018) e tem como objetivo analisar a atuação do médico Almir Madeira (1884-1972) no tocante a assistência à infância pobre escolar, na cidade de Niterói, então capital do estado do Rio de Janeiro, a partir de uma das suas ações neste campo, a instituição da *Obra do Copo de Leite*, na Escola Euzébio de Queiroz, no ano de 1917. A instituição desta *Obra* configurou-se como mais uma ação do médico para combater a mortalidade infantil e o analfabetismo na cidade.

Almir Madeira formou-se em Medicina, em 1909, pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, atuou primeiro como estagiário e depois como médico do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (IPAI) entre os anos de 1909 a 1914. O Instituto de Proteção e Assistência à Infância fora criado pelo médico Moncorvo Filho em 1899 e tinha dentre seus objetivos prestar assistência materno-infantil às mães e crianças pobres da capital da República. Desta forma, fazer parte do corpo de estagiários e médicos do Instituto permitiu a Almir Madeira entrar em contato com a geração de médicos e intelectuais reformistas (SIRINELLI, 2003) inserido nos debates em torno da filantropia e do modelo racional de assistência médico infantil que via uma forma de não somente tratar a doença, mas também de preveni-la.

Sendo assim, ao posicionarmos Almir Madeira pertencendo a uma geração de médicos e intelectuais reformistas, assumimos a noção de geração defendida por Sirinelli (2003) na qual determina um evento como marco fundador de uma geração. Defendemos que a mobilização em torno da assistência à infância pobre fundamentada na racionalidade científica e na legitimação do poder dos médicos tenha sido a o marco fundador para os médicos da geração de Almir Madeira (Silva, 2018), De acordo com Sirinelli:

E esses efeitos da idade são às vezes suficientemente poderosos para desembocar em verdadeiros fenômenos de geração, compreendida no sentido de estrato demográfico unido por um acontecimento fundador que por isso mesmo adquiriu uma existência autônoma. Por certo, as repercussões do acontecimento fundador não são eternas e referem-se, por definição, à gestação dessa geração e a seus primeiros anos de existência. Mas uma geração dada extrai dessa gestação uma bagagem genética e desses primeiros anos uma memória coletiva, portanto ao mesmo tempo inato e o adquirido, que marcam por toda a vida (SIRINELLI, 2003, p. 253).





Estar inserido no contexto do Instituto de Proteção e Assistência à Infância e comungar das ideias que lá eram defendidas permitiu que fosse confiada a Almir Madeira por Moncorvo Filho a fundação, em 1914, do Instituto de Proteção e Assistência à Infância de Niterói (IPAIN), congênere do da capital da República. Esta oportunidade possibilitou ao médico Almir Madeira se dedicar diretamente e ampliar sua atuação nas causas da infância pobre de sua cidade. Embora o Instituto de Niterói tenha sido fundado como congênere da capital federal, com regras, padrões e objetivos gerais próximos, houve especificidades que marcaram sua individualidade e pontuaram suas distinções. No caso de Niterói, o Instituto foi responsável pela distribuição do copo leite em escola pública da cidade, em 1917 (Silva, 2018), a Escola Euzébio de Queiroz.

Conforme Silva (2018) o discurso salvacionista via a infância como um “ser em devir” (SARMENTO, 2007, p.26), o “futuro da nação” e com a “missão de salvadora do mundo”. Se as crianças eram consideradas o futuro de uma nação, eram delas que o país tinha que se preocupar fazendo intervenções para prevenir as doenças que as assolavam e as levavam à morte ou à debilidade. Nesta direção, “a educação realizada de formas diversas como a higiênica, religiosa, física, moral, intelectual congregava para a obtenção de uma sociedade representante de um país civilizado e de uma nacionalidade em construção” (SILVA, 2018, p.75).

Desta forma, Almir Madeira projetava a escola como “lugar de regeneração física e mental” (Silva, 2018, p.114) e propagava a concepção de que a criança bem nutrida avançaria em seus estudos, “não ficaria doente e teria mais aptidão para as atividades físicas” (Silva, 2018, p.114). Silva (2018) afirma ainda que sendo assim, a alimentar as crianças corretamente era uma das soluções, junto com outras para aumentar a frequência escolar e acabar com o analfabetismo. Além de protegê-las da morte precoce, das doenças, da inaptidão, do raquitismo, da inércia e a prepará-las para o serem futuros trabalhadores.

Baseando-se na ideia do pediatra argentino Genaro Sisto, que implementou nas escolas públicas do seu país o Copo de Leite, o médico Almir Madeira seguiu a realização de Sisto e implementou a mesma obra na cidade de Niterói. A *Obra do Copo de Leite*, conforme o médico, foi iniciada em 1917 e baseava-se na distribuição de um copo de leite para os alunos da Escola Euzébio de Queiroz que encontravam-se subnutridos e eram matriculados no Instituto de Proteção e Assistência à Infância de Niterói (MADEIRA, 1922 *apud* SILVA, 2018). Em sua palestra *Obras de preservação escolar*, apresentada na Conferência inaugural do Curso de Férias da Escola Normal de Niterói, Almir Madeira afirmou que o Copo de Leite era, “incontestavelmente um meio propício, embora tão simples, para aumentar a frequência escolar, e que a outros aliados poderiam facilmente resolver o grave problema nacional do analfabetismo” (*Jornal do Commercio*, 14/12/1923).

A *Obra o Copo de Leite* configurou-se como uma das ações de Almir Madeira como Diretor do Instituto de Proteção e Assistência à Infância de Niterói (IPAIN) e só foi possível por haver filantropos na instituição com capital suficiente para financiar a distribuição do leite na Escola Euzébio de Queiroz. Acreditamos que através da rede de sociabilidades (SIRINELLI, 2003) construída por Almir Madeira foi possível a *Obra o Copo de Leite* “Condessa de Nova Friburgo” alimentar 57 crianças entre os anos de 1914 a 1918, segundo os dados informados no jornal *O Berço* (08/01/1919) e em 1920 haver a distribuição de copos de leite para 236 crianças (*O Jornal*, 13/10/1928).

Para a realização deste trabalho analisamos as fontes documentais relativas aos trabalhos apresentados por Almir Madeira como o apresentado no Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, em 1922: *Da instituição do Copo de Leite no Brasil* e a palestra *Obras de preservação escolar*, proferida na Conferência inaugural do Curso de Férias da Escola Normal de Niterói, em 1923.

Como resultado obtido através das fontes analisadas verificamos que Almir Madeira através da implementação da *Obra Copo de Leite* pretendeu ampliar as ações preventivas às doenças em relação ao corpo e a alimentação das crianças pobres da cidade de Niterói. Esta ação embora fosse advinda do Instituto de Proteção e Assistência à Infância de Niterói tinha como objetivo alcançar um maior número de crianças na cidade para além do espaço físico da Instituição.

Como fontes primárias pesquisamos em jornais *O Jornal*, *Jornal do Commercio*, *O Berço*. Nos jornais realizamos pesquisas acerca da atuação do médico e suas ações, bem como informações sobre o Instituto de Proteção e Assistência à Infância de Niterói e suas relações com médicos e outros profissionais da sua geração.



## Referências

CAMARA, Sônia. Infância pobre e instituições assistenciais no Brasil republicano. In FARIA FILHO, Luciano Mendes, ARAUJO, Vania Carvalho (Org.). **História da Educação e Assistência a Infância no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2011.

MADEIRA, Almir Rodrigues. **Da instituição do Copo de Leite**. Congresso Brasileiro de Protecção a Infancia. 1, 27 de agosto a 5 de setembro de 1922. Rio de Janeiro. Departamento da Criança no Brasil, 1925. 7º Boletim de 1924.

SARMENTO, Manuel Jacinto. VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos. (Org.) **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

SILVA, Alessandra Moura da. **Entre a assistência médica infantil e a regeneração da infância pobre escolar: a atuação do médico Almir Madeira a partir do Instituto de Proteção e Assistência à Infância de Niterói de 1914 a 1929**. 2018. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: RÉMOND, René (Org.). **Por uma História Política**. 2ª edição – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003

## “A EDUCAÇÃO DOS BONS COSTUMES DEVE PRINCIPIAR DESDE O BERÇO”: ANÁLISE DOS ENUNCIADOS IMPERATIVOS NO MANUAL PEDAGÓGICO NOVA ESCOLA DE MENINOS (PORTUGAL, SÉCULO XVIII)

Fernando Ripe

**Palavras-chave:** Infância. Século XVIII. Governamentalidade.

A presente comunicação pretende desenvolver uma análise dos discursos relativos à boa educação de sujeitos infantis que foram enunciados em um manual pedagógico dedicado ao “descanço dos Mestres, e utilidade dos Discipulos”. O interesse por sua análise, justifica-se na medida em que, nos finais do século XVIII, a circulação de obras que direcionavam a aprendizagem da leitura, da escrita e da contagem, mas principalmente na instrução dos princípios da religião e da civilidade, ganhou centralidade na cultura impressa portuguesa.

Tomamos como principal fonte de análise a obra *Nova escola de meninos. Na qual se propõem hum methodo facil para ensinar a lêr, escrever, e contar, com huma breve direção para a educação dos meninos. Ordenada para descanso dos Mestres, e utilidade dos Discipulos*. Escrito pelo presbítero secular Manoel Dias de Sousa (1753-1827), publicada em Coimbra no ano de 1784.

Apesar de *Nova Escola de meninos* ter tido uma única edição, é importante destacar que o conjunto enunciativo mobilizado pelo autor é, semelhante aos manifestados em obras similares que circularam na Europa neste mesmo período, decorrentes, sobretudo, das práticas partilhadas socialmente e dos saberes científicos divulgados à época. Manoel de Sousa afirma reiteradas vezes que seus aconselhamentos são advindos de sua experiência, bem como do seu conhecimento adquirido pela leitura dos “grandes autores”.

Como revela o título da obra, a intenção do autor era oferecer aos Mestres e discípulos um eficiente e simples método para a aprendizagem da leitura e escrita da língua portuguesa e das operações elementares da aritmética.

Ao final de *Nova escola de meninos*, foi acrescido um capítulo intitulado *Breve Direcção para a educação dos meninos*, ao qual apresentava um conjunto de direcionamentos “para a educação da mocidade”, propondo que se utilizasse “o modo mais util de se portar com os meninos, de forma que se intimidem com máo modo, ou pancadas como todos os dias succede; nem menos com hum methodo demasiadamente brando que mais se lisonjéem, que ensine” (SOUSA, 1784, Dedicatória).

Tendo em vista, que estes preceitos de regulação e punição, propagados a um determinado público leitor, possuem a intenção de direcionar a conduta dos infantis masculinos, que propomos como chave de leitura teórica o conceito de *governamentalidade*, de Michel Foucault (2006). Tal categoria analítica nos possibilita a compreensão dos deslocamentos enunciativos operados pelo religioso Manoel de Sousa a fim de produzir uma população infantil masculina guiada pela ética religiosa-cristã e pela civilidade como modos específicos de vida.

Metodologicamente, estamos preocupados em analisar a estrutura do discurso mobilizado pelo autor, compreendendo, para tanto, as construções/constituições que o mesmo empregou para o sujeito infantil. Ao entendermos que este discurso de governo está diretamente inserido e





influenciado pelo contexto político e social em que o seu autor está inserido, propomos a identificação e análise dos possíveis mecanismos de poder e de saber discursivamente aconselhados para administrar e supervisionar os infantis lusitanos do final do século XVIII. Nesse sentido, a intenção é a de defender a tópica de que as regras para a boa educação de meninos postas pelo religioso Manoel de Sousa se constituem como um conjunto de ações, de domínio do Estado, capazes de gerenciar e governar uma população, neste caso os sujeitos infantis masculinos, capaz de atuar numa sociedade moderna.

A partir de um empreendimento metodológico de análise e descrição da obra citada, indicando não somente os enunciados imperativos, mais recorrentes, mas como estes funcionaram para a promoção de determinados *modos de ver e dizer* a infância masculina por meio de prescrições e normativas que indicavam valores ético-religiosos, conservação da saúde e adiantamento nos estudos.

Os imperativos ético-religiosos igualmente se propunham a educar os filhos nos bons costumes cristãos, de modo que, a vigilância e a punição foram elementos estrategicamente enunciados. Nestes casos, pais e mestres deveriam estar atentos para inibir toda inclinação por meio dos mecanismos da repreensão e do castigo, a fim de inculcar nos meninos a subordinação e a obediência.

Por se tratar de uma narrativa produzida por um padre, é justificável que enunciados religiosos fossem os elementos mais destacados para a imitação dos infantis. Ao longo de todo o manual pedagógico Sousa não poupou oportunidades de manifestar seu apressamento aos preceitos católicos como forma de guiar a conduta dos meninos. Exemplo, quando o autor critica aqueles que ignoram e denigrem os costumes cristãos, afirmando que a “ignorância tem sido sempre o manancial donde brota a corrupção dos costumes, as liberdades, e as superstições; e a experiência tem mostrado que os ignorantes da Religião, e dos seus estudos, são os que se tem atrevido a quererem denegrir a sua magestosa, e soberana face” (SOUSA, 1784, p. 189).

A educação foi percebida pelo autor como a ação de modelar uma criança, “desde o berço”, por meios dos costumes civis e dos preceitos cristão-católicos, sobretudo, para evitar que o infantil se inclinasse aos vícios. Nesse sentido, a educação deveria superar a ausência de razão, uma vez que pretendia “suprir esta falta [ignorância] em que nascemos, e deve ensinar a domar as paixões, antes que chegue a idade de as temer” (SOUSA, 1784, p. 189). Destacou, ainda, a necessidade de “cultivar, e formar a mocidade assim nas ciências, como nos costumes, e ensinar-lhe a cumprir as obrigações da vida civil, e Christã” (SOUSA, 1784, p. 190).

Ainda que a obra tenha sido objetivamente direcionada à educação de meninos, seus enunciados também poderiam ser empregados ao ensino de meninas. O regime de educabilidade posto no século XVIII europeu, certamente era normatizado pela figura de um educando ideal, seja uma criança, masculina, de segmentos da aristocracia ou da burguesia e, principalmente no caso português, fundamentada na religião católica. No entanto, é importante destacar, conforme Rogério Fernandes (1994, p. 22), que os discursos pedagógicos direcionados às meninas, “pelo menos entre as classes superiores”, deveria ter “duração assaz reduzida”. De acordo com o autor, esta redução da fase da infância às meninas se justificava pela intenção de casá-las o quanto antes. “O casamento, por sua vez, não tardava a transformar a menina em mãe”.

Em síntese, cumpre afirmar que o manual *Nova Escola de meninos* desempenhou importante papel no processo discursivo de constituição de sujeitos masculinos nos finais do século XVIII em Portugal. Primordialmente, ao alertar os pais e mestres sobre o combate dos pecados, Sousa afirmou enfaticamente a necessidade de as crianças serem reguladas pelos “dictames da razão, e da prudência, e fundada nas maximas da virtude”, pois do contrário os pais poderiam causar “grandes encargos da sua consciência, e os graves danos de seus filhos, e os prejuízos da sua caça, e da Republica”. Por fim, Sousa advertiu que seria infrutuoso todo esforço e dedicação na educação dos filhos sem o auxílio de uma consciência cristã, “todo o trabalho, e deligencia humana he frustrado, se lhe falta a benção graciosa do Creador, a quem deve toda a virtude, e toda a ciência, a assim devem primeiro que todo implorar o seu auxilio” (SOUSA, 1784, p. 200).

Cabe ainda destacar, que, assim como outros escritores portugueses do Setecentos, Sousa firmou-se como um escritor tributário e compilador de muitas ideias da pedagogia de John Locke. Notadamente a boa educação de um filho deveria ser guiada pela razão e, no caso de Sousa, acrescida dos valores éticos-cristãos, portanto, fundada na obediência e na negação dos vícios que poderiam conduzir os meninos aos pecados.



## Fonte

SOUSA, Manoel Dias de. *Nova escola de meninos*. Na qual se propõem hum methodo facil para ensinar a lêr, escrever, e contar, com huma breve direção para a educação dos meninos. Ordenada para descanço dos Mestres, e utilidade dos Discipulos. Coimbra: Na Real Officina da Universidade, 1784.

## Referências

FERNANDES, Rogério. *Os caminhos do ABC: Sociedade portuguesa e ensino das Primeiras Letras*. Porto: Porto Editora, 1994.

FERREIRA, António Gomes. Educação e regras de convivência e de bom comportamento nos séculos XVIII e XIX. *História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 13, n. 29 p. 9-28, Set/Dez 2009.

FOUCAULT, Michel. A“Governamentalidade”. In: FOUCAULT, Michel. *Estratégia, poder-saber: Ditos e Escritos*, vol. IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006, p. 281-305.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramalhete. 33ª ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

GOMES, Joaquim Ferreira. O ensino em Portugal do século XVI ao século XX. In: NÓVOA, António; DEPAEPE, Marc; JOHANNINGMEIER, Erwin (orgs.). *Para uma história da educação colonial*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1996.

## A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA: A CONSTRUÇÃO DE SUJEITOS NAS EXPERIÊNCIAS DOS COMITÊS POPULARES DEMOCRÁTICOS NA BAIXADA FLUMINENSE (1945-1947)

Vitor Da Silva Batista

**Palavras-chave:** Educação Popular. Movimentos Sociais. Democracia.

Busca-se apresentar a experiência dos Comitês Populares Democráticos na Baixada Fluminense como um momento importante, ainda que curto, no processo de elevação da consciência política dos setores populares da região. O recorte temporal compreende o momento histórico marcado por um clima de euforia democrática, iniciado com o processo de “redemocratização” de 1945, no Brasil, e que vai até 1947, quando do avanço da Guerra Fria com todas as suas consequências, dentre as quais uma violenta onda repressiva contra o movimento democrático e popular. Nesse contexto do imediato pós-guerra surgem e se ramificam por diversas cidades brasileiras, os Comitês Populares Democráticos. Capitaneados pelo Partido Comunista do Brasil (PCB), desempenham um papel de considerável relevância na mobilização e organização de setores populares daquele momento, em que a cultura e a educação passam a se integrar com mais força ao rol de preocupações dos movimentos populares.

Aborda-se a experiência de educação popular realizada pelos Comitês Populares Democráticos na Baixada Fluminense, destacando: a) as suas formas de ação b) organização, e c) as suas relações com a sociedade local, com o poder público e com o PCB. Busca-se apresentar o que eram os Comitês Populares Democráticos, o caráter educativo de suas atividades e evidências de sua presença na Baixada Fluminense, a partir de resultados do levantamento bibliográfico, do balanço da bibliografia estudada e da pesquisa documental.

Nesse sentido, o conjunto de instrumentos analíticos formulados ou desenvolvidos por Antonio Gramsci constitui o referencial teórico para a compreensão dos fenômenos históricos aqui abordados. Em uma região, como a Baixada Fluminense, marcada, historicamente, pela ausência de direitos sociais elementares, os Comitês Populares Democráticos empreendem, no imediato pós-guerra, uma árdua campanha de alfabetização de adultos, visando não somente ensinar a ler e escrever, mas buscando desenvolver uma série de atividades com o objetivo de dar voz aos setores até então marginalizados da vida política, isto é, fazer avançar o processo de democratização então em curso na sociedade brasileira e bastante precário na região da Baixada Fluminense.

A principal fonte de pesquisa deste trabalho é o jornal comunista *Tribuna Popular*. Por ser uma temática, de modo geral, desconhecida dos historiadores, em especial dos da educação, tratar da educação popular vivenciada pelos Comitês Populares Democráticos é uma escolha extremamente significativa para o conhecimento histórico, uma vez que pode contribuir para compreender os aspectos substantivos e essenciais do processo de politização do espaço urbano brasileiro, então em curso nos anos 1940. Ademais, é enriquecer a história da educação popular no Brasil, ao longo do século XX, com mais um capítulo de lutas das “classes subalternas” e daqueles comprometidos com os interesses e anseios dos explorados e oprimidos na construção de uma sociedade mais justa e mais igualitária.







Organizados com base territorial nos bairros, subúrbios, favelas e morros de diversas cidades brasileiras, os Comitês Populares também se evoluíam nos problemas das localidades como reivindicações em torno de saúde, organização e orientação para implementação de Comitês, proteção e ajuda aos lavradores locais, criação de serviço de entrega de correspondência a domicílio, canalização de água potável, canalização de esgoto, melhorias no bairros; iluminação de ruas, meio fio, calçamento etc. Para além das reivindicações imediatas, a outra finalidade dos Comitês era interessar a população em questões da grande política, abandonando a ação isolada e voltada estritamente para o local.

Se tratando da educação e da cultura, que foram as reivindicações que estavam no ceio das preocupações dos Comitês Populares, várias atividades culturais e educacionais foram promovidas, dentre as quais destacavam-se a atuação do poeta Francisco Solano Trindade na Baixada Fluminense, em especial Duque de Caxias conforme pesquisa documental preliminar. De acordo com suas possibilidades e limitações, os Comitês Populares Democráticos, desenvolveram teatro amador, sessões de cinema, exposições, programa de calouros, bailes, concursos carnavalescos, entre outras atividades. Porém o carro-chefe dessas atividades foi a campanha de alfabetização de adultos. Os cursos de alfabetização se instalaram nas sedes dos Comitês ou, em grande parte, nos cômodos, ou quintais cedidos pelos moradores. Voluntários ministravam as aulas. Solicitação de doações de materiais foi uma constante na vida dos Comitês.

Uma figura pública negra que se destacou no Rio de Janeiro e também na Baixada Fluminense, por meio dos Comitês Populares Democráticos, foi Francisco Solano Trindade. Poeta e residente fixo do Rio de Janeiro, Solano constituiu o Comitê Democrático Afro Brasileiro em 1945. Em 1944 Solano publicou um livro cujo título era “Poemas de uma vida simples” e devido a um poema de seu livro “Tem gente com fome”, o poeta foi preso, e teve seu livro apreendido.

Por trás da iniciativa dos Comitês Populares Democráticos, não pode ser negligenciado o PCB, que foi o partido político que esteve a frente da população brasileira em busca de uma vida mais justa e digna as pessoas, que se diferenciava de outras ideologias políticas, não por ser melhor, mas por promover e praticar a democracia interna e buscar mudar a realidade do país com integralidade. Lutava pela classe operária, tinha uma função altamente educativa e patriótica, buscavam atuar com lealdade em todas as organizações de classes, e nos Comitês Democráticos Populares, de bairros e profissões, a fim de mostrar ao povo, que a democracia para ser conquistada, é organizada a partir e por eles mesmo, usufruindo e defendendo os direitos que lhes são seus, como políticos e econômicos na constante renovação e aproveitamento dos valores mais capazes de exercerem cargos públicos. (*Tribuna Popular*, 13/06/1945, p.2)

O intercâmbio dos Comitês também era ação muito comum, onde havia envolvimento e organização, o que nos mostra que seus trabalhos quando organizados, não acontecia de forma individualizada, mas quando se uniam mesmo cada um sendo atuante em uma localidade, o fortalecimento em prol do progresso brasileiro, tendia a ser maior. Uma busca pela União Nacional. Em uma grande reunião do Comitê Democrático Progressista de Belford Roxo, diversos Comitês tiveram a palavra, dentre eles os de Coelho da Rocha, Agostinho Porto, Vila Meriti, Coelho Neto, São Mateus, Andrade de Araújo e Nova Iguassú. Assuntos de diversos interesses daquela localidade e do povo em geral, foram debatidos. Falaram sobre o aumento das passagens nos trens de Rio D’Ouro e da linha auxiliar e da deficiência dos transportes nos trens da Central, ônibus etc. (*Tribuna Popular*, 15/08/1945, p.5)

Apesar das deficiências e a limitação que eles enfrentavam pela estrutura político-econômico do sistema dominante capitalista. Os movimentos de educação popular tiveram um significativo papel na formação política das camadas populares, corroborando para a conquista de espaços efetivos de participação nas zonas periféricas da sociedade e o fortalecimento dos partidos políticos mais identificados com os movimentos populares. Esses movimentos foram o ponto de partida, onde poderia e deveria ser instaurado um processo educativo de elevação da consciência política das massas, mas também um ambiente propício de construção de novas relações sociais, primeiramente solidárias, e futuramente, socialistas. Frente a ausência de uma tradição de participação política popular organizada no Brasil, a experiência de educação popular dos Comitês Populares Democráticos na Baixada Fluminense, longe de ser inexpressiva, possui valor para história de educação da sociedade da região. É um acontecimento pouco conhecido na história da educação



popular e, como outras experiências, nos dá possibilidades de problematizar questões relacionadas ao caráter educativo dos movimento sociais, nas dimensões da organização política, da cultura política e da espacial-temporal.

## Referências

Lemme, Paschoal. *Memórias de um Educador*. Volume 4. 2 ed. Brasília: Inep, 2004.

PINHEIRO, Marcos Cesar de Oliveira. *O PCB e os Comitês Populares Democráticos na cidade do Rio de Janeiro (1945-1947)*. Rio de Janeiro: UFRJ/IFSC/Programa de Pós Graduação em História Comparada, 2007. (Dissertação de Mestrado)

PINHEIRO, Marcos Cesar de Oliveira; RODRIGUES, Angélica de Sá de Oliveira Bauer. Movimento Social, cidadania e educação na experiência dos Comitês Populares Democráticas na Baixada Fluminense (1945-1947). In: Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão, V, 2018, Niterói. Anais CEDUCE, v. 2, 2018.

SANTOS, Henrique Buy dos. *Os Comitês Democráticos Populares na Baixada Fluminense (1945-1947)*. Nova Iguaçu: UFRRJ/ Instituto Multidisciplinar/Departamento de História e Economia, 2011. (Monografia de conclusão de curso).

BATISTA, Vitor da Silva. *Educação Popular na Baixada Fluminense: a experiência dos Comitês Populares Democráticos (1945-1947)*. In: Congresso Nacional de Educação, V. 2018, Recife – Pernambuco: REALIZE, 2018.

## A HISTÓRIA DE VIDA DA PROFESSORA, POLÍTICA E ATUANTE NAS ARTES, DORCELINA DE OLIVEIRA FOLADOR (1963 a 1999)

Ana Karoliny Teixeira Da Costa

**Palavras-chaves:** História de vida. Dorcelina de Oliveira Folador. História de mulheres.

Este trabalho se insere no campo de pesquisa sobre História de Vida. Assim, toma-se como proposta apresentar resultados parciais de uma pesquisa que se encontra em desenvolvimento acerca da História de Vida de Dorcelina de Oliveira Folador. Trata-se, nesse sentido, de uma investigação que visa (re)construir a História de Vida dessa mulher que foi professora, mas também ativista política e atuante nas Artes, no período que vai de 1963 ao ano de 1999. A delimitação temporal aqui estabelecida, toma como base, respectivamente, o ano de 1963, que corresponde a data de nascimento de Dorcelina de Oliveira Folador, na cidade de Guaporema, interior do Paraná, Brasil; e finda na segunda metade da década de 1990, mais precisamente, em 1999, quando Dorcelina tem sua vida interrompida, ao ser vítima de disparos de arma de fogo, em sua casa, onde morava com duas filhas ainda crianças e seu esposo na cidade de Novo Mundo, no interior de Mato Grosso do Sul, Brasil. Com vistas a se (re) construir a História de Vida dessa mulher, adota-se uma metodologia qualitativa, baseada na coleta e análise de fontes de fundo biográfico (manuscritos sobre sua rotina de vida, de reuniões, anotações sobre escola, desenhos, fotografias), provenientes de um arquivo pessoal, conservado pela família de Folador. Ao lado disso, também se procurou fazer um levantamento de materiais que servissem como fontes, provenientes de Centros de Documentação, Arquivos Históricos e em Secretarias de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul, nos quais se buscou registros desta professora a fim de se obter pistas acerca do seu percurso laboral como educadora. Além disso, recorreu-se às fontes orais, por meio de entrevistas com parentes e pessoas que vivenciaram e conheceram Dorcelina de Oliveira Folador. Essas entrevistas estão sendo coletadas por meio de um roteiro com questões semiestruturadas e gravadas por meio da técnica do gravador. Após a coleta, tais entrevistas passam por um processo de transcrição e, por conseguinte, por um processo de análise. Cabe salientar que todos os entrevistados assinam um Termo de Livre Consentimento e Esclarecimento (TECLE), de forma a conceder a presente pesquisa o direito de usos dos dados coletados. O trabalho de análise das fontes aqui destacadas tomam como base as discussões do sociólogo francês Pierre Bourdieu (1997), sobre capital cultural, bem como, busca-se estabelecer uma vinculação com as referências sobre história de vida, história de mulheres, história da educação, história do Brasil e história de Mato Grosso do Sul. A pesquisa biográfica, a qual se busca desenvolver aqui, toma como definição aquilo que é proposto por Delory-Momberger (2016, p. 136), enquanto “[...] reflexão da inscrição do agir e do pensar humanos em figuras orientadas e articuladas no tempo que organizam e constroem a experiência segundo a lógica de uma *razão narrativa* [...]”, mas também, a exemplo do que nos fala Viñao (2000), uma narrativa que, por pertencer a um determinado tempo e espaço, carrega em si as intenções daquele que a escreve, possibilitando o resultado de sua escrita sobre si carregar omissões, bem como, recriações do fato lembrado. Os resultados parciais desta pesquisa apontam que Dorcelina foi uma professora que desenvolveu um trabalho singular nos campos da Educação, da Política e das Artes, na região de Mundo Novo – MS, durante as décadas de 1980 e 1990. Nos diferentes campos nos quais atuou, a saber, educacional, político e artístico, pode-se dizer que Dorcelina se utilizou das experiências cotidianas do contexto religioso e social, bem como dos saberes institucionais adquiridos na sua formação educacional para





promover a diferença entre aqueles que a cercavam. Para uma melhor compreensão da história de vida de Dorcelina, torna-se importante esclarecer aqui ainda que ela se mudou com apenas 11 anos de idade, em 1974, com sua família para Mundo Novo, cidade que pertence ao atual Estado de Mato Grosso do Sul e faz divisa com Paraná e com o Paraguai. A cidade de Mundo Novo, desde a chegada da família de Dorcelina, nos anos de 1970, era marcada por conflitos entre acampados (sem-terras) e os latifundiários da região, resultante da crise que assolou o país nessa época e obrigou trabalhadores da terra, brasiguaios e indígenas expulsos de suas propriedades, a migrarem dos estados vizinhos para a região mundonovense. Ainda jovem, junto com a família, passou a frequentar a comunidade católica daquele lugar, no qual, a partir de 1980, veio a se tornar uma das líderes da Pastoral da Juventude. Concomitante aos papéis que assumiu de liderança em campanhas comunitárias da igreja católica, estava o seu trabalho na política. Ainda jovem, Dorcelina, ao tomar como experiência as suas atividades direcionadas aos menos favorecidos, passou a ser correspondente do jornal do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, em Mundo Novo, o *Jornal dos Sem Terra*, no qual relatava os feitos do movimento, bem como, as perseguições que o grupo sofria. Já no ano de 1987, participou da fundação do Partido dos Trabalhadores, na cidade onde morava. E, no ano seguinte, candidatou-se a vereadora. No ano de 1996, foi eleita prefeita de Mundo Novo, de modo a passar a assumir o cargo em janeiro do ano subsequente. Enquanto no papel de prefeita, Dorcelina trouxe importantes modificações para a cidade, em especial, por assumir como postura um engajamento em projetos que visavam à valorização de segmentos sociais que se encontravam à margem, a exemplo dos pequenos trabalhadores rurais, das mulheres, das crianças e das pessoas com deficiência; tomando-se como instrumento de materialização o Orçamento Participativo. Ainda durante a sua gestão frente à Prefeitura de Novo Mundo, Dorcelina foi assinada, mais precisamente em 1999, conforme inquérito, o motivo de sua morte foi resultado do mal estar que esta causou naqueles que não comungavam das suas práticas políticas. De um modo geral, pode-se dizer que trabalho de levantamento de dados, bem como a seleção e entrecruzamento de fontes acerca da história de vida da mulher, professora, política e atuante nas artes, Dorcelina de Oliveira Folador, até então invisível aos olhos sociais do Estado no qual atuou e do mundo acadêmico, em geral; torna-se importante tanto para a história das mulheres, a história, história política e história da educação sul-mato-grossense à medida que se toma como base de pesquisa aquilo que é discutido por Pierre Bourdieu (1997) sobre capital cultural. Em outras palavras, tomando-se como base este sociólogo francês e, junto a isso, propondo-se uma imersão na história econômica e política do Estado do Mato Grosso do Sul, para além daquilo que foi registrado com base em preceitos da história tradicional; pretende-se compreender de que modo o volume e a estrutura dos capitais conquistados por Dorcelina ao longo de sua vida influíram no seu trabalho seja no campo educacional, político ou artístico. Assim como colocado por Araújo (2014), a história da mulher no papel de docente e, incluiria aqui, no papel de política e nas artes, não pode ser pensada de modo desvinculado do contexto mais amplo de constituição da mulher no espaço social. Dito isso, no caso de Dorcelina, não se pode menosprezar o fato de se tratar da história de vida de uma mulher que busca se firmar em espaços socialmente destinados a homens, e não somente isso, tratam-se de homens que pertencem e defendem os interesses hegemônicos de uma elite e que, como no caso de Folador, usam da força estatal para reprimir ações que os ameçam.

## Referências

ARAÚJO, Sônia Maria da Silva. História das mulheres, história de vida de professoras: elementos para pensar a docência. *Educ. rev. [online]*. 2014, n.53, p.295-310.

BOURDIEU, P. *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*. México: Siglo Veinteuno, 1997.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, Salvador, v. 01, n. 01, p. 133-147, jan./abr. 2016

VIÑAO, Antonio. Las Autobiografías, Memorias Y Diarios Como Fuente Histórico-Educativa: Tipología Y Usos. *Revista Teias. PROPED. UERJ*. v. 1, n. 1 (2000)

## A PRODUÇÃO INTELECTUAL DO PPGED/ UEPA E A PESQUISA SOBRE SABERES E EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES

Ana Célia Do Nascimento Morais

**Palavras-chave:** Saberes. Processos educativos. PPGED/UEPA.

Este estudo teve como objetivo geral, analisar as produções intelectuais da linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia, voltadas aos saberes e educação que ocorrem em espaços não escolares. Em decorrência deste objetivo busquei analisar as concepções de saberes e de educação que fundamentam as produções intelectuais da linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia; identificar o aporte metodológico que fundamentam estas produções; assinalar os tipos de saberes mapeados em diversos espaços nas produções e, refletir historicamente sobre a construção da linha de Pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia. O marco temporal definido para este estudo foi o período de 2003-2015, por englobar a trajetória histórica do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA), a partir de sua constituição em 2003, perpassando pela formação da primeira a nona turma. Do ponto de vista metodológico tratou-se de um estudo documental e bibliográfico, de abordagem qualitativa. Os procedimentos de produção de dados se constituíram a partir de levantamento bibliográfico (LAKATOS; MARCONI, 1995) e, análise de um conjunto de produções intelectuais do PPGED/UEPA e documental (BLOCH, 2001), por também direcionar estudo à história da linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia, do referido Programa de Pós-graduação. Os documentos analisados na referida pesquisa constituíram-se em, Portaria de nº 191/2003 CCSE/UEPA; Parecer CNE/CES nº: 163/2005; Resoluções do CONSUN-UEPA de nº: 892/2003 e CONCEN-UEPA de nº: 383/2003; Projeto de Pesquisa/NEP, Edital 06/2004 CCSE/UEPA; Edital do processo seletivo do PPGED/UEPA, 2005; Proposta do Programa do PPGED/UEPA, 2015; Regimento do PPGED/UEPA, 2015. Com intuito de obter dados históricos sobre o referido Programa de Pós-graduação, foram realizadas entrevistas semiestruturada com três sujeitos, todas professoras que compunham o corpo docente do PPGED/UEPA e que, participaram intensivamente junto ao processo de constituição deste Programa. Procedi a análise dos dados com base na técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2002), com intuito de desenvolver leitura minuciosa das mensagens científicas contidas nos conteúdos que compunham as produções analisadas. Esta pesquisa teve como fonte central de análise, as produções intelectuais discentes. Neste sentido, no presente artigo, refino reflexão em torno dos tipos de saberes assinalados os quais, encontram-se mapeados em diferentes espaços de educação nas produções analisadas. Ressalto, que o Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, desde sua constituição a partir da recomendação pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) no ano de 2005, é formado por duas linhas de pesquisa: a 1ª Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, que dentre outros objetivos, desenvolve estudos no campo da formação inicial e continuada de professores e a 2ª linha Saberes Culturais e Educação na Amazônia que, também investiga temas educacionais como, saberes, representações, imaginário, conhecimento em relação às práticas socioculturais e educativas, no contexto brasileiro e amazônico. Dessa forma, os estudos das duas linhas contemplam pesquisas que refletem problemas educacionais voltados à realidade brasileira e apresentam como especificidade reflexões em torno do universo socioeducacional da Amazônia, em seus múltiplos ambientes educativos com um olhar para o desenvolvimento educacional da referida região. Ao visar esses objetivos, o PPGED/UEPA vem se consolidando na pesquisa em educação na região





norte, há mais de dez anos através de investigações calcadas na diversidade de temas educacionais voltados a compreensão da problemática educacional no ambiente escolar, assim como em outros espaços sociais, no contexto cultural da Amazônia. Vale ressaltar, que as produções intelectuais discentes, são entendidas segundo Targino (2010, p. 32), como um ‘manancial de conhecimentos consolidados em determinada área ou especialidade’ isto é, como um conjunto de conhecimentos científicos produzidos na academia que congregam pesquisas em torno de diferentes temáticas no interior de determinado campo de conhecimento. Dito isto, as produções intelectuais analisadas constituem-se em um conjunto de conhecimentos científicos que contribuem para pensar educação a partir da dimensão educativa da cultura e neste sentido, desvelam estudos sobre processos educativos não escolares os quais, são tecidos no contexto da vida social por estarem imbricados em inúmeras práticas socioculturais que mobilizam um conjunto de saberes e evoluem distintas coletividades. Portanto, o meu interesse em estudar um conjunto da produção intelectual do PPGED/UEPA, foi devido essas trazerem em seu bojo investigações que desvelam processos educativos e saberes, junto ao cotidiano de sujeitos, grupos e coletividades ocorridos em distintos espaços sociais da Amazônia, para além do espaço escolar, o que remete a compreensão de que educação é um processo tecido por um conjunto de práticas socioculturais que se fazem presentes na vida diária de homens e mulheres sendo assim, ao se desenvolver em contextos culturalmente diversos, implica na concretude de educações, como indica Brandão, 2002, p. 7, ‘... Ninguém escapa à educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação...’. Dito isto, ao se desenvolver em diversos contextos e, sendo gestada nas relações interpessoais, a educação proporciona aos indivíduos sentidos de educar no e para o percurso da vida, respondendo às demandas socioculturais de seu tempo, tornando-os paulatinamente em seres aprendentes. Neste sentido, as produções intelectuais analisadas sinalizam a ocorrência de educação que possui um contorno próprio por ser específica a determinado meio educacional que, no entendimento de Trilla (2008, p. 29) é um “meio que, em suma, abriga espaços e tempos nos quais se gera educação”. Sendo assim, o meio pode ser uma casa de produção de farinha, uma aldeia indígena, uma escola de samba, um ritual religioso dentre outros, onde o tempo para aprender e ensinar é forjado na ação educativa. Para o autor, esses meios educacionais configuram tipos distintos de educação nas sociedades humanas, os quais se diferenciam pela especificidade do processo educacional. Em se tratando das produções intelectuais analisadas, estas revelam distintos espaços sociais onde ocorre educação como: estaleiro naval familiar; terreiro de Mina; ritual de encomendação das almas dentre outros. A educação que se desenvolve em diferentes espaços sociais e encontra-se difusa na sociedade por estar imbricada em práticas socioculturais, tende a mobilizar um conjunto de saberes criados e recriados por sujeitos envolvidos no processo do aprender e ensinar. Albuquerque (2015, p. 662-3), denomina esses saberes, de saberes culturais e os entende como ‘...Uma forma singular de inteligibilidade do real, fincada na cultura, com raízes na urdidura das relações com os outros, com o qual determinados grupos reinventam criativamente o cotidiano...’. Os saberes culturais, neste sentido, resultam das relações que indivíduos estabelecem com o meio natural em que vivem e, calcados na cultura, fundamentam-se em outra racionalidade, onde predomina, por exemplo, a habilidade, a criatividade, a percepção. Sendo assim, homens e mulheres em convívio social interpretam, organizam e essignificam suas experiências ao longo do tempo que, atravessadas pelos saberes culturais, lhes permitem compartilhar entendimentos sobre a realidade em que vive. É a partir desta perspectiva, que cultura neste estudo é entendida como um sistema entrelaçado de símbolos, sentidos e significados os quais, para Geertz (2008) são interpretáveis por serem constituídos e transmitidos historicamente. Disto isto, percebo a cultura amazônica, formada de distintos modos de vida como, por exemplo, dos ribeirinhas, dos quilombolas, dos povos originários os quais, ao atribuírem sentido às suas práticas culturais em suas relações interpessoais, revelam um complexo conjunto de saberes que configuram diferentes maneiras do aprender e ensinar. Dentre as conclusões, registro identificação de tipos de saberes: Saberes Religiosos; Saberes da Produção; Saberes da Comercialização; Saberes Étnicos; Saberes Poéticos-carnavalescos; Saberes Artísticos bem como, a diversidade de espaços de educação reveladas nas produções intelectuais analisadas como: Grupo de Capoeira; Festa do Jacaré dos Assurini-Trocorá; Práticas De uma Curadora; Festa do Sairé; Polo Joalheiro; Feira do Agricultor, Grupo de Dança Regional, dentre outros. Constatei neste estudo, entre outros aspectos, há predominância destas pesquisas no meio rural, com maior concentração na mesorregião do Nordeste Paraense.



## A RENOVAÇÃO DA PEDAGOGIA CATÓLICA NO PARANÁ: A CORRESPONDÊNCIA DOS INTELLECTUAIS PARANAENSES COM ALCEU AMOROSO LIMA (1929-1938)

Rodrigo Augusto De Souza

**Palavras-chave:** Intelectuais católicos. Neotomismo. Alceu Amoroso Lima.

Este trabalho tem como tema a renovação da pedagogia católica no Paraná. Seu interesse se volta para o processo de constituição do campo intelectual católico, no contexto paranaense. Através da atuação dos intelectuais católicos na área da educação a Igreja procurou resignificar o seu papel social e político na sociedade paranaense. No Brasil, a liderança de Alceu Amoroso Lima (1893-1983), levado à condição de presidente do Centro Dom Vital do Rio de Janeiro em 1928, foi decisiva para fomentar um laicato militante nos ideais católicos. No Paraná, a liderança de Alceu Amoroso Lima também foi importante. Desde a criação do Círculo de Estudos Bandeirantes, no ano de 1929, o laicato católico paranaense organizou-se de modo institucional. Assim, a presente pesquisa busca apresentar a participação de Alceu Amoroso Lima nesse processo de organização do laicato católico paranaense. Para tanto, a correspondência dos intelectuais paranaenses com o presidente do Centro Dom Vital do Rio de Janeiro foi analisada como fonte histórica.

O trabalho tem objetivos: identificar e analisar as características do *modernismo católico* na atuação dos intelectuais no contexto paranaense das décadas de 1920 e 1930 e suas implicações na educação. Analisar a participação de Alceu Amoroso Lima no processo de formação do campo intelectual católico no Paraná. Identificar os principais interlocutores de Alceu Amoroso Lima no campo do laicato católico paranaense. E apresentar e analisar a disputa ideológica pela hegemonia no interior do campo intelectual católico no Paraná.

Para Gramsci (2007), a Ação Católica foi um movimento complexo que comporta a conjugação de três elementos: *católicos integristas*, *jesuítas* e *católicos modernistas*. Sua análise será importante aqui para compreendermos a atuação dos intelectuais católicos, especialmente de Alceu Amoroso Lima, procurando situá-lo entre as diferentes nuances da configuração do campo católico. Entre os intelectuais católicos cabe delimitar, portanto, suas linhas ideológicas, no inclusive no contexto paranaense.

Os intelectuais católicos foram representantes do modernismo católico tal como foi definido por Gramsci. Muitos estudiosos apropriam-se das ideias gramscianas no estudo sobre os intelectuais (SAID, 2000), (VIEIRA, 2008) e (CAMPOS, 2010), mas poucos utilizam-se delas para o entendimento da Ação Católica e do Catolicismo. Dentre estes últimos merecem destaque Pierucci (1978), Cury (1984), Hoonart (1986) e Portelli (1984). Os intelectuais católicos também estavam sintonizados com a renovação educacional do movimento pela Escola Nova.

Para Fausto (2001, p. 18), é necessário lembrar as divergências entre os “pensadores católicos” e os “nacionalistas autoritários”. Além disso, a corrente católica “possuía vários matizes”, que podem ser representados em Jackson Figueiredo e Alceu Amoroso Lima (Tristão de Athayde). Um ponto de vista era comum entre os católicos: “a interpretação transcendental da história” e sua característica espiritualista. Já os nacionalistas autoritários eram cientificistas, naturalistas e se aproximavam do ecletismo. Jackson era um “tradicionalista” que idealizava um “modelo de sociedade medieval”.







Por sua vez, Alceu “um modernizador”, preocupado com o que “chamava de Idade Nova”, mais tarde “convertido em um defensor da democracia”. Essas afirmações nos permitem compreender as peculiaridades dos intelectuais católicos da época.

Os estudos teológicos da Igreja Católica, em 1879, passaram por um projeto de restauração. As mudanças foram apresentadas sutilmente e tinham como norte dos estudos a filosofia tomista, procurando restabelecer a harmonia entre a razão e a fé. O Papa Leão XIII, na encíclica *Aeterni Patris* (1879), ordena aos católicos a retomada imediata do pensamento de Tomás de Aquino como autoridade filosófica em que deveriam se inspirar, para aproximação de maneira gradual ao mundo da ciência (Hanicz, 2003).

O projeto de restauração (ou romanização)<sup>[1]</sup> do catolicismo foi uma reação da Igreja à modernidade. Os documentos *Mirari Vos* (1832), de Gregório XVI, *Quanta Cura* e o *Syllabus Errorum* (1864), de Pio IX, já demonstravam a preocupação dos papas com o pensamento moderno presente entre os católicos. Leão XIII procurou sanar essa situação obrigando a retomada do tomismo. Em sua famosa encíclica *Pascendi Dominici Gregis* (1907), o Papa Pio X seguiu a mesma linha, procurando combater o “modernismo católico”, isto é, a adoção de ideias modernas por parte dos católicos. Para Pio X, o tomismo seria um dos “remédios” para combater o modernismo entre os católicos. No entanto, cumpre salientar que a retomada do pensamento Tomás de Aquino será designada nesse contexto de *neotomismo*.<sup>[2]</sup>

As pesquisas que tratam dessa temática educacional, isto é, da participação direta da Igreja no campo educacional paranaense das décadas de 1920 e 1930, podem ser encontradas nas obras de Campos (2008), Fressato (2003) e Hanicz (2006). Nesse sentido, é fundamental analisar o processo de formação do grupo de leigos que estavam a serviço da igreja, assim como os principais conceitos que demarcam a ação dos católicos sob esse projeto.

Na perspectiva teórico-metodológica a pesquisa orienta-se pela História Intelectual. Os autores tomados como referências principais são Antonio Gramsci (a discussão sobre os intelectuais e a Igreja Católica, a Ação Católica e o *modernismo católico*) e Pierre Bourdieu (as noções de posição social, trajetória, capital cultural, campo intelectual e redes de sociabilidade). A orientação do trabalho baseia-se em uma história-problema. Estabeleceremos um diálogo particular com a História, a Sociologia e a Filosofia.

Entre os resultados alcançados na pesquisa estão: a investigação sobre a sociabilidade intelectual de Alceu Amoroso Lima no Paraná e, respectivamente, seus projetos para o campo da educação. Entre os intelectuais paranaenses que mantiveram importante comunicação epistolar com o líder do laicato católico, encontrei: Bento Munhoz da Rocha Neto (1905-1973), Flávio Suplicy de Lacerda (1903-1983) e Liguarú Espírito Santo (1900-1985).

É preciso mencionar que analisamos a correspondência passiva de Alceu Amoroso Lima, isto é, as cartas recebidas por ele de intelectuais paranaenses. Além desses nomes importantes do laicato católico paranaense, vinculados ao Círculo de Estudos Bandeirantes, outras personalidades de relevo na sociedade da época também trocaram suas missivas com Amoroso Lima, entre eles, os dois arcebispos de Curitiba: Dom João Francisco Braga (1868-1937) e Dom Ático Eusébio da Rocha (1882-1950). Contudo, optamos por não investigar os clérigos, preferindo analisar apenas os membros do laicato católico.

A preocupação com a questão da educação era central na reação católica iniciada nos anos de 1920. Como escreveu Flávio Suplicy de Lacerda, em 1932, Amoroso Lima era o “grande líder da reação católica”. A sua atuação política, literária e intelectual teve dimensão nacional, incidindo também no Estado do Paraná. Apesar de Curitiba não ter fundado uma sede para o Centro Dom Vital, como era a vontade de Amoroso Lima, é correto afirmar que o Círculo de Estudos Bandeirantes, inaugurado em 1929, foi uma entidade congênere a essa associação. Havia o culto à memória de Jackson de Figueiredo e a preocupação com o estudo da obra de Farias Brito. Mas, além disso, buscava-se a propagação do tomismo, por meio da divulgação da *Suma Teológica*, na tradução de Alexandre Correia. As obras de Amoroso Lima e do padre Leonel Franca eram requisitadas e citadas pelos membros do laicato católico paranaense. Com destaque maior para as publicações de Amoroso Lima, que serviam para subsidiar o trabalho docente desenvolvido pelos intelectuais católicos no ensino superior paranaense. O auge dessas boas relações foi a outorga do título de “sócio-correspondente



honorário” do Círculo de Estudos Bandeirantes a Alceu Amoroso Lima. Isso evidencia que houve uma apropriação da obra de Amoroso Lima por parte do laicato católico paranaense.

O trabalho com a imprensa era outra característica marcante na atuação tanto de vitalistas quanto de bandeirantes. A publicação em jornais e revistas era algo incentivado pelos intelectuais católicos. Nesse sentido, Amoroso Lima foi convidado a publicar seus artigos no jornal *Cruzeiro*, do Círculo de Estudos Bandeirantes. Esse convite foi realizado por Liguarú Espírito Santo, que também mediou a colaboração de Bento Munhoz da Rocha Neto com a revista *A Ordem*, do Centro Dom Vital do Rio de Janeiro. Assim, havia um intercâmbio constante de publicações. O estudo dos artigos de Rocha Neto na revista *A Ordem* ainda é um trabalho a ser realizado. Da mesma forma, a investigação sobre os textos de Amoroso Lima difundidos no jornal *Cruzeiro*.

Na correspondência, como instância da sociabilidade intelectual, é possível identificar as nuances do trabalho desenvolvido no campo educacional por parte do Círculo de Estudos Bandeirantes. Mais ainda, torna-se viável, mesmo que por meio de indícios, avaliar a participação de Amoroso Lima nesse processo. É correto afirmar que, com base na análise da correspondência, nota-se uma transição dos fundamentos filosóficos que norteiam a ação do laicato católico. Essa transição consistia na passagem do espiritualismo e antirracionalismo de Farias Brito, representado por Jackson de Figueiredo (herdeiro do ultramontanismo), para o neotomismo, que, via Jacques Maritain, passou a ser divulgado por Amoroso Lima entre os intelectuais católicos. Esse foi um processo lento e contraditório.

- [1] Trata-se de um processo de reforma da Igreja, iniciado após a perda dos estados papais, ocorrido durante o pontificado de Pio IX (1846-1878).
- [2] O Papa Leão XIII (2005) pediu através da encíclica *Aeterni Patris* a “renovação da filosofia cristã tomista nas escolas católicas” (p.71). Assim, o tomismo foi “renovado” no âmbito do catolicismo.

## A TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DE FRANCISCO FURTADO MENDES VIANNA: NORMALISTA, INSPETOR, SUPERINTENDENTE GERAL E AUTOR DE LIVROS DIDÁTICOS (1893-1935)

Alessandra Secundo Paulino

**Palavras-chave:** Francisco Furtado Mendes Vianna. Trajetoria. Historiografia da educação.

Durante as três primeiras décadas do século XX, Francisco Furtado Mendes Vianna produziu uma grande variedade de obras didáticas, dentre elas a série “Leituras Infantis” composta por sete obras que vão desde cartilhas para alfabetização até livros seriados para o ensino de leitura; além de poemas, hinos, artigos educacionais e conferências. Além das produções, Francisco Vianna foi também professor normalista paulista, inspetor escolar e superintendente de educação elementar no Distrito Federal (Rio de Janeiro). Como forma de compreender o seu percurso na historiografia da educação, o presente artigo visa reconstituir a vida educacional e profissional do autor, entre os últimos anos século XIX e as primeiras décadas do século XX. Para buscar uma melhor compreensão de sua formação intelectual, procura-se recuperar o ambiente físico, social e cultural em que Vianna se movia, apresentando, assim, a sua formação, os seus parceiros profissionais e eventos sociais quais esteve presente em sua trajetória de vida. Considerando a representatividade de Francisco Vianna na educação, é necessário compreender como e porque o autor escreveu as suas obras e quais foram as motivações para esses escritos. Sendo assim, foi utilizado o conceito de “trajetória” proposto por Bourdieu (1996), que, diferente da biografia, incide localizar as posições que esse indivíduo ocupa na sociedade e o modo como o mesmo se desloca ou se mantém. Dessa forma, a análise visa apresentar as permanências e os deslocamentos realizados por Francisco Furtado Mendes Vianna em sua trajetória de vida, relacionando a sua posição social com as relações próximas. Compreender o conceito de trajetória para reconstituir a vida do autor é entendê-lo, dessa forma, em um campo de disputas com outros professores e autores de escritos educacionais, e que esses também percorreram um caminho parecido para se constituírem dentro desse universo, com a consciência de estarem dentro do jogo, aceitá-lo, reconhecer seus os alvos, seja de forma consciente ou não. Em relação as obras didáticas (especialmente às séries de leitura) publicadas por tantos autores - inclusive Vianna - no início do primeiro período republicano, constituem-se em objetos nobres ou temas dignos de interesse, ou seja, possui uma valorização por definição ideológica, constituída por grupos dominantes acerca do que pode ou não ser dito e valorizado. Para que esses objetos (no caso os livros educacionais) sejam estimados hierarquicamente é necessário investimentos intelectuais suficientes, sendo esses objetos apreciados por meio de legitimidade e prestígio. Nesse jogo de disputa por prestígio e legitimidade, compreende-se o percurso de Francisco Vianna na disputa por um espaço dentro da educação, considerando o momento e os locais que exerceu a sua profissão. Sendo assim, os jornais e revistas periódicas educacionais quais o autor Francisco Vianna foi mencionado foram utilizados para operar essa análise, abarcando a sua produção de livros didáticos, sua atuação como professor, como inspetor escolar; sua participação em eventos sociais e produção de concepções educacionais e políticas por meio de palestras e publicações em revistas e jornais. Dessa forma, foram pesquisados os





jornais presentes no acervo da *Biblioteca Nacional (BN) – Acervo Hemeroteca Digital Brasileira*. Foram utilizados os seguintes títulos publicados no Distrito Federal: *A época* (1880-1889/1910-1919), *A Lanterna* (1870-1879), *Jornal da Noite* (1870-1889), *A Manhã* (1920-1959), *A noite* (1910-1969), *A Razão* (1910-1929), *Revista da Semana* (1900-1959), *Almanak-Henault* (1900-1919), *Annaes da Assembléa Nacional Constituinte* (1930-1939), *Correio da Manhã* (1900-1979), *Diário Carioca* (1920-1969), *Diário da Noite* (1930-1979), *Diário de Notícias* (1860-1899/1930-1979), *Gazeta de Notícias* (1870-1959), *Jornal do Brasil* (1860-1869/1890-2018), *Jornal do Commercio* (1820-2018), *O imparcial - diario illustrado do Rio de Janeiro* (1910-1949), *O imparcial* (1920-1929), *O Jornal* (1870-1879/1900-1979), *O Malho* (1900-1959), *O Paiz* (1860-1939); os publicados em São Paulo foram: *O Estado de São Paulo* (1875-2018), *Correio Paulistano* (1850-1949), *Commercio de São Paulo (SP)* e *A Lanterna: Folha Anti-Clerical de Combate* (1900-1919). Um total de 150 ocorrências sobre suas atividades profissionais e pessoais foram localizadas entre os anos de 1893 e 1935, tanto na cidade de São Paulo quanto no Distrito Federal (Rio de Janeiro). Os jornais selecionados para a presente pesquisa foram publicados entre o fim do século XIX até a metade do XX, período marcado por uma expansão de periódicos com diferentes posições ideológicas, reflexo de um contexto marcado pelas mudanças políticas, no aumento populacional e imigratório, além do desenvolvimento econômico que refletiram no consumo frenético de informações e na necessidade de definir novos ideais sobre o novo cidadão republicano. Com a relevância do jornal como ferramenta essencial para captar as diferentes mudanças que ocorreram no início do século, acredita-se que o uso dos jornais é essencial para compreender a posição social de Francisco Vianna e como as suas obras circularam durante o período. De tal modo, foram coletados os jornais que possuíam referências ao autor (assuntos pessoais e profissionais) como forma de situá-lo socialmente, mas também sobre as obras publicadas com o seu nome. Como resultados obtidos, observou-se que foi num cenário político, econômico, populacional e cultural marcado pela disputa entre os diversos grupos sobre os valores a serem propagados na população e na defesa na educação como forma de mudança na sociedade que Francisco Vianna cresceu. A nova demanda educativa necessitou de profissionais de diversas áreas: arquitetos, médicos e sanitaristas, profissionais da área do Direito e da política, além de educadores empenhados no conhecimento dos métodos de ensino, e na criação de materiais, como por exemplo, os livros didáticos, pois, além das reformas instituídas no final do século XIX e início do XX, os profissionais da educação realizavam palestras e conferências com o intuito de inculcar modelos educativos. Ao reconstituir a vida pessoal e profissional de Francisco Furtado Mendes Vianna identificou-se que o professor, autor e inspetor escolar era um homem do seu tempo, formou-se em uma das instituições mais importantes da época (*A Escola Normal de São Paulo*), atuou em instituições educacionais como professor e diretor (*Escola Prudente de Moraes*, Grupo Escolar *Dr. Cardoso de Almeida* e *Gymnasio de Campinas*), ocupou cargos burocráticos e de importância (Inspetor de Ensino e Superintendente Geral do Ensino Elementar e Particular do Rio de Janeiro). Participou de eventos de caridade, criou uma instituição de apoio aos professores, ofereceu conferências educacionais e ofertou cursos preparatórios, publicou diversos escritos voltados para o campo qual disputava, dando visibilidade para os seus feitos e sendo reconhecido, de certa forma, por seus contemporâneos. Também foi possível constatar como a relação familiar com os tios o possibilitou a seguir a carreira da educação e na defesa do ideal positivista comteano e proferi-los em seus escritos. Francisco Vianna apreende por meio da vivência com o seu tio Godofredo José Furtado e pelo seu outro tio, Teixeira Mendes, a defesa pelo ideal de comteano. Dessa forma, observa-se que as suas relações familiares (mesmo que pequena por conta da perda dos pais de forma tão repentina) o possibilitou manter contatos profissionais e pessoais tanto em São Paulo quanto no Rio de Janeiro. No que diz respeito aos vínculos sociais, principalmente a sua proximidade com a família Barreto por meio de René, foi criado um terreno fértil para que Francisco Vianna fosse aprovado no concurso para a cadeira de “História Natural” em um dos ginásios mais importantes do período, o de Campinas. Observa-se que, além de ocupar a cadeira de professor, o autor substituiu o diretor Arnaldo de Oliveira Barreto por um curto espaço de tempo. Ao ocupar um cargo de tamanha importância com pouco tempo de atuação na instituição e tempo de profissão, Francisco Vianna foi convidado para o cargo de inspetor no Distrito Federal, sendo esse um dos mais cobiçados pelos professores.



## Referências

BOURDIEU, P. É possível um ato desinteressado? In: BOURDIEU, P. *Razões Práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 10 ed., 1996, p.137-157.

CAPELATO, M. H. *Imprensa e História do Brasil*. São Paulo: Contexto/EDUSP, 1988.

CHARTIER, R. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Tradução: Maria Manuela Galhardo. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

LUCA, T. R. de. *A história dos, nos e por meio dos periódicos*. In: PINSKY, C. B. (org.). *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, 2005.

SIRINELLI, J-F. Os intelectuais. In: RÉMOND, R. (org). *Por uma história política*. UFRJ/FGV. Rio de Janeiro, 1996.

## ACESSO A RECURSOS DIDÁTICOS EM REGIÕES PERIFÉRICAS NA CIDADE DE SANTOS: UM ESTUDO DE CASO

Paulo Rogério De Oliveira Teixeira

Bruno Calisto Lima

Rafael De Oliveira Novo Afonso

**Palavras-chave:** Recurso didático. Desigualdade. Educação.

O presente trabalho tem como objetivo investigar a rotina de estudos de trinta jovens do 3º ano do Ensino Médio, na faixa etária de 16 à 19 anos de idade em uma comunidade periférica, localizada no bairro Jardim Rádio Clube, do Distrito conhecido como Zona Noroeste da cidade de Santos, que está situada na Região Metropolitana da Baixada Santista, litoral do estado de São Paulo, sendo alguns oriundos do conjunto de palafitas conhecido como Dique da Vila Gilda e Vila Telma, da mesma cidade, matriculados em uma escola estadual local. Esse conjunto de palafitas forma a maior favela sobre manguezais do Brasil, com cerca de mais de 20 mil pessoas, distribuídas em seis mil famílias, segundo dados do último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010. Essas famílias têm no seu convívio diário, além do lixo que é descartado de forma irregular, a falta de água e esgoto e a alta das marés, que acaba invadindo seus barracos improvisados. Outro fator que chama atenção é a violência decorrente do tráfico de drogas e que somada a todos os outros aspectos já citados, compõe um cenário de vulnerabilidade social em que esse grupo de alunos está inserido. Esse conjunto de favela se contrapõe ao restante da cidade que tem o sexto melhor IDH-M do Brasil, medida composta por três indicadores: longevidade, educação e renda; e também eleita a décima cidade melhor para se viver, tendo o maior porto de carga da América Latina e também o maior jardim de orla do mundo. Com esse trabalho, busca-se refletir acerca das práticas de estudos improvisados em um contexto de acesso limitado de recursos didáticos disponíveis fora do ambiente escolar. A questão orientadora visa refletir não apenas sobre as condições econômicas que limitam esse acesso, mas também sobre a não oferta de espaços de formação cultural nessas comunidades. A proposta da presente pesquisa surgiu a partir da elaboração e aplicação de um projeto de reforço intitulado Foco ENEM, desenvolvido pelos sujeitos pesquisadores ao longo de 2019 e contava com a participação de professores voluntários das disciplinas específicas: Matemática, Física, Biologia, Química, História, Sociologia, Filosofia, Geografia, Língua Portuguesa, Língua inglesa e Espanhol, além de debates que contemplavam assuntos relacionados à cultura jovem, como exemplo, o universo geek e o universo das redes sociais. Como os citados pesquisadores são oriundos da escola pública e, assim, enfrentaram dificuldades semelhantes ao do grupo que norteou este trabalho durante o processo de formação, notou-se que as falas dos discentes vêm ao encontro dos debates propostos por Fanfani, Dubet e Thompson, assim como evidenciam o que Buffa e Nosella tão bem abordam, ou seja, ainda que a educação escolar seja um elemento formalmente presente, ela nem sempre cumpre seu papel. O percurso metodológico norteador da realização desta pesquisa está assentado na prática de observação e também na aplicação de formulários no Google Forms, além de visitas aos espaços frequentados no cotidiano desses jovens e entrevistas não estruturadas, cujo referencial são os







estudos de José Carlos Sebe Bom Meihy (1991, 1996, 2005, 2006, 2013), Fanfani (2000), Dubet (2003) e Thompson (2002). O projeto teve como base as demandas apresentadas pelos próprios alunos, que com frequência se referiam às dificuldades de estudar, pois nem sempre a escola lhes oferecia os recursos didáticos primordiais para o desenvolvimento do conhecimento e a melhora do desempenho escolar. Também relatavam durante as aulas no período noturno que a falta de acesso a espaços de cultura, cinemas, viagens, museus etc. constituía outro elemento comprometedor da vida acadêmica e cultural, pois, segundo eles, a possibilidade de frequentar esses lugares atua como mais um processo relevante na formação, considerando-se que a simples presença em aulas ministradas em espaços tradicionais não basta para um bom desempenho no ENEM ou vestibulares. Nesse sentido Fanfani (2000) faz o seguinte questionamento: “em que medida o que se oferece corresponde às condições de vida, necessidades e expectativas das novas gerações de latino-americanos?”. O mesmo autor ainda afirma que a massificação, ou seja, a disponibilidade de vagas nas escolas, nem sempre corresponde à real necessidade dos jovens. Conforme salienta o autor, os dados indicam que a escola para os adolescentes é uma escola em expansão (FANFANI, 2000, p. 1) Mas o mesmo autor, afirma que: “em muitos casos, este crescimento quantitativo não é acompanhado por um aumento proporcional em recursos públicos investidos no setor. Muitas vezes, “teve-se que fazer mais com menos”. (FANFANI, 2000, p. 1). Nesse sentido, a situação observada durante o desenvolvimento do projeto evidencia a relação direta entre massificação e baixa na qualidade no ensino oferecido. Já para Dubet, em *As Desigualdades Multiplicadas* “tal democratização é bastante segregativa, pois os filhos das classes populares se encontram nos setores e formações menos valorizadas e menos úteis, enquanto os filhos das categorias superiores adquirem uma espécie de monopólio das carreiras elitistas e rentáveis” (DUBET, 2003, p. 8-9). Tal colocação se evidencia durante as entrevistas sobre o que os jovens esperam nos estudos e quais universidades e carreiras pretendem seguir. A maioria fala apenas em fazer cursos profissionalizantes; aqueles que almejam as universidades, nunca citam universidades públicas, referem-se sempre a instituições particulares sem grande expressão; outros levam em consideração o ensino à distância (EAD) devido sua condição econômica e perceberem que a maioria dos cursos possuem uma mensalidade que está de acordo com o seu alcance financeiro, já que a média salarial das famílias não ultrapassa um salário mínimo mensal. Esta pesquisa ainda em andamento, com início no ano letivo do calendário oficial do estado de São Paulo e com término no ano letivo em dezembro, tem evidenciado que, mesmo a escola oferecendo aulas regulares e professores preparados, tais elementos não têm sido suficientes para a formação mais completa dos alunos, em se tratando de educação cultural. Outra evidência pôde ser percebida na rotina escolar desses alunos foi a influência da violência nas suas rotinas, pois de forma recorrente, tem-se a limitação da circulação de pessoas no bairro a partir de ordens vindas por parte dos traficantes ou mesmo da polícia — conhecidas como “toques de recolher” — já que os confrontos são rotineiros e com isso, a escola tem que ficar fechada. Outro agravante no aprendizado desses alunos é a constante falta de professores, pois é com frequência haver aulas vagas, seja porque o professor faltou ou porque entrou de licença e não houve preenchimento da vaga, tudo isso, soma-se com a falta de recursos e equipamentos, tais como: banda larga de qualidade, computadores ligados à rede, equipamentos de práticas de esportes, visitas monitoradas a espaços culturais, etc., o que acentua as desigualdades entre os alunos oriundos de áreas periféricas e aqueles pertencentes a classes sociais de poder aquisitivo muito mais elevado. Mas cabe ressaltar, que tais jovens tem buscado alternativas para superar tais limitações do sistema, pois alguns são integrantes do Centro de Aprendizagem e Mobilização Profissional e Social (CAMPS), que tem como objetivo promover a inserção social, oferecendo curso de formação profissional, assim como, a oportunidade do primeiro emprego, com remuneração de um salário mínimo, auxílio doença, vale alimentação e transporte. Além da formação profissional, da chance inserir-se no mercado de trabalho e a remuneração parece ser o objetivo principal para que esses jovens participem do projeto, pois o bônus recebido é uma forma de complementar a renda familiar.





## Referências

BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. **A educação negada**: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea. São Paulo: Cortez, 2001.

DUBET, François. **As Desigualdades Multiplicadas**. Rio Grande do Sul: UNIJUI, 2003.

FANFANI, E. T. **Culturas jovens e cultura escolar**. In: SEMINÁRIO “ESCOLA JOVEM: UM NOVO OLHAR SOBRE O ENSINO MÉDIO”. 2000, Brasília: MEC, 2000.

MEIHY, José Carlos Sebe B; HOLANDA, Fabíola. **História Oral: como fazer, como pensar**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. **Estruturas de classes, condições de vida e oportunidades de mobilidade social no Brasil**. In: HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. Título do Livro em negrito. vol.49 no.4 Rio de Janeiro, 2006.

## ALÉM DAS VIAGENS: SOCIABILIDADES DE ADOLPHE FERRIÈRE COM EDUCADORES BRASILEIROS

Raquel Lopes Pires

**Palavras-chave:** Adolphe Ferrière. Sociabilidade. Escola Nova.

Compreender as sociabilidades estabelecidas entre Adolphe Ferrière com dois importantes educadores, Antonio Carneiro Leão e Laura Jacobina Lacombe, que o ajudaram a estreitar relações com a educação brasileira, é o objetivo deste estudo. Para tanto, me proponho a analisar os escritos das cartas respostas do educador suíço, os contextos que se deram as trocas entre os três educadores e os resultados das parcerias que firmaram. Procuro destacar as redes de sociabilidade como uma forma encontrada por educadores para ampliar seus horizontes e construir novas possibilidades e oportunidades no decorrer de suas trajetórias. Nesse caminho, entendo que foram essas trocas estabelecidas pelo educador suíço e pelos educadores brasileiros que ajudaram na expansão e aceleração do movimento que vinha ganhando força no Brasil e no mundo, a Escola Nova.

Em pesquisa realizada na Hemeroteca Digital Brasileira, e também em idas à Fundação Biblioteca Nacional (BN), a fim de localizar periódicos que falassem a respeito de Adolphe Ferrière – um dos idealizadores da Escola Nova na Europa e mais importantes divulgadores do movimento ao redor do mundo –, localizei cartas respostas do educador para Antonio Carneiro Leão – ex Diretor Geral da Instrução Pública do Distrito Federal. Uma publicada no periódico *Jornal do Brasil* e outra na seção de manuscritos da BN. Nelas, falava a respeito das trocas que ambos vinham realizando, mesmo que a distância, e Ferrière procurava sempre enaltecer os trabalhos que estavam sendo realizados no país.

Na primeira carta, datada de 20 de abril de 1927, Ferrière comenta sobre o trabalho realizado por Carneiro Leão na Instrução Pública do Distrito Federal e afirma que o caminho trilhado, dando forte apoio a formação dos novos professores, era o correto para avançar rumo ao que era proposto pelas ideias escolanovistas. Afirma que fará uma nota nas páginas da revista *Pour l'Ère Nouvelle* – órgão francófono de divulgação e institucionalização dos idealizadores e ideias do movimento Escola Nova – acerca do trabalho realizado por Leão e pede para que o educador brasileiro ajude a viabilizar a tradução de um de seus livros, visando a expansão de suas ideias pelo sistema educacional brasileiro. Vale dizer que no ano de 1929, o livro *A lei biogenética e a Escola Ativa* foi traduzido para português, por Noemi Silveira, e publicado pela Companhia Editora Melhoramentos de São Paulo, tendo sido prefaciado por Lourenço Filho.

Na segunda carta, de 19 de outubro de 1927, publicada no *Jornal do Brasil* e intitulada “A Instrução Pública no Brasil”, Ferrière faz um breve relato a respeito da participação de Laura Jacobina Lacombe – educadora católica, ex diretora do Colégio Jacobina e aluna de Ferrière no *Institut Jean Jacques Rousseau* – no Congresso de Locarno, no mesmo ano. Afirma que foi um prazer receber uma representante do Brasil no congresso, fala a respeito do filme “Ensino do Distrito Federal” que foi passado num telão para que os participantes pudessem ver e entender um pouco do trabalho que vinha sendo realizado no sistema educacional brasileiro, como com a higiene e a cultura física, por exemplo, e termina felicitando Leão pelo trabalho realizado no país.

Vale destacar que Carneiro Leão foi o incentivador e viabilizador da ida de Laura Jacobina Lacombe à Europa. Quando a mãe de Laura, Isabel Jacobina Lacombe, queria chamar alguém





da Europa para ajudar na direção do Colégio Jacobina, foi Leão quem sugeriu que ao invés disso mandasse Laura para estudar lá. Sua viagem foi no ano de 1925. Com a ida para estudar no *Institut Jean Jacques Rousseau*, Laura estreitou laços com seus renomados professores, dentre eles Adolphe Ferrière. Com isso, também se abriram portas para que a educadora fosse representar o país no Congresso de Locarno, em 1927, na França.

Em estudo realizado por Mignot (2017), no ano de 1929 Laura e Ferrière trocaram cartas nas quais a educadora assumira a responsabilidade de ajudá-lo na sua passagem pelo Brasil, decorrida da viagem que empreenderia pela América do Sul no ano seguinte, 1930. Na carta resposta, de 9 de janeiro de 1929, Ferrière fala dos passos que tem dado para possibilitar sua vinda ao Brasil e dá destaque aos temas que pretende abordar, tais como: a escola ativa e os centros de interesse, por exemplo.

A carta era um dos meios de encurtar distâncias entre pessoas que estavam longe fisicamente. Naquele tempo, então, se constituía como uma prática cultural muito recorrente a fim de manter contato entre a população. Pode ser pensada como uma prática que define códigos próprios que viabilizam a comunicação (CAMARGO, 2011), que foi muito utilizada e ficou marcada, pelo seu constante uso, durante muitas décadas.

Assim como muitos outros educadores faziam, os contatos estabelecidos por Ferrière, Leão e Lacombe se constituíam em importantes trocas. O educador suíço se preocupou em anunciar os feitos e efeitos do trabalho desenvolvido por Leão no Brasil; recebeu Lacombe como sua aluna no Instituto, assim como apresentou-a para importantes nomes da Europa. Enquanto isso, os educadores brasileiros também se ocupavam na realização de outros feitos que ajudariam Ferrière. Carneiro Leão primeiro com o envio de Laura e depois com a tradução do Livro. E Laura, por sua vez, tentou ajudar na chegada, estadia e viabilização financeira da passagem de Ferrière pelo Brasil (que por conta dos conflitos políticos desencadeados pela Revolução de 30 não teve autorização para desembarcar do navio ancorado no porto da cidade do Rio de Janeiro).

Nesse sentido, Gomes e Hansen (2016) falam da sociabilidade intelectual, que se constitui na associação de grupos de intelectuais que atuam em determinada sociedade. Tal associação se dá na forma de feitos, como os de Ferrière, Leão e Lacombe que culminam em importantes resultados, neste caso no campo da educação. Podemos aqui considerar que as redes de sociabilidade também se constituíram como um dos marcos realizados por Ferrière tanto nas viagens que fazia, ao se encontrar com presidentes das repúblicas, diretores dos ensinos primário e secundário, reitores de universidades, professores, dentre outros, quanto em outros momentos de sua carreira ao estabelecer contatos e parcerias com educadores de todo o mundo. Alves (2012) considera as sociabilidades os elos estabelecidos pelos intelectuais com lugares e pessoas.

Muitos são os motivos para se criarem as redes de sociabilidade. Segundo Sirinelli (2003) uma sensibilidade cultural comum e afinidades difusas são os motivos que se organizam e formam essas redes. No caso desses intelectuais, as articulações envolviam não só o reconhecimento de seus respectivos trabalhos, mas também o prestígio que os alcançariam quando fossem cada vez mais conhecidos e reconhecidos. Para Ferrière, era importante conseguir “chegar” à América; já para Lacombe e Leão, ter seus nomes na cena internacional era um feito e tanto. Sendo assim, a tessitura de contato era vantajosa para todas as partes, visto o reconhecimento que alcançaria seus nomes.

Adolphe Ferrière, Antonio Carneiro Leão e Laura Jacobina Lacombe eram educadores conhecidos e reconhecidos no cenário nacional e internacional. Foram muito importantes para a educação brasileira visto que seus ideais ultrapassavam os modelos que vinham sendo utilizados pelo sistema educacional. As trocas estabelecidas trouxeram os resultados almejados por todas as partes, além de que a circulação das ideias do educador pela educação brasileira ajudara a acelerar, expandir e legitimar as concepções lançadas pela Escola Nova.

## Referências

ALVES, Cláudia. Jean-François Sirinelli e o político como terreno da história cultural. In: LOPES, Eliane M. T., FARIA FILHO, Luciano M. de. (Orgs.) *Pensadores Sociais e História da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora. vol. 2. 2012;



CAMARGO, Maria Rosa Rodrigues Martins. Cartas e Escrita. Práticas culturais, Linguagem e Tessitura da Amizade.. 1. ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 2011. v. 1. 168p;

GOMES, Ângela de Castro; HANSEN, Patrícia Santos. Intelectuais Mediadores: Práticas culturais e ação política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016. 489p;

MIGNOT, A. C. V. Eternizando travessia: memórias de formação em álbum de viagem. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica, v. 2, p. 330-342, 2017;

SIRINELLI, Jean- François. Os intelectuais. In: REMOND, René (org.). Por uma história política. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, p 232-253, 2003.

## AS TEMÁTICAS DOS CONGRESSOS DA UNIÃO MUNICIPAL DOS ESTUDANTES SECUNDARISTAS DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS (2009 a 2015)

Rudá Morais Gandin

Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira

**Palavras-chave:** Congressos estudantis. História da educação. Movimento estudantil.

### Introdução

A História da Educação, embora nas últimas décadas esteja se fortalecendo e diversificando seus temas e fontes, ainda se ocupa pouco do movimento estudantil como objeto de estudo (BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce, 2014), principalmente do movimento estudantil denominado secundarista, do qual fazem parte alunos do ensino fundamental, médio e profissionalizante.

Com este trabalho, busca-se ampliar os estudos em torno do Movimento Estudantil, no campo da História da Educação, portanto. Dito isso, propõe-se, nesta pesquisa, analisar, com apoio em pesquisa bibliográfica e documental, as temáticas veiculadas nos congressos da União Municipal dos Estudantes Secundaristas de São José dos Pinhais (UMES/SJP), nos anos de 2009, 2010 e 2015, exprimidas nos crachás encontrados.

Os crachás utilizados nos congressos eram coloridos e dispunham de duas perfurações nas extremidades de um dos lados, onde se poderia inserir algum tipo de cordão, a fim de possibilitar portá-los ao redor do pescoço ou em outra parte do corpo. Foram encontrados três crachás, sendo o crachá “A”, do segundo congresso, ocorrido em 28 de março de 2009, medindo cerca de 10,5x12,8 centímetros; o crachá “B”, do terceiro congresso, ocorrido em 20 de março de 2010, medindo cerca de 10,5x14,8 centímetros; e o crachá “C”, do quinto congresso, ocorrido em 17 de outubro de 2015, medindo cerca de 10,5x14,8 centímetros, também. Ademais, observou-se nos três crachás o logo da entidade estudantil e de seus parceiros e apoiadores dos três congressos.

### Movimento estudantil e a UMES/SJP

Para Marisa Bittar e Mariluce Bittar (2014, p.144), a partir das manifestações estudantis, “pode nascer a consciência sobre as contradições sociais” latentes no contexto da sociedade capitalista, embora os estudantes não se configurem como uma classe social específica, e sim, “segmentos de várias classes”, onde ocupam lugar transitório. Considerando a história do Movimento Estudantil, pode-se afirmar, assim, que os estudantes, volte e meia, se dispõem “a organizar e lutar”, seja contra as imposições autoritárias, como as vividas no período da ditadura civil-militar brasileira, conforme analisa Müller (2010), ou a imposições advindas dos períodos aparentemente democráticos, como a da aprovação da Reforma do Ensino Médio, que suscitou reações duras vindas dos estudantes, levando-os a ocupar inúmeras escolas pelo país.

Nessa perspectiva, pela qual se entende que os estudantes podem engajar-se ou fazer despertar críticas frente, não só às políticas educacionais, mas também às políticas econômicas e sociais, situa-se parte do movimento que concebeu a União Municipal dos Estudantes Secundaristas de São





José dos Pinhais, como revelam os discursos contidos em ata, do presidente da comissão eleitoral e demais componentes da mesa, no congresso de fundação da entidade, em 31 de março de 2007, afirmando que “a construção de atividades estudantis, culturais e esportivas, como também a construção de uma sociedade mais justa” (UMES/SJP, 2007), constituiriam a importância da UMES/SJP.

Portanto, a União Municipal dos Estudantes Secundaristas de São José dos Pinhais, com o “objetivo de [...] servir de representação e sustentação dos estudantes perante ao município, governos, comunidade e demais instâncias da sociedade civil organizada” (UMES/SJP, 2007), originou-se mediante o casamento entre a disposição dos estudantes em construir uma “sociedade mais justa” e as políticas de incentivo à formação de Grêmios Estudantis no interior das escolas públicas estaduais, promovidas pelo então governador do período.

Essa política, característica do governo do Estado do Paraná, nos anos de 2003 a 2010, como forma, acredita-se, de reconhecer a importância das organizações de alunos, haja vista que “direções escolares agiam contra a formação dos grêmios, seja por temerem a sua força reivindicatória, seja por não conseguirem compreender a sua importância”, segundo a mensagem do então Secretário da Educação, destinada aos estudantes, diretores e professores, por meio da qual declarava, também, querer um aluno “que haja, que viva”, situava-se dentro de uma conjuntura marcada pela “repulsa” ao neoliberalismo e da inclusão de políticas sociais, analisadas, segundo Resende (2007), como de “grande impacto social”.

No entanto, nesse período, particularmente a partir de 2007 até 2010, em que a UMES/SJP realizou três dos seus cinco congressos, a política brasileira, mesmo tendo a frente um partido considerado mais à esquerda do espectro político, caracterizou-se pela não alteração radical da “política macroeconômica em vigor desde 1999. Em vez disso, introduziu uma série de iniciativas novo-desenvolvimentistas paralelamente ao tripé neoliberal”, conforme analisa Saad Filho e Morais (2018, p. 154). Essa justaposição, para estes autores, acabou introduzindo uma variante no sistema de acumulação, “que pode ser camada de *neoliberalismo desenvolvimentista*”.

## As temáticas dos Congressos nos CRCHÁS

Nas temáticas encontradas nos crachás dos congressos da União Municipal dos Estudantes Secundaristas de São José dos Pinhais, pode-se verificar dois enunciados, uma vez que, dos três crachás localizados, apenas dois continham temáticas explícitas dos encontros. É importante destacar, antes de tudo, que mesmo os crachás sendo de diferentes períodos, notou-se que todos eles incluíam no seu rodapé o apoio do poder público municipal, no 2º e 3º congressos, da Prefeitura Municipal de São José dos Pinhais, e, no 5º Congresso, da Câmara Municipal da cidade, bem como o apoio da APP- Sindicato, organização sindical dos trabalhadores em educação do Estado do Paraná. Quanto a este último, verificou-se sua inclusão em todas as edições do evento, o que leva a entender ter havido por parte dos estudantes uma boa inserção e interlocução junto aos professores e, também, junto ao poder público da cidade, durante o período em que ocorreram os congressos. Ademais, é possível encontrar no crachá do segundo congresso, o apoio da “Umes: orgulho de ser estudante”, que, possivelmente, trata-se de uma outra entidade estudantil com a qual os estudantes de São José dos Pinhais tinham contato.

No crachá do 3º congresso, ocorrido no ano de 2010, a temática escolhida relacionou-se ao “orgulho de ser estudante”. Já no 5º Congresso, ocorrido no ano de 2015, a temática adotada correspondeu a uma das partes do Hino Nacional brasileiro, onde consta: “verás que um filho teu não foge à luta”. Embora os enunciados, inscritos nos crachás, espelhem preferências, disputas, contradições, posicionamentos e expectativas dos estudantes, com relação à própria entidade estudantil e aos rumos do país, essas temáticas não evidenciam, por completo, os pormenores vividos e mesmo acordados por trás de cada tema. Tenta-se, assim, olhar uma parte da história do movimento estudantil secundaristas, sem desconsiderar que “todo o trabalho histórico decompõe o tempo decorrido”, conforme alerta Braudel (2014, p.44).

O tema, “orgulho de ser estudante”, adotado para o terceiro congresso, exprime um posicionamento de menor intensidade política, supostamente voltado à valorização de uma “condição estudantil”, marcadamente vinculada a uma ideia romantizada de juventude, como “um tempo de liberdade,



de prazer”, e “expressão de comportamentos exóticos” (DAYRELL, 2003, p.41). Essa temática, no entanto, não é inovadora, haja vista que no crachá do congresso anterior, do ano de 2009, esse enunciado apresenta-se como parte de outra UMES. Sendo assim, pode-se especular que a escolha da temática do congresso de 2010 passou por alguma influência dessa outra entidade estudantil.

Já no 5º Congresso, evidencia-se uma temática de cunho político, descolada da ideia romantizada do terceiro encontro a respeito das juventudes, para uma compreensão na qual coloca os estudantes como atuantes socialmente e politicamente. A ideia da utilização de parte do Hino Nacional, “verás que um filho teu não foge a luta”, no entanto, não esclarece por quais lutas os estudantes pretendem lutar ou de qual não abririam mão. Não obstante, esse congresso ocorre em meio a uma ebulição política, acentuada pelas manifestações, protagonizadas por jovens, ocorridas em 2013, e pelas manifestações em defesa e contra o governo, em 2015, que levaria, meses mais tarde, ao *impeachment* da ex-presidente Dilma.

## Considerações finais

Bloch (2001), considera que o historiador deve olhar para a história a fim de compreendê-la e não de julgá-la. Analisar, por meio dos crachás, as temáticas manifestas nos congressos da UMES/SJP, constitui-se parte do processo de compreender a história do movimento estudantil secundarista brasileiro. Pode-se dizer, assim, que as temáticas expressas, “orgulho de ser estudante” e “verás que um filho teu não foge a luta”, retratam o vivido e o experimentado pelos estudantes, suas decisões e contradições, e, não menos importante, suas formas de olhar a si mesmos e a sociedade.

## Referências

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, p. 40-52, 2003.

BLOCH, Marc. **Apologia da história, ou, O ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. Os movimentos estudantis na História da Educação e a luta pela democratização da universidade brasileira. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 34, p. 143-159, maio/ago. 2014. 143.

RESENDE, Daiane Carnelos. **Elementos decisivos na construção da posição e ação política de Roberto Requião de Mello e Silva**. 2007. 165 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

SAAD FILHO, Alfredo; Moraes, Lecio. **Brasil: neoliberalismo versus democracia**. São Paulo: Boitempo, 2018.

UMES/SJP. Colégio Estadual Costa Viana. **Ata do congresso de fundação realizada no dia 31 de março de 2007**.



## ASSISTÊNCIA À INFÂNCIA NA PROVÍNCIA DO MARANHÃO: A IRMANDADE DA SANTA CASA DE MISERICÓRDIA (1850-1880)

Rosyane De Moraes Martins Dutra

**Palavras-chave:** Instituições. Crianças. Maranhão.

A Irmandade da Misericórdia, no Maranhão, como no resto do Brasil, foi uma das instituições religiosas que assumiram a assistência aos desvalidos. Fundada em São Luís, em 1623, as Misericórdias alargaram suas funções no Oitocentos com a construção de igrejas, hospitais e cemitério a fim de estabelecerem seu patrimônio em terras maranhenses. Os presidentes da província que atuavam na provedoria da Irmandade tentavam implementar uma intervenção mais direta da Coroa Portuguesa nos assuntos relacionados à assistência em São Luís. Uma suposta crise financeira caracterizou as práticas caritativas da Irmandade na segunda metade do século XIX, o que motivou dar novos rumos aos serviços assistenciais na capital. Mesas administrativas, formadas por representantes oficiais da província, da elite local e da Irmandade, tentavam desviar da crise com recursos atrelados a promessas de salvação. Mas, os desvios das verbas no âmbito institucional acarretando falta de recursos alteraram o caráter da assistência aos desvalidos, da caridade para filantropia, com a participação da Província na manutenção dos serviços da instituição. Além de auxílio médico e funeral, os serviços da Santa Casa incluíam o recolhimento, o batismo e a educação de crianças *enjeitadas* por suas mães. Essa atuação junto a infância foi importante para a época, já que a mortalidade infantil na cidade de São Luís registrava altos índices, fruto do abandono que sofriam mediante impossibilidades das mães de criá-los. Pergunta-se: Como a Santa Casa de Misericórdia garantia e mantinha os serviços de assistência a essas crianças abandonadas? Este estudo tem como objetivo geral, analisar a organização da Irmandade da Misericórdia na assistência a infância maranhense, em documentos sobre finanças e estatísticas da instituição entre os anos 1850 e 1880. Para isso, será feita a análise dos estudos da historiografia maranhense, que registraram a atuação da Irmandade no Maranhão Imperial e a análise de documentos do Acervo do Arquivo Público do Estado do Maranhão, referente as ações da Santa Casa na assistência as crianças, como os relatórios de província, mapas estatísticos e ofícios da Santa Casa. A institucionalização das crianças é apontada por Rizzini (2004) como uma proposta das Santas Casas de Misericórdia no Brasil para o enclausuramento dos meninos e meninas, órfãos ou filhos de pais legítimos. “Além desse divisor social, recorreu-se também ao divisor racial.” (p.27) Era necessário retirar da sociedade o incomodo causado pelos moribundos e pecadores, que deveriam ocupar espaços distintos de acordo com a hierarquia social da época: livres e escravos, homens e mulheres, ricos e pobres. A Província do Maranhão, durante o século XIX, passava por uma reorganização de ordem econômica, política e social devido à exportação do algodão, graças ao impulsionamento da Companhia Geral do Comércio do Grão-Pará e Maranhão; a adesão do Maranhão a Independência e as revoltas internas que surgiram após o grito no Ipiranga, como a Balaiada. (MEIRELES, 2015) Esse cenário fez com que a província iniciasse o século com uma população escrava de origem africana que superava o número da dos senhores brancos. O crescimento demográfico em meio as miscigenações possibilitaram o aparecimento de problemas como o aborto e o abandono de crianças nas ruas, nas portas das casas ou em instituições. Mulheres, da elite e mães-escravas,





que sofriam abusos, estupros e outras coerções masculinas, eram obrigadas a abandonar seus filhos. “O controle sobre a conduta, a sexualidade, a religiosidade, a maternidade, representavam uma forte vigilância sobre o corpo e a alma da mulher.” (ABRANTES, 2004, p. 151) Nesse cenário, era preciso pensar os espaços públicos e as instituições que se responsabilizariam pela higiene e pela moral desses sujeitos, excluídos sociais, expropriados de suas próprias vontades, confinados e conformados para serem civilizados. (FOUCAULT, 2014) Assim, remete-se a pobreza que no Maranhão sempre esteve associada ao descaso das políticas públicas. Pensar, portanto, na família, na mulher, na criança, e de maneira interdisciplinar, relacionar pobreza ao tempo e aos discursos que impregnam ações assistencialistas de amparo, de estaque de um problema higiênico é motivar uma busca pelo real significado da institucionalização na história da assistência à infância. As doações milionárias advindas da elite maranhense, interessada no recolhimento das minorias, garantia a Irmandade a sua consolidação como instituição mantenedora do poder local e garantiam o funcionamento dos espaços designados para a assistência pública na capital da Província. Marques (1970, p. 482) retratou em sua obra, as repartições e dependências adquiridas pelas Misericórdias para a realização de suas obras de caridade: “secretaria e contadoria, tesouraria, procuradoria-geral, presos pobres, expostos, hospital de caridade, hospital dos lázaros, igreja e cemitério.” Essa constituição demarca os sujeitos assistidos, incluindo os bebês abandonados, que após recolhimento, eram conduzidos aos cuidados do corpo e da alma, como alimentação, catequese e educação moral. A assistência às crianças era sistematizada sobre a égide das Ordens Religiosas e se estruturava em instituições com características de clausura, pois, para proteger e educar era necessário “o rigor dos castigos, o submetimento às ordens, o distanciamento da autoridade” (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 07). Algumas instituições religiosas, portanto, incumbem-se pelos infantes *sem valor* apontados por uma sociedade *sem pecado*, e, como a Irmandade da Misericórdia, territorializam o Poder Eclesiástico. Na província do Maranhão, a Irmandade constrói o Hospital da Caridade, responsável pelo atendimento da população, principalmente pobre, e que depois, se consolida como a Santa Casa. Além do hospital, igrejas, como a de São José (principal padroeiro da Ordem e que deu nome a muitas instituições de recolhimento infantil no Brasil) e o Cemitério da Misericórdia, são construções representativas da expansão institucional da Irmandade na Cidade de São Luís. Com a monumentalidade desses espaços, a sociedade rendia-se ao império religioso, que administrava as mazelas sociais, isolando-as ou condicionando-as às normas civilizatórias. Na perspectiva, portanto, de perceber a constituição e manutenção dessas instituições, a pesquisa documental buscará na análise dos relatórios de Província, entre os anos de 1850 e 1880, os discursos e atuações das mesas administrativas da Santa Casa na organização de suas finanças, despesas e receitas, para a compra de materiais, mobiliários e reformas nos edifícios, igrejas e casas. Também, possibilitar a identificação dos representantes sociais que formavam as mesas administrativas e como eles influenciavam a manutenção dos espaços de assistência infantil. Através das análises de Mapas Estatísticos de crianças órfãs e recolhidas, identificar-se-á os encaminhamentos dados a elas, após tempo de permanência na instituição. Nas visitas ao Arquivo Público do Estado do Maranhão, fez-se o levantamento de alguns *Relatórios da Província* que revelam as reuniões das Mesas Administrativas da Santa Casa de Misericórdia, as quais o Governo da Província tinha representação. São decisões sobre o funcionamento desses espaços, receitas e mapas estatísticos contendo: nomes de crianças, entrada na instituição, entrega a família para adoção ou para outra instituição educativa. Os Ofícios dos Mordomos da Santa Casa de Misericórdia ao Presidente da Província (dos anos 1860-1880) que descreviam as condições de abandono das crianças e os conflitos institucionais com as famílias legítimas para devolução da criança ao lar reveladores de uma certa fragilidade institucional na definição desses encaminhamentos. Esses documentos eram registrados nas situações de abandono das crianças nas instituições de recolhimento mantidos pela irmandade, como a Casa dos Expostos, que fora criada para essa finalidade. Com os resultados desse levantamento, pretende-se analisar a atuação da Irmandade da Santa Casa de Misericórdia do Maranhão na assistência aos desvalidos, na administração dos recursos e na manutenção dos espaços institucionais, percebendo suas constituições, os sujeitos que geriam os serviços e os encaminhamentos dados as crianças abandonadas.



## Referências

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2014.

MARQUES, César Augusto. **Dicionário histórico-geográfico da província do Maranhão**. 3. Ed. São Luís, AML, 1970.

MEIRELES, Mário Martins. **História do Maranhão**. Rio de Janeiro: Serviço de Documentação da DASP, 2015.

RIZZINI, Irene. **A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. **A Maquinaria Escolar**. Teoria e educação, 6, 1992, p. 69-97.

## “COMO O TEMPO PASSA...”: REFLETINDO SOBRE AS MEMÓRIAS DE JOSÉ RANGEL ACERCA DE ASPECTOS DA REFORMA DO ENSINO PRIMÁRIO E NORMAL (1906)

Priscila Alves Ferreira

**Palavras-chave:** José Rangel. Escola normal. Memória.

O artigo em tela é fruto de uma pesquisa de doutorado que investiga a concessão de equiparações de cursos normais, no estado Minas Gerais, à Escola Normal Modelo de Belo Horizonte. A pesquisa, que está em andamento, pretende analisar essa prática de equiparação na cidade em Juiz de Fora, cuja escola normal mantida pelo estado foi suprimida em 1907. Tal prática consistia em o estado conceder a cursos particulares ou municipais, que seguissem os moldes da Escola Normal Modelo, as regalias de diplomar os normalistas. Conforme Ferreira (2019), as escolas normais equiparadas além de seguir o programa de ensino da escola normal da capital, eram submetidas à fiscalização estatal.

Meu contato inicial com esse tema foi através das páginas do periódico *Jornal do Commercio*, da cidade de Juiz de Fora, ainda enquanto bolsista de Iniciação Científica pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Durante a pesquisa, o nome de um sujeito social despertou-me a atenção: José Rangel. Ele, que estava constantemente presente como articulista do periódico, foi professor e diretor da Escola Normal de Juiz de Fora, meu objeto de estudo no Mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Na dissertação (FERREIRA, 2013), abordei sua defesa em relação à importância de o estado não suprimir a instituição juiz-forana, tanto através de representações e artigos no *Jornal do Commercio* e *Correio de Minas*, quanto de uma viagem à Belo Horizonte, em 1905, para conversar com o Sr. Francisco Salles, então presidente do estado, e seus secretários.

Além disso, tratei sobre a ausência de artigos e manifestações de José Rangel acerca da supressão da Escola Normal de Juiz de Fora, tanto no *Jornal do Commercio*, quanto no *Correio de Minas*, após a Reforma do Ensino Primário e Normal de 1906. Uma possível interpretação esteve relacionada à sua indicação para diretor dos primeiros Grupos Escolares de Minas Gerais, implantados no mesmo prédio e utilizando o mesmo mobiliário que a escola normal da cidade (FERREIRA, 2013).

Ao retomar os estudos para o Doutorado em Educação, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, deparei-me novamente com algumas ações desse sujeito histórico, especialmente quanto ao seu posicionamento acerca dos cursos normais particulares equiparados. Ora, se enquanto professor e diretor da Escola Normal de Juiz de Fora defendeu sua importância para a formação de professores na cidade, como se posicionou sobre essa formação, que passou a ser realizada pelos equiparados particulares até 1928, ano em que foi criada a Escola Normal Oficial de Juiz de Fora (OLIVEIRA, 2000)?

Pensando sobre essas questões, corroboro Lejeune, que aponta que “o ato do pesquisador consiste em construir um objeto que seria, na verdade, apenas um dos objetos possíveis a serem construídos. [...] assim, é preciso que ele tenha em mente que se escolhesse outro centro, os limites





se deslocariam” (LEJEUNE, 2008, p. 51). Desta feita, o objetivo do presente artigo foi tecer algumas reflexões sobre José Rangel a partir de suas memórias, que foram escritas e publicadas por ele no livro *Como o tempo passa...: aspectos, fatos, figuras e costumes antigos e contemporâneos* (RANGEL, [1940]). Os esforços foram centrados em pensar a abordagem que ele fez sobre a Escola Normal de Juiz de Fora, por ter tido uma relação direta como professor e diretor dessa instituição, bem como problematizar sua percepção acerca da Reforma do Ensino Primário e Normal de 1906, especialmente no tocante ao seu posicionamento (ou não) sobre a prática de equiparação de cursos normais.

Para analisar essa escrita de si, foi importante não tomá-la como um “dado”, como um “resgate” sobre o que “verdadeiramente aconteceu”. Tal escrita, como todo documento histórico, implicou em subjetividade, em uma construção do eu, já que foi produzida por um sujeito social. Mas “é justamente nesse espaço privado, que de forma alguma elimina o público, que avultam em importância as práticas de uma escrita de si” (GOMES, 2004, p. 9). Em outras palavras, ao construir suas memórias, José Rangel fala tanto sobre si quanto sobre outros sujeitos, ações e relações, que de alguma forma influenciaram suas escolhas e o constituíram como sujeito social de seu tempo.

Desse modo, problematizou-se o sentido de seus movimentos, sobretudo o de deixar de ser diretor da Escola Normal de Juiz de Fora para ser diretor dos primeiros Grupos Escolares de Minas, como uma “relação objetiva entre o sentido e o valor, no momento considerado, dessas posições num espaço orientado” (BOURDIEU, 2002, p. 190). Ou seja, a partir dos vestígios encontrados e dos documentos mobilizados, pôde-se inferir que a relação com os governantes do estado foi utilizada como forma não só de defesa daquela escola normal, mas, em determinado momento em que essa defesa poderia ser “em vão”, como forma de manter sua “trajetória” de destaque frente à instrução pública, mesmo que tivesse que dirigir outra instituição.

Essa “trajetória” é o “envelhecimento social”, que independe do “envelhecimento biológico” (BOURDIEU, 2002). Para compreendê-la, foi necessário compreender o campo em que ela se desenvolveu, assim como “o conjunto das relações objetivas que uniram o agente considerado – pelo menos em certo número de estados pertinentes – ao conjunto dos outros agentes envolvidos no mesmo campo e confrontados com o mesmo espaço dos possíveis” (BOURDIEU, 2002, p. 190).

Nesse sentido, e para tecer reflexões sobre a Escola Normal de Juiz de Fora, sua supressão e a criação de cursos equiparados, foram analisadas as seções de seu livro de memórias que aborda sua relação com os governantes da época, em especial com João Pinheiro e Carvalho Brito. O primeiro, presidente do estado em 1906, implantou a Reforma que criou os Grupos Escolares; já o segundo foi o Secretário dos Negócios Interiores de João Pinheiro, a quem José Rangel diz ter conhecido mais de perto (RANGEL, [1940]).

Através de tal análise documental, percebeu-se que o campo em que essa “trajetória” se desenvolveu foi um campo político, no qual o agente em questão tinha boas relações, conseguindo permanecer em posições de destaque e comando de diferentes instituições públicas de Juiz de Fora. Por outro lado, essa boa relação pôde ser um indicativo de que, ainda que houvesse discordâncias com as ações do governo, José Rangel não se manifestaria publicamente. O que aconteceu quando falou sobre as escolas normais equiparadas, “sobre cuja eficiência não me compete manifestar” (RANGEL, [1940], p. 226).

Pierre Nora aponta que a memória é “aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações” (NORA, 1993, p. 9). Nesse sentido, não há como afirmar que José Rangel relatou em suas memórias tudo o que “verdadeiramente aconteceu”, visto que, ainda que de forma inconsciente, pode ter lançado luz sobre alguns aspectos de sua vida em detrimento de outros.

Do mesmo, o presente artigo abordou uma interpretação possível, construída através dos registros de memória de um sujeito social, podendo abrir caminho para outras construções. O que acredito não ter implicado na “reconstrução” de um passado, mas sim em uma interpretação, “sempre problemática e incompleta do que não existe mais” (NORA, 1993, p. 9), mas que foi possível para nesse momento e para essa tessitura argumentativa.



## Referências

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, J. ; FERREIRA, M. de M. (Orgs.). **Usos e abusos da história oral**. Trad. Glória Rodríguez, Luiz Alberto Monjardim, Maria Magalhães e Maria Carlota Gomes. 5ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002, p. p. 183-191.

GOMES, Angela de Castro. Escrita de si, escrita da História: a título de prólogo. In: \_\_\_\_\_ (org.). **Escrita de Si, escrita da História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2004, p. 7-24.

LEJEUNE, P. O pacto autobiográfico (bis). In: \_\_\_\_\_. **O pacto autobiográfico**. De Rousseau à Internet. Belo Horizonte : Ed.UFMG, 2008, p. 48-69

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**. São Paulo: PUC-SP. n. 10, 1993, p. 7-28.

RANGEL, José. **Como o tempo passa...: aspectos, fatos, figuras e costumes antigos e contemporâneos**. Rio de Janeiro: A Encadernadora , [1940].

## CONSCIENTIZAÇÃO E MOVIMENTO GRAAL: PRESENÇA DE PAULO FREIRE NO PORTUGAL PRÉ-REVOLUCIONÁRIO (1965 - 1974)

Maria Edith Romano Siems Marcondes

Maria João Mogarro

**Palavras-chave:** História das Mulheres. Modelos culturais. Pedagogia Freireana.

O Movimento Graal caracterizou-se como movimento internacional de mulheres católicas existente em contexto europeu desde 1921 e iniciado em Portugal em 1957, sob o protagonismo de Maria de Lourdes Pintasilgo e Teresa Santa Clara Gomes. Pintasilgo, que já apresentava um perfil de liderança, tendo sido pioneiramente eleita como representante da Juventude Católica Portuguesa e posteriormente também a primeira mulher a ocupar a presidência da Pax Romana, encontra-se em uma de suas viagens internacionais com uma participante do Movimento Graal na Austrália e, instigada pelas informações recebidas sobre aquele Movimento, realiza visitas à Holanda e aos EUA para maior contato com as atividades. Como resultado dessas viagens realizadas por ela e também por Teresa Santa Clara Gomes, com o objetivo de conhecer o funcionamento do Graal em diferentes países, consolida-se o entendimento quanto à pertinência de integrar-se ao formato de um trabalho já existente, trazendo a estrutura já organizada e internacionalmente bem-sucedida de atividades desenvolvidas pelo Graal. Pintasilgo havia encontrado um caminho para a realização das ações sociais que almejava desenvolver como militante católica junto às mulheres e a populações mais desassistidas. Desde a implantação e até o final de sua vida, em 2004, Maria de Lourdes Pintasilgo permanece como liderança do Movimento, ao lado de outras mulheres que a ela se associam. As ações do Graal no momento de sua implantação, em Portugal, são rejeitadas pelas lideranças católicas em Lisboa, que não apoiavam a existência de um movimento exclusivamente feminino, sem o controle ou supervisão de outros religiosos. Em contato com dirigentes mais progressistas encontra-se um acolhimento que faz com que duas equipes de mulheres vinculadas ao Graal sejam deslocadas para regiões mais afastadas: Portalegre e Coimbra. Aí se iniciou, em 1961, o trabalho de aproximação com as comunidades que irá, gradativamente, se desdobrar em alfabetização de Adultos, Pós-Alfabetização e Animação Social nas duas cidades e seu meio envolvente.

Além da compreensão do significado do movimento Graal no processo de transição da sociedade portuguesa para um regime democrático, coloca-se como objetivo maior deste estudo compreender o processo de introdução das ações de educação libertadora, como concebido por Paulo Freire, nas práticas de educação de populações rurais, em Portugal, no período imediatamente anterior à Revolução dos Cravos e como esta articulação se dá a partir das reformas ocorridas no interior da Igreja católica, no âmbito do Concílio Vaticano II.

Estudos como os de Cavalcanti (2017) Cordeiro (2012), Alcoforado e Ferreira (2013 e 2017) e Mogarro (2018) apontam que, nas ações desenvolvidas junto às mulheres dessas regiões, os protagonistas das atividades passavam por processo formativo em que a base de ação estabelecia-se a partir do referencial teórico-metodológico que fora desenvolvido por Paulo Freire. O trabalho com as comunidades partia do levantamento temático em relação aos problemas existentes na comunidade, da recolha do universo vocabular das pessoas, até chegar à escolha das palavras







geradoras. Da incorporação do pensamento freireano, destaca-se ainda, a questão da conscientização como elemento central de uma educação emancipatória. Em síntese, o modelo de alfabetização registrado na já então conhecida experiência de Angicos. Citam-se, nos registros existentes, a utilização de textos do livro “Educação como Prática de Liberdade” publicado por Freire em 1967 e encontramos documentos redigidos por Maria de Lourdes Pintasilgo com extratos de textos apresentados por Freire em conferência realizada no México em 1971. Alguns pontos de destaque do livro “Educação como prática de liberdade”, finalizado já após a queda do governo João Goulart, no Brasil, substituído por um regime de ditadura civil-militar, é a preocupação de Freire em abordar o fato de que a educação é, essencialmente, um ato político e de que a ocupação pedagógica essencial seria que se realizasse “uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política”. Em sua compreensão, a participação popular nas esferas de poder e de decisão é essencial ao universo da vida em sociedade. Nos estudos e pesquisas relativos ao trabalho desenvolvido pelas líderes e pelos educadores do Movimento Graal, nas regiões rurais aonde atuaram, são abundantes os relatos referentes à realização de alfabetização a partir do “método” de Freire, mas também e, principalmente, a valorização dos aspectos culturais e de conscientização, como eixo de todo o trabalho. Importante que se saliente que este processo de alfabetização de adultos e a própria ação de animação cultural das comunidades, se dá em um momento em que o governo português encontrava-se sob a condução da ditadura salazarista, designada institucionalmente como Estado Novo. Neste sentido, é surpreendente observar como um trabalho de natureza tão eminentemente política e revolucionária, pautado na conscientização das pessoas quanto ao lugar que ocupam no mundo e na história, tenha subsistido durante anos em contexto ditatorial. No entanto, pode-se inferir que as conexões do Graal ao catolicismo e sua condução feminina, tenham sido elementos importantes de subsistência das ações, sem maiores incômodos por parte do regime. Chefiado, em seus anos finais (1968-1974), por Marcello Caetano, o regime do Estado Novo mantinha estreito controle das ações populares e das organizações comunitárias através da polícia política, a PIDE, e, nos relatos das ações desenvolvidas pelo Graal nas cidades de Coimbra e Portalegre, encontram-se descritos momentos de presença de representantes da PIDE fiscalizando as ações realizadas, momentos em que temas eram direcionados para questões de cunho religioso, evitando-se o confronto direto. O catolicismo como um dos elementos de sustentação do regime ditatorial desde seu início, encontrava nos dirigentes religiosos elementos que favoreciam a conservação de sua posição e, as mudanças advindas do Concílio Vaticano II eram aos poucos incorporadas, possibilitando que o trabalho realizado pelo Graal se desenvolvesse e ampliasse. Cumpre destacar que o caráter mundial de funcionamento do Graal e as constantes viagens realizadas por Maria de Lourdes Pintasilgo, para compromissos como presidente das organizações em que exerceu, sempre pioneiramente, funções de presidência, oportunizaram uma ampliação significativa de seus horizontes de percepção da realidade social portuguesa e de outras possibilidades de organização dos grupos sociais. E é pelo viés da vinculação religiosa que entendemos que ocorreu a circulação do pensamento freireano e sua chegada ao contexto português, considerados os limites na circulação de pessoas e referenciais bibliográficos no período do estudo (1965-1974)

A delimitação temporal decorre de nossa compreensão de que, no caso de Maria de Lourdes Pintasilgo a interlocução com Paulo Freire tem correlação com as alterações trazidas na organização da Igreja Católica decorrente do concílio Vaticano II de 1965 e segue até 1974 quando, com a Revolução dos Cravos, ocorrida a 25 de abril, temos importantes alterações na política e sociedade portuguesas.

Em termos de fundamentação teórico-metodológica, afiliamo-nos à perspectiva da História Cultural ao tratar dos processos de produção, circulação e apropriação de modelos culturais, neste caso os modelos culturais de natureza pedagógica. Serão analisados referenciais teóricos e documentais disponíveis em arquivos públicos e em estudos antecedentes, tais como artigos, dissertações e teses, cotejados com textos produzidos por Maria de Lourdes Pintasilgo neste período, em que o destaque à questão da conscientização, e outros aspectos da pedagogia freireana se faz presente.

Como conclusões, apresentamos nosso entendimento de que o impacto do Concílio Vaticano II de 1965, ao referendar maior aproximação da Igreja Católica com as questões sociais que impactam na vida dos menos favorecidos teria impulsionado as ações de movimentos como os da Teologia da Libertação com os quais tanto Freire quanto Pintasilgo mantinham interlocução. Nesse sentido,



compreendemos que foi, com base na ação em contexto religioso que se deu a interlocução entre esses dois educadores, em uma conjugação de pensamentos que se transformou em ação concreta no interior do Movimento Graal. A própria Maria de Lourdes aponta esse sentido de proximidade com Freire através do Cristianismo e, embora assumindo-se que em muitos momentos o próprio Freire pode “não se reconhecer em algumas coisas” que fez, destaca a riqueza de seu encontro com o pensamento freireano declarando que este funcionava para ela como a síntese de muito do que vinha sendo discutido por grandes pensadores como Edgar Morin, Ivan Illich, Martin Buber, entre outros, na forma simples e óbvia das propostas que Paulo Freire apresentava. Em uma frase apresentada por ela em um texto dedicado a Freire destaca “as ideias são qualquer coisa que nos anima, nos transforma e que, de certa maneira, nos dá a esperança e o élan necessário para viver”.

## Referências

CORDEIRO, C. J. Na demanda do Graal em Portalegre: O sentido educativo e social do Projecto Promoção Humana e Evangelização desenvolvido na década de sessenta e setenta do século XX em Portalegre. Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Portalegre - ESE, 2012.

CAVALCANTI, M. S. Educação e Cidadania: Paulo Freire, o movimento Graal e as Políticas Sociais em Portugal – 1970 a 1974. Dissertação de Mestrado. ICSP. ULisboa, 2017.

ALCOFORADO, L. e FERREIRA, S. Paulo Freire na Universidade de Coimbra: memórias e significações de um tempo de fé e ação.. <http://hdl.handle.net/10316.2/41289>. DOI: DOI:<https://doi.org/10.14195/978-989-26-1326-0> Accessed : 25-Sep-2019 17:56:19

## “DE UM GRANDE NÚMERO DE NOTAS”: ARTIGOS DE FRANCISCO LINS PUBLICADOS NO JORNAL O PAIZ (1924)

Daise Silva Dos Santos

**Palavras-chave:** Viagens pedagógicas. Circulação de ideias. Instituto Jean-Jacques Rousseau.

Compreender a intenção dos artigos de Francisco Lins publicados no jornal *O Paiz*, em 1924, é o objetivo central deste trabalho. Ao todo foram publicados dez artigos, como resultado da experiência de viagem de Francisco Lins à Europa. Enviado pelo governo em 1911, regressou apenas em 1917, a fim de conhecer o que havia de mais moderno em termos de educação. Esta investigação se debruçou sobre tais escritos, o contexto de sua publicação, o suporte em que foram veiculados e seu conteúdo. Busco com isso compreender as razões que levaram a divulgação desses textos acontecer apenas em 1924, alguns anos após o retorno desse educador.

O professor, poeta e jornalista mineiro Francisco Lins (1866-1933), embora hoje seja desconhecido, recebeu bastante destaque nas áreas em que atuou durante o final do século XIX e início do século XX. No campo da educação, sua trajetória foi marcada pela viagem que realizou à Europa, na qual estudou no Instituto Jean-Jacques Rousseau e conheceu institutos de educação em diversos países.

A oportunidade da viagem à Europa surgiu logo após a intensa participação de Lins na campanha presidencial de Hermes da Fonseca, em 1910. Por designação da secretaria de agricultura de Minas Gerais foi encarregado de organizar e dirigir a representação do estado na Exposição Internacional de Turim (1911). Nomeado pelo presidente do estado mineiro Coronel Bueno Brandão em outubro de 1910, a partir de então Lins viajou a diversos municípios se preparando para a representação na exposição. Prestes a partir em viagem, Lins recebeu mais uma missão. O então secretário do interior de Minas Gerais, Delfim Moreira, o incumbiu de estudar os institutos de ensino primários e profissionais da Itália, Bélgica, Suíça, França e Alemanha. Ciente das missões que tinha a cumprir e acompanhado de sua esposa, embarcou no navio *Halle*, em maio de 1911. Além destas, entre 1912 e 1915, integrou a primeira turma dos cursos oferecidos pelo Instituto Jean-Jacques Rousseau, sendo o único brasileiro entre os 22 alunos de diversas nacionalidades naquele que viria a ser um centro de referência internacional que mais tarde atrairia muitos educadores. No Instituto, Lins teve acesso ao que havia de mais novo quanto às ideias, aos métodos e aos modelos educativos.

Entre outubro e dezembro de 1924, o jornal *O Paiz* publicou uma série de dez artigos de Francisco Lins. O objetivo desses textos, conforme o próprio educador afirma, era abordar os problemas da educação e como eles foram resolvidos nos países do Velho Mundo. Lins garantiu ainda que os escritos tiveram por base um grande número de notas feitas sobre o tempo que estudou os institutos europeus e que estiveram guardados durante muito tempo. Os problemas da educação nacional apontados, segundo ele, foram identificados a partir de sua experiência enquanto Reitor do Gymnasio Mineiro de Barbacena e fiscal da instrução pública de Minas Gerais.

A justificativa apresentada por Lins para publicação de tais artigos apenas naquele momento consiste no fato de ser aquele um momento oportuno, em que a União e os estados se ocupavam com as reformas da educação pública. De fato, nesse período vários estados do país discutiam reformas no ensino com base nas influências escolanovistas. Cabe destacar entre essas reformas as que aconteceram nos estados do Ceará (1923), da Bahia (1925), de Minas Gerais (1927), do Distrito Federal (1928) e de Pernambuco (1928).





Nesse contexto de reformas que a educação brasileira passava, as viagens foram tomadas como estratégia para conhecimento dos modelos pedagógicos estrangeiros (MIGNOT e GONDRA, 2007, p. 8). Esse propósito fez com que elas fossem largamente estimuladas, o que possibilitou a circulação de políticas e práticas pedagógicas estrangeiras inovadoras que inspiraram os reformadores brasileiros. Escrever sobre a viagem também era uma prática comum nesse contexto. Era uma maneira de completar a viagem, tendo em vista que a partir da publicação das experiências compartilhavam os conhecimentos e reflexões sobre o que havia de novo na educação estrangeira, além de ser um modo de legitimação dos educadores diante de seus contemporâneos (CHAMON E FARIA FILHO, 2007, p. 56-57).

Neste trabalho, portanto, debruço-me sobre a escrita que Francisco Lins produziu sobre essa sua viagem à Europa. Busco considerar o suporte em que esses artigos circularam, trabalho conforme a perspectiva de Roger Chartier (1999) segundo a qual a compreensão de qualquer texto depende da forma como chega ao leitor (CHARTIER, 1999, p. 17). Opero também com Luca (2018) no que tange aos procedimentos para o trabalho com a imprensa periódica enquanto fonte de pesquisa histórica.

O jornal *O Paiz*, no qual os artigos foram publicados, era um periódico diário de grande circulação na cidade do Rio de Janeiro, entre 1884 e 1934. Em sua trajetória, teve a circulação interrompida apenas uma vez, entre 1930 e 1932. Desde sua fundação, a história deste jornal esteve relacionada à política (CASTILHO, 2013). Como diversos outros periódicos surgidos após a abolição, defendia a causa republicana, além disso, vários jornalistas utilizaram sua escrita para ascender a cargos políticos. Por longo período teve como diretor, e mais tarde proprietário, o português João Lage, compreendido pela historiografia como a típica imagem do jornalista corrupto, que recebia benefícios materiais em troca de posicionamento do jornal. Exercia, assim, um jornalismo situacionista. E embora nunca tenha vivido uma situação financeira plenamente favorável, foi durante a administração de Lages que a folha teve seu momento de maior popularidade, alimentada pelas desavenças públicas com o concorrente Edmundo Bittencourt, fundador do *Correio da Manhã* (CASTILHO, 2013, p. 7).

Durante o governo de Arthur Bernardes (1922-1926), o impresso teve sua credibilidade afetada pelo apoio ao presidente, que exercia seu pleno poder sob estado de sítio. Diante da censura aos jornais de oposição ao governo, *O Paiz* ficou isolado e, conseqüentemente, encontrava-se enfraquecido. Sendo assim, no momento em que Francisco Lins publica seus escritos, o jornal está ao lado do governo e por isso não é visto com bons olhos. Ao longo dos artigos, Lins tece elogios ao trabalho que Arthur Bernardes vem realizando, isso sugere que os textos também serviram de propaganda ao governo federal naquele período.

Nos artigos ao jornal *O Paiz*, Lins escreve sobre diversos institutos europeus, estabelece comparações com a educação no Brasil e faz sugestões para a resolução dos problemas educacionais brasileiros. Expõe suas impressões sobre a educação nacional, que julga como a falta de moral, ordem e disciplina. E aponta soluções com base nos seus conhecimentos sobre os institutos estrangeiros. Para Lins, era preciso uma educação nova, e para isso, entre outras coisas, seria necessário formar bons professores, inclusive trazer alguns grandes nomes do estrangeiro, pois segundo ele o valor do ensino estaria na qualidade dos educadores.

Concluo a partir da análise dos artigos que entre os possíveis interesses da publicação estavam a divulgação das ideias, os modelos e os métodos pedagógicos estrangeiros que Lins conheceu em sua viagem à Europa. Outros interesses envolviam a legitimação das reformas da educação e do próprio educador no campo da educação. Além de servirem de propaganda para governo de Arthur Bernardes.

Este estudo contribui para ampliação do debate a respeito da circulação internacional de modelos educativos e acerca do período de reforma que a educação brasileira passou entre as décadas de 1920 e 1930. Sua relevância também pode ser apontada no fato de tratar um sujeito ainda pouco estudado na História da Educação e que foi aluno na primeira turma do Instituto que influenciou as reformas educativas brasileiras nas décadas seguintes.



## Referências

CASTILHO, Marcio de Souza. “O amigo incondicional de todos os governos”: a trajetória de João Lage em O Paiz nos primeiros anos da República. In: **Anais do IX Encontro Nacional de História da Mídia**. Ouro Preto: Universidade Federal de Ouro Preto, 2013.

CHAMON, Carla Simone e FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A educação como problema, a América como destino: a experiência de Maria Guilhermina. In.: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio e GONDRA (Orgs). **Viagens pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2007, p. 39-64.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Brasília: EDUNB, 1999.

LUCA, Tânia Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.) **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2018, p. 111- 153.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio e GONDRA (Orgs). Viagens de educadores e circulação de modelos pedagógicos. In: **Viagens pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2007, p. 7-14.

## DIOGO VELHO CAVALCANTE D'ALBUQUERQUE: VESTÍGIOS DE UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE A INSTRUÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA DO SÉCULO XIX

Viviane Vieira Santos Matos

Cristiano Ferronato

**Palavras-chave:** Civilidade. Ideias Educacionais. Instrução Pública.

O presente trabalho é parte de uma pesquisa de mestrado em educação, e tem como objetivo analisar as ideias e os projetos educacionais pensados ou implementados por Diogo Velho Cavalcanti de Albuquerque no Oitocentos Brasileiro e as suas redes de sociabilidades construídas ao longo de sua atuação enquanto Deputado Provincial, Deputado Geral, Senador Vitalício pelo Estado do Rio Grande do Norte, membro do conselho do estado e Promotor da Cidade de Areia, Comissário Geral na Exposição Universal de Paris e editor, entre outros cargos por ele assumidos ao longo de sua carreira iniciada como aluno do Lyceu Provincial da Parahyba do Norte. A pesquisa de caráter histórico se insere no campo da História da Educação. Nessa perspectiva, tentamos entender como esse personagem da história brasileira pensava o campo da instrução no Brasil e como teria formado sua rede de sociabilidade que lhe permitiu acessar os mais altos cargos do Império Brasileiro. A partir do estudo de sua trajetória pensamos ser possível entender como se constituía o homem político no XIX. Para isso, foi preciso analisar sua trajetória educacional e social, seu meio interno e transformador intelectual, assim como suas relações sociais. Utilizamos como fontes principais os Relatórios de Presidentes de Província, mais precisamente os Relatórios de Instrução Pública (1861/1862), Relatórios de Presidente da Província do Piauí (1860), Ceará (1868) e Pernambuco (1871), Relatórios do Ministério das Relações Exteriores (1872), da Agricultura (1869), da Justiça (1875), assim como, impressos jornalísticos entre eles o Alva. Jornal literário de (1850) da Província da Paraíba do Norte. Para a pesquisa traçamos a trajetória de vida de Diogo Velho, no sentido de entender sua formação e sua atuação no que refere às questões relativas à instrução durante o período em que atuou como Presidente nas Províncias de Pernambuco, Piauí e Ceará, e diretor de instrução pública na Parayba do Norte. Enquanto metodologia, caracterizamos essa pesquisa como básica, quanto a sua natureza; descritiva, quanto a sua fonte; documental, quanto à coleta de dados; qualitativa. Para a análise das fontes partimos dos escritos de Jacques Le Goff (2003, p.537-538) que afirma “O documento não é inócuo. É antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si própria.” No que se refere aos aportes teóricos nos baseamos nos conceitos de representação de Roger Chartier (2002), e de formação do intelectual político de Sirinelli (2003) (1998). Além desses aportes, também partimos dos estudos de: Ferronato (2014), René Remónd (2003), Ângela Alonso (2002), José Murilo de Carvalho (2010), Ilmar Rohloff







de Mattos (1987), Veiga (2008), entre outros. Esta pesquisa foi pensada no sentido de entender a História da educação no Oitocentos inserida no processo de construção do estado Nacional. Ou seja, a partir do estudo da trajetória de Diogo Velho tenta-se aqui entender que projetos estavam em construção no âmbito da educação que se relacionassem à construção da identidade da Nação e qual o papel da instrução neste processo. Por isso a importância do estudo deste homem que frequentou o debate sobre a instrução no período. Diogo Velho nasceu no dia 9 de novembro de 1829 na fazenda chaves, na cidade de Pilar, interior da então Parahyba do Norte. Era filho, de Diogo Velho Cavalcanti de Albuquerque e Ângela Sofia Cavalcanti, casou-se com Amélia Machado Coelho de Castro. cursou o ensino primário com as aulas avulsas, naquele momento aprendendo a ler, escrever e a contar. No ensino secundário frequentou o Lyceu Provincial da Parahyba do Norte e posteriormente, adentrou, ao Curso de Direito, na Faculdade de Olinda. Enquanto aluno do Curso de Direito a vida acadêmica permitiu-lhe aprimorar sua intelectualidade, possibilitando-o adentra como redator do Jornal Literário Alva, na tipografia de José Rodrigues da Costa. Também foi Patrono da Cadeira de nº13 da academia de Letras da Parayba do Norte. Com efeito, Diogo Velho, elaborou um trabalho intitulado **Notice generale sur les principales lois promulgués au Brésil de 1891 a 1894**, uma monografia apresentando um resumo histórico dos primeiros anos do Brasil República. Além desse trabalho, Almeida (1997, p.82) relatou a existência de outra obra com nome de “*Extrait de l’ Annuaire de la législation Comparée*” ( Paris, 1896; 99 págs.in 4º). Entre os mais importantes títulos nobres existentes no século XIX, Diogo Velho foi condecorado, em 1871, como Visconde de Cavalcante. Concluindo-se sua vida pública política como membro do partido conservador. Dos resultados da pesquisa, temos que em 1861, enquanto diretor de instrução pública da Província da Parayba do Norte, Diogo Velho Cavalcanti d’ Albuquerque, discorreu em seu escrito um projeto de uma educação nacional que chamamos na pesquisa de “Projeto de sistema nacional de instrução”. Esse projeto estabelecia a ideia de uma educação nacional, ou seja, para ele a instrução pública deveria estar diretamente atrelada a uma única legislação, que regeria toda instrução do império, assim não permitindo que as províncias interferissem com suas regulamentações estabelecidas pelas Assembleis Provinciais no andamento da instrução do povo brasileiro. Seu projeto situava uma pasta ministerial única e exclusiva para administrar toda a instrução da nação. Esse Ministério deveria ter como ponto central o objetivo de capacitar e direcionar o desenvolvimento da educação/cultura e progresso do povo, de maneira que trouxesse maior benefício à população brasileira. E todo projeto estaria subordinado a uma administração central, no qual estabelecia sua organização administrativa ao governo central, assim, direcionando a instrução /educação do povo brasileiros do século XIX para o bom andamento do progresso da nação, tal qual, para o desenvolvimento intelectual do povo. O que estabelecia o curso do progresso da Nação, Diogo velho, quando dirigente das Províncias mencionadas anteriormente, discorreu seus pensamentos em torno da qualificação docente e a importância de estabelecer locais adequados tanto para formar professores quanto para formar o alunado. Ainda pontuou a importância de qualificar melhor os educandos e artificies. Quando Ministro da Agricultura, seu escrito traz informações em torno da Escola Pátrias de Agricultura Fundada pela Companhia União e Indústria. Essa instituição foi posta em prática em sua gestão enquanto Ministro da agricultura. Nessa perspectiva, e diante da importância dos estudos voltadas para a história da educação brasileira é preciso compreender como seguiu as discussões em tornos desses projetos educacionais, pois, eram eles que poderiam ter mudado o rumo da educação brasileira do século XIX, e talvez tiver estabelecido outros momentos e outras discussões em torno da educação do século XXI, tendo em vista o movimento histórico, seus acontecimentos fatos e desenvolvimento social. Assim e entre os aspectos relevantes, estão os acontecimentos políticos da época nas Províncias e a ligação econômica que era estabelecida com a instrução pública. Pois, cada Província apresentava uma economia distinta, direcionando a instrução pública a desenvolve-se a partir da necessidade que cada Região apresentava. Contudo, a história é movimento, é a ação do homem no seu tempo, essa ação que conduz as possíveis transformações sociais, políticas e econômicas, que possibilita percorrer caminhos que alcance resultados significativos para a historiografia em torno da história da educação.





## Referências

CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem: a elite imperial.** Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2008.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações.** Tradução de MARIA, Manuela Galhardo. 2º ed. Portugal: Difel, 2002. (memória e sociedade)

Ferronato, C. J. **Das aulas avulsas ao Lyceu Provincial: as primeiras configurações da instrução secundária na Província da Parahyba do Norte (1836-1884).** Aracaju, SE: Edise, 2014.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória.** Editora Unicamp, 2003.

SIRINELLI, Jean- François. **Os intelectuais.** In: REMOND, René (org). Por uma nova história política. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2003.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. **O tempo Saquarema.** São Paulo: HUCITEC; Brasília: INL, 1987.

## EDUCAÇÃO, ESCOLARIZAÇÃO E COLONIALIDADES A PARTIR DAS HISTÓRIAS DE VIDA ENTRE PESSOAS INDÍGENAS DO BAIXO OIAPOQUE, NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX

Ramiro Esdras Carneiro Batista

**Palavras-chave:** História da Educação. Educação Escolar Indígena. Povo Palikur-Arukwayene.

A fronteira Oiapoque, atual ente federado do Amapá, historicamente se caracteriza como uma região de refúgio para indígenas e quilombolas que buscavam territorialidades outras, longe do escravismo e violência preconizados pelo pacto colonial. Não por coincidência, esta fronteira também é conhecida por ser um dos últimos territórios contestados entre o Brasil e demais estados nacionais limítrofes, só tendo sua anexação definitiva a república brasileira após a publicação do Laudo suíço, em dezembro de 1900. Ocorre que a partir da definição fronteiriça, a região foi alvo de trabalhos de reconhecimento e inspeção pelo Ministério da Guerra brasileiro, da qual o mais célebre se traduz pela passagem da Comissão Rondon na região, em 1927. É sobretudo a partir do relatório expedido pelo Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon – que acusou o “afrancesamento” dos índios da região do Oiapoque naquele contexto (Rondon, 2019) – que os indígenas da região foram expostos a um processo de escolarização compulsória, que iniciou-se duas décadas depois da passagem da comissão, por volta de 1950. Efeméride que marca de forma definitiva a “invenção” da escola estatal entre os “índios do Uaçá”, relegando ao esquecimento as experiências coloniais vivenciadas de forma intermitente, com a pedagogia jesuítica de bases francesa e holandesa (Nimuendajú, 1926; Batista, 2019). Tratamos então nesse texto da “invenção” de uma tradição/cultura escolar entre coletivos e pessoas indígenas da região de Oiapoque nos termos de Eric Hobsbawm, para quem “[o] passado histórico no qual a nova tradição é inserida não precisa ser remoto” (2015, p. 08). Essa tradição escolar inaugurada dentre os quatro povos indígenas do Oiapoque, quando lida a luz do advento da Educação Escolar Indígena específica, diferenciada e munida de pertinência social exarada a partir da constituição federal brasileira e legislação análoga, escamoteia, em alguma medida, os movimentos de resistência a implantação dessa escola, visto que os discursos históricos “oficiais” tendem a tratar da chegada da escola como marco de civilidade, emancipação e qualidade de vida as populações contempladas. É nesse sentido que o presente artigo toma a análise os relatos e lembranças silenciadas de um passado do qual nos fala Michael Pollak (1989), uma memória de velhos que aponta para a violência epistemológica e conseqüente resistência a implantação da escola, protagonizada pelos homens memória (Le Goff, 2013), guardiões da tradição que, aparentemente, desconfiaram da educação e escolarização ofertada e/ou imposta pelos “brancos”; e ainda, do desdobramento histórico que demonstra a aceitação e o desejo de escolarização por parte das jovens gerações de indígenas em momento posterior. Como apontamos, três décadas após a emissão do laudo suíço, a equipe de Inspeção de Fronteiras comandada pelo General Rondon concluiu ser necessário instalar um posto do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e escolas nas aldeias da região de Oiapoque. A estratégia brasileira era de investir na garantia do território pela nacionalização das populações indígenas, processo que ficou conhecido na região como o “abrasileiramento” dos “índios e crioulos franceses” (Batista, 2019). De acordo com Antonella Tassinari (2003), em 1934, as duas primeiras professoras foram enviadas para as aldeias de Espírito





Santo, no rio Curipi, e Santa Maria dos Galibis (atual *Kumarumã*) no rio Uaçá. Segundo as memórias recolhidas por Tassinari, esses dois povos incorporaram as professoras a sua rede de parentesco, o que teria resultado em uma relação sincrética e positiva com o advento da escola estatal. Essa primeira organização escolar, bem como a contratação de respectivas professoras ficou a cargo do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), que realizou a política integracionista para o qual foi criado, interferindo na produção econômica dos indígenas da região pela introdução de outras espécies de cultivos, ao tempo em que introduzia as “professoras brancas”, os castigos físicos, e os trabalhos comunitários como forma de punir quem se desviasse das normas criadas pelo próprio órgão (Arnaud, 1984). Não obstante, a implantação da cultura escolar nacionalista entre os “índios do Oiapoque” não se deu sem resistências, ora implícitas, ora explícitas. A exemplo, a tradição oral dos *Palikur-Arukwayene*, habitantes do território, demonstra que neste momento de chegada das professoras “brancas”, os anciãos *Palikur* recusaram a implantação da escola em suas aldeias no rio Urukauá através de distintas estratégias, por associarem o empreendimento à escravização de suas crianças pelos brancos, talvez em observação ao caráter diário e repetitivo das rotinas escolares (Gomes, 2011). Entre os *Palikur-Arukwayene*, a escolarização estatal só lograria êxito aproximadamente quarenta anos após essa primeira tentativa, fruto da combinação dos trabalhos de missionários de orientação protestante com agentes do estado brasileiro, alocados no Serviço de Proteção ao Índio (SPI), que quebrariam, por meio de diferentes estratégias, a resistência dos *capitaines* (caciques) *palikur*. A partir de Expedito Arnaud (1969), sabemos que em 1945 houve uma outra tentativa de instalação de uma escola entre os *Palikur*, mas a direção do Posto do SPI entendeu por bem não contrariar a maior parte dos velhos do grupo, que consideravam tal coisa (rotina escolar) uma forma de escravidão. Sem poder alcançar se foi um ato proposital, é sabido que o inspetor do SPI decidiu respeitar a vontade dos mais velhos, mas enviou um *bakmini palikur* (menino) para estudar fora, tratava-se de Moisés laparrá. O envio de um menino órfão para estudar em Belém e no Rio de Janeiro mostrou-se uma estratégia eficaz, uma vez que retornando aquele indígena escolarizado e fluente na língua portuguesa, ele tornar-se-ia o principal interlocutor dos missionários do SIL, além de ser o primeiro professor nativo contratado pelo estado brasileiro para alfabetizar adultos entre o seu povo.

De acordo com a pesquisa de Labontê (2015), dos anos de 1930 até 1970, as escolas nas aldeias dos *Galibi-Marworno* (região do *Kumarumã*) e dos *Karipuna* (região do médio Curipi no Espírito Santo), ajudaram a mudar os costumes e o modo de ocupação territorial, contribuindo por fim para o desuso da língua geral indígena e o monolinguismo em português. É sintomático o caso do povo *Karipuna*, que atualmente tenta reaprender (na escola indígena) a língua *Kheuól*. Como aponta o autor indígena, não parece ser coincidência a relação entre os anos de escolarização e “integração” a cultura nacional e a supostamente baixa vitalidade das línguas indígenas na região. De acordo com Gomes (2011, p. 11), vimos que entre as décadas de 1930, 1940 e 1950 ainda sob a égide do SPI, começaram as primeiras tentativas de aproximação com os “índios franceses” da etnia *Palikur*, com o objetivo de implantar escolas. Isso aconteceu em uma pequena aldeia chamada *Sawahap*, localizada na montanha *Ucupi* para onde inicialmente foram mandadas duas professoras. Os relatos dessa época dão conta de que os adultos *palikur* insurretos recusavam-se a “obedecer”, bem como a reificar a autoridade das professoras frente aos alunos. Segundo o relato colhido por Gomes (2011), a escola então imposta não combinava com o modo indígena de educar seus *bakmini* (crianças). A partir de 1958 o órgão indigenista tenta nova implantação de uma unidade escolar na aldeia *Mawighi*, distribuindo ferramentas e mudas de plantas frutíferas como forma de cooptar os pais dos alunos, para que incentivassem seus filhos a frequência escolar. Experiência que cessou em 1964 por aparente falta de professoras/es dispostos a empreitada.

Segundo o testemunho de Cícero da Cruz, chefe do Posto Indígena *Palikur*, de 1976 a 1978, a escolarização dentre os *Palikur* retornaria de forma permanente a partir da atuação de professores do MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), sendo que seu sucesso deveu-se principalmente a contratação de Moisés *laparrá* como monitor indígena de aprendizagem (Labontê, 2015). Ainda segundo o chefe de posto, as mudanças e a frequente falta de professores/as, além do suposto “pouco interesse dos índios” em aprender o português, eram os principais problemas enfrentados pela implantação da escola no rio Urukauá, naquele momento. A desconfiança dos velhos *palikur* com relação a instituição escolar expressa nas referências antes mencionadas, encontram lastro na história da educação escolar entre os *Palikur-Arukwayene* em grande parte do século XX (Tassinari, 2001). Mas as memórias dos velhos que tomaremos a análise, referenciam, contraditoriamente um



outro momento, nas últimas décadas do século XX, em que a escolarização passa a ser desejada. Da formação do primeiro professor indígena, Moisés *Iaparrá*, até a formação do primeiro mestre e doutorando em antropologia do povo *Palikur*, Adonias Guiome, o contato involuntário com a escola brasileira por parte dos cognominados “índios franceses” guarda memórias de resistência, negociação, aceitação e ressignificação que pouco aparecem nos discursos oficiais, via de regra ufanistas, que como vimos apontando velam os conflitos e impactos causados pela “invenção” de uma cultura escolar, em sociedades consideradas ágrafas. Não obstante as conquistas já auferidas, o caminho a percorrer ainda é longo, visto que a desigualdade de acesso a serviços educacionais pelos povos indígenas é diagnosticada pelo próprio órgão oficial de ensino brasileiro. Perpassando todas estas histórias e memórias está o protagonismo indígena, em constante trabalho de ressignificar a herança monolíngue, nacionalista e unicultural proporcionada pelo aparato escolar do estado.

## ENSINO MÉDIO, ENUNCIADOS E A CONSTITUIÇÃO DE SUBJETIVIDADES JOVENS NA PRODUÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL (1999-2018)

Rosemeire De Lourdes Monteiro Ziliani

**Palavras-chave:** Escolarização. Pesquisa bibliográfica. Processo de subjetivação/objetivação.

O trabalho apresenta resultados de pesquisa concluída cujo objetivo foi o de traçar um mapa do Ensino Médio (EM) no estado de Mato Grosso do Sul (MS), conforme as produções acadêmico-científicas. Neste trabalho o **objetivo** foi o de analisar dois dos enunciados que essa produção discute e faz circular sobre o EM e a constituição de subjetividades jovens nele inseridas. Como **fonte** foi utilizada a produção acadêmica (teses e dissertações) da Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), de três universidades do estado de Mato Grosso do Sul, uma gestada pelos salesianos, a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), e duas públicas, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Como **recorte temporal** adotou-se o período de 1999 a 2018. No caso das teses foi incluído todo o período em que as mesmas encontram-se disponíveis, isto é, de 2008 a 2018. Como informado, iniciamos o mapeamento das dissertações no ano de 1999, contudo encontram-se disponíveis no repositório da UCDB, um total de 42 trabalhos defendidos em anos anteriores, mas nenhum deles refere-se ao EM. A **metodologia** utilizada para a primeira seleção dos trabalhos que incluíram o Ensino Médio foi realizada pela leitura dos títulos, resumos e palavras-chave. O material foi acessado entre abril e agosto de 2019. Esclarecemos que os limites observados na primeira etapa das buscas, em parte dos resumos, em termos de ausência de informações necessárias sobre as pesquisas (como recorte temporal, fontes, metodologia), não invalidaram totalmente seus usos. Considerando esses elementos e selecionadas as produções que comporiam o mapa, foi realizada a leitura completa ou de partes específicas dos trabalhos que tratam de temáticas referentes ao EM. Há ainda trabalhos defendidos que não possuem disponíveis nos repositórios o resumo e o texto completo em PDF, mas que foram acessados em sites de buscas *online* e incluídos no mapeamento. Considerando os critérios de seleção adotados os **resultados** apontaram que das 934 dissertações e teses disponíveis nos repositórios consultados, 64 trabalhos priorizam o EM nas reflexões. Após leitura, esses trabalhos selecionados foram organizados em áreas ou temáticas; entre elas, três - Empregabilidade/orientação vocacional, Políticas educacionais/gestão escolar e Ensino médio integrado ao técnico - dão ênfase e problematizam a relação educação-trabalho, permitindo selecionar o enunciado “educação para a vida e para o trabalho”; a outra temática, Ensino-aprendizagem e prática pedagógica, que possui a maior incidência de produções sobre EM nos repositórios, colocou em circulação o segundo enunciado que nos dispusemos a analisar: “é preciso adaptar o ensino às características do aluno”. Desse modo, para este texto, foram priorizadas apenas parte das 64 produções selecionadas. Em diálogo com Foucault (2001) podemos afirmar que o “enunciado” possibilita a aproximação de discursos de época, já que estes caracterizam-se como um “conjunto de enunciados”. Concebemos o enunciado como uma mescla de signos (palavras, frases, proposições), porém sua identificação não se resume a esses aspectos da linguagem. O enunciado, tem uma modalidade própria de existência e deve ser identificado em um regime complexo de instituições materiais; modalidade esta “que lhe permite estar em relação a um





domínio de objetos, prescrever uma posição definida a qualquer sujeito possível, estar situado entre outras performances verbais, estar, enfim, dotado de uma materialidade repetível” (FOUCAULT, 2000, p. 124). O enunciado é histórico e tem sua identidade reconhecida na relação com outros saberes e enunciados de época. O enunciado “educação para a vida e para o trabalho” compõe discursos diversos sobre essa modalidade educacional. Nas produções da pós-graduação selecionadas ele comparece, pois as viradas macropolíticas, os diferentes exercícios de governo do outro, afetam a microfísica das instituições sociais, como a escola, e vice-versa. No tema “políticas públicas/gestão escolar”, foram selecionados 9 trabalhos, destacamos alguns deles. Das pesquisas 4 analisam a chamada “Escola Guaicuru”, que em síntese foi uma reforma educacional realizada no estado de MS, proposta no primeiro governo petista (1999-2002), e que vigorou parcialmente no segundo mandato (2003-2006). Outros dois trabalhos analisam programas e parceria com instituições privadas e denunciam a inserção da lógica de mercado, interferindo na gestão escolar. Como nesses trabalhos, também consideramos ser possível identificar o enunciado em questão no discurso oficial ou nas legislações, que evidencia a dicotomia educação-trabalho ou vida-trabalho nesse nível da educação no país. Levando-se em conta o pouco espaço disponível neste texto, retomamos somente algumas intervenções legais para exemplificar. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), foi assegurada a obrigação do estado brasileiro para com essa etapa da escolarização. Em decorrência, em 1996, promulga-se a segunda LDB, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), garantindo espaço no texto legal, tanto para o EM, como etapa final da educação básica, como para a oferta de educação profissional técnica. Reforma essa que também gerou críticas de analistas desse nível da educação, como o texto de Kuenzer (2000), no qual afirma que “o ensino médio agora é para a vida”, fazendo a crítica a oferta de educação profissional sem uma sólida formação geral, mais uma vez, não prevista com a separação entre EM e técnico. Essa é uma questão presente nos trabalhos de pós-graduação selecionados sobre a denominação de “ensino médio integrado ao técnico”, que permitiu materializar a integração prevista no Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004) e na Lei nº 11.741/2008 (BRASIL, 2008); mas esses trabalhos evidenciam as limitações e dificuldades para o funcionamento dessa modalidade educacional, mesmo nos Institutos Federais criados para esse fim, fazendo (re) aparecer a luta de forças entre os conhecimentos de formação geral e o profissional. No tema “empregabilidade/orientação vocacional” mais uma vez é a questão da relação educação-trabalho e do mercado que se coloca em análise. Entre as preocupações destacamos a que analisa como o discurso da empregabilidade afeta e produz a identidade dos jovens. Constata-se ainda que a maioria dos alunos do EM da escola pública trabalha, enquanto os da escola privada estudada não. O outro enunciado selecionado comparece em trabalhos da temática “Ensino-aprendizagem/prática pedagógica”. Produções que analisam principalmente as metodologias e instrumentos utilizados em diferentes disciplinas escolares (história, filosofia, biologia, matemática, e outras) e suas implicações nas práticas pedagógicas. Entre os trabalhos mapeados identificamos alguns que dialogam com a Teoria da Aprendizagem Significativa e com a abordagem Sócio-Histórica, usadas como suportes para a realização de intervenções em sala de aula (pesquisa de campo) e/ou para a análise dos resultados das pesquisas. O diálogo com essas teorias coloca em circulação o enunciado que afirma que “é preciso adaptar o ensino às características do aluno”. Esses trabalhos não problematizam esse enunciado, ao contrário, evidenciam sua produtividade na consecução de aprendizagens “efetivas”. Com apoio de Lima (2017) podemos afirmar que esse enunciado, colocado em circulação desde o início do século passado, tem nessas teorias psicológicas (e em outras) sua atualização; a autora ressalta e problematiza, entre outros aspectos, a noção da “desigualdade das inteligências” que elas preconizam. Em contraposição a esse enunciado, no mapa geral do EM, comparecem trabalhos de políticas públicas, por exemplo, que também contribuíram para identificá-lo. O trabalho de Obara (2009, p. 6) evidencia que no primeiro governo do Partido dos Trabalhadores (PT) no MS (1999-2002) o currículo estava alicerçado “na concepção da Escola Única, ou seja, voltada para a formação geral, articulada em três eixos: formação cultural, formação econômica e formação política”. Segundo essa reforma o conhecimento a ser ensinado era a referência a ser valorizada. Também na temática “currículo”, cujos trabalhos acentuam a centralidade do conhecimento recusando que o ensino se adapte às necessidades dos alunos. **Concluindo**, partimos do princípio que esses enunciados abordados neste texto, em circulação nas legislações, nas produções científicas e nas escolas (e em outros saberes e instituições sociais), objetivam e afetam a ação e o modo de ser dos envolvidos com a educação, pois contribuem para produzir os sujeitos e a realidade de que tratam. Porém não é somente esse aspecto que se efetiva, já que os sujeitos não agem da mesma



maneira frente ao “processo de objetivação”. As diferentes maneiras de constituição de si, ou modos de ser, inseridas em práticas e enunciados em circulação em cada momento histórico e sociedade, refere-se a interpretação dada por Foucault (1985) aos “modos de subjetivação”. Nesse sentido alguns dos trabalhos que analisam e fazem circular esses dois enunciados tomam os posicionamentos dos sujeitos (especialistas, gestores, professores e alunos) fazendo aparecer formas de resistências empreendidas pelos mesmos fora e na microfísica das instituições escolares.

## Referências

LIMA, Ana Laura Godinho. É preciso adaptar o ensino às características do aluno: análise histórica de um enunciado. *Cadernos de História de Educação*, v. 16, n. 2, p. 311-333, mai. ago. 2017.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Org. e trad. de Roberto Machado. 16. ed. Rio de Janeiro, RJ: Ed. Graal, 2001.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*: uma arqueologia das ciências humanas. 3. ed. Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

POPKEWITZ, Thomas. *Reforma educacional*: uma política sociológica - poder e conhecimento em educação. Tradução Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.



## ENTRE O CÉU E A HUMANIDADE: A EDUCAÇÃO E OS CONFLITOS TERRENOS ENTRE O CATOLICISMO E O POSITIVISMO

Maysa Gomes

**Palavras-chave:** República. Educação. Catolicismo e Positivismo.

Eles vão por aí, papas, profetas, crentes e reveladores, orgulhosos cada um do seu culto, o único que é a Verdade. Falai-lhes boamente, sem a tenção de agredi-los, e eles se confessarão - por que só uma coisa é impossível ao homem: enganar o seu semelhante, na fé. (João do Rio, 1906)

Os acontecimentos do período entre 1880-1900 no Brasil, são preciosos para compreender o desenvolvimento da república em sua tentativa de estabelecer uma ordem laica em um país onde, Estado e Igreja Católica, mimetizaram um Império de poderes próprios, fundados em relações institucionais colonizadas. A década de 1880, período que antecede e abriga a proclamação da República, e a primeira década que a sucede, a de sua implantação 1890-1900, dão a ver as tensões que se formaram em diferentes arenas. Da incontestada hegemonia do catolicismo à nascente religião da humanidade, o campo da fé - como quer que ela se manifestasse - foi lugar de acirrados debates cujas disputas se prolongaram durante a Primeira República, inclusive no que se refere à educação.

A presença do positivismo no Brasil, particularmente em sua vertente de Religião da Humanidade, foi, não só polêmica, como suscitou debates e pesquisas sobre seus aspectos que influíram nos rumos iniciais da República. Suas manifestações, ainda no período imperial, bem como sua agenda de reivindicações, mobilizaram setores sociais, tais como militares, engenheiros, professores e advogados, na luta para promover mudanças no país - a exemplo da abolição da escravatura, da laicidade do Estado e da própria República, cujos horizontes os positivistas ajudaram a desenhar.

As polêmicas relações entre educação e religião, no que dizem respeito tanto ao positivismo quanto ao catolicismo, além de históricas, em grande parte decorreram das relações com o poder e com a política, portanto, com o Estado. Tais relações, permearam a história do Brasil entre escolas, igrejas, pregações, concorridas conferências, tensões nas páginas da imprensa e no parlamento, além de inúmeras publicações de folhetos, onde circularam as ideias, os princípios, objetivos e crenças, como meio de unir os fiéis em torno das religiões Católica e da Humanidade, de conquistar espaço político e a opinião pública. Esta temática apresenta uma busca persistente e histórica por uma hegemonia religiosa que atravessou a Primeira República e ainda continua em pauta nos dias atuais, com a presença de novos atores e outras denominações religiosas.

No âmbito da história da educação, os debates sobre as questões religiosas presentes nos processos educacionais - da legislação aos currículos e práticas - deram origem a uma torrente de discursos, análises e proposições que abarcaram, cada um em sua vertente ou adesão, desde a laicidade do Estado e do ensino religioso oficial, às necessidades de uma instrução moral e científica. O embate filosófico entre católicos e positivistas em fins do século XIX e início do XX, possuiu temas e, algumas vezes, objetivos comuns, sendo que a relação das religiões com o Estado e suas diretrizes





políticas, portanto, relações de poder, emergiu nas fontes como uma questão significativa. A disputa de narrativas travada entre formas de governo, pobreza, educação, dentre outros temas, constituiu uma complexa ciranda de proposições e ações que auxiliam no entendimento da história brasileira e da história da educação, pois, neste contexto, a educação tornava-se uma peça indispensável na realização de uma nação a ser educada em uma República recém inaugurada.

Na República, o catolicismo continuou como a principal religião dos brasileiros, dada a adesão da maioria da população a este culto, e a igreja católica permaneceu no comando de uma ampla rede de ensino secundário e de seminários, no entanto, deixou formalmente de ser a religião oficial do Estado, em um momento da história do país, onde a maioria da população era analfabeta e o ensino elementar titubeava ente reformas e insucessos.

A presença do catolicismo e outros cultos, bem como do analfabetismo, foi dimensionada pelas estatísticas dos recenseamentos realizados em fins do século XIX. Estes censos indicaram as características da população brasileira no período 1872 -1900, demonstrando o estado geral do país - de um Império que chegava ao fim a uma República que pretendia transformar a nação em nome do progresso. Não obstante as imprecisões apresentadas nos recenseamentos, os dados sobre religião e analfabetismo, articulados com os debates e embates da fé, forneceram uma perspectiva histórica mais abrangente da compreensão que buscamos com essa pesquisa.

Dentre os vários espaços em que figuraram, o conflito entre católicos e positivistas ganhou as páginas da imprensa e os debates políticos em fins do século XIX e início do XX, principalmente, com a proclamação da República, a adoção da laicidade do Estado e a decretação do fim do ensino religioso nas escolas públicas. Observamos também que, tanto para o catolicismo quanto para o positivismo, a educação se apresentava originariamente pela força das prédicas próprias às religiões, bem como pelo ensino de conteúdos filosóficos e científicos, onde quer que eles se realizassem - nos colégios ou nos templos.

Neste trabalho, objetivamos compreender melhor este contexto, tentando localizar a questão educacional nos debates, nas publicações e na imprensa. A indagação para a qual buscamos resposta neste estudo é: como a educação, seus objetivos e finalidades, emergiram nas publicações e nos debates entre católicos e positivistas em fins do século XIX e início do XX? Nossa hipótese é de que, embora sob o arcabouço da fé em debate, a educação foi um componente essencial tanto para o positivismo quanto para o catolicismo, no sentido político e cultural.

Para o desenvolvimento da pesquisa, utilizamos fontes primárias e secundárias, a saber, os dados dos recenseamentos realizados em 1872 e 1890, para a abordagem do dos cultos e do analfabetismo; a obra *As Religiões no Rio*, uma série de reportagens feitas por João do Rio, coligidas e publicadas em 1906; os princípios da *Filosofia Primeira* que se constituíram a base do ensino positivista; a entrevista de Trajano Carneiro (1993) [1]; *O Ensino Positivista*, obra de Raimundo Teixeira Mendes. Já para a abordagem do catolicismo, utilizamos as obras do Padre Júlio Maria, tais como, *A Religião – partes II e III*, publicadas no *Livro do Centenário v. 1; Apóstrofes*; e as *Conferências da Assunção*, realizadas no Rio de Janeiro. Abordamos também o capítulo III do segundo volume do *Livro do Centenário*, intitulado *Religiões Acatólicas e periódicos como O Apóstolo e A Gazeta de Noticias*, disponíveis na BNDigital, dentre outros documentos e publicações referentes à temática. Com este conjunto de fontes primárias e secundárias, buscamos inquirir a educação no contexto destas religiões, observando os elementos constantes da nossa hipótese.

A demarcação desse trabalho busca apreender, historicamente, elementos explicativos da temática em estudo, configurando-se nos campos da sociedade, da política, da cultura, da religião e da educação, como lugares da produção de humanidades historicamente construídas. Burke (2002), entende a história em estreita relação com a teoria social, e assim sendo, no âmbito da história da educação torna-se possível a abordagem dos contextos em sua pluralidade. Realiza-se, assim, a conexão entre este estudo e a historiografia, considerando, como Magalhães (1999) que “a história é assim um fator de informação e relativização e permite compreender, explicar e avaliar em que medida as ideias pedagógicas e as práticas educacionais são fator-produto de uma construção social.” (p.50).

Este estudo resulta, portanto, de pesquisa histórica, documental e bibliográfica, orientada pela abertura de temáticas e diálogo entre fontes e com outros campos disciplinares, onde o lugar da



educação se coloca como privilegiado espaço sócio-político e cultural na investigação da construção da vida social.

## Referências

ASSOCIAÇÃO do Quarto Centenário. O Livro do Centenário (1500-1900). Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1900. (v. I e II)

BURKE, Peter. História e teoria social. São Paulo: UNESP, 2002. 275p.

COMTE, A. Catecismo Positivista. In: COMTE, A. Os pensadores. São Paulo: Ed. Abril Cultural, 1978c. 637p. Disponível em: <<https://cesarmangolin.files.wordpress.com/2010/02/>> Acesso em: 23 Jun. 2017

MAGALHÃES, Justino P. de. Linhas de Investigação em História da Educação e da Alfabetização em Portugal. In: SANFELICE, J. L.; SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C. História da Educação. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 1999. p.49-65. (Coleção educação contemporânea).

MARIA. Pe. Júlio. Conferências da Assunção. São Paulo: Ed. Santuário, 1988.

RIO, João do. As Religiões no Rio. Rio de Janeiro: Garnier, 1906.

[1] Trajano Carneiro frequentou o curso oferecido pelos positivistas no Templo da Humanidade, no Rio de Janeiro.

## ESCOLA LAICA? A INTERVENÇÃO DE MISSIONÁRIOS PROTESTANTES NA AULA DE ESTÁGIO II SOBRE HISTÓRIA DA ÁFRICA

Antonielson Adorno Santos

**Palavras-chave:** Escola Laica. Educação. Proselitismo.

A proposta deste artigo é analisar as discussões sobre a laicidade nas escolas, problematizando a intervenção de um grupo protestante na aula de História da África. O objetivo geral é discutir o proselitismo evangélico dos Gideões Internacionais, no Colégio Estadual Hilda Carneiro na cidade de Feira de Santana-BA na turma do 7º ano B, no dia 18 de setembro de 2019. Os específicos são: identificar se houve autorização por parte da direção escolar para a distribuição de Bíblias Sagradas entre os estudantes, professores e demais funcionários; analisar a filiação religiosa dos docentes do referido colégio; descrever como a presença evangélica foi utilizada como fonte para dialogar sobre a intolerância religiosa por parte de alguns grupos evangélicos contra as religiões de matrizes africanas; identificar os impactos sociais que são causados no ambiente escolar, caso a temática religiosa seja discutida de forma apologética. A metodologia adotada neste artigo foi a de análise e interpretação de dados com base nas fontes material e oral que foram estudadas nesta pesquisa. As fontes oficiais como a Constituição Federal de 1988 e a Lei Federal 10.639/03, o depoimento oral, realizado em entrevista, com a professora de História Mirleide Santana Lima Pinheiro. Também serviu de fonte para este trabalho a Bíblia Sagrada distribuída para todos e todas presentes na escola na data já supracitada. Em vigor no ordenamento jurídico brasileiro, durante o governo Lula, a Lei Federal 10.639/03 alterou a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e foi implementada pela Lei Federal 11.645, de 10 março de 2008. Destacaremos nesta pesquisa, a Lei 10.639/03, pois, foi trabalhado em sala de aula a temática Africana. A disciplina de Estágio II faz parte dos requisitos de práticas educacionais do currículo de ensino superior da Universidade Estadual de Feira de Santana-UEFS, no dia 18 de setembro de 2019, foram ministradas duas aulas com a temática Africana em atenção a necessidade de dialogar sobre uma educação antirracista em tempos de tamanha segregação e preconceito vivenciados nos últimos anos no Brasil.

De acordo com Munanga (2004), atualmente, existe a ideologia racista, mascarada de cultura, cuja superioridade se camufla na estética, na religião, nas produções intelectuais, e isso pode ser observado no privilégio das manifestações europeias comparadas as Afrodescendentes. “O racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural”. (MUNANGA, 2004, p. 07). Em sintonia com a perspectiva de Munanga, Santana afirma que: “Os conceitos de negro, branco e mestiço não significam a mesma coisa nos Estados Unidos, no Brasil, na África do Sul, na Inglaterra. Por isso o conteúdo dessa palavra, é etno-semântico, política-ideológico e não biológica”. (SANTANA, 2006, p. 164).

A Lei Federal 10.630/03 é uma importante ferramenta jurídica para que os profissionais de educação possam ter um aparato legal para aplicação de conteúdos relacionados a História da África e cultura Afro-Brasileira, conhecer a História da África e dos Afrodescendentes em seu contexto histórico e não a partir da visão eurocêntrica. Foi com este objetivo que na aula de Estágio II decidimos trabalhar uma parte da História da África Pré-Colonial, no dia 18 de setembro de 2019, na turma do





7º ano turma B, no turno matutino do Colégio Estadual Hilda Carneiro. Nessa aula, trabalhamos como alguns reinos Africanos, a exemplo de Gana, Mali e Songai, se formaram e foram responsáveis por grandes relações econômicas com o ocidente e criaram e modelaram diversas culturas ao longo da História da África.

O Colégio Estadual Hilda Carneiro está localizado na Rua D, s/nº do conjunto Feira V – Mangabeira na cidade de Feira de Santana-BA. Foi autorizada pelo decreto 9691 e publicado no Diário Oficial em 04/12/1984. A estrutura do Colégio está organizada em dez salas de aulas, uma secretaria em que são tratados os assuntos administrativos do Colégio, uma sala de professores, dois banheiros (um masculino e outro feminino), 674 estudantes matriculados no ano letivo de 2019 e recebe estudantes do 6º ano ao 3º do ensino médio. Também são destinadas turmas para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, matriculando estudantes entre 15 e 17 anos, chamados de Tempo Juvenil. As aulas são ministradas nos turnos matutino e vespertino, o Colégio não tem sala de vídeo, laboratórios de informática e ciências, não tem biblioteca nem recursos destinados para aulas práticas.

No decorrer da explicação sobre a História da África, tivemos a intervenção da professora de História Mirleide Santana Lima Pinheiro, que disponibilizou seu horário para que eu pudesse desenvolver minha aula, cedendo, nesse período de tempo, espaço para que um grupo Evangélico distribuisse de forma gratuita Bíblias de vertente protestante.

De forma dinâmica, para que pudéssemos saber quem eram aquelas pessoas, interrompemos a nossa aula para conhecê-las. Flavio e Gilberto se apresentaram como integrantes do grupo protestante chamado “OS GIDEÕES”, eles tinham como objetivo distribuir aquele material para que os estudantes “tivessem acesso a palavra de Jesus”. Diante do episódio ocorrido questionamos: a escola realmente é laica? Fica a reflexão para nosso diálogo.

De acordo com o texto introdutório da Bíblia distribuída, os Gideões Internacionais é uma associação de interesse proselitista presente em diversos países pelo mundo. “A finalidade da Associação é tornar conhecido o Evangelho de Cristo em todo mundo, a fim de que todos cheguem a conhecer o Senhor Jesus como Salvador pessoal” (BÍBLIA SAGRADA, 2011, s/p).

Levando em consideração a laicidade em instituições públicas, como a escola, e que os visitantes tiveram permissão para distribuírem Bíblias nesse espaço, decidimos, de forma interativa, incluir essas pessoas na aula de História da África. Os questioneei sobre a intolerância religiosa contra as Religiões de Matrizes Africanas aqui no Brasil, visto que estávamos numa aula sobre essa temática. Sabemos que as religiões de Matrizes Africanas é um dos grupos religiosos que mais sofrem com a intolerância, portanto, pedi que os visitantes dialogassem com a turma sobre essa questão.

Naquele momento, os visitantes contribuíram com a aula informando que, de acordo com seus ensinamentos religiosos é importante respeitar o outro, e que o objetivo da distribuição de Bíblias era converter as pessoas às doutrinas dos protestantes. Com o objetivo de registrar esta situação em um texto científico, procurei um dos visitantes, o senhor Flávio e o convidei para uma entrevista, porém, até a elaboração deste texto ele não estava disponível para ser entrevistado.

De acordo com a professora de História, Mirleide Santana, a escola já acolhe este grupo protestante há pelo menos cinco anos. “Oh, o ambiente nós permitimos a entrada é ... de qualquer cidadão que venha a desenvolver trabalho de informação, de conhecimento, né ... ou até mesmo de manifestar o desejo de um, de uma expressão religiosa” (PINHEIRO, entrevistada concedida ao autor em 18 de outubro de 2019).

Quando falamos em um Estado Laico, destacamos a não influencia religiosa nas políticas do Estado, ou seja, o não-privilégio de uma religião sobre outra. Isso não significa que o Estado é ateu ou agnóstico. O Estado Laico deve tratar os grupos sem crenças da mesma forma com que trata os outros grupos religiosos.

A sala de aula é um ambiente formativo, sendo o espaço que pode abrigar uma diversidade muito ampla de grupos com ou sem religião e culturas distintas, ela pode ser responsável pela mediação de uma construção de sentimentos de respeito e alteridade, da mesma forma, caso ela não pratique a laicidade prevista na Constituição Federal, ela pode representar um campo propício para diversos conflitos.

No Colégio Hilda Carneiro, a distribuição de Bíblias pelos Gideões Internacionais não condiz com os princípios de igualdade da Constituição Federal, pois, eles exerceram uma manifestação



religiosa, de vertente protestante, em um ambiente público e principalmente, educacional. “Nenhum representante de comunhão religiosa deve ter acesso à escola e nem exercer sobre ela nenhuma autoridade [...] não cabe aos representantes religiosos utilizar a escola como local de pregação religiosa” (DOMINGOS, 2009, p. 53).

A fundamentação teórica que norteia esta pesquisa é a de campo religioso trabalhado pelo sociólogo Pierre Bourdieu em sua obra *Economia das trocas simbólicas* (1974). Os conceitos de *prática, representação e ressignificação* de Roger Chartier (1990), e o de *Racismo* de Kabengele Munanga (2004) foram essenciais para o desenvolvimento deste trabalho. Outro conceito pertinente para entendermos o proselitismo permitido no ambiente escolar é o de *conversão*. Para guiar tal conceito, utilizamos a definição do autor Rubem Alves (2005), de acordo com o autor “a conversão se revela por meio de um novo falar. “Converter-se é abandonar um discurso e adotar outro” (ALVES, 2005, p. 68).

## ESPAÇOS DE SOCIABILIDADE DA JUVENTUDE SERGIPANA

Simone Paixão Rodrigues

**Palavras-chave:** Sociabilidade. Associativismo Estudantil. Sergipe.

O presente texto objetiva apresentar os espaços de sociabilidade da mocidade estudantil do estado de Sergipe/Brasil na primeira metade do século XX, dentre eles destaco os grêmios literários e culturais. A presente pesquisa seguiu um caminho teórico-metodológico coerente com a pesquisa histórica e com os aportes da Nova História Cultural e apropriou-se do conceito de Sociabilidade de Simmel (2006) e de fontes diversas, dentre as quais destaco os jornais estudantis. A novata República brasileira que registrou a ebulição dos centros culturais e sociais em meio a uma série de transformações que modificavam e exigiam novos comportamentos, novas necessidades e posturas. A juventude nesse cenário, de forma mais intensa, começava a ser pensada dentro de um molde social que primava por um desenvolvimento cultural concretizados nos espaços literários, esportivos e culturais, denominados de centros, grêmios, clubes e associações. Segundo Gonçalves Neto (2007) na vida cultural brasileira da Primeira República todos esses espaços eram “pulsões culturais” no processo de modernidade da sociedade. Eram lugares de mecanismos de formação cultural e intelectual da juventude dentro dos protótipos do ideal de civilização republicana. Menezes (1936) explica que nesse período o desenvolvimento da cultura literária e científica era o imperativo social, e que competia às sociedades culturais, principalmente às Academias de Letras desenvolverem o estímulo pela alta cultura literária ou científica. Nas terras sergipanas, em especial na capital Aracaju, variados espaços de sociabilidade compunham o conjunto de práticas sociais e culturais alegóricas do cotidiano da juventude brasileira que no ambiente de seus grêmios e associações realizaram atividades como leituras e recitações de poemas, aulas de reforço, organização de eventos e produção de jornais que se configuram como formas de sociabilidade na rotina daqueles espaços, nos quais seus participantes eram vistos como grupos sociais distintos. Essas práticas eram ações coletivas movidas por interesses comuns despertaram nos indivíduos a necessidade ou vontade de promover o desenvolvimento do seu meio social através de práticas associativas e de sociabilidade. A promoção da sociabilidade que ocorre entre a convivência social de indivíduos que por meio da interação e do prazer de se socializar constituem uma unidade no intuito de satisfazer seus interesses. A sociabilidade é uma dimensão própria do ser humano que acontece quando se dá a automatização na interação que se concretiza a partir da libertação da realidade. Mas para que ela aconteça, far-se-á necessário que dois ou mais indivíduos tenham interesses comuns, sendo excluída qualquer manifestação de interesses egoístas, pois o indivíduo que tem interesses diversos no círculo sociado não entra no processo de sociabilidade. A sociabilidade tem nas associações, centros, grêmios e ligas um *lócus* favorável à sua promoção. Neles, os indivíduos interagem, se socializam e se unem em torno de um interesse mútuo, sendo o individualismo sempre eliminado como resultado das práticas educativas e culturais que o imobiliza. Segundo os estudos de Gondra e Shueler (2008), a criação de associações com finalidades educativas se deu em um momento em que a educação foi pensada no plural, como também as forças educativas foram plurais para atender o projeto de construção da nação que acabava de nascer. A família, igreja e governo compartilharam o mesmo projeto de educação e conviveram com diversas iniciativas oriundas de diferentes indivíduos e grupos sociais que, também, contribuíram de forma crucial. Estas iniciativas revelaram a participação efetiva da sociedade civil que em prol de difundir a civilização entre as camadas mais amplas da população, implementou múltiplos espaços de redes de sociabilidade. No interior desses espaços







de sociabilidade, diferentes atores sociais com formação intelectual e atuação profissional diversas interagem reconhecendo as associações como espaços de sociabilidade, compreendo que no Brasil das décadas finais dos anos oitocentistas e da primeira metade do século XX, elas, fossem literárias, esportivas ou ecológicas, reuniam um grupo de jovens de interesses comuns que desenvolviam atividades que requeriam organização, disciplina, cooperação e colaboração, o que as tornavam como um *lócus* de aprendizagem e de convívio social. Tais atividades promoviam a sociabilidade e asseguravam um tipo de prática educativa que aprimorava e dialogava com a educação escolar e familiar. Dos inúmeros tipos de associações que existiam, o associativismo estudantil dotado de peculiaridades e autonomia fez parte de uma cultura escolar presente no cenário educacional e da juventude brasileira, e chama a atenção por sua significância na construção da identidade dos alunos que dele fizeram parte. As razões para a presença marcante desse tipo de associativismo na realidade da educação das sociedades democráticas são plurais, mas percebe-se que a comunhão com os interesses ditados pela democracia é uma característica peculiar a ele. Apropriando-se das reflexões e conceitos de Simmel (2006), a investigação dos espaços de sociabilidade dos estudantes no estado de Sergipe resultou na identificação de um conjunto de associações estudantis criadas e dirigidas por alunos ao longo da história da juventude sergipana. Essas associações, presentes no universo dos espaços educativos e de formação, representaram as práticas estudantis, cujo finalidades perpassaram pelo ideal de se socializar dentro das instituições de ensino ou fora delas. O associativismo estudantil em Sergipe tem sua origem no século XIX, sendo a primeira associação estudantil criada em 1872 pelos alunos do Atheneu Sergipense. E assim como ocorreu em São Paulo, a primeira metade do século XX registrou a presença de diversas associações criadas pelos alunos do ensino secundário, e atrelada a elas, estava a produção de impressos estudantis, exclusivamente jornais. Durante a pesquisa foram catalogados 47 jornais produzidos pelos estudantes de várias instituições de ensino sergipanas, que circularam com o apoio e o incentivo dos professores e da direção das instituições, às quais os alunos estavam vinculados. Neles, os discentes compunham o corpo editorial e veiculavam notícias que representavam o cenário social, político e educacional do momento. Dos 47 jornais estudantis que circularam em Sergipe na primeira metade do século XX, 18 são órgãos oficiais das associações estudantis, 12 foram criados e produzidos pelos alunos do Atheneu Sergipense, destes, 6 foram identificados como órgão oficial das associações estudantis dessa instituição de ensino. Dentre as associações estudantis criadas em Sergipe na primeira metade do século XX que desenvolviam formas de sociabilidade destaque aqui, as criadas pelos alunos do Atheneu Sergipense, são elas: Grêmio Littero Sportivo do Pedro II, Grêmio Literário Pedro II, Centro Cultural Alcebíades Paes, Grêmio Pré-Politécnico do Atheneu Sergipense e o Grêmio Literário Clodomir Silva. Nessas associações, os alunos praticavam a sociabilidade através das reuniões literárias, palestras, caravanas, excursões culturais, da produção de jornais, programas de rádio e atividades esportivas, estas sendo atividade exclusivamente desenvolvidas pelo Grêmio Littero Sportivo do Pedro II. Essas práticas revelam que as atividades das agremiações não estavam restritas apenas ao interior das suas reuniões, extrapolavam os limites da instituição de ensino e davam visibilidade e representação na sociedade sergipana. No interior daquelas associações, em meio a uma série de atividades e obrigações, os sócios desenvolveram atividades como reuniões literárias, palestras, caravanas, organização de eventos cívicos, excursões culturais, produção de jornais, programas de rádio, aulas de reforço e atividades esportivas que se configuraram como formas de sociabilidade e que contribuíram significativamente para o desenvolvimento intelectual e político da juventude. A identificação de tais atividades permitiu definir as agremiações estudantis como *lócus* legítimos de sociabilidade, uma vez que os pilares das finalidades delas estavam fincados nos princípios de união e fortalecimento dos ideais de bem comum. As associações estudantis constituíram-se, assim, como verdadeiros espaços de sociabilidades fundamentados em princípios democráticos, cujas finalidades aguçavam o intelecto, o espírito de cooperação e responsabilidade. O princípio fundamental de uma associação é unir um grupo de indivíduos na orbita dos interesses e objetivos comuns, por meio da prática associativa, a juventude exercitou o convívio social, combateu o individualismo e aprendeu práticas de organização, liderança, disciplina e autonomia. Os jovens que delas faziam parte, conviviam em um ambiente que promovia cultura e espírito democrático, instituía relações sociais, nas quais a interação estabelecia a sociabilidade, significante no universo das práticas educativas e culturais.

## ESTRATÉGIAS DE MOVIMENTO: UMA VIAGEM DE ADOLPHE FERRIÈRE NAS PÁGINAS DA REVISTA POUR L'ÈRE NOUVELLE (1931)

Raquel Lopes Pires

Daise Silva Dos Santos

**Palavras-chave:** Viagem pedagógica. Escola Nova. Adolphe Ferrière.

Analisar o artigo escrito por Adolphe Ferrière, a respeito de sua viagem ao Chile, publicado na revista *Pour l'Ère Nouvelle*, é o objetivo deste estudo. Com o intuito de divulgação e fortalecimento do movimento da Escola Nova, patrocinado pela *Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle*, que o educador suíço Adolphe Ferrière parte rumo à América Latina, em 1930. Tal empreendimento foi publicizado através de artigos na revista *Pour l'Ère Nouvelle*. Nesta investigação, interessa-nos especificamente a sua passagem pelo Chile, que aconteceu entre junho e julho de 1930. Debruçamos-nos, portanto, sobre o artigo que trata dessa experiência, a fim de apresentar as motivações e impressões dessa viagem. Buscamos discorrer também sobre o impresso em que tornou público seu relato, explorado sua materialidade e conteúdo.

Viajar era uma estratégia utilizada pelos educadores escolanovistas a fim de divulgar e expandir o movimento que começava a ganhar reconhecimento pelo mundo. Nas suas travessias tinham oportunidades de observar, experimentar e comparar as apropriações realizadas pelos países que aderiam as ideias da Escola Nova. Nesse sentido, Adolphe Ferrière, um dos idealizadores e mais importantes difusores desse movimento, tinha como uma de suas principais missões realizar inúmeras viagens com o objetivo de apresentar uma educação que renovaria o homem e a sociedade (MIGNOT E GONDRA, 2007).

Durante seis meses do ano de 1930, Ferrière empreendeu longa excursão pela América do Sul. Nessa travessia, passou por sete países, sendo: Equador, Peru, Chile, Argentina, Paraguai, Uruguai e Brasil. A viagem era uma demanda da *Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle* do Chile, que por meio de uma carta escrita pelo seu representante, no ano de 1928, pediu que alguém fosse enviado para falar a respeito da nova educação. Nesse mesmo tempo, o *Bureau International d'Éducation de Genève Nouvelle* – considerado o principal centro de referência da Escola Nova europeia que contava com um acervo de materiais recolhidos em diversos países, tais quais mostravam as diferentes maneiras que estes utilizavam para implantar o movimento em seus respectivos sistemas educacionais – também declarava desejo de estreitar laços com a América Latina (FERRIÈRE, 1931, p. 13 *apud* PERES, 2002, p. 3 e 4). Nessa combinação de circunstâncias, ficou acordado que Ferrière representaria o órgão.

Ferrière permaneceu no Chile entre 18 de junho e 27 de julho de 1930. Conforme Blanco (2016, p. 442), o país passava por um comando autoritário e o campo educacional foi marcado por inúmeros conflitos. Entre os anos de 1860 e 1920 houve consideráveis mudanças na educação chilena, em especial os dois anos citados que foram marcados pela promulgação das Leis da Educação. A primeira (de 1860) tentava romper com as altas taxas de analfabetismo, precariedade na estrutura escolar e outros problemas educacionais. A segunda Lei (de 1920) tornava o ensino primário obrigatório. Essa era uma tentativa de integrar os setores excluídos que começaram a dar início aos novos rumos que a





educação tomou, levando novas concepções pedagógicas a fim de reformular o sistema educacional chileno. Com a presença de um governo autoritário na década de 1920, não obtiveram tanto êxito e somente no início da seguinte que novos pensamentos e caminhos começaram a ser elaborados para a melhoria da educação chilena, tendo sido a Associação Geral de Professores (AGP) a iniciar as reformas e enxergar a necessidade de se conhecer os interesses políticos e educacionais deste campo.

Assim como as viagens, os registros dessas experiências também consistiam em estratégia de circulação de ideias (MIGNOT e GONDRA, 2007). Adolphe Ferrière escrevia suas experiências de viagem em seu diário pessoal e nas páginas da revista *Pour l'Ère Nouvelle*, na qual era editor chefe. Interessa a essa investigação, especificamente, as impressões e reflexões de Ferrière obtidas a partir da viagem ao Chile e publicadas em forma de artigo na *Pour l'Ère Nouvelle*.

Para a análise desse material, trabalhamos conforme a perspectiva de Roger Chartier (1999, p. 17), segundo a qual, a compreensão de qualquer texto depende da forma como chega ao leitor. Portanto, buscamos entendê-lo muito além do conteúdo veiculado, mas apresentá-lo em sua materialidade e localizar seu papel na divulgação dos ideários escolanovistas. Dialogamos assim também com Luca (2018) que considera uma tarefa essencial nas pesquisas com fontes impressas identificar o local ocupado pela publicação na história da imprensa.

A revista *Pour l'Ère Nouvelle* foi idealizada em 1921, na ocasião do congresso fundador da *Ligue Internationale Pour l'Education Nouvelle*, em Calais. Esse órgão ajudaria a institucionalizar o movimento, tornar conhecidos os idealizadores e os ideais da Escola Nova. Existiam em três versões linguísticas da revista: em língua alemã “*Das Werdende Zeitalter*”, em língua inglesa “*The New Era*” e em língua francesa “*Pour l'Ère nouvelle*” - para assim conseguir alcançar um grande público leitor. Para cada uma dessas havia um representante específico, Elisabeth Rotten, Beatrice Ensor e A. S. Neill e Adolphe Ferrière.

A primeira edição da revista foi publicada em janeiro de 1922, sua periodicidade inicialmente era trimestral. O número de assinantes passou de 75 para 700 entre os anos de 1924 a 1929 (MIGNOT E GONDRA, 2007). De 1927 até 1937, suas edições passaram a ser de caráter mensal, todavia publicadas ao longo de dez meses do ano (duas vezes por ano um número da revista publicava artigos referentes a dois meses). No decorrer dos anos, a regularidade foi reduzida até a revista encerrar duas edições no primeiro trimestre de 1940. Ainda houve uma nova tentativa de retomar os trabalhos entre 1946 e 1947, no entanto, apenas cinco números foram publicados. Todos os 156 exemplares desse impresso encontram-se digitalizadas e disponíveis para consulta no site da *Université de Caen Normandie*.

Dentre os muitos artigos de assuntos variados publicados na *Pour l'Ère nouvelle*, encontram-se as experiências de Adolphe Ferrière ao redor do mundo. Ferrière controlou sozinho a linha editorial da revista até 1925, quando a administração passou para as mãos do Grupo Francês de Educação Nova, mas o educador continuou extremamente atuante mesmo após essa mudança. Foi a partir desse lugar editorial que ele ocupava que seus relatos de viagem foram publicados no periódico (MIGNOT E GONDRA, 2007). Detemo-nos aqui à edição nº 64, de janeiro de 1931, no artigo intitulado *L'Education Nouvelle au Chili*. O relato ganha destaque nesse número, ocupando as primeiras folhas, logo após o editorial dessa publicação que possui um total 28 páginas.

Ao longo desse escrito de viagem de Ferrière, ele apresenta a educação chilena, destacando mudanças e permanências no ensino, estabelece relações com os sistemas educacionais de outros países e avalia as instituições que visitou. Demonstrou, em seu relato, ter apreciado muito a educação o país, a ponto de considerar as instituições públicas que visitou como de primeira linha e afirmou que não acreditava que elas tenham se apresentado assim apenas para que ele visse um bom trabalho. Além disso, concluiu que o país era inovador e que acreditava que passos muito mais significativos seriam dados após sua passagem e as conferências que realizou.

Todavia esses registros produzidos por Ferrière não podem ser trabalhados de modo desinteressado, haja vista o próprio objetivo de consagração do movimento escolanovista intrínseco na *Pour l'Ère nouvelle* desde sua criação. Levando em consideração que seu relato seria divulgado internacionalmente a fim de promover o movimento, ele apresenta apenas um recorte de interesse do educador suíço, estando longe de conter a total realidade educacional do Chile naquele momento.



Desse modo, esta investigação permite compreender as estratégias lançadas pelos educadores ligados a Escola Nova a fim de fazer circular suas ideias, entre as quais estão viagens de importantes educadores e os registros dessas suas experiências. Mais do que pensar as impressões de viagem de Ferrière em sua passagem pela América do Sul, a partir de um olhar apurado sobre o impresso que as veiculou, consideramos que seus objetivos interferiram na própria produção do artigo de Ferrière e, conseqüentemente, na elaboração de uma imagem de que a implementação das reformas escolanovistas no continente americano teriam sido um sucesso. Portanto, a importância da análise realizada neste estudo consiste em sua colaboração para a circulação internacional de ideias no início do século XX e as problematizações dirigidas a um impresso ainda pouco estudado no Brasil.

## Referências

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Brasília: EDUNB, 1999.

LUCA, Tânia Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.) **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2018, p. 111- 153.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio e GONDRA (Orgs). **Viagens pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2007.

PERES, Eliane. O diabo inventou a escola? A escola ativa na visão de Adolphe Ferrière. In: **25ª Reunião Anual da ANPEd (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação), 2002, Caxambu. MG. Educação: manifestos, lutas e utopias**. Rio de Janeiro: ANPED, 2002. Disponível em: [http://www.miniweb.com.br/educadores/teoria\\_educ/resenha\\_FERRI%C8RE.pdf](http://www.miniweb.com.br/educadores/teoria_educ/resenha_FERRI%C8RE.pdf). Acesso em 10/11/2019.

TORO BLANCO, Pablo Andrés. Misión Al finis terrae: Adolphe Ferrière y su viaje a Chile en 1930. In: Díaz, José María Hernández. (Coord.). **Influencias suizas em la educación española e iberoamericana**. Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca, 2016, p. 441-45.

## FUNDAÇÃO DE BIBLIOTECAS PÚBLICAS EM ALAGOAS (1950): CONCEPÇÕES DA PROFESSORA E JORNALISTA MARIA MARIÁ

Hebelyanne Pimentel Da Silva

**Palavras-chave:** Bibliotecas Públicas Alagoanas. Formação de Leitores. Maria Mariá.

Esta proposta de comunicação analisa o processo de implantação de bibliotecas públicas no interior de Alagoas, no decorrer da década de 1950, por meio de fragmentos jornalísticos publicados pela professora e ativista cultural *Maria Mariá de Castro Sarmento*. Tal período caracterizou-se pela busca da redemocratização do país, após o *Estado Novo*, trazendo à tona ideias que circularam durante a Primeira República. Na segunda metade do século XX, parte dos movimentos sociais e de educadores defendiam a escola laica, coeducativa e acessível às camadas sociais subalternas, como iniciativas que favoreceriam o progresso nacional (MARTINS, 2014; SAVIANI, 2013). Sob o governo de Juscelino Kubitschek, Anísio Teixeira, membro destacado do movimento escolanovista e popularizador de ideias filosóficas de John Dewey no Brasil, exercia o cargo de diretor do *Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP)* (SAVIANI, 2013). Com o seu apoio, era mantida a propagação do *Humanismo Moderno*, utilizando, como recurso, revistas a exemplo de *Anhembi* (Idem), e jornais espalhados por todo o país. Com estes últimos, foi possível construir visão panorâmica de projetos voltados a popularização de possibilidades formativas, entre os quais destacamos a fundação de bibliotecas públicas, que contou com a atuação de *Cecília Meireles* e *Armanda Álvaro Alberto*, assinantes do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. A primeira foi pioneira na fundação da Biblioteca Pública Infantil *Pavilhão Mourisco* (1934) e a segunda na implantação da primeira biblioteca escolar da cidade carioca, *Duque de Caxias* (1921). De acordo com Martins (2014, p. 230): “Ambas estiveram à frente das campanhas contra o analfabetismo e da Associação Brasileira de Educação (ABE) e acreditavam na educação como forma de elevação individual e social”. As informações levantadas nesta pesquisa sugerem que o projeto de implantação de bibliotecas é decorrente da atuação feminina em diferentes localidades do Brasil e da América Latina. Meireles expôs, em matéria enviada ao *Diário de Notícias* (02 de setembro, 1930), indícios de sua intencionalidade quando afirmou que “(...) se há um caminho por onde possamos caminhar lado a lado, no seu longo percurso interior, esse está nas palavras que nos deixou escritas”. A atuação da professora Maria Mariá e seus artigos publicados, traçaram um percurso de palavras que denunciaram o seu pensamento e fundamentos de vida. Na visão das professoras, somente a palavra escrita torna-se eterna. Assim, ao possibilitar o contato com o mundo vivido por outros, os livros apresentam-se como formadores. Indícios revelam que o projeto de implantação de bibliotecas em Alagoas, recebeu o apoio do então governador *Eustáquio Gomes de Melo*, fundador da primeira Biblioteca Pública maceioense. A este os elogios foram publicados nos vários periódicos da província. O jornal *Alagoas: Mensário Ilustrado* (1938), afirmava haver “frequência nos primeiros meses de funcionamento” da instituição. Neste estado, os benefícios do espaço foram restritos aos moradores da capital até a década de 1950. O redator da cidade de Pilar, *Antonio Sapucaia* (1954), afirmava, na *Página dos Municípios* do Jornal de Alagoas, ser “(...) imprescindível a vida de uma Biblioteca em cada cidade, contribuindo na formação moral e intelectual de seus habitantes”. Apesar da visão civilizatória, não se pode negar que ao







favorecer o contato público com clássicos da literatura mundial, tornava popular o que até o momento se restringia a uma classe. *Raul Lima* ainda afirmava, em matéria ao *Diário de Notícias*: “o número dos que gostam de ler e podem comprar é limitadíssimo! Os livros, concorde, são caríssimos” (20 de agosto de 1950). Partindo desse pressuposto, é possível perceber os motivos que levavam à caracterização de comunistas, aos simpatizantes com tal projeto, bem como aos defensores da escola pública (SAVIANI, 2013). Entre estes, destacamos a atuação da professora Palmarina *Maria Mariá*, por acreditarmos que esta auxilia a visualização regional desse fenômeno global. Na década de 1950 a mestra já tinha carreira consolidada, tanto na docência, quanto no jornalismo. Havia redigido críticas a condição precária das instituições de ensino e da educação dos municípios interioranos, utilizando-se do jornalismo. Ora falando da cidade natal, ora relatando problemas do estado e do país. Apenas no período citado, suas publicações no *Jornal de Alagoas* contam 57 títulos, abordando temas como: a condição econômica da cidade natal, a conjuntura política do estado, a precariedade das escolas públicas, as péssimas condições formativas da classe popular e a função do ambiente letrado no processo de formação intelectual. Como mulher interiorana, a propagação nacional e internacional dos seus escritos e projetos, bem como sua trajetória de vida, são consideráveis negações a ideia ultrajante de feminino, visto que a este era reservado apenas o lar, as prendas domésticas e o magistério primário (NICOLE e ALMEIDA, 2017). Em Alagoas as condições eram mais limitadas, pois como afirmara: “Aqui dentro do país, Alagoas não é mais que u’a minúscula parte da Federação que dá o saboroso sururu e as famosas “peixaradas” (SARMENTO, 1956). A província era, segundo a mestra: “Tradição e nada mais” (idem), principalmente em localidade interiorana. Por tal razão, muitos foram os conterrâneos que migraram para o Rio de Janeiro no auge de suas carreiras: *Rosália Sandoval*, *Graciliano Ramos*, *Jorge de Lima*. Literatos que em tais tempos viam Alagoas de fora. Provavelmente, como afirmara matéria do periódico *Alagoas: Mensário Ilustrado*, de 1938: “emigração, forçada pela pobreza do meio”. Suas produções diziam mais do Nordeste e do País, que necessariamente do estado de origem. Falando de Alagoas em Alagoas, as críticas, anúncios e crônicas de *Mariá* apresentam riqueza de detalhes. Provavelmente inspirava-se nas leituras que fazia corriqueiramente. A sua escrita, remete, em muitos momentos, a *Tolstoi* em *Guerra e Paz*, autor identificado no acervo doméstico da professora. Este mostrara que em todos os fatos existem verdades que somente podem ser compreendidas quando há menção a todos os envolvidos. É, também, na citada concepção metodológica que fundamentamos o presente estudo. Portanto, durante a escrita, “(...) as hipóteses, as dúvidas, as incertezas tornavam-se parte da narração; a busca da verdade tornava-se parte da exposição da verdade obtida” (GINZBURG, 2007, p. 265). Argumentamos que a capacidade de “organizar-se também em torno de uma sensibilidade ideológica ou cultural comum e de afinidades mais difusas, mas igualmente determinantes” (SIRINELLI, 2003, p. 248), com demais representantes da *Intelligentsia* épica, tornam a docente, na ótica analítica inspiradora desta pesquisa, uma intelectual. Raras foram as alagoanas, oriundas do interior do estado, que tiveram a oportunidade de ocupar a imprensa com a liberdade que ela preservou a duras penas. Nesta pesquisa, constitui-se nossa principal fonte, o periódico *Jornal de Alagoas*, pois, sua consolidação como meio de comunicação e lugar de socialização de ideias, o torna rico instrumento para estudos historiográficos. Após consultas realizadas em acervos locais, foram identificados documentos que favoreceram a formulação da seguinte indagação: *Como a implantação de Bibliotecas Públicas no interior de Alagoas buscou interferir na formação extraescolar de tal província após a ditadura do Estado Novo?* A escolha do jornal enquanto fonte identifica a produção como parte da *História Cultural*, sobretudo por falar de uma personagem por tempo invisibilizada, e por ancorar-se na ideia de que é preciso considerar a multiplicidade de fontes existentes para conhecer sujeitos e histórias marginais, como é o caso das mulheres professoras, cujas ações e trajetórias, muitas vezes, foram relegadas ao esquecimento. Deste modo, propomos analisar três textos jornalísticos intitulados: *Um Velho Tema: Brasileiro Sarmento (1953)*, *Herança de Primo Pobre (1954)* e *Jorge de Lima, um velho tema (1954)*, porque ao tratar da implantação da Biblioteca Pública de uma cidade interiorana, possibilitam a percepção de como se deu tal processo no interior de Alagoas, favorecendo a compreensão da interferência social de *Maria Mariá*, uma professora secundária que apresentou em seus escritos *rastros* do ofício, ao defender projetos favoráveis à formação extraescolar da classe subalterna. As bibliotecas serviram como bases civilizatórias, mas não se pode negar que ao favorecer o contato público com clássicos da literatura mundial, também exerceram o papel formador, pois nelas reside a possibilidade de contato com o mundo letrado. Assim sendo, por meio desta pesquisa documental e histórica, buscamos demonstrar



a interferência de tal mestra no debate intelectual épico e na implantação de projetos para formação de leitores, dimensão importante da história da educação de Alagoas, por muito tempo esquecida entre os arquivos e depoimentos locais.

## Referências

GINZBURG, C. **O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício**. Tradução de Rosa Freire d'Aguiar e Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

NICOLETE, J. N.; ALMEIDA, J. S. Professoras e rainhas do lar: o protagonismo feminino na imprensa periódica (1902-1940). In: **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial, n. 2, p. 203-220, set. 2017.

SIRINELLI, J. F. Os intelectuais. In.: RÉMOND, R. **Por uma história política**. 2 ed. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4 ed. São Paulo: Autores Associados, 2013.

MARTINS, Marcus Vinicius Rodrigues. **Bibliotecas públicas e escolares nos discursos de Cecília Meireles e Armanda Álvaro Alberto: acervos e práticas de leituras**. *Perspect. ciênc. inf.*, Belo Horizonte, v. 19, n. spe, p. 227-241, Dec. 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-99362014000500017&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-99362014000500017&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 27 de Outubro, 2019.



## HISTÓRIA DE EDUCAÇÃO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO: O QUE DOCUMENTOS DO SÉCULO XIX NOS DIZEM SOBRE A EDUCAÇÃO MUNICIPAL?

Adriana Santiago Silva

**Palavras-chave:** São Bernardo do Campo. Primeiras Letras. História local.

O presente trabalho propõe uma investigação sobre a história da Educação no município de São Bernardo do Campo, localizado na região metropolitana do estado de São Paulo. Interessa uma análise de fragmentos de três documentos legais escritos no século XIX, ocasião da instituição da primeira escola de primeiras letras. Os documentos estão citados na obra de Santos (1992) intitulada Antecedentes Históricos do ABC Paulista: 1550-1892. Os dois primeiros documentos são escritos pelo inspetor Francisco Martins Bonilha à Câmara de São Paulo, sendo o primeiro escrito em 1834 e o segundo em 1842. O terceiro se trata de um ofício encaminhado pelo Pe. Lustosa, professor de primeiras letras na Freguesia de São Bernardo, em 13 de março de 1852, endereçado ao Inspetor Geral da Instrução Pública da Província, Dr. Diogo de Mendonça Filho.

A primeira escola de primeiras letras de São Bernardo foi conhecida popularmente como “do Padre Lustosa”, denominada a primeira escola pública do ABC. Tomás Inocêncio Lustosa, vigário no município entre 1848 e 1892, é ordenado padre em 1828. Através de concurso, em 1830, assume a cadeira de professor da escola criada na freguesia, atendendo a lei provincial que estabelecia a criação de escolas em todas as vilas e principais localidades da província de São Paulo, três anos após a criação da lei. Nesta ocasião Francisco Martins Bonilha exercia o cargo de inspetor de ensino na Freguesia.

Ao analisar os documentos, cabe um olhar apurado aos discursos inacabados, assim como os enunciados das respostas, explicações e a centralidade do poder. Dados e discursos foram verificados e contrapostos, como, por exemplo: alunos matriculados e efetiva frequência, solicitação de materiais pedagógicos e permanentes e condições arquitetônicas de funcionamento.

De acordo com Souza (1998) educação e moralidade andavam de mãos dadas, sendo diretamente ligadas à formação do cidadão. A sociedade, que até o momento era vista como atrasada, passa a vislumbrar a possibilidade de avanços através da educação. A autora, de forma muito clara, contextualiza o crescimento econômico nas últimas décadas do século XIX, o qual deu origem a vários debates no campo, político, intelectual e econômico. Havia muitas novidades, entre elas: a transição para o trabalho livre, a construção de uma identidade nacional, a modernização da sociedade e o progresso da nação, logo se fazia necessário pensar em um projeto civilizador que atingisse a todos. Neste diapasão, a educação popular foi eleita como uma necessidade política e social.

É possível identificar no discurso de Bonilha esta visão, quando afirma em sua escrita no ano de 1834 que: “*Não obstante, a instrução primária tem recebido algum impulso, já não se vem tantas assinaturas de cruz, como observei antigamente, e é bem natural que este pequeno adiantamento produza a emulação e se vão desenvolvendo os germes da civilização, de que tanto necessitamos.*”

Ainda neste documento o inspetor ressalta a questão social e econômica da população, afirmando que os pais por vezes optavam pelo trabalho dos filhos para que a família pudesse se sustentar: “*A escola tem 20 alunos, todos filhos de pessoas pouco abastadas, pela maior parte lavradores, de que resulta tirarem os filhos do aprendizado todas as vezes que os podem empregar em seu serviço.*”





Outra queixa do inspetor se refere à quantidade de escolas no Freguesia: *“Mas também é mui claro que as primeiras letras não são bastantes para constituir o homem em estado de guiar-se a si mesmo na sociedade e é portanto de esperar-se da sabedoria da Assembleia Provincial estabelecimentos públicos de instrução elemental acomodados às diferentes posições dos indivíduos.”*

O padre Lustosa também relata a dificuldade em garantir a frequência dos alunos, uma vez que a distância seria um dificultador para o acesso e permanência das crianças, somando às questões econômicas e necessidade de trabalho. Neste sentido o “padre-professor” realizou uma adaptação de horário: *“A primeira aula nos dias compridos começa às 8 horas e acaba às 10 e meia; de tarde, entra às 2 e acaba às 4 e meia; nos dias outros, entra às 8,30 e acaba às 11; de tarde entra a 1 e 30 e acaba às 4 para alguns alunos que moram mais longe tenham tempo de com dia chegarem às suas casas.”*

Através destes fragmentos verifica-se que, apesar da lei de 15 de outubro de 1827, que em seu artigo 1.º dizia que em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos haveria escolas de primeiras letras que fossem necessárias (Faria Filho, 2016), a mesma não garantiu que, de fato as escolas se estabelecessem de forma efetiva. Se por um lado a legislação indicava a necessidade de escolas de primeiras letras em todas as vilas, Silva (2004) fala da dissonância entre o estabelecimento da lei e a sua aplicabilidade. Em suas palavras: *“Nas demais cidades, menos cosmopolitas e populosas, não há notícias de colégio, mas apenas de mestres que ofereciam seus préstimos às crianças, ou cobrando uma mensalidade, ou mesmo gratuitamente, como ocorreu em algumas vilas da Capitania de São Paulo.”* (SILVA, 2004, p. 144).

Nota-se que existiam limites para a concretização deste desejo de escolarização, uma vez que questões sociais, culturais, políticas e econômicas emergiam, considerando que se tratava de uma mudança de paradigma o acesso de todos à escola. No ofício encaminhado pelo professor Lustosa, em 13 de março de 1852, endereçado ao Inspetor Geral da Instrução Pública da Província, Dr. Diogo de Mendonça Filho, estes limites são elucidados pelo padre, ao relatar: *“Os traslados que os alunos escrevem são impressos que vem à minha custa tenho mandado vir do Rio de Janeiro para eles escreverem; [...]A muito poucos tenho ensinado Gramática Nacional porque os pais apenas os filhos mal sabem ler e escrever e algumas contas, logo os tiram da aula. Muitas vezes sem que o professor saiba. Por isso não posso ensinar gramática. [...]O catecismo que os alunos aprendem é o histórico de Fleury, traduzido pelo Dr. Manoel Joaquim do Amaral Gurgel, cujos exemplares me foram remetidos pelo Exmo. Governo há muitos anos. Por isso que se acham sujos e estragados; [...]A sala onde existe a aula é a minha casa. Por ainda não estar acabada no todo, não moro nela. Contudo, a dita, sala, apesar de ainda não estar forrada, é suficiente para os alunos.”*

Evidenciam-se no relato de Lustosa fatos mencionados por Saviani (2015) em relação à parca remuneração, ineficiência do método e falta de instalações físicas adequadas.

Curioso observar que em relação à disciplina não houve qualquer tipo de contestação por parte do professor, ao afirmar: *“As correções que costume empregar são as físicas e morais.”*

De acordo com Saviani (2015) Lancaster era bastante rígido em relação à disciplina, conforme anunciado na obra Sistema britânico de educação (1823), escrito pelo pedagogo inglês: *“aqueles que constringiam fisicamente, não por machucar mas pelo fato de ter pregado no corpo a marca de punição, ou que constringiam moralmente”*. (SAVIANI, 2015, p. 128)

Ao que se indica, o método lancasteriano na questão de castigos físicos e morais não foi contestado ou, se sequer, houve qualquer tipo de queixa ou reivindicações por parte do professor Lustosa e a orientação foi seguida a risca.

Desta forma, conclui-se que a “revolução no processo educacional necessária” atendia não somente um olhar que visasse apenas a Educação enquanto fim, mas enquanto meio de se atingir a consolidação de um ideal. Evidencia-se ainda que os discursos, quando de interesse mútuo entre o sistema e o professor, não sofria críticas ou necessidade de alteração, em especial na prevalência das relações de poder.



## Referências

FARIA FILHO, L. M. de. Instrução Elementar no século XIX. In: LOPES, E.M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G.. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

HILSDORF, M. L. S. O ensino mútuo na Província de São Paulo. In: BASTOS, M. H. C.; FARIA F., L. M (orgs.). **A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo**. Passo Fundo: UPS, 1999.

SANTOS, Wanderley dos Santos. **Antecedentes históricos do ABC Paulista: 1550-1892**. São Bernardo do Campo: SECE, 1992.

SILVA, M. B. N. da. A educação da mulher e a criança no Brasil colônia. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (orgs). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol I – Séculos XVI-XVIII. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 131-145.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo: (1890-1910)**. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998.

## ICONOLOGIA DE SÃO BENEDITO E O ATRIBUTO DA ABÓBORA: EDUCAÇÃO, ARTE E SINCRETISMO NA REGIÃO AURÍFERA DE MINAS GERAIS NO SÉCULO XVIII

Luiz Fernando Conde Sangenis

Ketley Flor Soares Bially

Uma das devoções religiosas mais populares entre os negros – escravos e forros – foi o culto a São Benedito. Sua festa católica, organizada pelas inúmeras irmandades do santo ou associadas a Nossa Senhora do Rosário, espalhadas pelo Brasil e em diferentes datas, rendia também homenagens aos ancestrais africanos, evidenciando o caráter sincrético dessas manifestações. A hagiografia do santo negro coincide com as qualidades de Omulu/Obaluaiê. São Benedito é igualmente associado ao orixá Ossaim ou ao inquite Lingongo, nome com que o santo negro foi reconhecido no Rio de Janeiro pelos negros de origem banta. Verificamos também a associação entre São Benedito e Odú Obará, em diversas regiões de Minas Gerais, em especial, nas cidades mineiras de Tiradentes, São João Del Rei e Serro, conforme referências mais completas, a seguir.

O culto a São Benedito foi introduzido no Brasil a partir da primeira metade do século XVII. Pode ser proveniente tanto de Portugal, quanto da África. Segundo Frei Apolinário da Conceição (1744), no ano de 1609, já se tinha instituído no Mosteiro de S. Anna da Cidade de Lisboa uma Irmandade de S. Benedito, informação que provavelmente foi colhida pelo frade franciscano do livro de Baião (1726) que, por primeiro, se dedicou a biografar o santo negro. Praticamente, todos os conventos franciscanos de diversas províncias portuguesas tinham altares com a imagem de São Benedito, tal a popularidade que adquiriu entre os lusos (CONCEIÇÃO, 1744).

Na África, como antes o fizeram na Europa, os dominicanos foram os responsáveis por introduzir a devoção a Nossa Senhora do Rosário, antes mesmo do início do comércio de escravos com a América portuguesa. Com a popularização da devoção ao Rosário de Nossa Senhora, a piedade originária da espiritualidade dominicana, passa também a ser difundida por outras ordens religiosas. Os franciscanos, como os jesuítas, difundiram, na África, e em outras partes, o culto a Nossa Senhora do Rosário que, no entanto, foi associado à veneração de São Benedito. É perfeitamente possível, portanto, que o culto a Nossa Senhora do Rosário e a São Benedito tenha chegado ao Brasil com os próprios africanos trazidos à força da África (MELLO E SOUZA, 2002). O culto ao santo negro se alastrou, havendo encontrado grande acolhida e popularidade em todo o Brasil.

As representações iconográficas de São Benedito têm origem no início do século XVII, na Europa. No Brasil, a exemplo de outros santos, as primeiras imagens aqui produzidas seguem a tradição e os cânones da arte sacra erudita europeia. Mas a partir do Setecentos a arte sacra brasileira se despoja da erudição e foca sua intencionalidade no aspecto devocional, de fato, como imagem da arte popular. Essa constatação torna incomum e bastante singular outros tipos de representação do santo encontradas, até o momento, em Minas Gerais e que são objeto dessa pesquisa. Referimo-nos a três imagens de São Benedito pertencentes a três igrejas mineiras e que portam nas mãos uma abóbora, a saber: Igreja de Nossa Senhora do Rosário, construída pela Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos, templo mais antigo da cidade de Tiradentes (antiga Vila de São José Del Rei), datado de 1708; Igreja de Nossa Senhora do Rosário, em São João Del Rei, construída pela Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito, havendo a primeira capela sagrada em 1719 (a atual edificação é uma reconstrução iniciada em 1751 e terminada poucos anos depois, no





mesmo local da primitiva edificação); e a Capela de Nossa Senhora do Rosário, do distrito de Milho Verde, da cidade do Serro (Antiga Vila do Príncipe), presumivelmente construída no século XIX.

Beatriz Coelho (2002), em seu resumo dos atributos hagiográficos de escultores mineiros de São Benedito, não faz referência alguma acerca do símbolo iconográfico da abóbora. Significa dizer que que os artistas encarregados pelas irmandades e confrarias a compor as imagens de tendências sincréticas criaram um gênero próprio, todavia aparentemente corrente numa mesma região aurífera de Minas, e que, evidentemente, não seguia a iconologia oficial do catolicismo colonial. Optaram por uma forma bem ao gosto da religiosidade popular assentada em memórias ancestrais da mitologia africana.

O atributo da abóbora é uma elaboração artística que resulta de evidente sincretismo do catolicismo popular sob a influência de elementos simbólicos e mágicos das religiões de matrizes culturais africanas. A particularidade dessas imagens ganha relevância porque destoam do próprio padrão usual da arte sacra mineira, tão profusa nas suas representações de São Benedito. Conexões entre aspectos da biografia de São Benedito e o mito yorubano de Odú Obará foram analisadas a partir de diversas narrativas. O símbolo da abóbora é a chave conectiva entre o hagiológico católico e a mitologia africana sobre a qual se firma a cultura religiosa afro-brasileira.

Os casos particulares das imagens – utilizadas ao modo de fortes indícios que fundamentaram as argumentações propostas – foram também analisados levando-se em consideração contextos históricos e culturais mais amplos. Afinal, arte barroca foi pródiga em criar imagens com a intencionalidade de educar os sentidos das gentes a serem civilizadas e cristianizadas. O ato de conhecer produz prazer. Não há novidade entre a aproximação etimológica entre as palavras saber e sabor que se originam dos vocábulos latinos *sapere* e *sapere*. Ora, compreender também é um prazer. É por isso que uma das funções primordiais da imagem é a *função pedagógica*. A arte, em especial, a arte sacra tem a intencionalidade de produzir a afetação dos sentidos e de modificar os estados da alma. Uma imagem vale por mil palavras. Trata-se de uma sintaxe sem a representação estritamente escrita. A textualidade do ícone e da imagem é universal. O texto imagético pode ser decodificado por todos, independentemente do nível de domínio do código da linguagem escrita ou de escolaridade do sujeito. No período colonial brasileiro, os condicionantes culturais vigentes são, em larga medida, antiliterários. A marca mais forte da sociedade colonial é desenhada por uma população majoritariamente desescolarizada, iletrada e, portanto, não leitora do texto escrito. O domínio do alfabeto, reservado a poucos, serve como divisor de águas entre a cultura oficial e a vida popular. O cotidiano colonial popular se organizou e se reproduziu sob o limiar da escrita. A arte barroca e as imagens produzidas pelo catolicismo ampliaram as possibilidades leitoras dos que viviam apartados da cultura ilustrada.

A prodigalidade estética da arte barroca, movida pela inspiração religiosa, mais que prestar um tributo a Deus por sua própria glória, pretendeu servir ao colonizador de meio eficaz de aculturação. O intento era conduzir as gentes nativas e aquelas aqui chegadas em direção à apreciação das virtudes abstratas cristãs, buscando atraí-las, antes pelos sentidos materiais, especialmente através da beleza das formas. No entanto, a arte sacra popular se serviu dos mesmos instrumentos para imprimir uma “aculturação às avessas”, conforme a descreve Vainfas (2014). Transformou a cultura do colonizador, ao amalgamá-la com elementos da cultura indígena e africana, num processo de sincretização do catolicismo na sua expressão popular. Temos assim uma das características fundamentais da religiosidade popular brasileira: o paralelismo sincrético, ou seja, para cada santo da devoção católica, há um correspondente nos orixás.

## Referências

BAIÃO, José Pereira. História das Prodigious Vidas dos Gloriosos Santos Antônio e Benedito, maior honra e lustre da Gente Preta. Lisboa: Biblioteca Nacional de Portugal - Lisboa Occidental, 1726.

COELHO, Beatriz. Devoção e arte: imaginária religiosa em Minas Gerais. São Paulo: Edusp, 2002.

CONCEIÇÃO, Fr. Apolinário da. Flor peregrina ou nova maravilha da graça descoberta na prodigious vida do beato Benedicto de S. Philadelphio, religioso leigo da província reformada de Sicília, 1ª ed. Lisboa: Oficina Pinheirense da Música e da sagrada religião de Malta, 1744.



MELLO E SOUZA, M. Reis negros no Brasil escravista: história da festa de coração de Rei Congo. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

VAINFAS, Ronaldo. A tessitura dos sincretismos: mediadores e mesclas culturais. In: FRAGOSO, João; GOUVÊA, Maria de Fátima. O Brasil Colonial: 1443-1580. Vol. 1, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014. p. 357-388.

## JÚLIA LOPES DE ALMEIDA PARA A VIOLETA (1918 - 1934): ORGAM DO GRÊMIO LITTERARIO JULIA LOPES

Gabrielle Carla Mondego Pacheco

Neste artigo tencionamos a presença da escritora carioca Júlia Lopes de Almeida (1862 – 1934), romancista, contista, cronista e dramaturga (LOBO, 2006) e suas colaborações nas páginas da revista *A Violeta*, fonte deste estudo, periódico feminino fundado, redigido e dirigido por mulheres da classe média e elite cuiabanas, cuja finalidade principal era *o cultivo das letras femininas e patricias*. (edição 1, 16/12/1916, p.1), no período que compreende os anos de 1918 e 1934.

Com sua primeira edição datada em 16 de dezembro de 1916, *A Violeta* circulou durante 34 anos com periodicidade quinzenal – nas suas primeiras 32 edições (1916-1918), e mensal, nos anos que seguem até sua última edição, em 31 de março de 1950, de acordo com o acervo consultado para esta pesquisa – o acervo digital da Fundação Biblioteca Nacional. A este respeito, destacamos que o acervo da revista encontra-se em outros núcleos, a saber: NDIHR – Núcleo de Documentação e Informação Histórico Regional de Mato Grosso; APMT – Arquivo Público de Mato Grosso; BCBM – Biblioteca Casa Barão de Melgaço e Casa Barão de Melgaço, onde estão disponíveis os acervos da AMT – Academia Mato-grossense de Letras e IHGMT – Instituto Histórico Geográfico de Mato Grosso.

Dentre 158 edições presentes no acervo consultado, salientam-se os anos de 1925 a 1930 com a maior incidência de exemplares disponíveis (50 no total) e o ano de 1918 com o menor número, 1 exemplar. No que tange a edição da revista, são 8 as tipografias responsáveis pela publicação da revista no recorte temporal adotado para este trabalho: Typografia Livraria Globo (1918,1919,1921,1923); Typografia A. Evangelista (1924); Typografia Modelo (1925); Typografia Emydgio Lima (1926); Escolas Profissionais Salesianas (1927); Typografia Oficial (1929,1930,1933,1934); Typografia d´O Norte (1931) e Typografia d´O Momento (1932).

Para este estudo, buscamos a interação com os aspectos que circunscrevem a história cultural, outrora desenvolvidos por Burke (2008) e Chartier (2002) no debate a respeito de práticas e representações, especialmente no que tange a abordagem de fontes, já que, para evitarmos um possível anacronismo, ao teorizar a fonte deste estudo – *A Violeta* -, há de se apurar dimensões diversas de sua constituição e representação, tais como o contexto sócio – histórico a que pertence e o público a que se dirige por exemplo, buscando o cruzamento de fontes, isto é, a cotejamento com outros periódicos, leis, documentos, livros.

Celebrado como segundo periódico feminino e o primeiro feminista em Mato Grosso, *A Violeta* recebe destaque, ainda, por ser o periódico feminino literário com maior tempo de atividade ininterrupta no Brasil no período estudado. Contos, poesias, colunas sociais, crônicas, artigos de opinião e notícias eram alguns dos conteúdos apresentados pela revista.

Fundado em 26 de novembro de 1916 por um grupo de mulheres letradas, professoras e normalistas da sociedade cuiabana (NADAF, 1993), o *Grêmio Literário Júlia Lopes* se configura como órgão responsável pela *promoção do desenvolvimento intelectual da mulher mato-grossense*. Neste grupo de mulheres, destacam-se Maria Dimpina Lobo Duarte, professora e escritora, nome responsável pela fundação do Grêmio e sua presidente, e Maria Ponce de Arruda Müller, professora, escritora e diretora escolar. Ambas colaboraram como escritoras, atuando, em sua maioria, com o recurso do pseudônimo, ferramenta comum entre as mulheres escritoras do século XIX e do início do século XX.







Cotando com um número ilimitado de sócias, a agremiação financiou a revista ao longo de sua longevidade, contando com diversas contribuintes e benfeitoras. Dentre as atribuições da agremiação, evidenciadas nas páginas da revista, sublinhamos a publicação de um periódico no qual circulassem suas impressões, ideal materializado em *A Violeta*; promoção de festas e palestras; criação de uma biblioteca literária; e o incentivo ao desenvolvimento intelectual das mulheres mato-grossenses. Em algumas das edições, entre os anos de 1919 e 1939, informações a respeito do estatuto do Grêmio Júlia Lopes bem como informações sobre a direção da revista são divulgadas.

Na ocasião da inauguração do grêmio, a professora Francisca de Figueiredo, uma de suas associadas, proferiu palestra apontando as motivações para a escolha de da escritora carioca como *patrona [deste] Grêmio, [escolheram] o nome de D. Júlia Lopes de Almeida que, na última constelação das escriptoras brasileiras, fulgura como estrellá de primeira grandeza* (edição 1, 16/12/1916, p.1). Esta escolha não parece ter sido ao acaso.

### Júlia Lopes de Almeida (1862-1934): a laureada escriptora patrícia

Nascida em 24 de setembro de 1862 na cidade do Rio de Janeiro, Júlia Lopes de Almeida contribuiu amplamente com a imprensa em âmbitos nacional e internacional, com a literatura e a educação do país. Suas obras, desde artigos em periódicos a contos extensos, foram reconhecidas por boa parte dos intelectuais do entre-séculos e dos primeiros anos da República, pois circulavam entre o ir e devir da vida da mulher. Produziu mais de 30 publicações, dentre artigos, contos, crônicas, livros e peças de teatro. Sua vasta bibliografia inclui também o viés educacional, pois alguns de seus livros foram usados nas escolas do país, tendo um deles, *Contos Infantis* (1886) – escrito em parceria com sua irmã Adelina Lopes Vieira – alcançado a marca de 17 edições e outro, *Histórias da nossa terra* (1907), 21 edições em 23 anos.

Outro aspecto relevante de sua produção bibliográfica consiste em textos escritos para o rótulo de “conselheira sabida”, quando se autodenomina e adota D. Júlia, vocativo que percebemos nas referências à escritora em *A Violeta*. D. Júlia se configura e aconselha as mulheres através de manuais e prescrições, tal qual visto em *Livro das Noivas* (1896) e *Livro das Donas e Donzelas* (1906). O primeiro, destina-se ao aconselhamento de jovens moças que desejam se casar; o segundo, as esposas, mães e mulheres mais maduras. Desta forma, o nome de Júlia Lopes fulgura como um dos mais proeminentes e evidenciados da época, credibilizando a agremiação e a revista, compreendemos.

A obra de D. Julia Lopes de Almeida foi essencialmente construtiva. Preparou ela o cidadão para a pátria ensinando o amor à língua, o respeito às leis, a dignidade da família e a veneração pela Bandeira, como símbolo nacional. Ensinou a mulher levantar-se fazendo de sua fraqueza força capaz de realizar milagres pelo trabalho e pela inteligência. (*A Violeta*, ed. 313, 31/10/1944, p.4)

Mesmo após seu falecimento, em 30 de maio de 1934, o nome e os textos da escritora permanecem em circulação em *A Violeta*. Respeitado o recorte temporal selecionado para este trabalho, nos atentaremos a observação dos textos que se sublinham até a data de sua morte.

### Colaborações de Júlia Lopes de Almeida para A Violeta

No acervo consultado para este estudo, há 256 ocorrências para a combinação Júlia Lopes e 33 para a combinação Júlia Lopes de Almeida em *A Violeta*. Nota-se a discrepância por conta do nome do Grêmio o qual a revista pertence.

De 33 ocorrências, trazemos a lume 9, das quais 4 destas se configuram em textos – contos – assinados pela escritora; 2 representam o texto exposto por Júlia Lopes de Almeida em Conferência no Conselho Nacional de Mulheres da Argentina, proferido em Buenos Aires; uma carta da escritora à redação da revista; uma que se refere a celebração do aniversário de Júlia Lopes; e a última que se constitui no artigo/homenagem prestada à escritora em ocasião de sua morte, em 1934.

Nos textos confeccionados por Júlia Lopes, observamos temas como a maternidade, especialmente no papel da mãe como conselheira; o amor à Pátria e a honra – conceitos indissociáveis para a formação do cidadão republicano<sup>[1]</sup>; o amor conjugal; as deficiências físicas; a pobreza; a fome. Para a conferência, publicada em mais<sup>[2]</sup> de 3 edições, os problemas sociais que conformavam a época,



as riquezas naturais do país, a língua como unidade nacional e a religião são algumas das temáticas abordadas nas edições disponíveis para este estudo.

Ressaltando-se a imprensa periódica e seu caráter modelador de mentalidades, tencionamos, por meio deste breve estudo, reflexão acerca das colaborações de Júlia Lopes de Almeida na revista *A Violeta* (1916-1950), um produto do Grêmio Literário Júlia Lopes, criado em 1916, em homenagem à escritora carioca e um dos primeiros periódicos femininos no estado de Cuiabá, criado, financiado e produzido por mulheres.

[1] Ver Pacheco (2015)

[2] Embora haja indícios de que mais edições apresentaram a Conferência promovida em Buenos Aires, não há, contudo, edições na sequência no acervo consultado, sendo a última edição onde verifica-se o texto a de número 113, do ano de 1924, onde podemos perceber a inscrição *Continua*.

## NORALDINO LIMA E REVISTA DO ENSINO: UM ARAUTO DA ESCOLA NOVA EM MINAS GERAIS (1927-1934)

Monique Adriele Da Silva

Carlos Henrique De Carvalho

Alzenira Francisca De Azevedo

**Palavras-chave:** Escola Nova. Formação de Professores. Noraldino Lima.

### Introdução

O presente trabalho tem por objetivo apresentar resultados parciais do segundo ano de doutorado, envolvendo o estudo da História da Educação em Minas Gerais, tendo como fonte de análise o periódico da Revista do Ensino, no período compreendido entre de 1927 a 1934. Nosso propósito foi compreender as discussões em torno das questões relacionadas à formação docente em Minas Gerais, onde as premissas escolanovistas são divulgadas pelos discursos proferidos pelo intelectual Noraldino Lima, em sua participação em diversas solenidades, enquanto Secretário de Educação e Saúde Pública do Estado, sendo que boa parcela deles foram reproduzidos em artigos na Revista do Ensino, pois o impresso era divulgado aos professores nas escolas primárias e normais como forma de divulgação das mudanças que estavam acontecendo no sistema educacional.

A delimitação do período, de 1927 a 1934, decorram em razão da fase das mudanças educacionais pelas quais o Estado de Minas Gerais passava naquele momento, principalmente, com a Reforma Francisco Campos 1927/28, que altera o ensino primário e normal nas gerais e adota os princípios da Escola Nova como um novo método de ensino para as escolas primárias mineiras.

### Justificativa

A partir de leituras e análises dos artigos da referida revista, publicados entre os anos de 1927 a 1934, percebemos que nas suas edições sempre haviam artigos destinados sobre as práticas dos professores, dentro dos princípios da Escola Nova e, constantemente, já expressam uma preocupação de como os professores das escolas primárias iriam ensinar e como ensinar.

Com isso tivemos o interesse de aprofundar os estudos sobre o intelectual Noraldino Lima, pois foi influente na área da educação em Minas Gerais principalmente no período estabelecido pela pesquisa, foi diretor do periódico e seus discursos divulgados enquanto Secretário de Educação e Saúde Pública na revista os quais eram sempre voltados para prática do docente em sala de aula. No ano de 1927, Noraldino Lima é nomeado diretor da Instrução Pública do Estado de Minas Gerais, no ano de 1930 com a posse do presidente Olegário Maciel, Lima retorna como diretor da Imprensa Oficial e em março de 1931 o cargo da Secretária da Educação e Saúde Pública em Minas Gerais, enquanto esteve no cargo de secretário participou como paraninfo de entregas de diplomas de Escola Normais em todo território mineiro seus discursos, entre os anos de 1931 a 1934, compreendemos no seus discursos sempre estavam presente a importância das novas professoras aplicarem o novo método da Escola Nova que foram discutidos o longo de todo seu curso de normalistas. Neste período foram reunidos em um livro, “O





*momento Pedagógico*”, as principais conferência de Noraldino Lima, divulgados também na Revista do Ensino. Percebemos a preocupação dele com as práticas desses futuros docentes, que se formavam e a necessidade da prática estar ligada aos princípios da Escola Nova. Através da Revista de Ensino, pude compreender que ocorreram alguns congressos destinados a formação docente, cursos de aplicação sendo que Noraldino Lima sempre esteve presente nesses eventos e encerramentos.

## Metodologia

A partir de leituras de artigos, tanto da Revista do Ensino, quanto de dissertações sobre a questão conflituosa e deficiente da formação dos professores, em Minas Gerais, tivemos o interesse de aprofundar nossos estudos, a fim de caracterizar os problemas de cunho formativo dos profissionais da educação, existentes no sistema educacional no período de sete anos, pois foi um período de grandes mudanças educacionais no Estado de Minas Gerais. Através da Revista do Ensino, pudemos perceber que ocorreram alguns congressos destinados à formação docente, cursos de aperfeiçoamento, bem como, o surgimento dos grupos escolares. Como apoio, optamos pela utilização dos discursos feitos pelo intelectual Noraldino Lima, como fonte também, devido a sua importância no campo da educação em Minas Gerais e das reformas propostas nos anos de 1927 e 1928, pois foram criadas propostas que agrega a formação docente, como uma das ações primordiais para o avanço da educação mineira.

Assim, em termos metodológicos, para o desenvolvimento deste estudo, selecionamos os artigos da Revista de Ensino que abarcassem tanto a questão da formação dos professores, no período delimitado, como também, as mudanças ocorridas no ensino com o advento da Escola Nova, na preocupação de como os docentes deviam ensinar questionar os alunos. A partir de então, confrontamos os dados coletados, com a Reforma Francisco Campos, em Minas Gerais, datada de 1927/28, considerando que a mesma foi responsável por determinar a inclusão de procedimentos escolanovistas nos cursos normais. Os discursos do intelectual mineiro Noraldino Lima, salientavam a importância dos professores na prática da sala de aula utilizarem os métodos escolanovistas e o compromisso que os professores tinham com o estado para o desenvolvimento da sociedade.

## Objetivos

O papel do intelectual Noraldino Lima como Secretário de Educação e Saúde Pública, a Revista do Ensino enquanto disseminadora dos princípios da Escola Nova e a ação de Noraldino Lima para a formação dos professores e seus discursos como paraninfos nas entregas de diplomas para normalistas como meio de divulgação da Escola Nova.

### (RESULTADOS PARCIAIS)

No final dos anos 20 e início dos anos 30 houve várias mudanças, no que diz respeito ao sistema político, econômico e social tanto no país quanto no Estado de Minas Gerais. Em Minas Gerais nos anos de 1929 tivemos um grande rompimento dentro de um dos partidos mais fortes do estado que foi o Partido Republicano Mineiro, pois era preciso escolher um sucessor e prepará-lo para assumir o cargo como governador do estado havia três grandes nomes que eram Arthur Bernandes, Wenceslau Braz e Mello Vinna para suceder o então governador Antônio Carlos, pois todos já tinham experiências nas questões políticas. Mas Antônio Carlos como atual governador do estado não queria um candidato pronto e sim um que fosse preparado por ele e assim optou em escolher Olegário Maciel.

A indicação que foi aceita pela comissão do partido, mas Mello Vianna que estava no comando do Partido Republicano Mineiro e tinha como intuito de ser candidato ao cargo e não sendo escolhido para a sucessão do governo mineiro, ele deixa o partido levando junto o então vice-presidente de Minas Gerias e deputados o que acaba ocorrendo um rompimento no partido.

Assim, as eleições para presidente do estado em 1930 tiveram dois candidatos que foram Olegário Maciel pelo Partido Republicano Mineiro e o Mello Vianna pelo Partido da Concentração Conservadora.



Nesse contexto, de transformações, as lutas por reformas educacionais tornaram-se, em um primeiro momento, plataforma do governo de Minas Gerais, o qual faziam investimentos na formação dos professores, em cursos de aperfeiçoamento e na criação das escolas primárias que ficaram conhecidas como Grupos Escolares, mas ao mesmo tempo, obstáculos a eles mesmos, dado o volume de reivindicações por melhorias no ensino que mesmo com os investimentos ainda continuava precário. Na esteira de todo esta efervescência político-educacional, é que Minas Gerais lança a Reforma Francisco Campos de 1927/28, tendo por finalidade “modernizar” o cenário educacional mineiro, porém uma modernização de caráter conservador. Conservadora, pois, a base do sistema econômico se manteve, privilegiando uma minoria, além do que não se criou uma estrutura escolar que pudesse atender a grande maioria da população. A necessidade de expansão da escolarização foi então muito mais um princípio, que tinha nos fundamentos da Escola Nova sua “pedra angular”.

## Referências

BICCAS, Maurilane de Souza. *O impresso como estratégia de formação – Revista do Ensino de Minas Gerais (1925-1940)*. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2008.

BARROS, Vanda Terezinha Medeiros de. *A Renovação educacional sob as Bençãos Católicas: um estudo sobre a aliança Estado/Igreja em Minas Gerais (anos 1920-1930)*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

LIMA, Noraldino. *O Momento Pedagógico*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1934.

VIERIA, Carlos Eduardo; JÚNIOR, Bruno Bonyempi; OSINSKI, Dulcce Regina Baggio. *História Intelectual e Educação: Imprensa e Esfera Pública*.

VIERIA, Carlos Eduardo; JÚNIOR, Bruno Bonyempi; OSINSKI, Dulcce Regina Baggio. *História Intelectual e Educação: Reforma educacionais, estado e sociedade civil*.

## O DISCURSO DA IMPRENSA SOBRE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: REPRESENTAÇÕES SOBRE A CRIANÇA

Fernanda Daniele De Abreu Pereira

Irlen Antônio Gonçalves

**Palavras-chave:** Criança. Representação. Vadiagem.

A presente comunicação tem como propósito apresentar uma reflexão sobre os discursos que trataram da educação profissional, a partir da imprensa periódica, que circulou no estado de Minas Gerais, no período de 1920 a 1930, quando ocorreu a tramitação, promulgação e repercussão do Código de Menores de 1927. Especificamente, o foco recai sobre a forma de representação da criança - vadia e delinquente - e da escola do trabalho como lugar de desvio. Os periódicos que serão tomados como fontes são: “O Pharol”, “Jornal Queluz”, “Lar Catholico”, “A Família”, “Monitor Mineiro”, “O tempo”, “Semana Religiosa”, “A Vanguarda”, “O patriota”, “O Democrata”, “Diário do Comércio” e “Correio da Semana”. O acesso a essas fontes se dará por meio de consultas ao acervo do Arquivo público Mineiro e da Hemeroteca Biblioteca Nacional digital. Enfatizamos que esta proposta trata-se de uma abordagem histórica, que buscará uma aproximação entre a História da Educação, a História do Direito e a História Política e Social. Notamos a relevância de se relacionar as respectivas áreas, tomando em consideração a historiografia, especificamente o “Movimento dos Annales” que influenciou os ramos especializados da História. Isto amparado na relação com a História dos Discursos, em que se abre um novo leque de opções de abordagem e admite analisar os discursos produzidos pela sociedade em um determinado momento histórico e compreender se esses discursos trouxeram alguma consequência para a sociedade da época estudada. Os discursos em seus fragmentos talvez não despertem a atenção de um leitor, não demonstrando ali nenhum mistério a priori, mesmo que nesses discursos haja a presença de ideias e termos de áreas diversas, como as da medicina, jurídica e política, não claramente concatenadas e, que por isso, muitas vezes passando despercebidas a um primeiro olhar. Porém, basta colocar estes discursos em seus lugares de fala para que rapidamente se desfaçam os enigmas, fazendo surgir em seu lugar tensões e conflitos entre discursos de naturezas distintas. É analisar os discursos sob esse prisma que pretendemos, nessa comunicação. Para isso, a análise e a narrativa discursiva se apoiarão nas referências de Serge Berstein (1998), para quem a cultura política, como uma categoria de análise histórica, permite compreender o discurso político como um vetor social, consistindo em mecanismo de propagação de valores e ideais políticos, inseridos em um dado contexto. Da mesma forma, a escola como um vetor para a propagação de uma determinada cultura política. Nesta celeuma, a cultura política permite relacionar, pelo discurso, pelo argumentativo, as raízes e filiações dos indivíduos, suas motivações e estabelecer um nexos entre estes. É por meio desses parâmetros que se calça a proposta de compreender os discursos da imprensa e as nuances ali envolvidas, para demonstrar que os discursos ali proferidos, carregados de representações, foram influenciados por uma concepção de político que fundamentou as políticas públicas para a educação profissional. Para a captação das representações contidas nos discursos, a referência será Roger Chartier (2002), que tem chamado a atenção para as considerações acerca da noção de representação. Esse autor tem proposto um lugar da pesquisa entre textos e leituras que “constroem o mundo como representação” cujo objetivo é o de identificar como “em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 2002, p.133). Assim,





seguiremos o protocolo que Chartier especifica em etapas, sendo estas: primeiro, a de compreender as series de discursos na sua descontinuidade; segundo, desmontar os princípios da sua regularidade; terceiro, identificar as suas racionalidades particulares, supondo, em nosso entender considerar os condicionamentos e exigências que advém das próprias formas nas quais são dadas a ler. Sobre o discurso, consoante aos ensinamentos de Orlandi (2009, p. 142), o discurso político conceitua-se como portador e constituinte de representação da sociedade, de sujeitos, de estratégias, ou seja, de uma determinada realidade social; é uma prática de linguagem que intervêm na relação do homem e sua realidade natural e social, constituindo-o em sua história; é objeto sócio histórico dimensionado no tempo e no espaço das práticas do humano; pronunciamento oral ou escrito elaborado com uma série de significados que expressam a maneira de pensar e de agir de um indivíduo dirigindo-se ao outro ou a um grupo de indivíduos, com o fim de intervir. Ademais, no que tange a escola e a educação profissional, intenciona-se evidenciar pelos discursos e suas representações, como estes eram considerados como vetores de desvio da vadiagem e da delinquência, apoiando-se no exposto por Nogueira e Gonçalves (2015, p. 201-225) que ressaltam que a educação pública, desde a proclamação da República, era vista como uma forma de inculcar os valores republicanos na mente dos indivíduos. Também, era considerada um dos fatores que conduziria ao progresso da nação brasileira, formando pessoas para o mercado de trabalho. Nesse viés faz-se necessário descortinar, pelo discurso que é seu “veículo”, as representações que foram lançadas sobre a criança, tratando-a como passível de delinquente, vadia e, sobre a escola, sendo considerada como vetor de desvio da delinquência e vadiagem, sendo engendrada na rigidez e na disciplina, durante as décadas de 1920 a 1930. Quanto a método, seguiremos os ensinamentos de Patrick Chauredeau (1996, p. 232) em seu esforço para constituir uma estratégia de análise do discurso capaz de contemplar, de forma integrada, as múltiplas dimensões envolvidas no ato de linguagem, como resultado de uma dupla interação, do homem com o homem e do homem com o mundo. Para ele, o intercruzamento deste movimento na produção de representações, resulta em práticas, pulsões, gestos que compõem os textos discursivos que são integrados ao grupo social a que se destina de maneira natural, “como uma evidência partilhada por todos”. Com ele, nossa atenção estará na proposição da teoria linguística, que acentua o debate sobre a análise do discurso e nos convida a fazê-la através de um modelo dinâmico, articulando as “dimensões psicossociológicas envolvidas num ato de linguagem, especialmente, a identidade e os papéis sociais dos interlocutores, as relações sociais que estão inseridos, os objetivos, as representações e as expectativas dos parceiros” (CHAUREDEAU, 1996, p. 5-43). O procedimento da análise será por meio da pesquisa documental, consistindo na coleta de dados por meio das publicações da imprensa nacional com enfoque no estado de Minas Gerais. O jornal será tomado como fonte, como documento histórico, hábil para a compreensão do pensamento e ideal de determinada época. No colóquio com a imprensa será possível pensar como essas reportagens produziram o *locus* da criança na sociedade, e a imagem da educação para o trabalho e, bem assim, a representação que se tinha da escola, menor, delinquência, vadiagem e o trabalho.

No levantamento realizado evidenciou-se, nos periódicos selecionados, que a criança é representada por sua inocência, pela sua candura, pela sua pureza, que a todos seduz, atrai, entenece e encanta. Significando esta constituinte de um espírito e coração ainda em formação. Nesse contexto é imperioso o papel do Estado e sua intervenção direta no pátrio poder, diante da indispensável necessidade da manutenção de certos valores e a busca por objetivos específicos a serem alcançados nessa sociedade em construção. Valores estes defesos a vadiagem e delinquência, compreendidos como a vagabundagem e o desemprego, ou seja, posturas sociais que fogem ao imperativo do Estado para o trabalho. A escola nessa conjuntura é considerada local de desvio da vadiagem dos menores, destinada “a educação física, moral, profissional e literária”, o que corrobora *ipsis literis* ao artigo nº 199 do Código de Menores, citado pela imprensa. Por isso que em diversas publicações ressaltam-se quanto a necessidade de uma efetiva fiscalização quanto a matrícula e frequência da criança da escola, sem a qual, estariam propensas ao crime e a perversidade.

## Referências

BERSTEIN, Serge. A cultura política. In: RIOUX, Jean-Pierre; SIRINELLI, Jean-François (org.). Para uma história cultural. Lisboa: Estampa, 1998, p. 349-363.





CHARAUDEAU, Patrick. Linguagem e discurso: modos de organização. Trad.: PAULIUKONIS, M.A.L. & MACHADO I. L. São Paulo: Contexto, 2008.

CHARTIER, Roger. À Beira da Falésia: a história entre incertezas e inquietudes. Porto Alegre: Ed. Universidade UFRGS, 2002. 246p.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Análise de Discurso: princípios & procedimentos. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

NOGUEIRA, Vera Lúcia; GONÇALVES, Irlen Antônio. As reformas do ensino público primário como constituintes da política educacional do estado de Minas Gerais (1891- 1906). Educação em Foco, v. 18, p. 201-225, 2015.

## O LUGAR DOS SUJEITOS NA EDUCAÇÃO: ANÁLISES A PARTIR DA CIDADE DE MARIANA NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XIX

Milena Souza Oliveira

**Palavras-chave:** Mariana. Listas Nominativas. História da Educação.

Este trabalho faz parte de uma pesquisa de mestrado em processo de construção da dissertação, portanto em andamento. Buscamos compreender os sentidos educacionais na cidade de Mariana, na primeira metade do século XIX, a partir de análises dos núcleos familiares existentes naquele período, utilizando como fontes as listas nominativas de 1831 e 1840. A história da educação em Mariana, está vinculada a características que perpassam o contexto de formação da cidade. A construção de um lugar está além dos limites espaciais, é inerente aos sujeitos, aos agentes que contribuíram na constituição desse lugar. Neste sentido, a relação sujeito – lugar, produz um efeito de construção do espaço, algo que vai além da casualidade, do espaço natural. Portanto, partimos do contexto histórico da formação da cidade para compreendermos a educação.

A formação da cidade de Mariana, segue um projeto de colonização que esteve diretamente relacionada a economia mineradora e a presença da Igreja Católica. A cidade originou-se como povoado em 1696, nomeado Nossa Senhora do Carmo, em homenagem ao rio de mesmo nome. A partir de então, iniciou-se um processo de ocupação, e a construção da capela da Conceição, atribuiu à região a condição de arraial. Em 1701, o bispo do Rio de Janeiro elevou a capela à condição de paróquia, aumentando o grau de importância da região. Todavia, a região passou por grandes dificuldades, devido a escassez de produtos de subsistência e os acidentes geográficos ocasionados por enchentes. Essas características levaram ao êxodo territorial em momentos distintos, e o povoado voltou a ser habitado apenas em 1703.

Com o aumento populacional e fluxo de atividades no território, fez-se necessário maior controle e organização do mesmo. Essa era uma demanda não apenas da metrópole portuguesa, mas também dos próprios moradores, os “homens bons”, pessoas influentes que organizaram-se para a formação da Câmara, um passo importante para a elevação do arraial a condição de Vila do Carmo, em 1711. É interessante destacarmos como a atividade mineradora influenciou na morfologia da cidade. Ao contrário de outras povoações, a atividade mineradora atribuiu a Mariana, um caráter urbano, enquanto que os núcleos rurais foram surgindo em seu entorno, a partir da necessidade de abastecimento do centro minerador. A diversificação das atividades econômicas, ocorreu a partir do declínio da mineração, no final do século XVIII. A agricultura, pecuária, comércio, e atividades de pequenos artesãos, foram exemplos de atividades que cresceram como forma de enfrentamento à crise da mineração (FONSECA, 2015, p.2).

O estatuto de cidade ocorreu em 1745, após a instauração do Bispado, decretado por D. João V. Deste modo, a Vila do Carmo passou a ser chamada de Mariana, em homenagem a D. Maria Anna d'Áustria, esposa de D. João V. Entretanto, foi necessário estabelecer uma política de urbanização, alinhada aos conceitos de modernização que circulavam em Portugal, portanto, engajado ao pensamento ilustrado, que refletisse os ideais de uma “sociedade civilizada”. Deste modo, existiu um “projeto” de controle social, político e econômico, engajado à Metrópole (FONSECA, 1998). Esse projeto, esteve alinhado a inclusão do Bispado à Mariana, algo que conferiu bastante influência a





região que segundo Sônia Maria de Magalhães (2012), passou a exercer não apenas funções políticas e administrativas, mas também religiosas e educacionais.

Segundo Foucault (1978), a existência do Estado moderno demanda formas de governamentalidade que articulam-se com a “gestão da sociedade civil”, uma sociedade submetida a processos naturais que a coloca em constante mobilidade. Neste sentido, foi necessário a construção de mecanismos de segurança, ou mecanismos regulatórios capazes de garantir a gestão da população por parte do Estado, com o intuito de manter a ordem social. Deste modo, o cenário de uma sociedade crescente e com constante circulação de pessoas, exigiu o estabelecimento de medidas capazes de possibilitar essa ordenação social, o que nos leva às nossas fontes: as listas nominativas. Essa perspectiva nos possibilita atribuir um lugar às listas nominativas, como as de instrumentos de regulamentação social ao contribuírem para gerar informações sobre a população, com o intuito de estabelecer uma organização.

As listas nominativas são censos que trazem informações objetivas a respeito dos habitantes de determinada região, como o nome, qualidade, condição, idade, estado civil e ocupação. Algumas listas, como a de 1840, indicam se as pessoas sabiam ler. Esses dados são identificados por domicílios ou fogos. Entendemos os domicílios sempre a partir do seu chefe. Identificamos e agrupamos os domicílios em: domicílios simples, domicílios chefiados por mulheres e domicílios chefiados por homens. As listas nominativas de Mariana de 1831 e 1840 podem ser encontradas no Arquivo Público Mineiro em Belo Horizonte.

Após classificarmos os domicílios, pudemos identificar que do total de 596 fogos, 176 (29,5%) eram domicílios simples, 273 (45,8%) domicílios chefiados por mulheres e 142 (23,8%) eram chefiados por homens. Se analisarmos os dados separadamente, percebemos o valor expressivo de domicílios chefiados por mulheres.

A lista nominativa de 1840 possui 2.037 habitantes, organizados em 418 domicílios. Identificamos 123 (29,5%) domicílios simples, 92 domicílios chefiados por homens (22%) e 201 (48,1%) domicílios chefiados por mulheres. Destacamos que a lista nominativa de 1840, indica a “naturalidade” e começam a aparecer classificações de nacionalidade como “brasileiro”.

Para este estudo, buscamos observar os domicílios em que há a presença de pessoas em situação escolar, classificadas como “na escola”, “estudando”, “aprendendo a ler”, “estudante” ou “estudante de gramática”. Essas duas últimas classificações indicam uma distinção no nível escolar, não estando mais no nível de primeiras letras. Os termos relacionados ao ensino aparecem nas listas junto às ocupações, a partir dessas informações pudemos identificar e quantificar essas pessoas na escola.

Em 1831, haviam 60 domicílios com pessoas em situação escolar, deste total, 21 dos domicílios eram simples, 13 eram chefiados por homens e 26 chefiados por mulheres. Distribuídos nesses domicílios, identificamos um total de 90 pessoas na escola, sendo que 65 estavam na escola elementar e 25 eram estudantes. Em 1840, foram identificados 45 domicílios, aos quais 14 eram domicílios simples, 17 eram chefiados por mulheres e 14 chefiados por homens. Contabilizamos um total de 60 alunos, sendo 33 de primeiras letras, incluindo 5 aprendendo a ler, e 27 estudantes.

Buscamos identificar aqueles núcleos com crianças na escola em 1831, que também estavam presentes na lista nominativa de 1840, com o intuito de analisar as possibilidades de mobilidade social nesse período e perceber se houveram mudanças significativas na estrutura desses núcleos familiares. Um processo equivalente foi realizado por Marcus Vinícius Fonseca (2015) ao estudar as listas nominativas da população de Cachoeira do Campo, dos anos de 1831 e 1838. A contraposição das documentações possibilitou levantar questões a respeito do papel que a experiência escolar exercia sob aquela população. O trabalho realizado por Fonseca nos auxilia metodologicamente. Partimos do mesmo princípio de análise da contraposição dos dados presentes nas listas de Mariana dos anos de 1831 e 1840. Comparamos os domicílios com pessoas na escola, buscando compreender os significados das possíveis mudanças e permanências que ocorreram no período de nove anos que separam as listas nominativas, e se as experiências escolares interferiram nesses processos.

Reproduzimos os domicílios em “tabelas”, de forma a facilitar a visualização. Para analisá-los, levamos em consideração a variação que os nomes poderiam sofrer. Outro critério importante foi a idade, que por sua vez, ou permaneceu a mesma, ou alterou-se de forma expressiva. Conseguimos identificar vinte e dois fogos. As análises preliminares desses domicílios, permiti-nos realizar algumas



considerações e também fazer indagações que acreditamos ser importantes para o andamento da pesquisa. Nota-se que na lista nominativa de 1840, há perdas de algumas informações como por exemplo a qualidade dos habitantes. Na maioria das vezes esses dados aparecem para diferenciar os cativos dos livres, de modo que apenas a qualidade dos escravos é sinalizada. Observamos que o termo “brazileiro” foi bastante utilizado na lista de 1840, não sendo encontrado no documento de 1831. Há uma necessidade portanto, em compreendermos o significado social do uso dessa terminologia.

A indicação de quem sabia ler em 1840, tornou-se um dado muito importante, pois contribuiu para contabilizar os dados da população alfabetizada e nos permitiu levantar algumas questões como: Quantos domicílios com pessoas em situação escolar possuíam chefes leitores? Qual era o perfil desses leitores? Além disso, quantos desses domicílios eram chefiados por mulheres? Esses dados influenciaram diretamente na necessidade de educar os seus tutelados?

A coleta dos dados a partir dos domicílios, também nos mostrou que em muitos casos o domínio da idade não era algo muito presente. Esse fato nos leva a questionar se nos domicílios com pessoas estudando havia maior precisão em relação a faixa etária. Também discutimos sobre as concepções de família no século XIX, tendo em vista a considerável quantidade de mulheres chefes de domicílio presentes na cidade de Mariana, contrapondo ao ideal de hegemonia patriarcal, já contestado em outros trabalhos, mas ainda presente no senso comum.

## O NEGRO DO LYCEU DE GOYAZ NA PRIMEIRA REPÚBLICA BRASILEIRA

Amanda Clécia Rodrigues Guedes

**Palavras-chave:** Educação do negro. Ensino Secundário. Lyceu de Goyaz.

O presente trabalho tem como objetivo compreender o Negro no Lyceu de Goyaz dentro do recorte temporal da Primeira República. O Lyceu de Goyaz é uma instituição de Ensino Secundário criada em 1846 e que continuou oferecendo majoritariamente esse tipo de ensino, humanista e propedêutico até 1960, ano em que a política educacional brasileira modificou a estrutura de ensino para segundo grau. Em relação ao objeto de estudo, o negro, já identificamos alguns aspectos de esquecimento na documentação da instituição, portanto, pautadas no conceito de esquecimento de Paul Ricouer faremos uma análise dos documentos do período. Junto a esse conceito, acrescentamos o conceito de branqueamento como característica da sociedade no momento em estudo. Nesse sentido, pretende-se analisar o conceito do negro da Primeira República a partir da historiografia brasileira e goiana, compreendendo nesse percurso os mecanismos organizacionais utilizados na instituição, balizado pelo conceito de esquecimento, além de aspectos de permanência e conclusão de alunos negros do curso secundário. O interesse em estudar a historicidade dos percursos trilhados pela população negra, surgiu de incômodos no processo de formação da minha identidade como mulher negra, provocando a curiosidade em compreender as raízes dessa desigualdade racial que vem perdurando e influenciando as relações sociais. Superadas as expectativas depositadas à minha classe social e racial, ingressei na universidade, onde o processo de tomada de consciência de classe adquiridas no decorrer da trajetória acadêmica me levaram a certas inquietações, a principal, vem de encontro ao fato de estarmos ainda imersos na conservação de preconceitos construídos historicamente advindos do período escravocrata, em que a manifestação de um racismo estruturante, encontra-se presente no imaginário coletivo e nas relações sociais. Tais relações, despertaram-me para necessidade em se refletir essa história que foi por muito tempo ignorada, silenciada, esquecida e desvalorizada por construções sociais advindas da classificação de grupos, colocando o negro em posição inferior. Desde então, desenvolvi um olhar sensível para a temática, percebendo a necessidade e importância desse estudo para desmistificar as raízes profundas criadas no início da instrução brasileira. A historiografia brasileira demonstra que a gênese social da população negra parte da escravidão, em consequência da exploração, tratamentos e direitos diferenciados. A instrução do negro inicia-se ou, deveria iniciar-se a partir da tímida implementação do projeto de lei que antecede a abolição da escravidão, a Lei do ventre livre n. 2.040 de 28/11/1871, em que os filhos nascidos de pessoas escravizadas passavam a ter uma perspectiva de liberdade ocupando uma posição jurídica diferente dos seus pais. Considerando a miscigenação da constituição do povo brasileiro e as influências recebidas, vale ressaltar que essa divisão ocorreu de diversas maneiras, por classe, idade, sexo e cor, cabendo ao negro o trabalho manual e a formação para o trabalho. Com a Lei n. 3.353 de 13/05/1888 da abolição da escravidão, negros forma libertos e renegados ao acaso. O processo de libertação da escravidão gerou impasses estruturantes na organização da educação brasileira. Nesse sentido, interessou-me saber como se perpetuou a educação do negro um pouco mais adiante, observadas na Primeira República de 1889 a 1930 no Lyceu de Goiás que nesse período foi a única instituição de ensino secundário público em Goiás. Dessa forma, chegamos à seguinte questão: Sabendo que a população goiana foi formada pela miscigenação de povos, características da constituição do povo brasileiro, em que se destacam os nativos, os negros e os brancos, independente de qual classe social pertenciam e, que, o ensino secundário tinha como critério produzir





a elite goiana e não somente educar a elite econômica, previamente selecionada por pertencer a classes definidas como elitistas, é possível perceber que a instituição Lyceu de Goyaz recebeu alunos de classes e cores diversas, portanto, a pergunta que norteia essa pesquisa é: Como o negro pode ser visto no Lyceu de Goyaz na Primeira República, a partir da documentação interna dessa instituição? Optou-se pela delimitação do início e fim da Primeira República, por compreender que o negro já possuía uma condição social de liberto, diferente de sua condição anterior regimentada pela escravidão. Abrindo vistas para possibilidades de compreensão da perpetuação de trajetórias educacionais e escolares dos negros, guiados por uma nova perspectiva de liberdade apresentados no contexto político goiano e as leis decretadas referentes ao Ensino Secundário. O Coronelismo era cenário político que continuou predominando no período da Primeira República, o poder transitava nas mãos de poucos grupos familiares pertencentes de uma elite econômica. O projeto de divisão social realizada na época depositavam na educação as expectativas de mantê-la de forma que ao Lyceu de Goyaz se destinava a tarefa formar a elite goiana, que não se restringia aos aspectos econômicos, mas principalmente intelectuais, abrindo brechas para a possibilidade de se perceber a presença do negro na instituição mesmo que o este não pertencesse a elite econômica. Nesse período pós-abolicionista percebe-se um novo movimento que disseminava pelo país diversas Ideologias. Petrônio José Domingues identificou em sua obra nuances da ideologia do Branqueamento de e como esta foi legitimada nas relações entre os negros na cidade de São Paulo nesse período, o que se comprova na obra de Gilberto Freire sobre as novas imagens que são dadas aos negros nomeando-os e classificando-os de maneiras que amenizasse o nome da sua cor preta, trazendo o fortalecimento do branqueamento nas constituições sociais. A pesquisa orienta-se através da abordagem da História da Educação e toma por base o método histórico que compreende a realidade como uma construção social contínua, objetivando ainda, contribuir para o acervo de estudos sobre história da educação, pautando-se além da pesquisa bibliográfica, na pesquisa documental. Os documentos que serão analisados nessa pesquisa localizam-se no Arquivo Público Estadual de Goiás, situado na Praça Pedro Ludovico Teixeira, no Museu das Bandeiras na Cidade de Goiás e nos documentos internos do Lyceu de Goyaz no período de 1889 a 1930. Diante da problemática sobre os rumos e (des)rumos da população negra na província de Goiás Le Goff abre vistas à possibilidade de construção da historiografia educacional do negro por meio da investigação da inexistência documental sobre o assunto, pois esse apagamento também indica uma história, considerando ainda que, o fortalecimento da pesquisa precisa se dar de maneira cuidadosa e consciente explorando as possibilidades tangíveis. Antônio Joaquim Severino afirma que não é o bastante ver, é preciso olhar. Nesse sentido, pretende-se no desenvolvimento desse trabalho realizar uma análise crítica das fontes, respeitando as produções historicamente construídas, todavia sob um olhar questionador lendo nas entrelinhas e confrontando ideias cristalizadas. Esta pesquisa, ainda em andamento, está em fase de coleta e análise de dados, buscando perceber se existem registros de informações raciais nas fichas de matrícula dos alunos na tentativa de elucidar a compreensão sobre o lugar ou não-lugar do negro no Lyceu de Goyaz, ou seja, sobre como a instituição apresentou em sua documentação os conceitos de embranquecimento e de esquecimento do negro. Diante do percurso metodológico pretendido, já se concretizaram algumas visitas aos arquivos. O primeiro deles foi o arquivo do Museu das Bandeiras, localizado na Cidade de Goiás, local onde já funcionou como Casa de Câmara e Cadeia sendo posteriormente adaptado para suas novas funções. A visita foi mediada por uma bibliotecária responsável pelo arquivo, que disponibilizou documentos para serem fotografados que se referiam ao Lyceu de Goiás, tais como livros de matrícula nas disciplinas de Português, Geografia, Francês, Música, Aritmética e Latim do ano 1883-1893, de Português e Geometria de 1886-1904, Gramática Latina 1886-1903, livros de matrícula de alunos do 1º ano de 1904-1907, alunos do 1º, 2º e 3º ano de 1918-1924, Registros de Equiparação do Lyceu ao Colégio Pedro II de 1918, Memória Histórica de 1847-1908, Atas de Instalação do Lyceu e Termos de Exames, Contratos e Concursos de 1906-1910, entre outros documentos que já estavam digitalizados. Na visita ao arquivo do Lyceu de Goyaz, percebeu-se que os documentos estão organizados e catalogados em ordem alfabética com o dossiê de 1540 alunos que já estudaram no estabelecimento, cada pasta contém o histórico do aluno dentro da instituição e documentações de ficha de matrícula, recibos de pagamento, transferências, entre outros documentos que não foram analisados ainda para se compreender do que se refere. A princípio foram fotografados 70 dossiês. Nesse sentido, pretende-se após seleção, categorização e leitura reflexiva e sistematizada do material selecionado, realizar a síntese do estudo proposto, a fim de acrescentar e trazer novas releituras sobre o assunto. Cristiane Maria Ribeiro aponta para a necessidade de pesquisas e a análises que contemplem a temática da educação da população negra, pois a invisibilidade desse grupo racial,



também, é resultado da escassez de bibliografias que abordem sua história. Diante desse fato, o presente projeto de pesquisa visa contribuir para o acervo de estudos sobre história educação, dando luz a percepção da ocupação do negro no sistema de ensino, fortalecendo e valorizando o debate sobre a população negra na sociedade brasileira. A pesquisa qualitativa buscará ainda contribuir para a desconstrução de princípios arraigados na cultura brasileira, sobretudo acarretada a educação do negro.



## OS CAMINHOS DA MEMÓRIA DAS MULHERES SÃO ESTREITOS: A CONTRIBUIÇÃO DAS PRÁTICAS DE ESCRITA ORDINÁRIAS DE MULHERES NEGRAS E QUILOMBOLAS GAÚCHAS

Naíra Corrêa Daubermann

**Palavras-chave:** Práticas de escrita ordinárias. Produções narrativas de mulheres negras. Processo de alfabetização no Brasil.

Ao proferir “Entre fugacidade dos traços e oceano do esquecimento, os caminhos da memória das mulheres são estreitos”, Michelle Perrot (2005, p. 31) explica que as dificuldades de escrever sobre a história das mulheres “deve-se inicialmente ao apagamento de seus traços, tanto públicos quanto privados.” (PERROT, 2005, p. 29). Segundo Perrot, até o século XIX nas sociedades ocidentais, havia uma nítida delimitação entre as esferas do público e privado; E no espaço público, somente os homens tinham vez, ou seja, a eles cabiam decisões no banco, no mercado de negócios, nas delegacias, nas escolas e até na Biblioteca. Os acontecimentos dentro da esfera privada recebiam *status* de um papel menor, convenientemente relacionado ao feminino. Na historiografia tradicional, predominantemente realizada pelos homens até meados do século XX, a menção às mulheres era rara e quando às mulheres populares, estava relacionada a incômodos provocados à ordem do espaço público, como quando protestaram pelo preço do pão (PERROT, 2005, p. 34). Com esta tradição histórica, construída sob o “olhar de homens sobre homens, os arquivos públicos calam as mulheres” (PERROT, 2005, p. 35). Segundo a autora, é muito recente a conquista da palavra pelas mulheres. Na década de 1970 começaram as pesquisas sobre gênero, que permitiram levantar perguntas como “As mulheres têm uma história?”, “Não foi sempre assim?” e problematizar a tradição historiográfica.

Para o pesquisador Antóni Castillo Gómez (2003, p. 249), um dos compromissos mais importantes do historiador é o trabalho de proteger as sociedades dos esquecimentos do passado. Aqui tem lugar a pesquisa sobre a história das mulheres, inspirada em Perrot (2005), as práticas sociais das camadas populares, as práticas de escrita ordinárias, entre outras que destacam as produções dos sujeitos. Se poucos registros foram conferidos pela história oficial às pessoas sem fama, que não ocuparam posições políticas ou econômicas de destaque, o arquivo privado se apresenta como um espaço de abrigo para suas memórias do passado. Na segunda metade do século XX, a Escola dos Annales apresentou questões sobre a tradição historiográfica, então pautada nos aspectos macrossociais, políticos e econômicos, e defendeu que as práticas individuais têm o mesmo nível de importância para se compreender os processos históricos das sociedades. Foi o início de uma nova corrente historiográfica, que permitiu fazer novas questões ao passado e incorporar novos elementos metodológicos para a pesquisa histórica, ampliando o leque para além dos grandes acontecimentos políticos, econômicos e sociais.

Gómez pesquisa as práticas de escrita ordinárias, especialmente aquelas realizadas pelas camadas populares ou subalternas da sociedade. O autor explica que “escrituras ordinárias son igualmente los diarios, agendas, cuadernos y espistolares de cualquier aristocrata y obviamente a nadie se le ocurriría considerar a dichas personas como exponentes de las clases subalternas.”





(GÓMEZ, 2003, p. 226). Para ele, isso indica uma lacuna no trabalho historiográfico, que privilegia a produção realizada pelos ocupantes de posições públicas ou de destaque na sociedade, mas mantém na marginalidade as produções das camadas populares, que muito tem a dizer sobre história da cultura escrita e o processo de desenvolvimento das sociedades. Além disso, registros das pessoas comuns e pessoas das camadas populares “trazem à luz outras experiências, outras visões, outras formas de compreender a realidade; Outras vidas, que, em conformidade com usos oficiais, ajudam a democratizar a história. Com eles, a história é feita e a vida é feita” (GÓMEZ, 2003, p. 248). Esta visão está alinhada ao esforço de Arlette Farge para pensar novos lugares para a história, que possam ir além daquela produzida pela metodologia da historiografia tradicional. Farge (2011) critica a historiografia tradicional afirmando que ela “reparou apenas nas grandes regularidades de fenômenos coletivos” (FARGE, 2011, p. 83), deixando inauditas outras vozes quando apresentaram-se dissonantes e ameaçadoras para “o rosto liso da construção histórica” (FARGE, 2011, p. 63).

Uma das principais formas de promover apagamento das vidas das mulheres e das pessoas das camadas populares foi negando-lhe o acesso à alfabetização. Quando do processo de alfabetização, longo e heterogêneo, as mulheres e as camadas populares foram as últimas a receber espaço, condições e atenção para o ensino das letras. Ensino que permitiu primeiro o conhecimento da leitura, e só depois, o poder da escrita. Nas sociedades de cultura grafocêntrica, a leitura e a escrita são os requisitos para aprender tudo ou mais, são ferramentas essenciais para a autonomia individual, para acessar outras informações e migrar de posição social. A partir da alfabetização, os sujeitos ganham uma autonomia para produzir e incrementar a própria vida, fazer muito além daquilo que foi ensinado. Apesar da desigualdade de condições de acesso à alfabetização, Gómez afirma que as práticas de escrita ordinárias foram realizadas, no mínimo desde a Idade Média, não só por pessoas da aristocracia, nobreza e clero, mas também por pessoas das camadas populares que, por meio de seus registros, ocuparam um espaço de testemunho de suas histórias de vida. Este gesto problematiza a historiografia tradicional, e convida a pensar sobre o fato de que “la memoria escrita preservada es, sin duda, el mejor espejo de la estructura del poder y de los prejuicios establecidos en cada época” (GÓMEZ, 2003, p. 245)

Visando combater à situação de “memoricídio” a que estão submetidas as produções das pessoas comuns (GÓMEZ, 2003, p. 245), pesquisei as práticas de escrita ordinárias de mulheres negras e/ou quilombolas. O *corpus* empírico da minha dissertação é composto por documentos eleitos por cinco mulheres, nascidas entre as décadas de 1940 e 1970, na capital e interior do estado do Rio Grande do Sul. Apresento-as aqui por pseudônimos: Joana, Liliane, Mariana, Natalina e Débora. Há uma dinâmica peculiar da pesquisa que propicia às participantes um papel ativo de produção de suas biografias, não só do passado como também no futuro, pois a materialidade confiada à pesquisa, durante o período de maio de 2018 a maio de 2019, se apoia nas seleções que realizaram quanto ao que mostrar e o que ocultar.

Defino aqui como práticas de escrita ordinárias as atividades cotidianas como bilhetes, caderno de receitas, álbuns de família, livros de contas, diários pessoais, agendas, entre outros. Diferentes fatores contribuem para que as práticas de escrita ordinárias, realizadas no cotidiano e sem objetivo “fazer uma obra”, recebam *status* de “sem qualidade”, definição apresentada por Cunha (2007). Com frequência, estes manuscritos são realizados sem expectativa de leitores imediatos, permitindo aos e às escreventes confiar ao papel seus sentimentos, aflições e vivências. No exercício de registrar a (re)flexão sobre os pensamentos, é possível produzir um espaço para ecoar histórias que nos narram sobre nós mesmos.

Esta pesquisa propiciou pensar as relações das escreventes no processo heterogêneo da alfabetização brasileiro. Apoiado no censo educacional, Alceu Ferraro (2002, p. 34) demonstra que o percentual de analfabetos em 1950 era de 50,6% para a população brasileira com 15 anos ou mais; em 1960, este percentual cai para 39%; em 1970, para 33,7%; em 1980, 25%, e sucessivamente nas décadas seguintes, mas alcançando a marca de um dígito percentual apenas em 2012: 8,7%. Isso permite refletir que enquanto um direito social, a educação para todos é bastante recente, e que havia, até a década de 1970, uma parte significativa da população fora da escola. Por consequência, sem alcançar a autonomia aferida a partir da alfabetização. Não de forma trivial, devido à condição socioeconômica, as camadas populares – no Brasil, principalmente a população negra –, foram excluídas no passado e também no presente, por meio da evasão escolar.



Quanto ao suporte material da minha pesquisa, são: folhas pautadas avulsas; folhas sulfites avulsas; agendas comerciais; agendas pessoais; cadernos brochuras pequenos; caderno espiralados grandes e pequenos. Estes suportes falam do tempo em que foram comercializados e das relações sócioeconômicas das escreventes.

No que tange às motivações das práticas de escrita: para Joana, o registro foi motivado pelo pedido do neto, relaciona-se à preservação da memória de vivências da comunidade quilombola. Para Liliâne, Mariana e Natalina, as práticas de escrita estão relacionadas às leituras espirituais, onde buscaram conforto para momentos de vida mais turbulentos. Mariana conservou a materialidade mais antiga: um caderno de músicas de 1972, que testemunhou mudanças da escrevente desde tenra idade. Os documentos de Débora relacionam-se diretamente à atividade laboral exercida por mais tempo, cozinheira; destaca-se seu afeto pelo caderno de questionário, sobrevivente há 34anos.

Por fim, é possível afirmar que suas práticas de escrita são também desejos: de escuta, de constrição sobre si mesmas, agradecimentos, preces. Espaços que configuram uma narração de si, da história do grupo social e dos usos sobre a memória no tempo cotidiano.

## Referências

CUNHA, Maria Teresa Santos. Do Baú ao Arquivo: Escritas de si, Escritas do Outro. UNESP – FCLAs – CEDAP, v. 3, n.1, 2007.

FARGE, Arlette. Lugares para a História. Tradução Fernando Scheibe. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2011.

FERRARO, Alceu. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 21-47, 2002.

GÓMEZ, António Castillo. Das mãos ao arquivo. A propósito das escritas das pessoas comuns. Florianópolis: PerCursos, v.4, nº1, julho de 2003.

PERROT, Michelle. As mulheres ou os silêncios da história. Bauru/SP: EDUSC, 2005.

## OS FAZERES E SABERES DE IRENE LISBOA NA ESCOLA E NA SOCIEDADE

Aurea Esteves Serra

Para Pullias e Young (1972) a arte de exercer o magistério está vinculada às preocupações básicas do ser humano ao longo de sua dramática luta pela afirmação cultural, isto é, à “transmissão de conhecimentos” e à constante renovação das fontes do humanismo criador que fazem parte de sua sobrevivência. Assim a necessidade do conhecimento do ensino está, mais do que nunca, presente na consciência de cada professor, sendo a arte de ensinar aliada a uma técnica ritual escolar própria de cada um. O professor aborda seu trabalho com positivas e fortes crenças no alto potencial dos seres humanos, numa causa considerada digna, muitas vezes esquecendo-se de si próprio. No entanto, os valores educacionais, o propósito e a importância da educação, o significado do ensino como trabalho de uma vida, a alegria e satisfação de um trabalho só podem ser realizados com arte. Para esta comunicação escrevo sobre a normalista e professora Irene Lisboa. Uma jovem que integrou o grupo de alunas do curso normal da Escola Normal Primária de Lisboa para o sexo feminino e desempenhou um importante papel na vida escolar enquanto aluna e depois como professora, um caminho trilhado dentro de um corpo de saberes específicos. O objetivo principal para essa comunicação é conhecer a professora e escritora Irene Lisboa (1892-1958) quanto à sua formação e produção de textos dissertativos em periódicos.

O texto apresentado é parte da tese de Doutorado Acadêmico em Educação desenvolvida junto a Universidade Estadual Paulista (UNESP) campus de Marília/SP - Brasil e a Universidade de Lisboa, que possui como tema as práticas presentes nas Escolas Normais de São Paulo e de Portugal. O tema é abordado de uma perspectiva histórica, por meio da utilização de procedimentos de reunião, seleção, organização e análise de fontes documentais (Mortatti, 2000) inserido num conjunto de investigações que se preocupam com a História Cultural dos Saberes Pedagógicos, orientado pelas premissas de Chartier (2000).

Ao se vasculhar os arquivos públicos de Lisboa, Coimbra, Porto, escola Decroly, Instituto J-Jacques Rousseau e Instituto Jean Piaget com acentuado cuidado epistemológico e documental coletou-se fontes em vários suportes (textos, cartas, fotografias, bibliografias, documentais) na qual surgiram pistas e vestígios Ginsburg (1989) que fizeram surgir uma narrativa sobre a busca pela formação e atuação de Irene Lisboa.

Observa-se em alguns textos escritos por Irene Lisboa, publicados no jornal *Educação Feminina* (1913) ainda aluna e nos artigos publicados já professora, como, por exemplo, no artigo “A escola atraente” conceitos e princípios da educação nova, defendidos por Irene enquanto uma professora artista. Artista na coragem de estudar, divulgar e refletir sobre as novas tendências da educação, mesmo que para isso muitas vezes fosse necessário se ocultar por meio de um pseudônimo.

Irene do Céu Lisboa nasceu 25/12/1892 em Arruda dos Vinhos, vivendo sua infância com sua madrinha na casa de Lisboa na Baixa Pombalina. Iniciou o curso de normalista em 1912 na Escola Normal Primária de Lisboa, onde demonstrou liderança, dirigindo o primeiro jornal de alunas da escola denominado *Educação Feminina*. Esse jornal quinzenal apresentava-se como *Orgão das Normalistas de Lisboa*, concebido por mulheres cuja edição estava a cargo de Ilda Moreira, amiga e companheira de Irene Lisboa, e de um pequeno grupo de colegas. O jornal abordava diversos temas dentre os quais pode-se citar: as conferências pedagógicas, os problemas do ensino normal, da



orientação pedagógica e da aplicação de métodos de ensino; a escola e sua ligação com o meio e a família, etc.

Irene Lisboa escrevia quase todo o jornal inserindo críticas ao ensino, aos professores e às alunas e ainda abordava temas educativos e literários. O jornal *Educação Feminina* teve uma vida efêmera, somente sete números e seis meses de existência sendo então proibido pelo Conselho Escolar da Escola Normal, presidido pelo republicano José Tomás da Fonseca. Apesar desse episódio Irene Lisboa prosseguiu seus estudos na Escola Normal Primária de Lisboa vindo a concluir o curso normal primário em 3 de Julho de 1914, iniciando sua atividade de docência como professora substituta nas escolas oficiais da cidade de Lisboa. Quando nomeada para a Escola do Beato Irene se defronta com uma realidade de pobreza material e diversificada. Dessa forma a sua compreensão de escola, criança e família são alargadas porque centra suas preocupações nos problemas socioeducativos.

Quando é convidada a assumir a Escola da Tapada como docente do ensino infantil prepara-se estudando teorias de Montessori, Decroly e Felix Klein. Pois possui desejo de aperfeiçoamento, é considerada uma autodidata. Essa necessidade de conhecimento leva a inscrever-se no curso de especialização do ensino infantil da Escola Normal de Lisboa, e em Julho de 1923 conclui o curso. Mais tarde Irene volta à Escola Normal de Lisboa na qualidade de professora de Pedagogia nos cursos de formação inicial.

Parafraseando Pullias e Young (1972) apresento as múltiplas facetas de Irene Lisboa:

- A professora envolvida: Na sua procura pela qualidade no desempenho, habilidosa na condição do ensino-aprendizado, quando se preocupa com seus alunos do ensino infantil e vai em busca de estudar para poder ajudá-los em todos os sentidos se envolvendo inclusive com as questões sociais.
- A professora investigadora: Uma professora com um poder criador enorme, uma capacidade especial na qual sua energia criadora, que se expressava eficazmente, tinha a capacidade de “fazer” dentro de um padrão satisfatório. Parece que quanto mais sabia, mais forte era o desejo de saber mais, aprender, refletir. Constata-se isso no relatório das viagens de estudo dos bolseiros quando esteve em Genebra no Instituto Jean Jacques Rousseau. Irene produz um relatório que abrange vários assuntos.
- A professora criadora: Irene apresenta também o aspecto de uma atitude de professora criadora, aquela que dá asas à liberdade, à imaginação. Uma relação criada entre ela e os alunos permite essa capacidade criadora. Uma artista que se movimenta no palco da sala de aula com grande desenvoltura dando a imagem da professora viva para seus estudantes.
- A professora artista: Aquela que é capaz de exercer a profissão com uma dose de arte. Arte essa desenvolvida com a redação, seja ela científica ou literária. Para Leandro, “uma mulher seriamente empenhada na sua arte, que reconhece que a sua poesia não tem as características da poesia feminina até então praticada” e ainda “sobre a arte, num trecho do seu livro *Solidão*, expressa sua opinião exortando as mulheres a derrubar o preconceito de que há uma arte feminina, a arte das mulheres, diferente da dos homens”. (LEANDRO, 1997, p. 238-239).
- A professora cosmopolita: Viveu diversas situações em diversos locais, viagens de estudo a Suíça, Bruxelas e Paris, viveu intensamente a vida de professora em todos os seus sentidos, dentro de suas opções políticas, sociais e humanísticas.

Para alguns autores a noção de artista relacionada a criatividade, a sensibilidade, a personalidade própria de cada professor. Irene Lisboa uma “artista cientista”, seus textos versavam entre poemas e textos dissertativos críticos para vários periódicos.

Os resultados deste estudo apontam que na época do curso normal, Irene Lisboa estava muito atenta as novas propostas educacionais e que, havia muitos movimentos em Portugal divulgando essas idéias, veja-se o prefácio do livro de Faria de Vasconcelos publicado por Ferrière, com os trinta princípios da escola nova. Inserida nesse movimento, percebe-se pelos seus textos que nunca se afastará deles. Assim Irene Lisboa pode ser considerada uma artista em todos os sentidos; na arte de educar, na arte de ensinar em geral, e ensinar os pequeninos em particular, na arte de produzir literatura, na arte de escrever hora a jornais e periódicos, na arte de estar presente na imprensa



expresando suas ideias, sua forma de ver a educação e os problemas sociais. Mais ainda: uma cientista e artista, pois ciência e arte são parceiras.

Irene Lisboa a normalista, a professora do ensino primário oficial, a professora de ensino infantil, a inspectora de ensino infantil, a professora da Escola Normal Primária de Lisboa, a escritora ficcionista. Para Fernandes, “uma resistente antifascista que nunca desertou do seu posto de combate. (FERNANDES, 1979. p. 129).

Conclui-se que este estudo permite a compreensão de um importante momento da história da formação de professores em Portugal e os seus desdobramentos na figura da aluna e professora, Irene Lisboa.

## O PERCURSO PROFISSIONAL DO LATINISTA ERNESTO DE FARIA JÚNIOR NA FACULDADE NACIONAL DE FILOSOFIA

Wania Cristina Dos Reis Jose Balassiano

**Palavras-chave:** Trajetória. Ernesto de Faria Júnior. Faculdade Nacional de Filosofia.

A presente comunicação versa sobre a análise da trajetória (DUBAR; 1998) profissional de Ernesto de Faria Júnior, em especial, acerca de seu transitar na ou pela Faculdade Nacional de Filosofia (FNFi) da então Universidade do Brasil. O recorte temporal desse caminhar encontra-se circunscrito entre os anos de 1939 e 1962. Tal fato justifica-se em razão do mesmo ter atuado na supracitada instituição, em um primeiro momento, na condição de professor contratado, entre os anos de 1939 e 1946 (FÁVERO, 1989 e 2003), e, em sequência, na condição de Professor Catedrático entre 1946 (após concurso) e 1962, por ocasião de seu falecimento nas dependências da Faculdade Nacional de Filosofia, após calorosa discussão na Reunião de Congregação do dia 14 de março do ano acima mencionado, em defesa da manutenção da disciplina escolar Latim (BERARDINELLI, 1996). Desta feita, consideramos pertinentes para o desenvolvimento de tal proposta, a elaboração de considerações no que diz respeito aos estudos sobre biografia ((BOURDIEU, 1996 & 2003; DELORY-MOMBERGER, 2012; LEVI, 1996; LEVILLAIN, 1988; LORIGA, 1998 & 2011; MINOGT, 2018; SCHIMIDT, 2018), objeto de pesquisa de doutoramento em desenvolvimento, no campo da História da Educação. Logo, acreditamos serem plausíveis a conceituação no que se refere àquilo que denominamos como ato de biografar (MINOGT, 2018) sob o olhar da historiografia e, do mesmo modo, deferências no que concerne a estudos que versam, de natureza igual, à histórias de vida, autobiografias (BARBOSA, 2008) e autoetnobiografias (CALVA, 2019). Nesse sentido, cumpre salientar que a partir da crise de paradigmas vigente no âmbito das ciências sociais, temos identificado discussões no campo da História da Educação que contemplam novos objetos antes confinados a áreas de outros espaços disciplinares, seja no que se refere ao aspecto teórico seja sob o ponto de vista metodológico. Percebemos, então, que a busca por novos referenciais teórico-metodológicos no interior da História da Educação tem possibilitado outras leituras, na medida em que sugerem uma interpretação sobre os fenômenos escolares a partir da ação dos indivíduos ou grupos de indivíduos que compõem esse mesmo universo social (FARIA FILHO *et al.*, 2004). Chaves (2014) sinaliza que nessa nova abordagem tem surgido investigações que giram em torno de trajetórias sociais e a “a escola passa, então, a ser a grande fonte inspiradora dessa ‘nova’ História da Educação, ao trazer à baila seu cotidiano, antes invisível e raramente considerado” (p. 103). Nesse sentido, inferimos que um dos desdobramentos da crise desse modelo estrutural consistiu no alargamento do ou no olhar do pesquisador no que se refere às experiências relativas, para exemplificar, à história do cotidiano, da cultura popular e das mulheres. E, para além disso, pesquisas sobre trajetória de sujeitos, docentes ou discentes no cenário escolar, conforme assinalam Peixoto & Passos (2005), têm sido contumazes. Sob esse aspecto, destacamos as contribuições da micro - história (Ginzburg, 1987) como também das escalas de observações de Revel (1996), em razão do compartilhamento de preocupações e participações nas discussões historiográficas realizadas a partir da terceira geração dos Annales. Nesse enquadramento destacamos, para efeito de contemplação de nosso objeto de comunicação, a contribuição da micro -história visto que propiciou o alargamento das temáticas, o abandono da história linear e o aumento das fronteiras, se assim podemos anunciar, sobre formas de tratamento, abordagem e objetos de investigação como acima mencionados. A mudança de ou no olhar do pesquisador demonstra, em certa medida, o modelo uno e em menor evidência ao passo que a multiplicidade e a interdisciplinaridade se constituem de modo mais presente. Além do que







identificamos a utilização, na historiografia, de uma escala<sup>[1]</sup> de observação reduzida nos objetos de pesquisa histórica, já anteriormente citada. Ainda cabem assinalar, por ora, três aspectos: a) o sujeito, o singular em oposição a autores cujas análises são pautadas em estruturas macro e globalizantes; b) articulação entre teoria e pesquisa documental com intuito de produzir uma reflexão consistente (operação historiográfica); c) manutenção de um diálogo entre a macro e a micro - história com vistas a não tornar as análises simplistas. Portanto, avaliando a construção de operações historiográficas complexas. Em referência ao sujeito desse trabalho e ator social foco da já mencionada investigação em curso, valemo-nos de certos cotejares. O latinista Ernesto de Faria Júnior costuma ser mencionado no campo da Linguística em um momento particular em que se discutem novos caminhos para o currículo do Ensino Médio. A perspectiva de reformulação dos conteúdos de um grau de ensino que define o prosseguimento dos estudos em nível superior ou o ingresso mais imediato no mercado de trabalho, traz à tona a discussão sobre a proeminência de conteúdos que tenham maior sintonia com as competências exigidas no atual mundo do trabalho. Assim, disciplinas ligadas à área de Humanas vêm sendo preteridas ou minimizadas em detrimento daquelas tidas como fundamentais para qualificar a mão-de-obra desejável desses novos tempos. Sendo assim, o carioca Ernesto de Faria Junior, nascido em 23 de maio de 1906, filho único de uma professora com um funcionário público, abandonou o curso de Direito para dedicar-se à profissão de professor de Latim. Aos 21 anos tornou-se professor suplementar do Colégio Pedro II<sup>[2]</sup> e do Curso Andrews. Em 1929, por sua competência como docente do Lycee Français despertou a admiração de Jérôme Carcopino, à época professor da Sorbonne e considerado um dos maiores historiadores da cultura romana. A década de 1930 marcou seu ingresso no ensino público na área de Português, Latim e Literatura. Na ocasião, lecionou no Colégio Amaro Cavalcanti onde foi professor do eminente linguista Antônio Houaiss. Ainda na rede oficial exerceu, por exemplo, a docência e coordenação da disciplina Latim no então Instituto de Educação do Rio de Janeiro, ocasião em que foi professor, a título de exemplo, da Professora Doutora Ana Maria Monteiro, atualmente professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. As atividades de Faria Júnior no ensino superior foram diversificadas visto que atuou de igual forma, como professor da Universidade do Distrito Federal (1935-1939) e entre 1955 e 1959 e da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Distrito Federal, atual Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1950), onde permaneceu até 1959<sup>[3]</sup>. Ainda com relação às atividades no ensino superior, vale mencionar sua participação em cargos administrativos, como chefe do Departamento de Letras, Vice-Diretor e Diretor da FNFI da Universidade do Brasil, onde fundou a Cátedra de Língua Latina e Grega. Considerado pelos latinistas como referência para os estudos do Latim (VALLE, 2006; BERARDINELLI, 2006; AMARANTE, 2013 CORDEIRO & LEITE, 2017), o sujeito em referência renovou, em termos metodológicos e doutrinários, o ensino de tal. Exemplo disso foi a nova orientação dada ao curso, ao organizar o currículo do curso de Letras Clássicas de modo que a Língua Latina passasse a ser estudada em quatro anos. Esta nova orientação foi direcionada à Faculdade Fluminense de Filosofia (Niterói), fundada em 1947 e, segundo Rosalvo do Valle, ex-aluno do latinista, tal regime curricular permaneceu por muito tempo na atual Universidade Federal Fluminense (UFF). Sua atuação acadêmica fez-se notar, particularmente, em Paris, onde encontrou seus principais interlocutores, dentre eles Jules Marouzeau, Marcel Durrty e Jacques Perret. Com vistas a corroborar o presente trabalho, a priori, faz-se primordial a análise de peças documentais, primordialmente, localizadas no Centro de Memória do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro, no Núcleo de Documentação do Colégio Pedro II e no acervo do Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade da Universidade Federal do Rio de Janeiro em diálogo com as considerações de Vieira *et al* (2000); Artières (1998) e Braudillard (2004), Salazar (2006), *exempli gratia*. No final, por enquanto, aludimos a manifestação do cronista Tristão de Athayde que em artigo escreveu: “Um Humanista. Escreveu Garret que Camões morreu com a pátria. Teria o nosso Ernesto Faria Júnior morrido com... o latim? (Revista Confluência 31, p. 35, ano 2006).

[1] De acordo com Revel, constitui-se em elemento que apresenta um norte para a pesquisa, ou seja, considerada, metaforicamente, uma bússola.

[2] Ernesto Faria Jr consta na relação de professores suplementares (externato) do Colégio Pedro II entre 1925 e 1926, de acordo com o anexo 4 (p.257) da tese do Professor Jefferson Soares intitulada *Dos Professores “Estranhos” Aos Catedráticos: Aspectos da Construção da Identidade Profissional Docente no Colégio Pedro II (1925-1945)*, defendida em março de 2014 no Departamento de Educação da PUC-Rio sob orientação da professora Ana Waleska Mendonça.

[3] A primeira Universidade do Distrito Federal (UDF) foi criada por iniciativa de Anísio Teixeira em 1935, sendo extinta três anos depois. Em 1950 é criada outra com a mesma denominação que deu origem à Universidade do Estado da Guanabara – UEG e atualmente UERJ.

## PRODUÇÕES DE E SOBRE A POETISA PRESCILIANA DUARTE DE ALMEIDA (1889-2019): ORGANIZAÇÃO DE UM INSTRUMENTO DE PESQUISA

Raissa Nunes Pinto

**Palavras-chave:** Sujeitos na História da Educação. Presciliana Duarte de Almeida. Poetisa brasileira.

Apresentam-se resultados parciais de dissertação de mestrado, desenvolvida desde agosto de 2019, junto ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, cujo estudo focaliza a poetisa brasileira Presciliana Duarte de Almeida (1867-1944) e suas relações de sociabilidade com os processos escolares e não-escolares subsumidos em sua produção escrita. Este texto tem como objetivo organizar em Instrumento de Pesquisa as produções *de* e *sobre* Presciliana Duarte de Almeida, a partir de procedimentos da pesquisa histórica em Educação cuja especificidade consiste, segundo Mortatti (1999, p. 73), “[...] do ponto de vista teórico-metodológico, na abordagem histórica - no tempo - do fenômeno educativo em suas diferentes facetas. Para tanto, demanda a recuperação, reunião, seleção e análise de fontes documentais [...]” (MORTATTI, 1999, p. 73), observando sempre sua configuração textual que consiste na reunião do conjunto dos seguintes aspectos:

[...] as opções temático – conteudistas (o quê?) e estruturais formais (como?) projetadas por um determinado sujeito (quem?), que se apresenta como autor de um discurso produzido de determinado ponto de vista e lugar social (de onde?) e momento histórico (quando?), movido por certas necessidades (por quê?) e propósitos (para quê?), visando a determinado efeito em determinado tipo de leitor (para quem?). (MORTATTI, 1999, p. 71 – 72)

Bellotto (2008) afirma que indiferentemente de qual seja o trabalho histórico que o pesquisador se proponha a organizar, ele “[...] necessitará indubitavelmente do texto colocado ao seu alcance pelo instrumento de pesquisa. Cabe ao seu elaborador aprender, condensar e, sem distorções, apresentar todas as possibilidades de uso da aplicação da documentação por ele relacionada e escrita.” (BELLOTTO, 2008, p. 137). Sendo assim, a recuperação, reunião, seleção e análise das referências de obras escritas pela poetisa Presciliana Duarte de Almeida e sobre ela durante os anos de 1889 a 2019 é fundamental, sobretudo para auxiliar pesquisas futuras.

[...] é evidente que não basta dispor de documentos cuidadosamente escolhidos, situados no tempo e no espaço, definidos quanto a seu gênero, criticados quanto a seu valor de credibilidade. É preciso mais: mostrar-se capaz de “trabalhar” o material, e ter todas aquelas





qualidades inerentes ao historiador (riqueza interior, capacidade de “reencontrar” pessoas e ambientes das civilizações passadas, etc.); enfim, uma certa profundidade filosófica, uma postura científica, para que chegue a resultados de real contribuição para a historiografia. (BELLOTTO, 2008, p. 135)

Nesse sentido, a pesquisa teve como metodologia a pesquisa bibliográfica e documental por meio de procedimentos de localização, seleção e organização das fontes documentais impressas e manuscritas, como livros, jornais, revistas, cartas, e todo tipo de “documento” que a poetisa produziu ou que a mencione e que encontrei disponíveis na Academia Paulista de Letras, na Hemeroteca da Biblioteca Nacional Digital e em *sites* disponibilizados *online*, nos quais utilizei como palavra-chave o nome da autora nos dois formatos que ela assinava: Presciliana Duarte de Almeida e Prisciliana Duarte de Almeida.

Presciliana Duarte de Almeida nasceu em Pouso Alegre/ MG, no dia 03 de junho de 1867. Segundo Coelho (1984), ela era de família de escritoras, sendo prima de Julia Lopes de Almeida (1862-1934) e de Adelina Lopes Vieira (1850-1923); casou-se com o primo Silvio de Almeida (1867-1924); faleceu no dia 13 de junho de 1944, com 77 anos, vítima de diabetes, e encontra-se enterrada no cemitério do Araçá em São Paulo/ SP.

De acordo com Coelho (1991), a autora teve grande destaque em sua época, participando de movimentos culturais, literários e educacionais, sendo considerada por Arroyo (1990) como uma das precursoras da poesia para crianças, e ainda, para Arroyo (1990, p. 217), nela “[...] encontramos as mais válidas vozes da poesia para crianças no Brasil. [...]”.

A escritora também foi fundadora e diretora da revista *A Mensageira*, considerada por vários autores como a primeira revista com teor feminista do Brasil, e, além de fundar e dirigir por anos *A Mensageira*, a poetisa teve publicados textos em várias outras revistas da época, como é o caso de *A Família*, *A estação*, *Revista Feminina* e do *Almanaque Garnier*, entre outras; dentre suas várias publicações, teve publicados cinco livros dentre eles, dois são especificamente para o público infantil e para o professorado da época.

Além das publicações em revistas e livros, Presciliana Duarte de Almeida teve participação na fundação da Academia Paulista de Letras, tendo como cadeira a de nº 8, cuja patrona foi Bárbara Heliadora, figura importante da Inconfidência Mineira, com quem a poetisa mantinha laços sanguíneos (até o momento, não foi possível conseguir confirmar qual o grau de parentesco de Presciliana Duarte de Almeida com Barbara Heliadora, sendo que, alguns autores afirmam que Presciliana Duarte de Almeida era bisneta de Barbara Heliadora e outros autores afirmam que Presciliana Duarte de Almeida era tataraneta). A fundação da Academia Paulista de Letras aconteceu em 27 de novembro de 1909, na cidade de São Paulo, onde a poetisa residia, sendo uma fundação sem fins lucrativos e sem prazo determinado de duração que tem por objetivo geral a cultura da literatura. Até o momento, foi possível localizar um total de 44 publicações da autora, divididas em periódicos que circulavam à época (*Almanaque Garnier*, *Revista A família*, *A Mensageira*, *A estação* e *Revista feminina*), cinco livros (*Rumorejos*, *Sombras*, *Páginas Infantis*, *O Livro das Aves: Crestomathia em prosa e verso* e *Vetiver*) e um hino (da cidade de Jacutinga/MG). A produção mais antiga de Presciliana Duarte de Almeida data do ano de 1889 no periódico *A Família*, com poema intitulado “Silente” e sua última publicação em vida data do ano de 1939 sendo o livro de poesia *Vetiver*.

Nas publicações sobre a poetisa, até o momento, foram encontradas 125 produções, porém, grande maioria dessas publicações são repetições de informações básicas sobre a poetisa como ano de nascimento e morte; e citações sem menção à fonte. Foram localizadas como publicações sobre Presciliana Duarte de Almeida: quatro dissertações, quatro trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), dois trabalhos de Conclusão de Curso em especialização (TCC), um livro (obra póstuma), 19 citações em livros, 29 artigos, 20 trabalhos publicados em anais de eventos, seis resumos publicados em anais de eventos, dois resumos, uma resenha, cinco discursos, 24 menções em *blogs* ou *site*, uma menção em *blog* ou *site* internacional, uma menção em rede social e seis menções ou citações em periódicos. A produção mais antiga se encontra no livro da Academia Paulista de Letras (1912) e



trata-se de citação em livro e a mais recente até o momento foi o Trabalho de Conclusão de Curso de Pinto (2018) com o título: *Um estudo sobre Presciliana Duarte de Almeida (1867-1944) e a Literatura Infantil*.

Ao organizar, e ainda estar buscando publicações *de* e *sobre* a poetisa Presciliana Duarte de Almeida, foi observado, como já afirmado anteriormente neste resumo que existem muitas citações *sobre* a poetisa, porém elas não trazem, em sua grande maioria, novas informações e apenas se repetem. No caso das publicações *de* Presciliana Duarte de Almeida, foi observado até o momento que foram muitas, entende-se então, que a poetisa, como afirma Coelho (1984), tinha um lugar de destaque na época.

Com esse balanço e organização, que estou realizando das produções *de* e *sobre* Presciliana Duarte de Almeida, tenho como objetivo organizar um Instrumento de Pesquisa que venha facilitar e proporcionar pesquisas futuras.

## Referências

ARROYO, Leonardo. **Literatura Infantil Brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1988.

BELLOTTO, Heloísa Liberalli. Os instrumentos de pesquisa no processo historiográfico. In.: CD-ROM Comemorativo XIV Congresso Brasileiro de Arquivologia. [s.l.], Femade Tecnologia, 2008. CD-Rom.

COELHO, Nelly Novaes. **Dicionário Crítico da Literatura Infantil/Juvenil Brasileira**. 1882 – 1982. 2.ed. São Paulo: Quirion, 1984.

\_\_\_\_\_. Precusores. In:\_\_\_\_\_. **Dicionário Crítico da Literatura Infantil Juvenil**. 4.ed. São Paulo: Ática., 1991.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Notas sobre linguagem, texto e pesquisa histórica em educação. **História da Educação**. Pelotas v. 3. n. 6 p.69-77.1999. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30258/pdf>>. Acesso em: fev. 2017.

## PROFESSORES VOLUNTÁRIOS DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM SANTOS: ENTRE A EXPERIÊNCIA E A FORMAÇÃO INICIAL - 1970-1990

Thalita Di Bella Costa Monteiro

Luiz Henrique Portela Faria

**Palavras-chave:** Educação de adultos. Professores. Voluntariado.

Este artigo procura discutir o recurso do voluntariado para suprir a demanda por docentes nas salas de aula dos cursos de educação de adultos a partir do último terço do século XX na cidade de Santos. Dentro das campanhas pela escolarização de jovens e adultos, a proposta de aproveitar professores em formação para estarem voluntariamente a frente das classes de educação de adultos surgiu como paliativo para resolver a falta de docentes para estas turmas. A prática apareceu nas primeiras campanhas de alfabetização lideradas pelo governo federal, como a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), de 1947, e permaneceu até a extinção da Fundação Educar, sucessora do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), em 1990, última tentativa de política pública brasileira para a solução do analfabetismo entre jovens e adultos. Ao lado da problematização da educação e experiência proposta por E. P. Thompson em “Educação e experiência”, publicado no livro “Os românticos”, de 2002, cujo texto é resultado de uma conferência proferida pelo historiador inglês em Leeds, em 1963, no qual a experiência de fora da universidade é tida como complementar à educação proposta na academia, numa perspectiva de troca entre professor e educando para ampliação do conhecimento de ambos, surge a complexidade de compreender como professores em formação foram vistos como capacitados a ministrar aulas para adultos na cidade de Santos, considerando as peculiaridades desta modalidade no que se refere ao tempo de aprendizagem dos educandos, adequação dos materiais didáticos à realidade dos adultos, processos de avaliação condizentes com o senso crítico já alcançado por este público, entre outros pormenores. Nesse quesito, entende-se que os docentes em formação recorreram a táticas para insubordinar, ainda que não conscientemente, a ordem imposta pelas políticas públicas, em um movimento semelhante ao que foi detectado por Michel de Certeau e seu grupo de pesquisa em “Invenção do cotidiano”, de 2002, quando do estudo das práticas cotidianas dos sujeitos pertencentes à cultura popular em contraponto à cultura de massa. No dia a dia, os professores voluntários da educação de adultos estiveram envolvidos em práticas que iam da adaptação do material didático disponível à adequação do ritmo das aulas para que os educandos adultos pudessem acompanhar e permanecer no curso, a despeito do que os dirigentes responsáveis pelas políticas públicas entendessem ou direcionassem para o que os adultos não escolarizados deveriam aprender, isto é, do tipo tático, os professores voluntários, cuja formação estava em andamento, produziam uma bricolagem entre o que percebiam que funcionava e tinha resultados positivos em sala de aula de alunos em escolarização tardia, o conhecimento recém-adquiridos nos cursos que frequentavam como alunos da graduação e/ou do magistério que eram e a adaptação necessária para adequar a aula a adultos. A fim de estabelecer um panorama de elaboração das políticas públicas e da medida que recorria ao voluntariado para captar professores, este artigo fundamenta-se na literatura produzida sobre as políticas públicas para a educação de adultos, como a de Vanilda Pereira Paiva, em “Educação popular e educação de adultos”, de 1987, e Osmar Fávero e Marinaide Freitas, em “A





educação de jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente”, de 2011, e nos documentos que a cidade de Santos mantém em registro sobre as escolas que ofertaram cursos e turmas na modalidade, disponíveis nos diplomas legais e imprensa oficial. O método de articulação dos materiais de pesquisa provém do entendimento apresentado por E. P. Thompson, especialmente nos capítulos VI “Os filósofos e a História” e VII “Intervalo: a lógica histórica”, partes integrantes do livro “A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser”, de 1981, no qual reforça a necessidade de interrogação das evidências históricas a fim de produzir uma interpretação mais próxima do fato investigado, entendendo que “os fatos não podem falar enquanto não tiverem sido interrogados” (p. 38), isto é, possibilitando novas compreensões a partir do diálogo com as evidências. Para localizar a discussão deste artigo, é preciso compreender algumas das bases socioeconômicas nas quais foram forjadas as propostas de formação de professores no Brasil a partir da ideia apresentada nos cursos da Escola Normal e, posteriormente, no curso de magistério e no curso superior de Pedagogia, assim como toda a preocupação e, conseqüentemente, o interesse em formar professores e como formar estes profissionais, recorrendo-se a ideias e materiais que foram elaborados fora do país, e a publicações posteriormente propostas pelos intelectuais da educação brasileira que pudessem auxiliar os professores na constante capacitação que resultasse em reversão do analfabetismo entre a população brasileiro. Delimitar a localização dos fatos analisados é outra baliza necessária, mencionando brevemente a atuação do Liceu Feminino Santista, na cidade de Santos, litoral do estado de São Paulo, como um dos espaços de formação formal das docentes. Além disso, busca-se situar as políticas públicas em educação de adultos realizadas em Santos que lançaram mão do voluntariado como parte da proposta executiva dessas políticas e, por fim, conhecer, por meio de relatos, obtidos por meio de entrevista, de profissionais que foram docentes voluntários para a educação de adultos, as táticas a que recorreram para superar os desafios que o trabalho de escolarização de adultos ofereceu naquele período com aquelas determinações. A especificação da cidade de Santos como local de estudos – e de onde são selecionados os sujeitos entrevistados – remete ao contexto de rápida urbanização da cidade motivada pela transformação socioeconômica herdada dos anos de intensa comercialização do café no final do século XIX e início do século XX. A porta dos imigrantes que vieram ao Brasil para trabalhar nas fazendas de café do interior do estado de São Paulo foi o porto santista. O movimento de chegada de estrangeiros revelou a necessidade de abertura de turmas para a alfabetização dos trabalhadores imigrantes, servindo como complementação para inserção deles na cultura e costumes brasileiros. De um lado, a rede pública fez algum movimento a partir da oferta de cursos noturnos mantidos pela prefeitura em seis escolas municipais juntamente com a adesão à política pública de combate ao analfabetismo que marcaram com intensidade o cenário brasileiro a partir de 1947. De outro, a congregação mariana manteve a escola noturna “Santo Inácio”, inaugurada em 1921, que recorreu também ao voluntariado entre os seus “moços” congregados para dar aulas aos filhos dos trabalhadores, inicialmente, e depois aos próprios trabalhadores, a partir de 1970. Entidade sindical também contribuiu com salas de alfabetização de adultos, como a que foi mantida pela Sociedade União Operária em Santos, desvelando o campo de disputa pela formação educacional e cultural do enorme contingente que precisava da escola no ambiente intensamente urbano que se caracterizava a cidade de Santos. Na esteira da discussão, destaque-se o valor do voluntariado para angariar apoios entre a sociedade santista e convencer professores a fazer o trabalho para o qual ainda não estavam prontos profissionalmente em troca de valores simbólicos de ajuda de custo e de relações de trabalho que beiravam a precariedade e que apresentavam incerteza de continuidade pela simples mudança de calendário letivo, assim como o entendimento de que o trabalho com pessoas adultas que não frequentaram a escola quando na infância poderia ser feito de modo semelhante a uma doação ou a uma assistência social, uma vez que esta população não tivera como frequentar a escola anteriormente. Como resultados, este artigo traz o levantamento de informações sobre as escolas que ofereceram curso noturno para adultos, com quantitativo de turmas e alunos, anúncios convocatórios de adesão voluntária de professores à política pública de combate ao analfabetismo que foi vigente a partir do último terço do século XX, entrevistas de docentes que forneceram detalhes do modo como estes professores voluntários trabalhavam frente a estas turmas de educação de adultos e a organização da contextualização história da cidade de Santos que podem tecer um quadro abrangente, mas não definitivo, sobre as condições em que se deram a preferência por professores em formação para ministrarem, de modo voluntário, aulas a adultos em escolarização tardia.





## Referências

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. Tradução por Ephraim Ferreira Alves. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

FÁVERO, O.; FREITAS, M. A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. **Revista Inter Ação**, v. 36, n. 2, p. 365-392, 28 dez. 2011. Disponível em <<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/16712>>. Acesso em: 30 mar. 2019

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Tradução por Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

\_\_\_\_\_. Educação e Experiência. In: \_\_\_\_\_. **Os românticos**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2002.



## PROPOSTAS EDUCACIONAIS PELA IMPRENSA DOS TRABALHADORES NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX

Renata Rodrigues Chagas Pessoa

Bruna Bottino Da Silva

**Palavras-chave:** Instrução. Imprensa popular. Trabalhadores.

A presente proposta se debruça sobre os debates acerca da instrução popular a partir da imprensa operária no Rio de Janeiro nas primeiras décadas do século XX. A educação analisada para as camadas populares passa, sob este curso histórico, a ser observada pela ótica dos próprios trabalhadores. O trabalho propõe percorrer caminhos, em prol da educação, pensados e realizados por trabalhadores, no sentido de tocar em temáticas que nos mostram as pluralidades existentes nesse período que faz parte da história da educação no Brasil. Acreditamos que estes percursos possam contribuir no sentido de ampliar as visões a respeito das agências dos múltiplos atores sociais e nos permite perceber melhor a complexidade dos projetos e lutas sociais e políticas em disputa em torno da educação popular. De acordo com Maciel (2016), observamos como a imprensa operária se constituiu enquanto instrumento fomentador da cultura operária. A Federação Operária do Estado do Rio de Janeiro, assim como outros movimentos de cunho associativo, aponta para o valor coletivo nos objetivos de alcançar conquistas por direitos em torno das condições dos trabalhadores e permite algumas observações. Refletimos sobre como os documentos construídos por grupos de diferentes trabalhadores, por meio de atas, estatutos, bases de acordo, em geral contemplam propostas pedagógicas defendidas por seus representantes, uma vez que expressam seus anseios, expectativas frente às agendas a serem construídas. Segundo Barbosa (2007, p. 51), para além de apresentarem a situação vivenciada como real, esses “construtores de mensagens” externavam opiniões e juízo de valores sobre o acontecimento narrado. Ou seja, para além de divulgadora dos acontecimentos a imprensa assumia o papel de formadora de valores sobre um determinado grupo social. Sodré (1966, p. 352), destaca o pensamento de Gustavo Lacerda, jornalista à época, que via o jornalismo operário não como profissão, mas como uma “escada para galgar posições”, que sonhava com uma organização sindicalista, capaz de defender os interesses dos seus associados. Com isso, objetivo central deste trabalho consiste em abordar propostas, debates e projetos, em torno da instrução pensada pelos trabalhadores e intelectuais que se debruçavam sobre a instrução destes grupos sociais. Refletimos a respeito da instrução como parte integrante dos interesses e reivindicações nas agendas desses agentes históricos. Sob esta perspectiva, o jornal é utilizado como fonte de informações sobre como trabalhadores entendiam a educação e um instrumento de ação e coesão dos mesmos ao considerarmos as especificidades do jornalismo desenvolvido pelos trabalhadores. Observamos que grupos defendiam uma educação em que considerasse o aspecto intelectual associado ao trabalho. Por isso o valor por uma formação com uma perspectiva integral, que valoriza a apreciação e leitura de diferentes obras, valorização pelas artes com teatros, músicas. A concepção de educação estava articulada, para além da criação e manutenção de escolas, à difusão e propagação de artes, instrumentos educativos fomentadores de práticas culturais com potencial de promover uma formação reflexiva. Uma defesa pelo direito ao acesso de todos no que tange ao desenvolvimento do ser humano em suas diversas aptidões. A





temática sobre a necessidade da instrução para os trabalhadores perpassou muitas edições do jornal analisado, *Voz do Povo*, o órgão oficial da Federação Operária, de orientação anarquista, e seus 25 sindicatos filiados. Ele refletiu a preocupação destes grupos como meio para se repensar, problematizar e questionar as condições as quais estavam inseridos. O *Voz do Povo*, criado pela Federação dos Trabalhadores do Rio de Janeiro “e dos proletários em geral” – fundada em 1919 e que reunia no ano seguinte um conjunto de “25 sindicatos” filiados – atuava como um instrumento articulador de categorias profissionais com especificidades e condições de trabalho muito diversas. Apesar de congrega tantos sindicatos, uniões e associações, pode ser considerado um jornal de vida curta, já que durou apenas um ano. Porém, ele trouxe para a pesquisa uma série de informações – já que dava publicidade às reuniões, assembleias, deliberações, estatutos e outros documentos dos sindicatos filiados – assim como os questionamentos de múltiplos trabalhadores em diferentes ofícios, com exposições das condições que os industriais insistiam em manter sob a lógica do capital dentro dos espaços de trabalho. Esse jornal, assim como a Federação, eram espaços propícios para apresentação de argumentos para questionar a manutenção de condições de vida e trabalho precárias e nos possibilita observar expectativas, anseios, convicções refletidas nos textos publicados por variados agentes históricos que constituíram o jornal. Constantemente a instrução foi sinalizada como um instrumento articulador de leitura de mundo e de luta por condições mais justas de oportunidades, diante das situações que lhes eram impostas. Assim sendo, o próprio jornal também foi analisado como instrumento pedagógico e eixo orientador para repensar suas práticas e problematizar as explorações vividas. O chamamento para a leitura e construção do jornal proporciona análises sobre as experiências e a vontade por novas possibilidades: “O dever inadiável de todos nós. Ler e fazer ler a *Voz do Povo*” (*Voz do Povo*, Ano I, Segunda-feira, 23 de fevereiro de 1920). A justificativa para a escolha desse perfil de periódico, feito por trabalhadores e com circulação e leitura preferencialmente entre trabalhadores, se pauta nos objetivos da pesquisa estarem centrados nas experiências, nas práticas sociais que representam a atuação de trabalhadores frente à própria instrução para buscá-los como agentes históricos, nas suas lutas, e nas práticas promovidas. Essa preocupação com a formação intelectual pode ser notada em diferentes publicações e seções, sempre com objetivo de denunciar questões sociais que os afetavam diretamente e discutir propostas para possíveis soluções. Acompanhamos iniciativas pensadas, articuladas e com a participação dos próprios trabalhadores. Em algumas análises, ficou compreensível a enérgica crítica em relação à postura do governo frente a medidas efetivas no que tange a instrução popular. Muitas críticas destacaram o descaso e o distanciamento do ensino oficial em relação aos interesses e necessidades das camadas populares. As críticas nos jornais colocavam em evidência propostas desarticuladas da vida e cotidiano dos trabalhadores e marcadamente um afastamento do ensino para os filhos das classes trabalhadoras para os quais a instrução não poderia ser a mesma dos pertencentes às elites dirigentes. Deste modo, acompanhamos a defesa por uma escola que se aproximasse das experiências dos atores sociais, associadas às suas vivências. Nesse sentido, observamos com base no conceito de experiência desenvolvido pelo historiador inglês Edward Palmer Thompson (1981), como esses trabalhadores e intelectuais defendiam uma instrução associada à organização de classe e às suas lutas no cotidiano. Em muitas publicações percebemos críticas a respeito da necessidade em criar escolas. Também compõe parte do discurso a crítica ao aspecto tradicional do sistema educacional, com práticas que corroboravam para um grande distanciamento de experiências relevantes e pertinentes em relação às experiências dos atores sociais, tanto para o desenvolvimento de potencialidades que possibilitam a sensibilização e conscientização quanto para o trabalho. Acompanhamos também, por meio de muitas publicações, o estímulo a bibliotecas, anúncios de festivais, eventos artísticos relacionados à dança, música, grupos teatrais, práticas estas que representam a importância de diferentes instrumentos que compõe as práticas culturais abordadas para a formação integral do ser humano, além da fundação de escolas primárias, secundárias e profissionais. Em meio a todas as disputas e tensões, encontramos pensamentos e ideologias que se debruçaram no início do século XX sobre as relações postas e refletiram sobre a realidade brasileira com propostas fundamentadas nos interesses das classes trabalhadoras. Pensamos a história da educação por meio de novas perguntas, a partir das experiências munidas de sentidos, que possam contribuir para ressignificar nossas interpretações referentes à atuação desses agentes históricos, enquanto construtores de sua própria história. Conhecer como trabalhadores na indústria, comércio e vários serviços avaliavam o ensino oferecido nas escolas públicas, quais os seus próprios projetos educacionais, como eles conceberam a sua própria instrução e a dos seus filhos, quais as finalidades



e objetivos da educação, são algumas das questões que movem esta investigação. O trabalho desenvolvido por Batalha (2000) nos leva a refletir a função da imprensa operária como expressão da cultura criada pelos trabalhadores. Periódicos de diferentes correntes políticas-ideológicas, foram instrumentos de propagandas e debates que expressaram práticas de cultura dos múltiplos trabalhadores e revelaram uma pluralidade de questões e perspectivas. Entendendo a imprensa como um campo de luta, de militância e política, também ressaltamos a imprensa operária como um instrumento pedagógico frente ao que se propunha no aspecto de dialogar e chegar ao alcance das diferentes associações e grupos de trabalhadores. A imprensa representa mais do que resistência, porque foi usada como formas de organização em busca de outras possibilidades por meio das experiências e agências dos atores sociais pertencentes às camadas populares. A imprensa operária possibilitou ampliar as lentes para análise da história de modo a reconhecer a pluralidade de sujeitos e entidades envolvidos com a expansão do ensino primário e elementar, mas também, com o ensino profissional e de ofícios, existente no bojo de tensões e disputas de projetos de educação no Rio de Janeiro. Deste modo, acreditamos que existem possibilidades de ampliar as discussões, gerar reflexões e debates, promovendo diálogo com outras narrativas, ao fazer outras formas de leitura da história que contemplem as agências destes grupos sociais.

## RESISTÊNCIA E DESISTÊNCIA: A ATUAÇÃO DE PAULO FREIRE COMO SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (1989 - 1991)

Angélica Riello De Souza

Daniel Ferraz Chiozzini

**Palavras-chave:** História da Educação. História dos intelectuais. Paulo Freire.

Esta comunicação propõe-se a expor parte da pesquisa sobre a atuação de Paulo Freire como secretário da educação do município de São Paulo, entre 1989 e 1991, na gestão da prefeita do Partido dos Trabalhadores, Luíza Erundina. Investigou-se a experiência de Paulo Freire em seu percurso como intelectual da educação, no empenho em verificar os obstáculos e contradições enfrentados que culminaram com sua desistência antes do término da gestão municipal. Para tal, considerou-se o conceito de intelectual orgânico ator do político de Gramsci (2001) que o define como aquele que está não somente organizando ideias mas aplicando-as; além disso o intelectual é capaz de uma elaboração ativa e crítica que propicia transformação da realidade. Desta forma, o intelectual orgânico é aquele que elabora ideias, aplicando-as como instrumentos de transformação. Sendo assim, considera-se a proposição de que Paulo Freire é intelectual orgânico, dado que, produziu reflexões teóricas que moveram sua atuação política, participando “das práticas culturais, sistematizando, sintetizando visões de mundo e organizando projetos educativos” (GRAMSCI, 2001, p.53).

O conceito de experiência proposto por E. P. Thompson (1981) também configura elemento importante para a compreensão da ação do intelectual no cargo de secretário da Educação no município de São Paulo. O historiador inglês, em sua obra *A miséria da teoria*, propõem que o historiador não se permita esquecer o conceito, ainda que se constitua de maneira imperfeita, já que ele favorece uma narrativa que considera a materialidade das relações e não somente uma visão de sistema, já que por experiência se compreende “uma resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento” (THOMPSON, 1981, p. 15).

A metodologia de análise do intelectual pressupõe que se observe a “trajetória”, a “geração” e a “rede de sociabilidade” do intelectual Paulo Freire. Tais conceitos estão presentes nos estudos de Sirinelli (2003) que considera que o intelectual, ou uma geração de intelectuais, é gestado por meio de um “acontecimento fundador”. Sirinelli (2003), ao explicar sobre a história dos intelectuais, enfatizou a necessidade de compreender o intelectual incluindo-o em uma geração, porém não se pode simplificar o termo compreendendo-o exclusivamente como uma questão de “idade”, mas como um conjunto de fatores, entre eles o “acontecimento fundador”, cuja as ideias e atuações terminam por ser projetadas e gestam grupos de intelectuais. Tal evento, ainda que com sua ação limitada no tempo, influencia a gênese dos grupos de intelectuais, marcando características que estarão presentes em sua ação.

No percurso de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação, notam-se evidências de tensões internas na administração municipal e junto ao Partido dos Trabalhadores. As tensões observadas estão associadas aos embates em torno da construção da sua memória como intelectual





da educação e das críticas e elogios que suas obras suscitaram, alcançando a memória consagrada e defendida por um grupo coeso de freireanos e críticos. De acordo com as considerações de Pollak (1992) a coesão de grupo favorece a memória enquadrada, presente nas narrativas acerca da trajetória de Paulo Freire, a maioria de cunho biográfico enaltecido. Por outro lado, há também uma bibliografia, especialmente de viés marxista, que o criticou por trabalhar com uma perspectiva ingênua e nacional-desenvolvimentista. Essas leituras são fundamentais para adentrar a análise de documentos da Secretaria Municipal de Educação do período e publicações da revista “Teoria e Debate” da fundação Perseu Abramo, entre 1988 e 1992.

A pesquisa se organizou de modo a rever a bibliografia que pudesse elucidar a trajetória (Sirinelli, 2003) de Paulo Freire e encontrou um conjunto de produções que foram separadas de acordo com a identificação de dois grupos, o primeiro de freireanos e o segundo de críticos. No primeiro grupo, encontram-se aqueles que participam da “rede de sociabilidade” organizada em torno do Instituto Paulo Freire, cuja abordagem sobre a atuação do intelectual transita em enunciados de divulgação e propagação das suas ideias e de sua imagem como ideal de educador e pensador progressista; no segundo, um grupo que apresenta uma análise crítica do seu pensamento e de sua ação, propondo uma leitura que não pretende fazer militância pelas ideias e imagem do intelectual. O segundo grupo é composto por pesquisadores que se empenharam em identificar algumas contradições e tensões do pensamento e ação de Paulo Freire; Vanilda Paiva, Emanuel de Kadt e Demerval Saviani são os intelectuais que apresentaram uma análise crítica. Tais autores propuseram mostrar as contradições de uma figura que estava em seu tempo, nem alguém tampouco além, passível de ácidas críticas e objeto de observáveis contradições. Kadt (2003) e Paiva (2000) trabalharam de forma elaborar um trabalho crítico sobre Paulo Freire, asseverando que ele não contribuiu para a libertação das classes oprimidas, mas avançou para torná-las parte da manutenção do sistema vigente. A ideia de que Paulo Freire sentou-se à mesa de negociações com a elite para tornar possível o plano de alfabetização, na década de 1960, tornou-se uma acusação pesada, talvez por esse motivo que freireanos, de certa forma, tenham respondido com a idealização de Paulo Freire, propondo uma visão menos crítica, mais enaltecida. Saviani (2013), em História das ideias pedagógicas no Brasil, incluiu Paulo Freire, no capítulo X, intitulado “Crise da pedagogia nova e articulação da pedagogia tecnicista”, como pensador de uma escola nova popular. No item 5, Paulo Freire e a emergência das ideias pedagógicas libertadoras, apresentou-o numa breve biografia e sintetizou as principais ideias de sua obra, além de descrição sobre as operações do método que leva seu nome. Uma das críticas que se apresentou neste item é a de que Freire propunha “uma espécie de ‘Escola Nova Popular’”, ainda presa às ideias de uma educação dos grupos dominantes. Na sequência, talvez como resposta à citada visão de seu trabalho em Escola e democracia, indicou ter sido Freire “um dos maiores educadores” e que “sua figura carismática provocava adesões, por vezes de caráter pré-crítico, em contraste com o que postulava sua pedagogia”. (SAVIANI, 2013, p. 335-336).

A comparação entre a bibliografia militante e a bibliografia crítica revelou uma tensão e um conflito de visões que puderam ser observados nas reações de grupos do Partido dos Trabalhadores, no momento em que passou a ser governo, com a vitória da candidata Luíza Erundina. Assim, a bibliografia freireana, que apresenta lacunas de informações, sobretudo ao abordar a crítica sofrida por Paulo Freire, pôde ter sua narrativa com lacunas diminuídas com tal comparação. Neste aspecto, as publicações da revista da fundação Perseu Abramo, no período mencionado, puderam compor um conjunto de textos que puseram luz a tensões e dificuldades por que passou Luíza Erundina e, conseqüentemente, Paulo Freire.

A pesquisa evitou fixar-se na visão elogiosa por um lado ou a interpretação mais ácida por outro. O trabalho que aqui se projeta compreende o homem Paulo Freire conhecedor de aparatos discursivos que foram incorporados a seu arcabouço para a interpretação do trabalho com a educação popular, passando pela experiência de sua ação política. Parafrazeando as palavras de Thompson (1981), considerar o conceito de experiência significa reconhecer os sujeitos como agentes na história os quais refletem sobre suas ações, que adaptam conteúdos e métodos, porque está em jogo a sobrevivência no nível material de suas vidas e também, de forma ampliada, no nível da sobrevivência da produção de um intelectual e de seu legado dentro de um campo.

Para a análise dos documentos utilizou-se a Análise do Discurso que toma a conceituação de discurso, como interação entre sujeitos e de enunciados como elementos responsivos, de acordo com Bakhtin (2010) que compreende a linguagem como fenômeno mais complexo que a soma de



palavras e sentenças em suas estruturas. Para ele, a linguagem real, construída pelos sujeitos sociais, se faz a partir de enunciados compreendidos como unidades reais da comunicação discursiva, também reforça que esses enunciados são formas mais ou menos conclusivas que possibilitam aos sujeitos se alternarem nas respostas. Assim formam-se “réplicas interligadas” que exprimem posições, suscitam respostas, por isso são formas responsivas.

No âmbito da administração pública, as fontes indicaram que, na tarefa de ser governo e administrar a *res pública*, na prefeitura de São Paulo, entre 1989 e 1991, Paulo Freire herdou as tensões do partido. As fontes da secretaria indicam que a principal demanda da gestão era atuar de modo a garantir a democracia. Assim, pôde-se observar enunciados discursivos que promovem um diálogo com o momento histórico da ditadura militar, num empenho intenso em promover a participação popular com o Conselho de Escola, que passou a fazer parte do Regimento Comum das escolas municipais de São Paulo. A solução que se observou pautou-se pelo conceito de gestão democrática, na ampliação e flexibilização dos conceitos de classe e seus conflitos, administrando a concepção de cidadania; elemento que gerou oposição de grupos do partido. Desta forma, verificaram-se as principais demandas e mudanças na gestão da educação municipal, pautados no ideal de Escola Democrática Popular, portanto a proposta de trabalho na rede apresentou resistências dos docentes. Tais tensões apresentam relações com a desistência do secretário em maio de 1991.

## “SANTO ANTÔNIO, ME CASA JÁ”: ORIGENS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS DA PRODUÇÃO POPULAR DAS VIRTUDES CASAMENTEIRAS DE SANTO ANTÔNIO DE LISBOA

Luiz Fernando Conde Sangenis

Samira Lucia Dias Dos Santos De Sousa

As bênçãos de Santo Antônio, em dias de terça-feira, são tradição comum, em especial, em igrejas franciscanas ou que dedicam altares ao santo popular do Brasil. A prática de dedicar esse dia da semana surgiu na Itália a partir do início do século XVII. Não por acaso, Ogum, um dos orixás sincretizados com Santo Antônio, é também saudado nos terreiros às terças-feiras. Nas igrejas católicas, o afluxo de devotos e fiéis aumenta substantivamente nas chamadas trezenas de Santo Antônio, os treze dias de preparação que antecedem a festa em homenagem ao santo, celebrado pela liturgia santoral no dia 13 de julho de cada ano, data imediatamente posterior em que é comemorado o dia dos namorados. Os devotos clamam pela intercessão de Santo Antônio, com fama de poderoso taumaturgo, as mais variadas graças, que vão das necessidades urgentes de sobrevivência, às de cunho amoroso, até aquelas que precisam se valer dos poderes desobsozadores da bênção para livrar das tentações ou de demais tormentos da alma.

Nosso intento é analisar a produção popular da fama de casamenteiro de Santo Antônio assentada em processos culturais de sincretização entre o santo católico e Exu, orixá pertencente ao universo cultural e religioso africano e afro-brasileiro. As virtudes casamenteiras do santo surgem em fase histórica moderna, uma vez que em suas hagiografias medievais não é encontrado elemento mais explícito que a respalde. A devoção a Santo Antônio, promotor de matrimônios, tem origem no sincretismo religioso, no âmbito do catolicismo popular da região do Congo e de Angola. Desde o século XV, com a cristianização do reino do Congo, Santo Antônio foi santo muito valorizado na missão portuguesa da África. Em verdade, podemos afirmar que as virtudes casamenteiras pelas quais Santo Antônio foi também reconhecido no Brasil representaram a continuidade de formas complexas e peculiares de remodelagem e africanização do cristianismo centro-africano em solo brasileiro (BOXER, 1981; VAINFAS; SOUZA, 1998).

Uma imagem vale mais do que mil palavras. A expressão da sabedoria popular ressignificou a intencionalidade do nosso olhar quando nos deparamos com a reprodução de uma imagem africana de Santo Antônio de Lisboa portando um ogó de forma fálica na mão direita, encontrada no livro *A propósito de frades*, do sociólogo Gilberto Freyre, publicada, em 1959, em Salvador. Bastante singular e rara, a imagem, com características sincréticas que a associa a Exu, foi o mote e disparador desse trabalho.

Karash (2000) tem chamado a atenção para a popularidade de Santo Antônio entre a população negra do Rio de Janeiro no século XIX, grande parte dela de origem banta, proveniente da África Central. Além disso, destacou que o culto dos negros a Santo Antônio, conhecido especialmente por sua capacidade de curar doenças, encontrar objetos pedidos e trazer fecundidade, deve ser interpretado a partir do complexo “ventura-desventura”, típica da religiosidade centro-africana. Observou também que, na umbanda do Rio de Janeiro de hoje, Santo Antônio é associado a Exu.







A aproximação sincrética entre Santo Antônio e Exu, a princípio, poderia parecer estranha e mesmo inconciliável. Entre os africanos, entretanto, a representação priápica de Exu exalta a potência sexual, a fertilidade e a garantia da geração de prole numerosa. Ora, a santidade, segundo o catolicismo, afirma-se na negação da sexualidade ou, ao menos, na sua sublimação, de modo que a castidade, a abstinência sexual e o celibato são tidos como virtudes heroicas e uma forma de martírio profético e que compõe inescapavelmente o clichê da santidade exigível a uma pessoa digna dos altares.

De que modo se poderá coadunar as virtudes do santo católico – representado recorrentemente com o atributo do lírio, símbolo da pureza e da inocência, e invocado como modelo de castidade – e as qualidades de um orixá cuja a representação exalta valores e potências diametralmente opostas, tais como a virilidade, a exaltação sexual e as forças propiciadoras do amor carnal?

A popularização da fama casamenteira de Santo Antônio tornou-se irrefreável, aliás como boa parte das manifestações devocionais e religiosas criadas pelo catolicismo popular. Assentadas em complexos processos de sincretização, a religiosidade popular precisou construir formas de ocultação de elementos culturais alheios à cultura dominante. Velar e também ressignificar são movimentos próprios da cultura dominada para se proteger da censura eclesiástica, evitar a reação, em geral, violenta a tudo o que fere e escapa ao controle da sociedade colonizadora constituída a partir de cima, e inventar formas outras de sobrevivência. Uma vez que nas hagiografias de Santo Antônio nada se encontra que pudesse justificar a fama casamenteira do santo, foi preciso que a Igreja oficial e hierárquica elaborasse as suas próprias versões fundadas em narrativas populares que melhor se coadunassem à moral e a ortodoxia católicas.

Fica evidenciado o teor pedagógico-moralizante dessas narrativas que refletem os ideais conservadores da família de tipo burguês. São claras as suas finalidades normatizadoras das relações entre os sexos, de modo a exaltar o matrimônio e a maternidade como os máximos anseios da mulher, permitir o controle da sexualidade, sobretudo a feminina, e a submissão da mulher ao homem na instituição do casamento e da família, em que o marido exerce poder, domínio e comando.

Não é, aqui, nosso objetivo discutir as disputas que envolvem o conceito de sincretismo nas ciências sociais, cabendo apenas esclarecer que seguimos os referenciais apresentados por Ferretti (2014) e que nos dão o suporte necessário para considerar que o conceito é bastante pertinente para analisar os fenômenos religiosos e histórico-sociais mais amplos, no Brasil.

O estudo contribui com as análises que focam os processos históricos de educação não formal cujos influxos passam ao largo da escola, em geral, incipiente e minoritária, no Brasil, até o século XX, ante outros meios sociais utilizados para a transmissão e elaboração da cultura dominante. Educar e impor novos padrões culturais e sexuais que se coadunassem a moral cristã, coibir os comportamentos considerados pecaminosos e controlar a sexualidade através do matrimônio sempre foi uma das tarefas pedagógicas dos missionários, desde o início da colonização. Mas esse não foi o único movimento produzido. As culturas dominadas encontram nesse processo de aculturação espaços e interstícios muitos propícios a vincar e a modificar a cultura do dominador, de modo que o colonizador também adotou diversos elementos da cultura nativa e daquelas que aqui foram chegando. Pois, ao modo que afirmou Vainfas (2014), a história do Brasil está repleta de exemplos de ambos os processos de “aculturação às avessas”.

Percebemos o quão devemos avançar nos estudos culturais que tematizam as matrizes étnicas que formam o Brasil. O estudo mais aprofundado da história da África e das suas culturas, línguas e religiões ancestrais é forma de também conhecer melhor o Brasil tão mestiço, plural e sincrético. Nas últimas décadas, esforços significativos foram empreendidos nessa direção, desde acréscimos à legislação educacional, introduzindo a obrigatoriedade dos estudos referentes à história e à cultura africanas, ao aparecimento de diversos trabalhos importantes de pesquisa, inclusive a produção de livros e materiais de cunho didático.

A historiografia, ao considerar o africano para além da escravidão, enriquece substancialmente o conhecimento acerca da cultura negra na diáspora colonial. Mas há muito a ser feito nessa área de estudo, inclusive maior investimento dos historiadores que tratam da história da educação aos estudos que elegem o período colonial brasileiro e a busca de novas fontes que, certamente, não se resumiriam a documentos e a antigos manuscritos perdidos nos arquivos. Parafraseando Freyre (1959), os indícios dessa história são encontrados, menos na escola que serviu a uma pequena elite



que na rua e nos costumes do povo; menos na cultura erudita que nas manifestações da arte popular dos iletrados; menos nas estátuas dos acadêmicos que nas imagens dos santos populares.

O culto a Santo Antônio casamenteiro, amplamente vigente na atualidade e difundido no Brasil inteiro, é a ponta de um novelo que envolve uma história que, para ser melhor tramada, precisa se deslocar no espaço e no tempo. No caso desse estudo, encetar um movimento em direção à África e voltar ao século XV, quando o antigo reino do Congo se converte ao cristianismo. Os milhares de bantos oriundos da região centro-africana, Congo e Angola, povoaram muitas partes do Brasil, em especial, a região sudeste. Nem sempre consciente, vige entre nós uma série de traços culturais que são o produto da elaboração de um Brasil que abraçou culturalmente a África.

## Referências

BOXER, Charles. *A Igreja e a expansão ibérica*. Lisboa, Edições 70, 1981.

FERRETTI, Sergio. Sincretismo e Hibridismo na cultura popular. *Revista Pós Ciências Sociais*. Maranhão, v. 11, n. 21, jan/jun, p. 14-34, 2014.

KARASH, Mary Catherine. *A vida dos escravos no Rio de Janeiro: 1808-1850*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

VAINFAS, Ronaldo; MELLO e SOUZA, Marina. Catolização e poder no tempo do tráfico: o reino do Congo da conversão coroada ao movimento antoniano, séculos XV-XVIII. *Tempo*. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, v.3, n.6, dez/1998, pp. 95-118.

VAINFAS, Ronaldo. A tessitura dos sincretismos: mediadores e mesclas culturais. In: FRAGOSO, João; GOUVÊA, Maria de Fátima. *O Brasil Colonial: 1443-1580*. Vol. 1, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014. p. 357-388.

## UM LUGAR DE PRODUÇÃO DE SABER: A INFÂNCIA E OS PERIÓDICOS BRASILEIROS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (1997-2017)

Fabiana Inácia da Silva Assunção

**Palavras-chave:** Infância. História da educação. Revistas.

Essa pesquisa tem como objetivo apresentar e compreender a produção sobre a infância nas revistas do campo de pesquisa da história da educação entre os anos de 1997 a 2017. Tal recorte temporal representa o início das publicações e o último número consultado das revistas escolhidas, a saber: *Revista de História da Educação*, *Revista Brasileira de História da Educação*, *Cadernos de História da Educação* e *Revista de História e Historiografia da Educação*. A pergunta que mobiliza este trabalho é: em que medida a infância tem sido tomada como objeto de pesquisa no campo da história da educação?

A escolha pelas quatro revistas citadas se deu por serem as mais representativas no campo de pesquisa da história da educação e por serem os principais suportes para a divulgação de trabalhos acadêmicos produzidos na área. Galvão *et al.* (2008) apontam que as revistas são importantes e permanentes canais de comunicação entre os pesquisadores. Para os autores, esse veículo de divulgação facilita a produção de conhecimento no campo, constituindo, assim, um espaço de disseminação de trabalhos produzidos no Brasil e também no exterior.

Este trabalho parte de uma breve pesquisa bibliográfica, passando pelo levantamento de dados nas revistas citadas para posteriores análises de informações. Segundo Lima e Mioto (2007), a pesquisa bibliográfica e o levantamento de dados sobre determinado objeto de pesquisa são considerados como um trabalho científico a partir do momento que, permite uma melhor compreensão do campo de pesquisa. Sendo bem elaborados, essa revisão e esses levantamentos podem despertar questionamentos, diálogos críticos e sinalizar leituras específicas sobre o que está sendo investigado.

As pesquisas no contexto brasileiro sobre a infância apontam que, a condição de infância que temos hoje, de sujeitos de cuidados e educação foi formada ao longo do tempo. Pois, até o início do século XX, eram recorrentes o abandono e o analfabetismo infantil, sendo a infância no Brasil marcada pela pobreza.

Em pesquisas podemos falar sobre criança, por meio de duas perspectivas: a biológica, como uma etapa da vida; e a social, considerando que o contexto histórico e o lugar social em que a criança vive podem interferir diretamente em sua vivência. Ou seja, toda a construção histórica pela qual a criança passa remete a outra constituição, mais social, que constitui a infância. Para Kuhlmann Jr. (2015), a infância é uma condição de criança, ou seja, infância é a criança permeada pelas questões sociais.

Assim, pensando nessa concepção de infância, utilizou-se para a realização desta pesquisa os seguintes procedimentos metodológicos. Mobilizou-se, então, a pesquisa quantitativa para posterior análise qualitativa. Pois, de acordo com Lima e Mioto (2007), o levantamento de dados e a pesquisa bibliográfica proporcionam apontamento de lacunas no campo, o que favorece ao desenvolvimento de outras questões sobre o tema investigado.





O primeiro foi a realização de leituras sobre o contexto do tema de pesquisa bem como a revisão de literatura. Esse primeiro passo se justifica pela imersão do pesquisador no tema de pesquisa, corroborando para a compreensão do mesmo sobre o que tem sido produzido no campo. O segundo passo foi a escolha das revistas e posteriormente a construção do banco de dados, que dispõe a oportunidade de organização, visualização e melhor compreensão e análise dos dados coletados, e por fim, realizou-se uma análise sobre os dados coletados.

Pensando em quantificar a produção sobre a infância no campo da história da educação, o segundo passo foi a escolha da base de dados em que fosse realizado em levantamento. A princípio, foram pensados como base de busca os congressos no campo da história da educação; o banco de teses e dissertações da Capes; e as revistas representativas da área. Contudo, acreditando na riqueza de informações que os periódicos podem nos oferecer, optou-se por privilegiar as revistas, consideradas por Galvão *et al.* (2008) como um dos principais meios de comunicação e circulação de conhecimento do campo.

Portanto, as revistas escolhidas foram: a *Revista de História da Educação*, a *Revista Brasileira de História da Educação*, os *Cadernos de História da Educação* e a *Revista de História e Historiografia da Educação*. Segundo Galvão *et al.* (2008), pode-se afirmar que esses periódicos são consolidados no campo da educação brasileira. Percebendo o grau de excelência dessas revistas, tem-se a exigência mínima de doutores, podendo, quando publicar, no máximo três pessoas. Ainda assim, uma delas deve ter titulação de doutor, tendo os demais títulos de mestre. Essas revistas têm como função divulgar reflexões históricas, qualificando o debate acerca da educação do país.

Escolhidas as revistas, o próximo passo foi buscar, em seus *sites* de divulgação, os artigos que tomavam a infância como objeto de pesquisa. Para isso, foi utilizado o recurso de “busca”, disponibilizados pelas páginas de acesso *online* dos referidos periódicos. As palavras-chave utilizadas foram: infância, criança, menor e infantil. Os artigos localizados tiveram seus resumos lidos para verificar se estavam inseridos no objetivo deste trabalho. Para facilitar e melhorar a compreensão dos dados, os artigos identificados foram lançados em um banco de dados com as seguintes informações: número de anos de circulação, ano de circulação, edição e volume, título do artigo, autores e local onde esses autores atuam.

A partir, do banco de dados, construiu-se uma tabela elucidativa com as informações coletadas. Calculou-se a porcentagem referente ao quantitativo do objeto de pesquisa (infância) mostrando o quanto ele é pesquisado no campo de história da educação. Em seguida, atentou-se para os detalhes que cada revista, em seu exemplar e seu ano, informava, analisando-os. Tais procedimentos se justificam pelo viés da pesquisa, que é a análise do quantitativo de pesquisa sobre a infância no campo da história da educação.

O recorte temporal adotado neste trabalho, (1997 a 2017), corresponde à publicação do primeiro exemplar pesquisado das revistas escolhidas e vai até o último exemplar disponibilizado para a consulta. Portanto, verifica-se a importância dessa pesquisa, pois, ela apresenta reflexões e questionamentos sobre o objeto de investigação “infância”.

A partir do levantamento realizado nos exemplares das quatro revistas, percebe-se que as publicações sobre o objeto de pesquisa “infância” são bastante reduzidas no campo de pesquisa da história da educação. Dos 1405 artigos publicados, somente 94 falam de alguma forma sobre a infância. Assim, percebe-se que a infância ainda está à margem das pesquisas no contexto de história da educação.

A infância é muito pouco mobilizada no campo da história da educação. Essa afirmativa é respaldada pelo trabalho de Galvão *et al.* (2008), que já anunciavam a pouca produção sobre a infância na *Revista Brasileira de História da Educação*, no período entre 2001 e 2007. A pesquisa apontava apenas duas publicações referentes a infância em meio a uma profusão de temas de investigação, mais explorados no campo. Isso aponta para a necessidade de busca de novas fontes e novos interesses e perguntas de pesquisa em que a infância possa estar inserida. Pois, a partir de pesquisas que tomam a infância como objeto de investigação, torna-se possível perceber informações diversas sobre a educação que são postas em circulação.

Acredita-se que um possível investimento nas pesquisas sobre a infância poderia corroborar com o entendimento dos processos de escolarização e de educação ao longo da história brasileira,



assim como em seu processo de formação e constituição enquanto um sujeito social historicamente situado. Ademais, poderiam contribuir, também, com questões relativas ao currículo, à relação família e escola, a relação família e criança, as relações políticas e sociais, colaborando para uma melhor compreensão da diversidade da infância e da educação no país.

## Referências

GALVÃO, Ana Maria *et al.* Difusão, apropriação e produção do saber histórico: a Revista Brasileira de História da Educação (2001-2007). In: **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 16, p. 171-243, jan./abril. 2008.

KUHLMANN JR. Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**, Florianópolis, v. 10 n. esp., p. 37-45, 2007.

## A CAIXA ESCOLAR PARA A FILANTROPIA DISCENTE E A MANUTENÇÃO DA FREQUÊNCIA DO ALUNO POBRE NA ESCOLA (RIO GRANDE DO SUL 1917-1929)

Luísa Grandó Orfali

**Palavras-chave:** Caixa escolar. Escolarização. Pobreza.

Este trabalho[1] apresenta análises iniciais sobre a história da escolarização da criança pobre e o desenvolvimento das caixas escolares no Rio Grande do Sul no período de 1917 a 1929. A caixa escolar foi criada com objetivo de promover a filantropia dos alunos mais ricos com os mais pobres, além de propiciar a frequência dos alunos pobres com auxílio de insumos como roupas, alimentos e transporte. Tais considerações foram realizadas a partir das análises da legislação[2] do Rio Grande do Sul e dos relatórios[3] oficiais da Instrução Pública.

A caixa escolar, como objeto de pesquisa, ainda é pouco analisada no Brasil. Durante o processo de produção deste trabalho, realizou-se um levantamento bibliográfico em que apenas três dissertações que tratam sobre o assunto foram encontradas. A primeira é de Fabiana Bernardo e foi realizada na Universidade Federal de Minas Gerais. Nela a frequência é central no desenvolvimento da caixa escolar em Minas Gerais; a análise se concentra entre os anos de 1911 a 1913. A segunda autora é Priscilla Bahiense, cujo trabalho, também realizado na Universidade Federal de Minas Gerais, enfoca a filantropia e analisa os discursos da população para implementação da caixa escolar. Sua análise se detém nos anos de 1911 a 1918. A terceira autora, Sélia Zonin, analisou o estado de Santa Catarina, e sua dissertação foi defendida na Universidade do Estado de Santa Catarina. Nesse trabalho, cujo enfoque é os de 1938-1945, pesquisou-se mais sobre o auxílio da caixa à frequência, não enfatizando a filantropia realizada para que esses alunos se mantivessem na escola.

Para o estudo aqui proposto, importa observar que a partir da constituição do Império, a escola passou a ser legalmente acessível a toda população. Aos poucos, no século XX, essa acessibilidade foi ganhando caráter de direito dos cidadãos. Todavia, o Estado não assumiu por completo, desde o início, a responsabilidade de fornecer auxílios para que todos pudessem frequentá-la como a lei da obrigatoriedade escolar[4] instituía. Dessa forma, alguns projetos foram estabelecidos com a finalidade de atribuir responsabilidades educativas aos particulares e às famílias. Um desses projetos foi a caixa escolar, objeto de estudo desta pesquisa em que a sistematização da constituição da caixa escolar se evidenciou pela análise da legislação do Rio Grande do Sul, cujo incentivo recaía sobre a filantropia discente.

Ademais, a legislação se destaca na produção de discursos com o objetivo de atrair sócios, inclusive de fora da escola, para que pudessem financiar a educação dos alunos pobres. Além disso, analisaram-se os relatórios da Instrução Pública no Rio Grande do Sul, em especial naquilo que se referia ao número de alunos auxiliados, e os insumos oferecidos para permanência dos alunos na escola.

A primeira caixa escolar no Rio Grande do Sul data de 1917 de acordo com os relatórios oficiais da instrução pública. No entanto, é apenas em 1927 que surge a primeira legislação que a regulamenta. Nessa lei, o caráter filantrópico da caixa escolar fica bastante evidente, pois ela seria fundamental para o desenvolvimento do altruísmo na criança abastada, visto que, com a filantropia, os alunos





pobres poderiam frequentar a escola, além de serem presenteados com o conhecimento que os afastaria do obscurantismo da ignorância. Na mesma legislação em que se institucionalizaram os objetivos da caixa escolar, atribuíram-se as regras de funcionamento e as obrigações dos sócios que se vinculassem à caixa escolar, além de a dividir em duas carteiras, sendo uma *econômica* e a outra *beneficente*. No decurso das análises, foi possível compreender o funcionamento de ambas as carteiras na prática escolar cotidiana.

A *carteira beneficente*, cujos sócios podiam ser tanto alunos e professores, quanto pessoas estranhas à escola, possuía a função de compra de materiais, comida e roupas para os alunos pobres. Já a *carteira econômica*, cujos sócios não podiam ser de fora do corpo escolar, não era tão específica em relação aos valores arrecadados e aos gastos realizados.

Apesar de a caixa escolar datar de 1917, apenas a de Passo Fundo começou a operar nesse mesmo ano; as outras tardaram até cinco anos para o início do funcionamento. Dessa forma, é apenas em 1923 que elas passam a ser detalhadas com valores gastos, saldos e descrição dos materiais adquiridos e dos alunos auxiliados. Tal data, posterior em seis anos à criação da primeira caixa escolar, deve-se ao grande número de caixas instaladas em 1922. Portanto, é apenas em 1923 que as caixas escolares aparecem nos relatórios como indicador de auxílio aos alunos pobres.

No relatório da Instrução Pública de 1923, são citados os anos de criação da caixa escolar nos Colégios Elementares e nos Grupos Escolares. Ademais, esse relatório conta com dados bastante descritivos permitindo constatar que a maioria dos auxílios se dava a partir da compra, através dos valores arrecadados na *carteira beneficente*, e doação de roupas. Em outros relatórios, esses insumos variam desde alimentos até passagens de bonde. Porém, em alguns anos, não foram encontrados dados específicos de quantos alunos foram auxiliados, constando apenas os valores recebidos de doações e os valores gastos para compra de insumos. Nos relatórios da Instrução Pública, é possível notar que a preocupação com a frequência dos alunos pobres era muito mais evidente do que a filantropia.

O período de análises dos relatórios e da legislação finaliza em 1929, pois, entre 1929 e 1930, em função do movimento político que ocorreu em 1930 no país, que levou Getúlio Vargas a assumir a presidência da República, os relatórios da Instrução Pública no Rio Grande do Sul se modificam e sua publicação fica suspensa durante um período, impedindo mais análises sobre a caixa escolar nessa primeira etapa de pesquisa.

Em síntese, neste trabalho pretendeu-se destacar a finalidade e o funcionamento da caixa escolar nos Colégios Elementares e Grupos Escolares no Rio Grande do Sul durante o período de 1917-1929. Pela análise da legislação, constatou-se que a filantropia foi central na instauração da caixa escolar, sendo, na legislação, mais importante que a manutenção da frequência dos alunos pobres. Nos relatórios, por outro lado, destacam-se as considerações acerca da importância da caixa escolar para a garantia a ida à escola pelos alunos pobres auxiliados por esses recursos. Tais resultados demonstram que o desenvolvimento da caridade entre os alunos mais ricos promovia uma noção de elite benfeitora, que contribuiria para o desenvolvimento do país, em concordância com a política local, que incentivava que o Estado necessitava da ajuda dos particulares para desenvolver a educação.

Desse modo, a pesquisa contribui para a compreensão do conjunto de questões que colaborou com a possibilidade de grupos historicamente excluídos da escola frequentarem essa instituição, além de permitir compreender outros aspectos, que tem sido ainda pouco pesquisados no Rio Grande do Sul e no Brasil, sobre a instauração da caixa escolar no estado.

## Referências

BAHIENSE, Priscilla Nogueira. **A fim de “arrancar do erro e da ignorância pequeninos seres”: as caixas escolares em Belo Horizonte (1911-1918)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2013.

BERNARDO, Fabiana de Oliveira. **Promoção da frequência escolar na instrução pública mineira: organização, implementação e representações da Caixa Escolar - (1911-1913)**. Belo Horizonte: UFMG, 2014. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós- Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.





LUCHESE, Terciane Ângela. História da obrigatoriedade escolar no Rio Grande do Sul. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SÁ, Elisabeth Figueiredo de; SILVA, Vera Lúcia Gaspar da. **Obrigatoriedade escolar no Brasil**. Cuiabá/MT:EDUFMT, 2015. P. 275- 301.

ZONIN, Sélia Ana. **A caixa escolar na escolarização da infância catarinense (1938-1945)**. Florianópolis: UDESC, 2017. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

- [1] O presente trabalho foi realizado com apoio da Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade à qual estou vinculada através da bolsa de Iniciação Científica.
- [2] A Legislação da Instrução Pública analisada para produção deste trabalho refere-se aos anos de 1876, 1897, 1898, 1906, 1909 e 1927.
- [3] Os Relatórios da Instrução Pública analisados para produção deste trabalho referem-se aos anos de 1909 a 1929.
- [4] A obrigatoriedade escolar no Rio Grande do Sul foi proclamada a partir da lei 771 de 4 de maio de 1871 (LUCHESE, 2015)

## “DISTRIBUIR INSTRUÇÃO AO POVO”: O PAPEL DAS ESCOLAS RURAIS NO ACESSO AO ENSINO PRIMÁRIO EM MARICÁ / RJ NA PRIMEIRA REPÚBLICA

Renata Toledo Pereira

**Palavras-chave:** Escolas rurais. Maricá / RJ. Primeira República.

A pesquisa tem como objetivo compreender a expansão do ensino primário em Maricá, município localizado no interior do estado do Rio de Janeiro, durante a Primeira República (1889-1930), por meio, em especial, das escolas rurais existentes, considerando o discurso educacional em voga, as alianças políticas e a posição ocupada pela cidade no cenário econômico fluminense.

A partir de uma leitura crítica de literatura sobre o tema, embasada nas produções de Dias (2012), Leal (2013), Pinto (1998), Schueler e Magaldi (2009), Souza (2008) e outras fontes, tais como: mensagens dos presidentes de estado do Rio de Janeiro, relatórios dos diretores de instrução pública, exemplares do jornal *O Paiz*, ofícios, nomeações de professores e mapas escolares, oriundos do Fundo Departamento de Educação, do Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro (APERJ), que é dividido por municípios e catalogado como dossiês, sendo cada um identificado por números. No que se refere ao recorte estudado, constam mapas escolares de Maricá dos anos de 1926 a 1930.

Maricá era um município predominantemente agrícola e sua base econômica advinha dos gêneros alimentícios produzidos em grandes latifúndios, com a finalidade de abastecer o Distrito Federal e a capital fluminense, a cidade de Niterói. Existiam atividades urbanas, em menor grau, como olarias, exploração de minerais e comércio. De maneira a escoar a produção mais rapidamente, a construção da estrada de ferro foi uma opção adotada pela classe dirigente local ainda no período imperial.

A escola primária fluminense situa-se em um contexto histórico em que tanto o movimento abolicionista quanto o republicano haviam eclodido e forças sociais influenciaram no surgimento de ideias, na formulação de novas políticas educacionais e modelos pedagógicos. Nesse sentido, a educação era considerada a mola propulsora para o desenvolvimento econômico e a modernização do país, sendo essencial para a manutenção do regime. Assim, a escola assume um papel civilizador do povo, devendo oferecer o “desenvolvimento de virtudes morais, de sentimentos patrióticos e de disciplina na criança”. (SCHUELER; MAGALDI, 2009, p. 45)

A educação maricaense tinha o papel de formar o trabalhador rural, municiá-lo de saberes elementares para aprender novas técnicas de manejo da terra e, assim, elevar a produtividade agrícola, tendo em vista o cumprimento da “vocação agrária” do local e do estado. Arelado aos interesses econômicos ruralistas, o caráter civilizatório fazia parte do cotidiano escolar com o intuito de ensinar valores morais e hábitos ligados à higiene.

Os proprietários rurais eram os principais líderes políticos e viam a instrução como uma importante aliada na obtenção de votos ao prover a alfabetização do povo, de tal modo que muitos deles permitiam a utilização do espaço de suas fazendas para atender os filhos, os próprios funcionários e a comunidade. Vale ressaltar que parte desses agricultores já possuía formação em nível superior, compondo um grupo letrado que confiava no potencial progressista da educação, inclusive exercendo cargos na esfera estadual e nacional.





Tendo como finalidade a garantia do funcionamento da “política dos governadores”, um fenômeno que se expressa “na manipulação de cargos públicos por chefes políticos locais e na manifestação do poder privado em troca de votos controlados de um eleitorado dependente social e economicamente de setores da classe dominante” (PINTO, 1998, p. 9), o governo estadual oferecia apoio aos políticos locais, como o envio de mobiliário e materiais pedagógicos, a nomeação de professoras, a abertura e a instalação de escolas, a construção de escolas em locais de fácil acesso e com concentração populacional, propiciando o funcionamento das mesmas com número de matrícula e frequência exigidos por lei.

Neste sentido, o voto representava uma prova de fidelidade, obediência e lealdade ao grupo político em troca de amparo, proteção, assistência médica e construção de escolas. Nessa relação, os valores eram estimados em detrimento da competência, proporcionando a formação de um aparato estatal desqualificado.

O coronelismo foi responsável pela sustentação da estrutura de poder existente na Primeira República e a expressão remonta à patente distribuída pela Guarda Nacional aos latifundiários durante o Império. Desta maneira, os chefes locais mantinham a população sob seu domínio por causa de sua dependência social e econômica, fazendo uso da coerção e da violência, ao mesmo tempo em que ofereciam favores e assistência.

A partir do regime republicano, a renda não era mais considerada uma exigência para se eleger ou votar e os cargos de maior poder e prestígio passaram a ser preenchidos por meio da eleição. Entretanto, saber ler e escrever era fundamental para tornar-se eleitor, conforme o decreto n. 6, de 19 de novembro de 1889.

A busca pelo aumento do contingente de eleitores era uma prática comum, mas muitos deles apenas “rabiscavam” seus nomes nos requerimentos em que continham seus dados pessoais exigidos no alistamento, que eram preenchidos por outras pessoas. Esse requerimento deveria ter a firma reconhecida em cartórios e era o único meio para comprovar a condição de alfabetizado, exigida pela legislação eleitoral. É possível que a localização de várias escolas em fazendas de Maricá estivesse relacionada à proximidade do contingente eleitoral. Podemos constatar as seguintes escolas subvencionadas pelo poder público em fazendas da região: Escola Mista Diurna da Fazenda de Itaocaia, situada na Fazenda Itaocaia, Escola Mista Subvencionada em Bosque Fundo N° 20, estabelecida na Fazenda Bosque Fundo e outra, situada na Fazenda Coqueiro. Contudo, o trabalho na lavoura e o desinteresse dos coronéis em custear as atividades educativas poderiam levar ao fechamento das mesmas.

A criação da Escola Noturna da Cidade de Maricá Subvencionada para Adultos também foi uma alternativa para a formação do povo eleitor e a qualificação da mão-de-obra destinada à atuação no comércio. Sabe-se que sua existência remonta a 1890, um ano após a Proclamação da República, no centro do município. Na assembleia fluminense, João Gomes de Mattos autorizou a subvenção mensal para a instituição, demonstrando real interesse em manter em funcionamento a instituição, para aumentar o número de seus eleitores.

Os coronéis financiavam a criação de escolas em seus latifúndios ou em outras propriedades localizadas nas áreas urbanas com o intuito de habilitar pessoas para votar nas eleições e, por isso, um ensino rudimentar era o suficiente (LEAL, 2013, p. 58, 225). Vale lembrar que a realização de melhorias no município ou na região, como a construção de escolas, contribuía para a manutenção da liderança exercida pelo coronel, assim como muitos professores eram contratados e lotados nas escolas com base em afinidades políticas.

O papel das escolas primárias fluminenses era a promoção da alfabetização para livrar a população do “cancro do analfabetismo”, um “mal” que trazia “infelicidade” a quem dele padecia. Para tal, aplicar-se-ia a obrigatoriedade da matrícula e da frequência, a criação de uma escola em cada povoado e, caso o estado não pudesse financiar, recorreria à iniciativa privada. O foco era levar a alfabetização, principalmente às zonas rurais, vistas como “centros de civilização mais rudimentar (...) para melhorar as condições sociais de vida de nossa gente”. (RIO DE JANEIRO [ESTADO]. Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do estado do Rio de Janeiro em 1 de agosto de 1927 pelo presidente Feliciano Pires de Abreu Sodré. p. 87)



A instrução da população rural permitiria a aquisição de saberes ligados à produção agrícola (condições da terra e do clima, manuseio de instrumentos, métodos de plantio e colheita), almejando a obtenção de melhores resultados.

As funções da escola primária nas zonas rurais, modalidade de instituição escolar em maior número no estado e no município pesquisado conforme as fontes utilizadas, consistiam na fixação de mão-de-obra, na educação da população e na ruralização do ensino para a agricultura desenvolver-se em bases sólidas. Logo, a criação de instituições viabilizava a concretização desses objetivos. (DIAS, 2012, p. 71-72)

Portanto, o projeto de escolarização de Maricá refletiu as práticas políticas realizadas a partir das alianças entre os governantes e os chefes locais, e a concepção econômica do país em relação à sua “vocação agrária”, tendo em vista o combate ao atraso agr rico por meio da instrução, cujos ensinamentos se voltaram para o desenvolvimento de habilidades e capacidades do educando.

## MISSÃO FRANCISCANA EM ITAPORÃ-MT (1958 - 1972): EDUCAÇÃO E RELIGIOSIDADE

Claudiani F C Rodelini

**Palavras-chave:** História da Educação. Educação Confessional Católica. Irmãs Franciscanas Itaporã.

O presente trabalho vincula-se ao campo da História da Educação, cujo foco principal está ligado ao estudo da atuação religiosa e educacional da Congregação das Irmãs Franciscanas da Penitência e Caridade Cristã, oriundas da Província do Rio Grande do Sul, que migraram para o sul de Mato Grosso[1], a partir de 1954 mais precisamente se dirigiram para os municípios de Rio Brillhante, Dourados e Itaporã. Para tanto, esse trabalho busca analisar os fatores que contribuíram para a vinda dessas Irmãs franciscanas ao município de Itaporã, bem como compreender suas ações educacionais e religiosas no período de 1958 a 1972. A delimitação temporal da pesquisa tem como marco inicial o ano de 1958, com a chegada da congregação das Irmãs Franciscanas da Penitência e Caridade Cristã ao município de Itaporã, e finda no ano de 1972, por sinalizar o período em que as Irmãs enceraram suas atividades no Hospital Cristo Redentor e também deixaram a administração do Grupo Escolar Antônio João Ribeiro em Itaporã. No que diz respeito à delimitação espacial, este trabalho justifica-se por deslocar a atenção da história dos grandes centros urbanos e dos grandes acontecimentos para a história do interior de estados brasileiros situados na região centro-oeste do país, e mais precisamente para o município de Itaporã localizado na região sul do estado de Mato Grosso, que foi palco da criação da Colônia Municipal de Dourados (CMD), entre os anos de 1946 e 1953. Nesse período, o Sul do então estado de Mato Grosso, espaço de fronteira devido à proximidade com o Paraguai, recebeu grande contingente populacional, a partir de 1946, quando a Prefeitura do município de Dourados decidiu criar uma base para a colonização, tornando-se espaço povoado por “não índios”, já em 1948. A pesquisa se constituiu de fontes documentais oriundas da Diocese de Itaporã, como as “crônicas”, livro Tombo da Paróquia São José de Itaporã, documentos do Lar menino Jesus, arquivos escolares, documentos do Centro de Documentação Regional (DCR), e do arquivo público de Cuiabá-MT. Também foram incorporados ao trabalho entrevistas e os documentos dos acervos fornecidos por sujeitos que vivenciaram o cotidiano da congregação no período delimitado para o estudo. Para as entrevistas selecionamos duas irmãs cujas trajetórias de vida estão permeadas por temas que versavam sobre suas vivências individuais e sobre o cotidiano da Missão Franciscana em Itaporã. As duas Irmãs foram professoras e diretoras de escolas que estavam sob a administração da Congregação Franciscana. Irmã Lúcia Valesca Wolfart, ao relembrar o cotidiano vivido pelas Irmãs, afirmou que além dos trabalhos escolares, acontecia uma forte atuação na catequese e obras assistencialistas. De acordo com as crônicas da Escola Santo Antônio (1958-2002). Em novembro de 1968, o Conselho Provincial resolveu assumir o Hospital Beneficente de Itaporã, que na prática já estava em pleno funcionamento, pois os médicos: Nelson Kosorowski e Arlindo Sulzbacher já haviam transferido seus consultórios para o primeiro piso do prédio do Instituto Santo Antônio. Ao que indicam as fontes arroladas, para sair em missão, as Irmãs se preveniam para atender ao tripé: evangelização, saúde e escola (objetivos característicos da congregação das Irmãs Franciscanas da Penitência e Caridade Cristã. As entrevistas foram realizadas por meio de um roteiro com questões semi estruturadas e utilizou-se da técnica do gravador. Após a coleta das entrevistas, todas elas foram transcritas para posterior análise. Todos os entrevistados assinaram um Termo de Livre Consentimento Esclarecido (TECLE), concedendo os direitos de usos





dos dados na pesquisa. Essas fontes foram analisadas à luz dos conceitos de “estratégias” e “táticas” de Certeau (1994). As estratégias, segundo Certeau (1994), representam a capacidade de “produzir, mapear e impor” o “lugar do poder” almejado pelo estrategista que busca meios de manutenção dentro de relações externas. Já as táticas, por sua vez, são apresentadas por Certeau (1994) como “ações desviacionistas que geram efeitos imprevisíveis”. Os resultados apontaram que as Irmãs Franciscanas da Penitência e Caridade Cristã chegaram ao município de Itaporã no ano de 1958, poucos anos depois de sua emancipação como distrito do município de Dourados, convidadas por famílias e políticos de Itaporã para residir no município e assim prestar serviços educacionais. Essas irmãs foram escolhidas para virem para Itaporã por já terem instrução e experiência na área da educação, segundo dados da entrevista com a Irmã Maria Sérgia Wolfart (2013). Quando essas Irmãs chegaram ao município de Itaporã em 1958, havia duas escolas na cidade, a Escola Reunida de Itaporã e o Grupo Escolar Antônio João Ribeiro. Nessas circunstâncias, no dia primeiro de março de 1958, as Irmãs iniciaram suas atividades no Grupo Escolar Antônio João e, neste mesmo ano, a Irmã Paulina (Tecla Neutsling) foi nomeada para exercer o cargo de diretora do Grupo Escolar Antônio João Ribeiro. Ainda no ano de 1958, a Irmã Tarcisia Kleinubing chegou à cidade de Itaporã e assumiu o cargo de superiora da comunidade. Na década de 1960, as Irmãs ampliaram ainda mais suas atividades em Itaporã, com a chegada de novas religiosas pertencentes à Congregação, a Irmã Veronica Willers, por exemplo, foi nomeada diretora da Escola Reunida de Itaporã em 1961. Além disso, as Irmãs criaram e colocaram em funcionamento um Jardim de Infância Paroquial, para atender as crianças que ainda não tinham idade para frequentarem o Grupo Escolar Antônio João Ribeiro e Escola Reunida de Itaporã. Essas novas religiosas também tiveram o propósito de providenciar a construção do Instituto Santo Antônio, esta era a finalidade, sobretudo da Irmã Anizia Seidel. A esse respeito, em entrevista Maria Sérgia Wolfart (2019) relatou que o Instituto Santo Antônio tinha o objetivo de ser uma escola confessional católica particular nos mesmos moldes da Escola Imaculada Conceição, que já havia sido construída em Dourados e estava sob a administração da congregação Franciscana. Essas Irmãs também passaram a ofertar a comunidade da cidade e até mesmo das áreas rurais, cursos de corte e costura. Mesmo com todos os compromissos educacionais que as Irmãs Franciscanas da Penitência e Caridade Cristã assumiram em Itaporã, essas religiosas tinham como grande interesse a ampliação da fé católica dessa localidade e de seu entorno, fato esse bem evidenciado, no ano de 1959, quando dos 45 alunos formandos no Grupo Escolar Antônio João Ribeiro, onde as Irmãs estavam à frente da direção dessa instituição escolar, 09 eram juvenistas, ou seja, um jovem que se prepara para a vida religiosa. Desse modo, pôde-se observar que, historicamente, esta congregação teve suas singularidades vinculadas à expansão da Igreja Católica, a qual utilizou como estratégia o investimento, sobretudo, na educação. Aspecto esse evidenciado, na atuação que essas Irmãs Franciscanas da Penitência e Caridade Cristã tiveram no Sul de Mato Grosso, como no município de Itaporã, onde as religiosas exerceram papéis importantes no processo de escolarização da localidade, papéis esses que permitiam que elas colocassem em funcionamento algumas “estratégias” e “táticas”, conforme menciona Certeau (1994), que possibilitaram as essas religiosas ao mesmo tempo trabalharem na educação formal na localidade, vinculando este trabalho também a difusão da religião católica, pois, até mesmo em espaços escolares pertencentes à iniciativa pública, como era o caso do Grupo Escolar Antônio João Ribeiro, em Itaporã, uma instituição pertencente ao estado de Mato Grosso, elas conseguiam com o seu trabalho educacional atrelar ao Catolicismo. Assim, foi possível destacar o papel dos principais agentes sociais dessa construção histórica e identificar a contribuições das Irmãs Franciscanas da Penitência e Caridade Cristã no processo de educação no sul de Mato Grosso, no Município de Itaporã.

## REFERÊNCIAS

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

LIVRO DE CRÔNICAS DA ESCOLA SANTO ANTÔNIO, Itaporã, 1958-2002.

WOLFART [2013]. Entrevista Concedida à pesquisadora. Dourados, 2013.

[1] Esta pesquisa abrange um período anterior à divisão do Estado do Mato Grosso pela Lei Complementar n.º31 de 11 de outubro de 1977. Ao longo deste trabalho, foi utilizada a denominação “Sul de Mato Grosso”, ao então estado de Mato Grosso do Sul.

XII CONGRESSO  
LUSO-BRASILEIRO DE  
**HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

COLUBHE2020

