

ISSN 2358-3959

ANAIS DE
TRABALHOS COMPLETOS

EIXO 1

**CULTURA MATERIAL
ESCOLAR**

XII CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

COLUBH 2020



ANAIS
DE
**TRABALHOS
COMPLETOS**

V. 1

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 **TRABALHOS COMPLETOS**

V.1

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)

C749a Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação (12.:2021: Cuiabá-MT)
Anais de trabalhos completos do XII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação v.1 (COLUBHE) [recurso eletrônico]. Organizadoras: Elizabeth Figueiredo de Sá, Marijâne Silveira da Silva e Thalita Pavani de Castro. – Dados eletrônicos. Cuiabá-MT: Universidade Federal de Mato Grosso, 2021.
Modo de acesso: <https://gem.ufmt.br/xii-colubhe/anais.html>
149p.

ISSN: 2358-3959

1.História da Educação – congresso. 2.Cuiabá-congresso. 3.Anais de trabalhos completos.
I.Sá, Elizabeth Figueiredo de. II.Silva, Marijâne Silveira da. III.Castro, Thalita Pavani de. IV.Título.

CDU 37(063)

Bibliotecária: Elizabete Luciano/CRB1-2103

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:



ISSN 2358-3959

ANAIS DE
**TRABALHOS
COMPLETOS**

XII CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

EIXO

**CULTURA MATERIAL
ESCOLAR**

V.1

COLUBHE2020



SUMÁRIO

CULTURA MATERIAL ESCOLAR

A DIMENSÃO ESTÉTICA DAS ESCOLAS DO IMPERADOR NA POLÍTICA DE MELHORAMENTOS DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO NO ÚLTIMO QUARTEL DO SÉCULO XIX	3
LUCIANA DE ALMEIDA SILVEIRA	
A DISCIPLINA DE DESENHO NO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ: RELAÇÕES ENTRE MATERIALIDADE E CURRÍCULO (1943 A 1949)	15
CERES LUEHRING MEDEIROS	
AS ESCOLAS DO QUILOMBO DE MATA CAVALO: LEGITIMAÇÃO HISTÓRICA E RESISTÊNCIA CULTURAL	32
CRISTIANE CAROLINA DE ALMEIDA SOARES – UFMT	
“AOS LEITORES”: O PREFÁCIO DO LIVRO ESCOLAR DE MÚSICA DE ANTONIO RAYOL	43
KATHIA SALOMÃO CÉSAR AUGUSTO CASTRO	
COLEÇÃO “O MUNDO DA CRIANÇA”: MATERIALIDADE E CIRCULAÇÃO	55
JULIANA CALIXTO BARTSCH GIZELE DE SOUZA	
DISCURSOS E SENTIDOS QUE CIRCULAM: DICIONÁRIO UNIVERSAL DE EDUCAÇÃO E ENSINO COMO SUPORTE DE IDEIAS PEDAGÓGICAS (ANOS FINAIS DO SÉCULO XIX)	69
ANA PAULA DE SOUZA KINCHESCKI LUIZA PINHEIRO FERBER VERA LUCIA GASPAR DA SILVA	
IMPRESSOS DAS ASSOCIAÇÕES DE PROFESSORES POLONESES PARA AS ESCOLAS ÉTNICAS NO BRASIL: INVENTÁRIO E CARACTERIZAÇÃO	83
CLÁUDIA SEVERO AMANDA BACKES KAUER	
MATERIAIS DE ESCRITURAÇÃO ESCOLAR NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX: UM MUNDO MATERIAL DO FAZER DOCENTE	96
FRANCIELE F. FRANÇA GIZELE DE SOUZA	
“OBJETOS INDISPENSÁVEIS PARA O ENSINO”: MOBILIÁRIO ESCOLAR CATARINENSE E A CIRCULAÇÃO DE IDEIAS PEDAGÓGICAS (1851-1889)	108
GUSTAVO RUGONI DE SOUSA	
O LABORATÓRIO DE FÍSICA E QUÍMICA DA ESCOLA NORMAL DE SÃO PAULO NO FINAL DO SÉCULO XIX	118
MATHEUS LUIZ DE SOUZA CÉFALO	
PROJETO ARAUCÁRIA: PRÁTICAS E MATERIALIDADES NARRADAS NOS CADERNOS DE PROFESSORAS DA DÉCADA DE 1980	131
ALESSANDRA GIACOMITI	



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 - UFRJ

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).

Em termos metodológicos, buscou-se rastrear pistas sobre a cartografia de novos cenários urbanos a partir das Escolas do Imperador, adotando 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, a partir de consulta ao Arquivo Nacional, ao Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro e ao Centro de Referência da Educação Pública do Rio de Janeiro da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro - CREP/PCRJ.

Este exercício reflexivo estabeleceu um diálogo com as teorias defendidas por autores como Foucault (2017); Gondra e Schueler (2008); Andreatta (2006); Abreu Junior (2005); Faria Filho, Gonçalves, Vidal e Paulilo (2004); Hernández Díaz (2002); Viñao Frago e Escolano (2001); Vincent, Lahire e Thin (2001) e Ginzburg (1989). Defende-se aqui a premissa de que a monumentalidade dos prédios escolares dialogava bem com a estética urbana da cidade em construção. Recorrendo a Hernández Díaz (2002), entende-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).

O Plano de Melhoramentos de 1874 e as Escolas do Imperador enquanto elementos projetuais da cidade

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

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, cenário onde os engenheiros assumiram um protagonismo inegável. Observou-se que Francisco Pereira Passos foi o único profissional à frente tanto do Plano de Melhoramentos de 1874 como do projeto da Escola Primária da Freguesia de Sant'Anna em 1877, inserida na “primeira rede de escolas” denominada Escolas do Imperador, sinalizando a sua influência junto à municipalidade no período. Pereira Passos foi nomeado engenheiro do Ministério do Império com a atribuição de fiscalizar as obras projetadas para a Corte e de projetar a cidade “moderna”.

Pensar a cidade imperial nos remete à primeira metade do século XIX, quando a chegada da Corte Imperial no Rio de Janeiro transforma aceleradamente o cenário social, político, econômico e cultural da cidade (ABREU, 1988). Em virtude do expressivo crescimento demográfico e da necessidade de expansão da cidade, a busca por diferentes estéticas urbanas parece nortear uma série de obras como canalizações, aterros, desmembramento e parcelamento de chácaras (BENCHIMOL, 1990). O crescimento das cidades é marcado no período pela espontaneidade e sem preocupações com o ordenamento retificado da malha urbana, que transformava a paisagem da cidade com a abertura de vias e praças públicas, a formação de áreas residenciais e o aterro de áreas pantanosas (TELLES, 1994).

Na segunda metade do século XIX, grandes epidemias assolavam o país como a febre amarela (1850), cólera (1855) e varíola (1878), que provocaram mais de oito mil óbitos na capital da Corte Imperial, reforçando a urgência quanto à construção de um sistema de saneamento e de transportes para a cidade. A cidade contava com 11 (onze) freguesias urbanas e 8 (oito) rurais, sendo que estas últimas ocupavam cerca de 85% do território do município. Segundo Silva (2015), a maioria da população



estava localizada nas freguesias urbanas, equivalente a 15% do município, que concentrava grande parte das obras de melhoramentos. Na década de 1870, a cidade possuía 235.381 habitantes, sendo 185.289 homens livres e 50.092 escravos. As freguesias urbanas como Santa Rita, São José, Santo Antônio, Glória, Sacramento, Espírito Santo e Engenho Velho compreendiam as mais populosas, com destaque para Sant'Anna que passou de 38.903 mil habitantes em 1870 para cerca de 50 mil habitantes em 1890 (ABREU, 1988).

Nesse sentido, o aterro de áreas pantanosas, a higienização dos espaços e, paralelamente, a “domesticação da água” pareciam orientar toda a intervenção urbanística na cidade, que, respaldada na “teoria dos miasmas”, visava propor ações de salubridade pública, infraestrutura, serviços, acessibilidade e embelezamento estético a partir de uma crescente absorção da mão-de-obra livre e assalariada. Considerando o 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. Era preciso romper com o medo urbano de regiões mais populosas, a presença de casas insalubres, as áreas pantanosas consideradas focos miasmáticos e a proximidade de cemitérios e matadouros.

Sob a ótica do discurso higienista da cidade, a segunda metade do século XIX é marcada então por um período de grande crescimento das ferrovias, do setor portuário e dos serviços urbanos que contribuíam para se repensar o espaço urbano por meio das permanências e rupturas das estruturas coloniais das cidades. Todavia, “embora substituísse a estrutura material da cidade escravista colonial, ela era cada vez mais transfigurada pela nova trama de relações sociais que ia se constituindo no espaço urbano” (BENCHIMOL, 1992, p. 44). Portanto, é preciso pensar o processo de remodelação urbana atrelado a uma remodelação social da cidade. O que possibilitou relacionar o caráter civilizador das culturas urbanas com as culturas escolares, 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.

A busca do “modelo ideal de cidade” impulsionou a tomada de posicionamentos tanto de intelectuais brasileiros quanto estrangeiros. “A construção da cidade utópica moderna movia o imaginário de intelectuais reformistas, como Joaquim Nabuco, André Rebouças e Tavares Bastos, que impulsionavam ações educacionais, direcionadas para as camadas populares, atividades industriais e agrícolas” (FONSECA, 2002 apud GONDRA e SCHUELER, 2008, p. 250). O desenvolvimento das cidades sinalizava, progressivamente, uma crescente preocupação com a formação de profissionais ligados à medicina, educação e engenharia (CHIAVARI, 1998). Segundo Benchimol (1992, p. 145), “há total sintonia entre as noções práticas dos engenheiros e as normas instituídas pela medicina social para regular a desordem urbana”.

Sob a égide de um discurso renovador neutro e científico, um grupo de especialistas formado por médicos e engenheiros começa a repensar a estrutura urbana a partir dos preceitos higienistas do período e a projetar o novo espaço de sociabilidade em superação dos moldes escravistas (SILVA, 2015; BENCHIMOL, 1992; MATTOS,



1987). Libertar-se do passado enquanto sinal de atraso e iniciar a era do progresso parecem expressar bem o sentimento daquele presente e a questão da esteticidade da cidade parecia acompanhar os projetos urbanos. Nessa perspectiva, o Plano de Melhoramentos da Cidade em 1874 buscava projetar uma cidade ideal, sinalizando algumas intencionalidades estéticas vinculadas às demandas sociais e aos novos padrões de higiene pública e de salubridade dos espaços.

Segundo Silva (2015, p. 265), “a partir de 1870 a materialidade da cidade seria o laboratório de uma nova forma de pensar a intervenção na urbe. Os problemas que assolavam a cidade estavam deixando de ser da esfera privada para ser da alçada do Estado”. A equipe de engenheiros produziu dois relatórios que versavam sobre diversas propostas de melhoramentos e expansão da cidade. O primeiro relatório de 1874 abrangia as freguesias do Engenho Velho, Andaraí, São Cristóvão, Catete e Botafogo, com destaque para o problema do Canal do Mangue, cujas propostas compreendiam resumidamente a abertura, o alargamento, a retificação e o alinhamento de ruas, boulevard e praças, o aterro de áreas pantanosas, além da construção de um sistema de água e esgoto e de um ramal da estrada de ferro de D. Pedro II.

A região foi escolhida por oferecer melhores condições para o desenvolvimento da cidade (PASSOS *et al.*, 1874). No Primeiro Relatório da Comissão de Melhoramentos da Cidade, Pereira Passos já apontava a necessidade de plantio de árvores nas praças e ao longo dos passeios nas ruas, reconhecendo sua importância como forma de abrigo contra a ação do sol, de purificação do ar e de combater a insalubridade do solo. Em 1876, a Comissão apresentou o segundo relatório voltado para a região central da cidade, contendo propostas como o arrasamento dos morros do Castelo e de Santo Antônio, o alargamento e a abertura de ruas, o Canal do Mangue e as habitações populares (PASSOS *et al.*, 1876).

O texto normativo prescrevia todos os melhoramentos necessários para garantir a salubridade pública como os aterros dos pântanos, bem como as normas construtivas para habitações. Acredita-se que a Comissão de Melhoramentos da Cidade de 1874 a 1876 direcionou seus esforços para definir parâmetros construtivos tanto para o espaço da cidade quanto para os edifícios particulares, cujas fachadas deveriam sinalizar a hierarquia social, a qualidade e a finalidade do prédio. Eram difundidos novos preceitos arquitetônicos, normas higiênicas, princípios estéticos e novas relações sociais a partir das intervenções urbanas na capital. Havia orientações quanto, por exemplo, à elevação das construções em relação ao chão, à altura das edificações de acordo com a largura das ruas, ao pé-direito, à dimensão dos vãos, à disposição dos cômodos, à espessura das paredes e ao sistema de esgotamento, de modo a garantir a segurança, o conforto e a higiene das moradias.

Observa-se que os projetos dos palacetes escolares procuravam atender a tais prescrições técnicas, como foi possível constatar no parecer sobre o processo de implantação da Escola de São Sebastião na Freguesia de Sant’Anna. Assinado pelos engenheiros José Pereira Rego, Francisco Bonifácio de Abreu e Antonio Corrêa de Souza Costa, o parecer, emitido no dia 4 de julho de 1870, foi direcionado ao Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império - Conselheiro Dr. Paulino José Soares



de Sousa, com um alerta para alguns problemas urbanos iminentes no período. Os engenheiros destacaram a precariedade das condições higiênicas do local em virtude da proximidade do Canal do Mangue, sinalizando aproximações entre as culturas urbanas, os preceitos higienistas dos médicos sanitaristas e a necessidade de expansão da escolarização na cidade do Rio de Janeiro. Os especialistas ainda sugeriram a implantação do prédio escolar no centro do terreno, com plantio de árvores e elevação do andar térreo em relação ao solo.

Destacava-se uma preocupação central no Plano de Melhoramentos da Cidade em relação à salubridade pública e saúde humana e, considerando o cenário social e urbano da cidade imperial, uma intervenção urbana que visasse facilitar o acesso aos palacetes escolares, parecia refletir positivamente sobre o bem-estar dos sujeitos envolvidos na escola e no entorno imediato, objeto das políticas higienistas do período. Para Almeida (2010), as obras de melhoramento da cidade na segunda metade do século XIX procuravam valorizar as transformações urbanas enquanto símbolo do progresso e fonte de saúde, em detrimento à ordem tradicional advinda das relações escravistas, atreladas à desordem e ao foco de doenças. As obras de melhoramento, com aterro das áreas pantanosas e redes de infraestrutura de abastecimento de água e de esgoto sanitário, indicavam um processo de “medicalização” dos espaços urbanos.

Era preciso esquadrihar a cidade imperial no sentido de melhor definir uma política urbana com pretensões regulamentadoras, sanitaristas e reordenadoras do tecido urbano, bem como integradoras ao mesmo tempo em que segregadoras da população. De um lado, ações no sentido de eliminar as moradias e os espaços públicos ditos insalubres e, por outro, esforços direcionados no sentido de ampliar as ações educativas e assistencialistas para a população pobre, a exemplo das próprias Escolas do Imperador. Gondra (2003) indicia o projeto higienista da cidade enquanto modelo de organização escolar, impondo dispositivos arquitetônicos e de localização da escola; tempo escolar; e conhecimentos, valores e novos hábitos. Diante de um processo de remodelação urbana, social, política, econômica e cultural, a escola enquanto dispositivo parece assumir a função de remodelação dos comportamentos, hábitos e tradições da população.

Nessa perspectiva, a escola, enquanto dispositivo de poder-saber, sinaliza intencionalidades, possibilidades e saberes necessários ao processo de construção da urbe moderna. A busca da modernidade estaria pautada, portanto, por uma ideia do progresso e de ordem atrelada ao processo de higienizar a sociedade, a escola e a infância no último quartel do século XIX (FARIA FILHO, 2003; GONDRA, 2004; CÂMARA, 2010). Recorrendo a Foucault (2017, p.367), entende-se aqui o dispositivo como um conjunto de “discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas”. Enquanto dispositivo imerso num emaranhado de poder-saber, é preciso, portanto, tecer as redes que interligam escola e cidade, no sentido de perscrutar as “estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por ele”.



Os “Palácios Escolares” desenhando novos contornos urbanísticos, sociais e estéticos na cidade do Rio de Janeiro

O Recenseamento de 1872 apontava que 80% da população na Corte eram considerados analfabetos de um total de 10.100.000 almas, incluindo livres, libertos e escravos. A promulgação da Lei do Ventre Livre, aprovada em 28 de setembro de 1871, parece ter contribuído para incitar o problema da instrução popular na cidade, incluindo negros livres, libertos e escravos, sendo objeto de inúmeros projetos do Ministério do Império, como “as reformas de João Alfredo (1874), de Leôncio de Carvalho (1879), de Rui Barbosa (1883), de Almeida de Oliveira (1884), do Barão de Marmoré (1886) e, já na República, a de Benjamin Constant (1890)” (GONDRA e SCHUELER, 2008, p. 251-252). 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.

Considerando a escola como prática social, a instrução pública sinaliza as relações de poder-saber tensionadas pelos diferentes sujeitos, que reconfiguram o espaço da cidade. A escolarização começa a ser vista como uma forma de acesso à cidade. Para Gondra e Schueler (2008, p.218), “saber ler e escrever passava a significar para homens e mulheres, o pertencimento à modernidade e ao ‘mundo das luzes’ em contraposição à ignorância e ao atraso colonial”. Cabia à escola, portanto, ensinar às novas gerações não apenas a instrução elementar, como também conhecimentos, valores e normas necessárias para a construção de uma nação, marcada pela expansão da lavoura cafeeira concomitante ao fim do regime escravocrata e à adoção do trabalho assalariado; remodelação urbana a partir dos planos de melhoramento da cidade imperial e proliferação de obras públicas, incluindo a construção de prédios públicos, rede telegráfica, portos e ferrovias (TELLES, 1994).

Uma série de investimentos no setor de transportes foi observada no período, como a expansão do sistema ferroviário com crescente processo de interiorização da cidade, sendo criada em 1858 a primeira estação D. Pedro II (atual Central do Brasil) em direção à Freguesia de Santa Cruz até 1880. A morfologia urbana delineada a partir da rede ferroviária desencadeou novos caminhos percorridos pelos sujeitos na cidade. Remetendo a Lynch (2001), os caminhos compreendem importantes elementos estruturantes do espaço, desde o traçado urbano ou o sistema de transportes públicos até a presença de elementos naturais. Portanto, as intervenções urbanísticas na cidade buscavam responder às necessidades de transportar os manguezais e as áreas pantanosas para desenhar novos caminhos na cidade imperial. Observa-se que as freguesias, beneficiadas pela expansão dos transportes no início dos anos de 1870, foram contempladas pelo projeto das Escolas do Imperador, o que indicia que a expansão dos transportes ora impulsionava a implantação dos prédios escolares ora justificava a expansão da malha rodoviária ou ferroviária.



Perscrutando a construção das 9 (nove) Escolas do Imperador, observa-se que, salvo a Escola Mista da Imperial Fazenda de Santa Cruz¹ e a Escola da Freguesia da Nossa Senhora da Gávea, os prédios escolares estavam localizados dentro do perímetro urbano da cidade, em praças públicas e próximos às estações ferroviárias, como marcos na paisagem urbana e referencial em termos de beleza, estética e de critérios higiênico-sanitários em atendimento à legislação regulamentadora. É preciso considerar que a inserção das Escolas do Imperador nas principais freguesias urbanas da cidade acabou por produzir novos caminhos e pontos nodais estratégicos no interior da cidade, concentrando atividades importantes ou reunindo um conjunto de instituições de caráter religioso, político, educacional, assistencial ou de segurança pública.

Conhecidas como “palácios escolares”, as Escolas do Imperador 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 escolares² (GUIA DAS ESCOLAS DO IMPERADOR, 2005). 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 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.

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.

1 Parte da historiografia oficial, como o Guia das Escolas do Imperador, publicado pela Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, e autores como Costa (2012) não consideram a Escola Mista da Imperial Fazenda de Santa Cruz como parte das chamadas Escolas do Imperador. Localizada na freguesia rural de Santa Cruz, a escola foi fundada em 1885, sendo custeada pelo D. Pedro II, com ensino profissionalizante destinado aos filhos dos funcionários da Casa Imperial. Inserida no projeto civilizatório e projetada por Paula Freitas, a escola atendia aos dispositivos higienistas, visando garantir a adequação dos espaços de aprendizagem, a salubridade e o acesso à escolarização. Dotado de uma arquitetura monumental o prédio se destaca na região rural, onde funciona atualmente o Batalhão Escola de Engenharia.

2 São eles: Escola de São Sebastião na Freguesia de Sant'Anna; Escola da Freguesia de São José; Escola da Freguesia de São Francisco Xavier do Engenho Velho; Escola da Freguesia de Nossa Senhora da Conceição da Gávea; Escola da Freguesia de Nossa Senhora da Glória; Escola de São Cristóvão; Escola da Freguesia de Santa Rita; Escola da Freguesia de Sant'Anna e Escola Mista da Imperial Fazenda de Santa Cruz.



Sob a perspectiva do paradigma indiciário, é possível sinalizar ainda algumas inferências acerca da presença de um conjunto escultórico neoclássico em mármore distribuídas no prédio escolar da Freguesia da Nossa Senhora da Glória, que nos remetem à antiguidade. Na porta de entrada principal, encontram-se os leões, guardiões da tradição e símbolos de proteção e no saguão de entrada uma figura feminina, que oferece a leitura de um texto para a criança, além de livros, instrumento de desenho e um globo terrestre; o que pode significar a importância da professora para a educação formal e institucionalizada. Enfim, a escultura nos sugere a acolhida do menor na escola tão necessária ao processo civilizatório.

Observa-se nas Escolas do Imperador, portanto, uma intenção plástica subordinada a um estilo arquitetônico determinante da técnica construtiva empregada, o que nos faz refletir acerca da primazia dos aspectos estéticos em detrimento aos técnicos. Enquanto expressão da modernidade, Francisco Bethencourt da Silva³, encarregado das obras do Ministério do Império e responsável pelos prédios escolares das freguesias da Nossa Senhora da Glória, de Santa Rita e de São Francisco Xavier do Engenho Velho, se dedicou à construção de inúmeras obras na Cidade do Rio de Janeiro, caracterizadas pelo estilo neoclássico com incorporação progressiva do estilo eclético na arquitetura brasileira. Para Sobral Filha (2015), os prédios escolares de Bethencourt da Silva podem ser considerados como exemplares para a “educação do olhar”, enfim, um olhar estético civilizatório a partir da cultura material escolar.

Os prédios escolares das freguesias de São Christovão, Sant’Anna e Glória sinalizavam a clara preocupação com a localização de destaque na paisagem urbana, ao mesmo tempo em que parecia reforçar as desigualdades sociais devido à distribuição desigual das escolas (SCHUELER, 2008). Em geral, os prédios monumentais, construídos em grandes praças públicas, se destacavam pelas características básicas do estilo neoclássico: a divisão da edificação em três corpos marcados pela simetria, o frontão triangular com presença de armas imperiais e relógio no tímpano, o embasamento em cantaria, as ordens clássicas, a platibanda para encobrir o telhado e os vãos em arco guarnecidos por esquadrias de madeira. Sua adoção 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. Como sinal da modernidade, o relógio, elemento incorporado nas fachadas dos prédios, parecia disciplinar comunidade e escola.

O uso generalizado de relógios nas fachadas de prédios diversos correspondeu a uma reformulação do papel até então reservados aos sinos. Ele pode ser entendido como um sintoma tanto de modernização como até da progressiva dessacralização do espaço urbano iniciada em princípios do século XIX e acompanhada pela substituição do tempo tradicional pelo tempo cronológico, anglo-saxão e moderno. (SISSON, 1990, p. 68)

3 Bethencourt da Silva estudou na Academia Imperial de Belas Artes e foi aluno de Grandjean de Montigny, cujos referenciais arquitetônicos europeus influenciaram diretamente a sua obra. Assumiu o cargo de arquiteto da Câmara Municipal de 1851 a 1859, sendo responsável por inúmeras obras na cidade, fundou a Sociedade Propagadora das Belas Artes em 1856 e o Liceu de Artes e Ofícios em 1858 (SOBRAL FILHA, 2015).



Havia uma preocupação em dotar o espaço público de qualidades espaciais como estética, visibilidade, acessibilidade e salubridade. Observa-se, portanto, a presença de elementos decorativos nas fachadas, vegetação e equipamentos urbanos (iluminação, transportes públicos, praças) junto aos prédios escolares. Uma das Escolas do Imperador que apresentava um diferencial em termos arquitetônicos foi o prédio escolar da Escola da Freguesia de São José, inaugurada no dia 7 de setembro de 1874, que contava com 665 alunos. Em sua fachada, religião e ciência estavam representadas pela presença das estátuas de São João, São Lucas, São Marcos e São Mateus, além dos nichos com três mostradores indicando horas, dias da semana e fases lunares. Fortemente marcado pela presença da Igreja na configuração do espaço escolar e da cidade, o prédio foi concebido em estilo neogótico manuelino, composto por três corpos: um corpo central destinado à missa e dois laterais com salas de aula separadas por sexo.

Em linhas gerais, as freguesias urbanas mais populosas e de fácil acessibilidade, possibilitada pelos ramais ferroviários e de bondes pela cidade, foram contempladas pela implantação das Escolas do Imperador, mas cabe destacar o fato de que as freguesias de menor densidade populacional como Gávea e Santa Cruz também integravam essa primeira tentativa de uma rede de escolas públicas na Corte Imperial. Interessante notar que diferentes vertentes explicativas parecem ter norteado o processo de implantação das Escolas do Imperador. Em relação à Escola da Freguesia da Nossa Senhora da Gávea, um ex-escravo, criado por uma família abastada da região, foi responsável pela implantação da escola em 1861. Provavelmente, no bojo da reforma educacional de João Alfredo (1874) e da Lei do Ventre Livre (1871), D. Pedro II entendeu a necessidade de ampliar os limites da primeira rede de escolas públicas, construindo o novo prédio em 1874 voltado, especialmente, para negros livres, libertos e escravos. A edificação não se destaca pela monumentalidade, porém apresenta elementos neoclássicos. (GUIA DAS ESCOLAS DO IMPERADOR, 2015)

Remetendo a Ginzburg (1989), no exercício indiciário sobre a institucionalização das Escolas do Imperador na década de 1870, acredita-se que a cultura material marcada pela monumentalidade da arquitetura escolar parece fazer emergir diferentes estéticas do olhar a cidade, que contribuíam para reordenar o espaço social com base nos preceitos da harmonia, da ordem, da beleza, do equilíbrio e da política higienista (VEIGA, 2003). Enfim, novas relações pedagógicas a partir do papel do professor enquanto agente responsável pela instrução, novos espaços escolares e ritmos de aprendizagem dos alunos são introduzidos no cotidiano das escolas.

Em outras palavras, as Escolas do Imperador parecem contribuir para a institucionalização da “forma escolar moderna” que, sob a perspectiva de Vincent, Lahire e Thin (2001), é entendida como lugar institucionalizado e legítimo de educação na sociedade, voltada para a difusão dos saberes em um espaço e tempo normatizados bem como as relações pedagógicas entre mestre e aluno, não podendo ser entendida dentro dos limites da instituição escolar. Adotam-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). Como Schueler, Rizzini e Marques (2015, p. 151) afirmam: “a proposta é inserir a escola e o processo de escolarização na dimensão da cidade como espaço social e histórico, por meio da ocupação dos espaços pelas escolas e das escolas pelos sujeitos: meninos, meninas, homens e mulheres, alunos, professores e professoras”.

Considerações Finais

Pensar nas culturas urbanas e escolares requer considerar novas estéticas do olhar a cidade em construção a partir da tríade medicina, educação e engenharia. A organização de um plano geral de melhoramentos da cidade em 1874, para alargamento e retificação das ruas, visava facilitar o acesso e a circulação na cidade, aproximando e disciplinando pessoas, informações e lugares, cujos recursos de análise incluíram a implementação dos sistemas de transporte, a eliminação de barreiras sociais e físicas e os sistemas de comunicação. Refletindo sobre os projetos das Escolas do Imperador, localizadas em áreas de fácil acessibilidade em virtude da disponibilidade de transportes públicos, vias pavimentadas de acesso e espaços públicos ajardinados, pode-se pensar em um sentido de complementaridade entre os dois projetos e de estreitamento entre as culturas urbanas e escolares no período.

Recorrendo a Viñao Frago e Escolano (2001), afirma-se que os “palácios escolares” se destacam pela arquitetura monumental, entendida aqui como um canal de mediação pedagógica, identidade, expressividade, representatividade, enfim, um programa de alto potencial educador. Acredita-se que a dimensão estética do prédio escolar dialogava bem com a arquitetura institucional que o governo imperial atribuía às instituições públicas, contribuindo para fortalecer as redes de sociabilidade diante de um possível projeto de escolarização do social, cujas intencionalidades são sinalizadas a partir dos esforços direcionados para a implantação das Escolas do Imperador.

Nessa perspectiva, o projeto de expansão da escolarização, com destaque para as Escolas do Imperador, estaria diretamente relacionado ao projeto de urbanização da cidade imperial, com destaque para o Plano de Melhoramento da Cidade em 1874. Percutando 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. 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 Bibliográficas

ABREU, Mauricio de Almeida. **A Evolução Urbana do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: IPLAN-RIO/ZAHAR, 1988.

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.

ALMEIDA, Gilmar Machado de. **Domesticação da água: os acessos e os usos da água na cidade do Rio de Janeiro entre 1850-1889**. Dissertação (Mestrado em História), UNIRIO, Rio de Janeiro, 2010.

ANDREATTA, V. **Cidades quadradas, paraísos circulares: os planos urbanísticos do Rio de Janeiro no século XIX**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2006.

BENCHIMOL, Jaime Larry. **Pereira Passos, um Haussman Tropical: a renovação urbana da cidade do Rio de Janeiro no início do século XX**. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, 1992.

BRASIL. João Alfredo Corrêa de Oliveira. Ministro. **Relatório do Ministério dos Negócios do Império**. R.J., 1870-1874. Disponível em: <<http://www.crl.edu/brazil/ministerial/imperio>>. Acessado em: 10 out. 2019.

CÂMARA, S. **Sob a Guarda da República: a infância menorzada no Rio de Janeiro da década de 1920**. Rio de Janeiro: Quartet, 2010.

CHIAVARI, M. P. **Rio de Janeiro: preservação e modernidade**. Rio de Janeiro: Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, Sextante, 2.ed., 1998.

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**. B.H.: Autêntica, 3. ed., 2003, p.135-150.

FARIA FILHO, L. M. de; GONÇALVES, I. A.; VIDAL, D. G.; PAULILO, A. L. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, jan./abr. 2004.

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

GONDRA, José G. Medicina, Higiene e Educação Escolar. 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. 519-550.

_____. **Artes de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na corte imperial**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004.

GONDRA, José G. e SCHUELER, Alessandra F. M. de. **Educação, poder e sociedade no Império Brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

GINZBURG, C. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: _____. **Mitos, Emblemas e Sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p. 143-79.

GUIA DAS ESCOLAS DO IMPERADOR. PCRJ, SME, Centro de Referência da Educação Pública, 2005.



HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M. Etnografia e historia material de la escuela. In: ESCOLANO BENITO, Agustín e HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M. (coords). **La memoria y el deseo: cultura de la escuela y educacion deseada**. Valencia: Tirant lo Blanch, 2002, p. 225-246.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, v.1, jan./ jun. 2001, p. 9-44.

LYNCH, Kevin. **A imagem da cidade**. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

MATTOS, I. R. **O Tempo Saquarema**. São Paulo: HUCITEC; [Brasília, DF]: INL, 1987.

PASSOS et al. **Primeiro Relatório da Comissão de Melhoramentos da Cidade do Rio de Janeiro**. In: Relatório do Ministro dos Negócios do Império de 1874.

_____. **Segundo Relatório da Comissão de Melhoramentos da Cidade do Rio de Janeiro**. In: Relatório do Ministro dos Negócios do Império de 1876.

SCHUELER, A. F. M. de. Escolas primárias e professores na corte imperial: educação escolar como objeto da história social. **Revista Momento**. Fundação Universidade do Rio Grande do Sul, 2008.

SCHUELER, A. F. M. de; RIZZINI, Irma; MARQUES, Jucinato de S. Felismina e Libertina vão à escola: notas sobre a escolarização nas freguesias de Santa Rita e Santana (Rio de Janeiro, 1888-1906). **Hist. Educ. [Online]**, Porto Alegre, v. 19, n. 46, maio/ago., 2015, p. 145-165.

SILVA, L. Freguesia de Santana na Cidade do Rio de Janeiro - Territórios e etnia no último quartel do século XIX. **Revista Eletrônica do Centro Interdisciplinar de Estudos sobre a Cidade**, v. 7, n. 10, jan/ago. 2015.

SISSON, Raquel. Escolas Públicas do Primeiro Grau. Inventário, Tipologia e História (1870/1945). **Arquitetura Revistas**. Rio de Janeiro: UFRJ/FAU, v.8, 1990.

SOBRAL FILHA, D. D. **Bethencourt da Silva e a Cultura Arquitetônica do Rio de Janeiro no Século XIX**. Tese (Doutorado em Arquitetura), UFRJ/FAU/PROARQ, Rio de Janeiro, 2015.

TELLES, P. C. da S. **História da Engenharia no Brasil – Séculos XVI a XIX**. R.J.: Clavero, 2.ed., 1994.

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.

VIDAL, D. G. **Culturas escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)**. São Paulo: Autores Associados, 2005.

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 – UFPR

Este artigo propõe a análise do ensino de Desenho¹ no Colégio Estadual do Paraná² (CEP), entre 1943 e 1949, partindo do pressuposto de que esta disciplina traz consigo toda uma cultura escolar.

O Colégio Estadual do Paraná é uma instituição de ensino criada em 1846 com o nome de Liceu de Curitiba, tendo em 1892 passando a se chamar Ginásio Paranaense. Durante muitos anos, e pode-se dizer de certa forma que ainda hoje, foi a instituição representativa do ensino secundário³ público no Paraná. Localizado, desde 1950, em importante edifício na região do Alto da Glória em Curitiba, na Avenida João Gualberto, ocupou durante 45 anos outro prédio imponente na região central da capital paranaense.

Este trabalho se insere na linha de pesquisa de História e Historiografia da Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. O marco temporal inicial foi estabelecido pela alteração do nome deste Colégio na conjuntura da Reforma Capanema, ocasionando também mudanças no currículo e nos programas educacionais do Desenho do ensino secundário e o final pelo último ano em que o colégio esteve no prédio situado à rua Ébano Pereira. O trabalho trata das Reformas educacionais e de suas implicações no ensino de Desenho.

O ensino do Desenho foi prescrito em programas bem definidos por Leis e Portarias, transposto para o meio escolar, no caso o CEP, por meio de programas e projetos

1 A disciplina de Desenho será grafada com letra maiúscula e o desenho como expressão, ou melhor, manifestação de pensamento ou sentimento por meio gráfico, com letra minúscula.

2 Para esclarecimento, a instituição teve cinco denominações: Liceu de Curitiba (1846-1875); Instituto Paranaense (1876-1891); Ginásio Paranaense (1892-1941); Colégio Paranaense (1942) e Colégio Estadual do Paraná (1943-atual).

3 Termo que atualmente não é mais utilizado. O ensino secundário de maneira geral é o período da vida escolar que está entre o ensino primário e o superior. “Considerando o percurso legal do ensino secundário no Brasil, destaca-se como um de seus primeiros marcos a transformação do Seminário de São Joaquim, antigo Seminário dos Órfãos de São Pedro, em um “[...] collegio de instrução secundária, com a denominação de Collegio de Pedro II [...]” (BRASIL, 1837), fato ocorrido em 2 de dezembro de 1837.” (PESSANHA; BRITO, 2014, p. 238).



fiscalizados e inspecionados e pelos materiais e livros didáticos, que constituem uma certa materialidade e uma forma de seleção de conteúdos a serem socializados.

A análise e o diálogo estabelecidos neste trabalho foram realizados com base em fontes de diversas tipologias. Provenientes de arquivos da capital paranaense, são documentos originários do poder público, documentos administrativos e pedagógicos escolares, jornais e fotografias. No que se refere ao ensino do Desenho, foi necessário pesquisar os programas federais, a estrutura da disciplina, os conteúdos, o sistema de avaliação, os manuais didáticos utilizados, os pontos de provas, os professores, as salas de Desenho, os objetos escolares.

Na análise da disciplina de Desenho no Colégio Estadual do Paraná percebe-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, à saberes e práticas, ao ofício docente e a toda uma relação simbólica com estes objetos no contexto de uma organização escolar.

Como é o caso de uma série de medidas e modificações na estrutura do CEP que ocorreram com a Reforma Capanema. Gustavo Capanema que substituiu Francisco Campos no Ministério da Educação, tomando posse em julho de 1934⁴, decretou Leis Orgânicas de Ensino, entre 1942 e 1946, estas ficaram conhecidas por Reforma Capanema, concretizadas em decretos-leis e tinham por intenção organizar os ensinos primário, secundário, e os ensinos industrial, comercial, normal e agrícola. (ZUIN, 2001, p. 78). Assim, o ensino secundário ficou dividido em dois ciclos, o ginásial, com duração de quatro anos, e o colegial, dividido entre clássico e científico, com duração de três anos. O curso clássico tinha uma maior ênfase no conhecimento da filosofia e no estudo das letras. Já o curso científico visava um estudo das ciências.

Com a Reforma de Capanema, o objetivo era favorecer o comércio e as atividades urbanas, principalmente da classe média, pois acreditava-se serem essas atividades propulsoras da modernização. O projeto de educação criava duas redes de escolarização: a rede primária profissional (ensino primário, ensino técnico e formação de professores para o ensino básico), e a rede secundária superior, que preparava, nas palavras de Capanema, as individualidades condutoras. Ainda dentro da formação secundária, o curso ginásial era suficiente para a classe média. Já para as elites, preconizava-se o colegial. (NUNES, 2001, p. 103); (BITTENCOURT, 2004, p. 82).

Com a Reforma Capanema, o Ginásio Paranaense passou a se chamar Colégio Estadual do Paraná, em 1943, pelo Decreto n. 12.056 de 23 de março de 1943. Neste contexto cresceu a procura pelo ensino secundário no CEP, e em consequência, houve a necessidade da construção de um novo prédio para a Instituição, que era

4 Capanema foi designado pelo presidente Getúlio Vargas para dirigir o Ministério da Educação e Saúde. Nomeado em julho de 1934, permaneceria no cargo até o fim do Estado Novo, em outubro de 1945.



referência da educação secundária no Paraná, até porque a educação era vista como um dos alicerces do desenvolvimento.

Manoel Ribas⁵, queria fazer da construção de um novo prédio para o CEP uma das obras mais notáveis de sua administração. Não foram poucas as notícias de jornais e artigos no próprio *Jornal dos estudantes do CEP* louvando esta construção, que era uma reivindicação antiga.

Tem sido desvelado o carinho com que o Sr. Manoel Ribas procura satisfazer as necessidades do velho Colégio Paranaense. Na sua política de disseminação intensiva do ensino em nosso Estado são sem conta os atos em favor do Colégio Estadual do Paraná e o maior de todos os seus atos neste sentido é indiscutivelmente aquela que vem de se efetivar com a construção de uma nova sede para o colégio. [...]. Realização que é, por assim dizer, um prêmio as gloriosas conquistas e ao passado de glórias de uma casa de ensino que está visceralmente ligada à evolução social; cultural e política do Paraná. (Jornal. *Colégio Estadual do Paraná*, out. 1943).

Straube destaca em que a pedra fundamental foi lançada “no dia 19 de abril de 1943, data natalícia do presidente Getúlio Vargas”. (STRAUBE, 1993, p. 97). Data simbólica, que exaltava a relação do Colégio e do próprio Governo Estadual com o Estado Novo.

O terreno de 43.137,63m², situado à Av. João Gualberto, abrigaria um prédio realmente grandioso com salas de 54 m² e uma estrutura esportiva com ginásio de esportes, piscina e arquibancadas, “a mais perfeita instalação no gênero, não só do Paraná, como de todo o sul do país” (O NOVO..., *Jornal do Colégio Estadual do Paraná*, junho 1945). A construção demorou seis anos para ser concluída, pois havia dificuldades financeiras, falta de mão de obra especializada e escassez de materiais de construção (CASTRO, 2010, p. 249).

A construção de uma nova sede para o Colégio era fundamental para manter a imagem de ensino de qualidade desta tradicional instituição de ensino secundário.

A Reforma Capanema foi propulsora de importantes mudanças na estrutura do CEP. No que se refere ao ensino de Desenho, este foi dividido em modalidades. No ano de 1945, foi publicada a Portaria Ministerial n.º 555, que expediu os programas de Desenho dando as respectivas instruções. Na referida Portaria Ministerial estavam indicadas as modalidades de Desenho nas séries do curso ginásial (BRASIL, 1945):

5 Manuel Ribas foi interventor de 1932 a 1935 e de 1937 a 1945 e governador do Estado do Paraná de 1935 a 1937.



QUADRO I – MODALIDADES DO PROGRAMA DE DESENHO, CURSO GINASIAL

CURSO GINASIAL				
Modalidades	1.ª série	2.ª série	3.ª série	4.ª série
Desenho do Natural	X	X	X	X
Desenho Decorativo	X	X	X	X
Desenho Geométrico	X	X		
Desenho Geométrico e Projetivo			X	
Noções sobre perspectiva linear e traçado das sombras				X

FONTE: Zuin (2001, p. 78).

Nesta Portaria defendia-se o valor educativo do Desenho no curso Ginásial, possibilitando, assim, uma formação geral do educando. Percebe-se nas entrelinhas as indicações de Lúcio Costa⁶. Com relação ao Desenho, as relações de Capanema com Lúcio Costa, para além das atividades projetivas da arquitetura, estenderam-se para a educação. Antes da Reforma de 1942, Capanema solicitou a Lúcio Costa, em 1940, a reformulação do programa do ensino de Desenho para o curso secundário. Lúcio Costa via no ensino do Desenho a possibilidade de o aluno conhecer e dar o devido valor à “obra de arte plástica”, não como cópia da natureza, mas como criação autônoma e livre. Reconhecia que era importante desenvolver no curso secundário o “hábito da observação, o espírito de análise, o gosto pela precisão” predispondo o aluno para as tarefas da vida prática e para uma melhor compreensão visual do mundo. (COSTA, 1940, p. 2). Mas ressaltava que o ensino do desenho deveria, também, “reavivar a pureza de imaginação, o dom de criar”. (COSTA, 1940, p. 2). Costa acreditava que devia-se aperfeiçoar nos adolescentes estas qualidades para que se estimulem “vocações”. E assim, cultivar, no seu entendimento, artistas que tenham autonomia na composição plástica. A proposta de Costa para o ensino de Desenho era bem diferente do que pensado até então. Apesar de manter como pressuposto o gosto pela precisão e o hábito da observação, muito defendido como premissas para o Desenho no secundário, trazia a Arte e o processo criativo como propostas inovadoras para esta disciplina.

Na opinião de Vaz (2018, p. 6), a proposta de Costa para o ensino do Desenho no curso secundário “valoriza o desenho de criação e vê o artista como um trabalhador autônomo”. Assim sendo, para Costa, o Desenho não é mais um meio que auxilia nas disciplinas das ciências ou uma aplicação prática da Geometria.

Lúcio Costa defendia que o desenho de observação deveria ser com base em modelos de peças produzidos pela “indústria regional popular, materiais etnográficos e folclóricos. Também recomenda o desenho da flora, [...] e de materiais variados (pedra, madeira, etc.), e caso o desenho não seja realizado direto do natural, o aluno

6 Lúcio Costa (Toulon, França 1902 - Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998) foi um arquiteto, urbanista, estudioso e teórico da arquitetura e dedicado à conservação do patrimônio. Entre 1935 e 1936, é convidado pelo ministro Gustavo Capanema a conceber o projeto da nova sede do Ministério da Educação e Saúde - MES, edifício considerado como um dos marcos da arquitetura moderna brasileira.



poderá desenhar observando fotografias e estampas” dos livros de História Natural (VAZ, 2018, p. 8). Vemos ainda o desenho de observação como cópia, mas agora não mais a cópia de modelos clássicos e sim, de objetos voltados ao Design industrial e à Arquitetura.

O trecho da Portaria, a seguir, destaca o valor artístico e educativo do Desenho. Também é perceptível a preocupação com a psicologia e com a expressão gráfica do adolescente:

O Desenho é linguagem gráfica e, assim, disciplina da expressão. Tanto quanto as demais modalidades de expressão, apresentada pelo seu exercício, ordenado ou desordenado, profundas repercussões psicológicas. E, daí, justamente, o grande papel educativo que pode e deve ter na adolescência. [...] se o ensino for bem dirigido, apurará a capacidade interpretativa e de expressão, com maior compreensão dos valores artísticos. (BRASIL, 1945).

O desenho como expressão gráfica, pela portaria governamental, trabalha o intelecto, a disciplina, e a capacidade de interpretação pretendidas para o ensino secundário. Reflete-se que este ensino se propõe ser desenvolvidor do intelecto e tinha como base o conhecimento das linguagens e das ciências, estando distante das práticas e das profissões técnicas.

A Portaria n.º 10, de 4/01/1946, do Ministério da Educação e da Saúde, tratava do programa de Desenho e as respectivas instruções metodológicas no curso científico do ensino secundário. Para o curso Clássico não havia a disciplina de Desenho. Por essa Portaria, o ensino das modalidades de Desenho, para o curso científico, ficava da seguinte forma:

QUADRO II – MODALIDADES DO PROGRAMA DE DESENHO, CURSO CIENTÍFICO

CURSO CIENTÍFICO			
Modalidades	1.ª série	2.ª série	3.ª série
Desenho do Natural	X	X	X
Desenho Geométrico e Projetivo	X	X	X
Desenho Decorativo	X	X	
Desenho Convencional	X	X	
Desenho Técnico			X

FONTE: Zuin (2001, p. 80).

O programa era extenso e pesado, direcionado a cumprir alguns dos pré-requisitos para os cursos superiores de Engenharia e Arquitetura (ZUIN, 2001, p. 80). As publicações dos programas oficiais, de uma forma geral, traziam definições bem



específicas das finalidades do ensino de cada disciplina, propostas metodológicas, e conteúdos a serem trabalhados.

Não é possível ter como base unicamente os programas oficiais, estes devem ser conduzidos “simultaneamente sobre os dois planos e utilizar uma dupla documentação, a dos objetivos fixados e a da realidade pedagógica” (CHERVEL, 1990, p. 190-191).

Nas fotografias que representam as salas de Desenho do CEP, percebe-se materiais e modelos relacionados a cada modalidade do Desenho. Ressalta-se que tudo deveria ser realizado nas pranchetas. Para o **Desenho do Natural** eram disponibilizados uma escultura clássica, os bustos, os objetos, os animais, os sólidos geométricos.

FIGURA 1 – SALA DE DESENHO. ÁLBUM FOTOGRÁFICO INTITULADO “ANTIGO GINÁSIO PARANAENSE 1941”



FONTE: Acervo CM-CEP.

Alguns bustos, sólidos geométricos e vasos são brancos, possibilitando uma melhor visualização para o trabalho com luz e sombra. Ressalta-se na fotografia a seguir que muitos objetos estão em uma altura adequada ao desenho de observação e estão dispostos para o instante fotográfico. Supõem-se que no cotidiano havia modificações quanto à quantidade e variedade de objetos expostos para o desenho.



FIGURA 2 – SALA DE DESENHO. ÁLBUM FOTOGRÁFICO INTITULADO “ANTIGO GINÁSIO PARANAENSE 1941”



FONTE: Acervo CM-CEP.

Para que o programa fosse executado era necessário haver equipamentos, materiais e objetos nas salas de Desenho. No CEP a preocupação com o patrimônio material das salas já existia desde pelo menos os anos 1920, quando houve um significativo aumento do patrimônio total da instituição, em termos de quantidade de material pedagógico. Pode-se perceber esse aumento nos pareceres das comissões de docência, finanças e ensino, realizados em 1919, 1928 e 1942 (GINÁSIO PARANAENSE. *Relatório da Comissão de Finanças, Docência e Ensino, 1919; 1928; 1942*). Os principais objetos pertencentes à cadeira de Desenho eram: bustos, cabeças, máscaras, estatuetas, animais, entre outros modelos em gesso; baixos e altos-relevos e ornatos em gesso; vasos e objetos utilitários cerâmicos; objetos utilitários em metal; colunas e suportes de madeira; animais empalhados; sólidos geométricos em madeira; partes de corpo humano em gesso; compasso e esquadros de madeira; e régua T.

No Desenho do Natural desenhava-se de observação os objetos propostos, tentando representar com o máximo de realidade as formas e volumes, dados pelo efeito luz e sombra. Zacharias (2013, p.131) com base em entrevista realiza com o professor Ernani Straube sobre as suas memórias, quando foi aluno do CEP, tece algumas considerações sobre as aulas de Desenho.

Ernani Straube afirma que as aulas de Desenho ocorriam em uma sala que possuía pranchetas. Afirma ainda que o professor colocava sólidos grandes de madeira pintados de branco para que os alunos observassem e desenhassem. Não comenta sobre a existência de outros materiais ou outros tipos de atividade. (ZACHARIAS, 2013, p. 131).



Para o **Desenho Decorativo**, eram utilizados: o quadro negro para o desenho de faixas gregas, baixos-relevos com motivos florais e altos-relevos com cabeças, todas com acabamento branco.

Para o **Desenho Convencional e o Projetivo**, além dos sólidos geométricos, utilizava-se o quadro negro e os instrumentos de desenho, como esquadros e transferidor em madeira para lousa. No desenho Convencional e Projetivo eram estudadas as projeções no plano, as perspectivas, e toda a geometria descritiva.

Quanto à avaliação, havia duas provas parciais no decorrer do ano letivo, em junho e outubro, e uma prova final, na qual deveria ser cobrada toda a matéria ensinada na série. A prova final era prática e deveria ser prestada perante banca examinadora (BRASIL. Decreto-Lei n.º 4.244, 1942, Art. 48, 49 e 50).

As provas de Desenho tinham pontos bem definidos, que englobavam as modalidades do ensino de Desenho e apresentavam um bom grau de aprofundamento. Souza (2008, p. 194-195) reflete que a disciplina e os exames eram tidos como importantes pilares de sustentação da cultura escolar secundária, pois acreditava-se que os exames validavam os conhecimentos transmitidos, reforçavam a autoridade docente e o prestígio do curso secundário. Tive acesso a todos os pontos de prova por série e turma do ano de 1947. Ao analisar os conteúdos dos pontos das provas gráficas, é possível ter uma ideia do programa executado na disciplina de desenho (OSINSKI, 2006, p. 78). A observação, o desenho de motivos decorativos, aliado à geometria e o desenho projetivo, tinham como objetivo, além do conhecimento, o treinamento da mão e do olho, assim como toda uma postura gestual e corporal.

Examinando os pontos de prova do CEP, em 1947, pode-se perceber diferenças entre o programa oficial e a aplicação no CEP. Cada lista de pontos de prova era assinada por um professor examinador, que era um professor de Desenho. No final era assinado pelo Inspetor Federal e registrado o ponto sorteado (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANA. *Relatório*. Abr./mai./jun. 1947; out./nov./dez. 1947). Foi realizada a análise de todos os pontos que tive acesso e pode-se perceber diferenças entre pontos da mesma série, por vezes, com professores diferentes ou com o mesmo professor, apesar de versarem sobre assuntos semelhantes.

A Portaria n.º 555 expediu os programas e as respectivas instruções metodológicas para o ensino do Desenho. Para fins de análise dividi os pontos de prova pelas modalidades do Desenho.

Como comparação a seguir o conteúdo do programa federal da primeira série ginásial referente ao 1.º bimestre, Unidade 1, sobre Desenho do Natural.



QUADRO III – PROGRAMA DA PRIMEIRA SÉRIE GINASIAL, 1945

A) Desenho do natural

Unidade I

Desenho do natural pela perspectiva de observação.

O mecanismo do globo ocular e o fenômeno da visão.

As deformações aparentes produzidas pelo fenômeno da visão.

A perspectiva como resultante do mecanismo da visão.

Ponto de vista, campo de visão distinta e quadro.

Exercícios de observação e medidas de planos de frente situados a distâncias variáveis para exemplificar o que se considera distância principal, isto é, a distância do espectador ao quadro e, como consequência, o que se deve considerar ponto de vista.

FONTE: (BRASIL, 1945).

O programa de **Desenho do Natural** traz muitos conteúdos do Desenho Geométrico e do estudo da perspectiva. No CEP, pelos pontos de prova da 1.ª prova da 1.ª série ginasial, estes trazem conteúdos mais básicos, até porque era a primeira prova do ano, tendo pouco tempo de trabalho com o conteúdo. A ênfase recorrente é no desenho de sólidos, como mostra o quadro a seguir.

QUADRO IV – CURSOS GINASIAL E COLEGIAL. RELATÓRIO DOS MESES DE ABRIL, MAIO E JUNHO DE 1947. LISTA DE PONTOS PARA A 1ª PROVA GRÁFICA DE DESENHO DA 1ª SÉRIE, DO CURSO GINASIAL

1. Traçado da elipse à mão livre; Desenho de um objeto de formas cilíndricas.
2. Construção de redes de malhas; Construção de desenho decorativo sobre as mesmas redes.
3. Construções de gregas clássicas de 3, 4 e 5 tempos.
4. Traçado de quadriláteros; Desenho decorativo tendo por base a figura de quadriláteros.
5. Traçado do círculo e seus elementos; Desenho de sólidos.
6. Faixa decorativa com elementos mixtilíneos; Desenho de sólidos.
7. Entrelaçado mixtilíneo; Desenho de sólidos.
8. Ornato simples à mão livre; Desenho de sólidos.
9. Friso decorativo, estilo simples; Desenho de sólidos.
10. Construção de um entrelaçado a compasso; Desenho de sólidos.
11. Traçado dos triângulos quanto aos ângulos e à natureza dos lados; Linhas de circunferência e circunferência – circunferências secantes.
12. Traçado dos ângulos quanto à abertura e sentido das aberturas dos lados; Quadriláteros ângulos.
13. Traçado das circunferências e suas linhas; Os três grupos das linhas; Circunferências tangentes.
14. Traçado do quadrado, retângulo, paralelogramo e losango.
15. Construção de um estrelado a compasso; Desenho de sólidos.

FONTE: Arquivo Geral-CEP.



Quando se trata do desenho geométrico a situação era diferente. A seguir o conteúdo de Desenho Geométrico da primeira série ginasial, referente ao ano todo, está dividido em 4 Unidades.

QUADRO V – PROGRAMA DA PRIMEIRA SÉRIE GINASIAL, 1945

B) Desenho geométrico

Unidade I

- Traçado das linhas retas, segmentos retilíneos e semi-retas.
- Posições das retas: absolutas e relativas.
- Uso da régua T e traçado das paralelas.
- Uso dos esquadros e traçado das paralelas.
- Uso dos esquadros e traçado das perpendiculares.
- Uso do duplo ou triplo decímetro.

Unidade II

- Traçado das linhas curvas: círculo e arcos de círculo.
- Diâmetro, raio e semi-círculo.
- Uso do transferidor.
- Medidas dos arcos de círculo. Grau e grado.

Unidade III

- Ângulos, leitura, medida a traçados.
- Vértice e lados do ângulo.
- Medida dos ângulos.
- Grandeza dos ângulos agudo, obtuso e reto.
- Traçado do ângulo com o transferidor e com o compasso.
- Traçado dos ângulos adjacentes, complementares e suplementares.
- Soma e subtração de ângulos.
- Divisão de ângulos em partes iguais. Traçado da bissetriz dos ângulos de vértice acessível ou não.

Unidade IV

- Traçado das perpendiculares e paralelas e suas aplicações: o) com o transferidor; b) com os esquadros de 45.º; c) com os esquadros de 60.º; d) com compasso e esquadros; e) pela translação.
- Aplicações: ordenadas e abscissas. Redes ortogonais para ampliações e reduções.

Unidade V

- Polígonos. Linha poligonal, lados, classificação.
- Triângulo: construção e caracterização dos triângulos equilátero, isósceles e escaleno.
- Traçado de triângulos.
- Quadriláteros: construção e caracterização.
- Traçado do quadrado, do retângulo, do losango, do paralelogramo e do trapézio.
- Traçado das diagonais, mediatrizes e bissetrizes dos ângulos. Polígono de mais de quatro lados.
- Traçado dos polígonos pela inscrição no círculo.
- Ângulos centrais. Construção e caracterização.
- Traçado dos polígonos regulares conhecendo-se o lado.
- Aplicações: figuras semelhantes: Divisões de segmentos retilíneos em partes iguais e proporcionais.



Apesar de na 1.^a prova da 1.^a série ginasial haverem muitos conteúdos, segundo o Programa federal, percebe-se que há uma organização dos conteúdos de Desenho Geométrico no CEP diferente do referido programa, conforme tabela a seguir. Tem-se a impressão que os conteúdos de Desenho Geométrico no CEP são mais complexos dos que os exigidos no programa federal.

QUADRO VI – CURSOS GINASIAL E COLEGIAL. RELATÓRIO DOS MESES DE ABRIL, MAIO E JUNHO DE 1947. LISTA DE PONTOS PARA A 1ª PROVA GRÁFICA DE DESENHO DA 1ª SÉRIE, DO CURSO GINASIAL

1. Traçado da elipse à mão livre; Desenho de um objeto de formas cilíndricas.
2. Traçado do círculo e seus elementos; Desenho de sólidos.
3. Desenho de sólidos.
4. Traçado dos triângulos quanto aos ângulos e à natureza dos lados; Linhas de circunferência e circunferência – circunferências secantes.
5. Traçado dos ângulos quanto à abertura e sentido das aberturas dos lados; Quadriláteros ângulos.
6. Traçado das circunferências e suas linhas; os três grupos das linhas; Circunferências tangentes.
7. Traçado do quadrado, retângulo, paralelogramo e losango.
8. Construção de um estrelado a compasso.

FONTE: Arquivo Geral-CEP.

No programa federal referente ao desenho decorativo, percebe-se 3 Unidades de conteúdos. Com motivos, padrão ornamentos, gregas, rosáceas e polígonos estrelados e o conhecimento sobre cores.

**QUADRO VII – PROGRAMA DA PRIMEIRA SÉRIE GINASIAL, 1945****C) Desenho decorativo**

Unidade I

- Motivo padrão e orientação. Composição decorativa e sua finalidade.
- Os elementos.
- Aproveitamento das formas geométricas como base.
- Motivo simples e composto. Posição do motivo padrão.

Unidade II

- Sistemas ornamentais.
- Leis de repetição e alternância.
- Friso, painel e motivo isolado.
- Diagrama.
- Sistemas ornamentais com meandros e gregas.
- Sistemas ornamentais em redes.
- Polígonos estrelados e rosáceas.

Unidade III

- Emprego das cores em contraste e em harmonia, sob a orientação do professor.
- Emprego do lápis de cor, de preferência.

FONTE: (BRASIL, 1945).

Ressalta-se que o que é solicitado para a 1.^a prova da 1.^a série do Ginásial no CEP é bem mais aprofundado que o programa federal estabelece. Na verdade, nesta primeira prova, está todo o conteúdo do ano, de forma geral, conforme tabela.

QUADRO VIII – CURSOS GINASIAL E COLEGIAL. RELATÓRIO DOS MESES DE ABRIL, MAIO E JUNHO DE 1947. LISTA DE PONTOS PARA A 1ª PROVA GRÁFICA DE DESENHO DA 1ª SÉRIE, DO CURSO GINASIAL

1. Construção de redes de malhas; Construção de desenho decorativo sobre as mesmas redes.
2. Construções de gregas clássicas de 3, 4 e 5 tempos.
3. Traçado de quadriláteros; Desenho decorativo tendo por base a figura de quadriláteros.
4. Faixa decorativa com elementos mixtilíneos.
5. Entrelaçado mixtilíneo.
6. Ornato simples à mão livre.
7. Friso decorativo, estilo simples.
8. Construção de um entrelaçado a compasso.

FONTE: Arquivo Geral-CEP.



Na primeira série ginásial, o Desenho do Natural tinha como objetivo estimular a capacidade de observação, da atenção, do aprender a ver. No desenho geométrico, o objetivo principal é a discriminação das figuras planas, seus traçados e aplicações. No desenho decorativo, o intuito pedagógico era despertar a capacidade inventiva, incentivando criações próprias. Recomendava-se para isso a imitação, pois acreditava-se ser preciso primeiramente imitar para depois interpretar. As criações decorativas deveriam ser feitas por meio de combinações de elementos geométricos. E também pelos conhecimentos dos motivos da arte grega, egípcia, mesopotâmica e marajoara, em frisos decorativos e painéis. A técnica para a primeira série, nas aulas de desenho do natural, bem como nas aulas de desenho decorativo, deveria ser a do lápis de cores. Nas aulas de desenho geométrico o lápis deveria ser rígido, para que criar o hábito da precisão e rigor nos traçados. O desenho decorativo deve aproveitar todos os elementos do desenho geométrico, para desenvolver a prática da composição, acreditando-se assim, que desenvolveria sua capacidade inventiva. O desenho decorativo deveria ter um programa de utilidade prática, trazendo a oportunidade de compreender a função das artes decorativas e sua expressão social (BRASIL, 1945).

No programa federal, percebe-se na 1ª série do Científico a ênfase no Desenho Geométrico e no desenho Convencional, e muito superficialmente o desenho decorativo.



QUADRO IX – PROGRAMA DA PRIMEIRA SÉRIE CURSO CIENTÍFICO, 1945

1.ª Série

Revisão das principais construções geométricas. Origem e traçado comparativo das cônicas; tangentes. Traçado das espirais; tangentes. Teoria elementar das projeções. Artífício fundamental das projeções ortogonais. Épura. Representação projetiva do ponto nos quatro diedros. Classificação das retas do ponto de vista projetivo. Representação projetiva das retas no primeiro diedro. Traços de retas. Classificação dos planos do ponto de vista projetivo. Representação projetiva dos planos no primeiro diedro. Verdadeira grandeza de um segmento de reta. Mudança de planos, rebatimentos e rotações. Cópia de vasos de cerâmica, com representação sucinta das sombras.

FONTE: (BRASIL, 1945).

Isso se reflete na lista de pontos 1.ª prova gráfica da 1.ª série do Científico em que são propostos para prova conteúdos de Desenho Geométrico e Convencional.

QUADRO X – CURSOS GINASIAL E COLEGIAL. RELATÓRIO DOS MESES DE ABRIL, MAIO E JUNHO DE 1947. LISTA DE PONTOS PARA A 1ª PROVA GRÁFICA DE DESENHO DA 1ª SÉRIE, DO CURSO CIENTÍFICO.

1. Traçado gráfico das espirais. Espiral de Arquimedes.
2. Traçado gráfico de arcos abatidos de 3 e de 5 centros.
3. Traçado gráfico da cicloide; traçado gráfico do arco abatido de 3 centros.
4. Traçado gráfico da parábola e seus elementos.
5. Traçado gráfico da hipérbole e seus elementos.
6. Traçado gráfico das ovas regular e irregular.
7. Traçado gráfico da envolvente do círculo (voluta) e traçado da cicloide.
8. Elementos de projeções – planos principais e posição do ponto.
9. Traçado gráfico da elipse e seus elementos; traçado da parábola e seus elementos.
10. Traçados dos planos auxiliares de projeções e suas respectivas épuras; traçado gráfico do arco abatido de 3 centros.
11. Achar a meia proporcional a duas retas dadas; construção de parábola.
12. Divisão de uma reta em partes iguais.
13. Divisão da circunferência em partes iguais.

FONTE: Arquivo Geral-CEP.

O curso científico era uma continuidade do ginasial com um aprofundamento dos conteúdos de desenho geométrico e introdução da geometria descritiva. Com relação ao desenho de observação, a ênfase era dada a trabalhos de luz e sombra mais complexos, a desenhos de anatomia humana e da fauna e da flora (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. Cursos Ginasial e Colegial. *Relatório* dos meses de abr., maio e jun. de 1947; *Relatório* dos meses de out., nov. e dez. de 1947).



Como nota-se, persistia, no contexto do programa federal de 1945 e 1946, a defesa da prática de repetição, do desenho de observação de sólidos geométricos e do traçado geométrico com fins de aplicação prática no Desenho. Educar o olho, a mão, a mente, ter rigor e limpeza e precisão seriam os pressupostos maiores de uma boa expressão gráfica.

Ao refletir sobre a forma como eram aplicados os programas federais tomou-se as palavras de Julia ao estabelecer que o professor é um agente ativo das práticas escolares. “Mesmo se a corporação à qual pertence exerce uma pressão – quer se trate de visitantes de uma congregação, ou de inspetores de diversas ordens de ensino –, ele sempre tem a possibilidade de questionar a natureza de seu ensino” (JULIA, 2001, p. 16). É o que se percebe nos pontos de prova do CEP. Apesar de coadunados com os programas estabelecidos nacionalmente, ao verificar os pontos de prova vê-se que, por vezes, o professor se aprofunda mais no geométrico do que no desenho decorativo, mostrando que havia uma certa tomada de decisão por parte dos professores.

O ensino de Desenho no currículo da escola secundária como o CEP atendia a organização educacional no âmbito estadual e federal. Esta organização era composta de programas, materiais didáticos, estrutura, avaliação, objetos, espaços, e professores, adequados ao que se preconizava (as prescrições legais) em termos de Desenho na escola secundária. Então, a disciplina de Desenho no CEP contribuiu para a afirmação de ideias de como aprender a desenhar (metodologias e ciência) e para sedimentar uma estrutura escolar imposta a nível de governo federal. Acreditava-se que estes materiais, programas e métodos eram os mais adequados para aprender desenho, como conhecimento geral da linguagem. Sendo assim, o Colégio Estadual do Paraná pretendeu formar um aluno que tivesse apropriação da linguagem de expressão gráfica em termos de conhecimentos gerais. Porém, esta linguagem não fugiu dos preceitos de como deveria ser o ensino de Desenho e do que era importante ser ensinado naquele contexto.

Referências

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942**. Lei Orgânica do Ensino Secundário. Diário Oficial da União - Seção 1 - 10/4/1942, Página 5798 (Publicação Original).

_____. **Decreto-Lei n. 4.245, de 9 de abril de 1942**. Disposições transitórias para a execução da lei orgânica do ensino secundário. Diário Oficial da União - Seção 1 - 10/4/1942, Página 5798 (Publicação Original).

_____. **Portaria n. 170 de 11 de julho de 1942**. Expede os programas das disciplinas do Curso Ginásial do Ensino Secundário. Diário Oficial de 11 de julho de 1942.

_____. Ministério da Educação e Saúde Pública. **Portaria Ministerial n.º 555 de 14 de novembro de 1945**. Expede programas de Desenho e respectivas instruções metodológicas e determina sua execução no curso ginásial do ensino secundário. Diário Oficial da União. Rio de Janeiro, ano LXXXIV, n.º 263, 22.11.1945, p.17.766-69.



_____. Ministério da Educação e Saúde Pública. **Portaria Ministerial** n. 555 de 14 de novembro de 1945. Expede programas de desenho e respectivas instruções metodológicas, e determina sua execução no curso ginásial do ensino secundário. Diário Oficial da União. Rio de Janeiro, seção 1, p. 17766. 1945.

_____. Ministério da Educação e Saúde Pública. **Portaria Ministerial** n.º 10 de 04 de janeiro de 1946. Expede programas de Desenho e respectivas instruções metodológicas e determina sua execução nos cursos colegial e científico do ensino secundário. Diário Oficial da União. Rio de Janeiro, ano LXXXV, n.11, 14.01.1946, p.609-11.

CASTRO, Elizabeth Amorim de. **Arquitetura das escolas públicas do Paraná** (1853-1955). 2010. 355 f. Tese (Doutorado em História). Programa de Pós-graduação em História, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

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

COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. **Livro de registro de material da cadeira de Desenho**, 1943.

_____. **Relatório dos meses de abril, maio e junho dos Cursos Ginásial e Colegial**. Curitiba, 1947. 2.º volume, Livro 217. Arquivo Geral.

_____. Lista de pontos para a 1ª prova gráfica de desenho da 1ª série, 2ª turma, do curso ginásial. **Relatório dos meses de abril, maio e junho dos Cursos Ginásial e Colegial**. Curitiba, 1947. 2º volume, Livro 217. Arquivo Geral.

_____. Lista de pontos para a 1ª prova parcial de desenho da 1ª série, 1ª turma, do curso científico. In: **Relatório dos meses de abril dos Cursos Ginásial e Colegial**. Curitiba, 1947. 3º volume, Livro 218. Arquivo Geral.

_____. **Relatório dos meses de outubro, novembro e dezembro dos Cursos Ginásial e Colegial**. Curitiba, 1947. 2.º volume, Livro 221. Arquivo Geral.

_____. **Relatório dos meses de outubro, novembro e dezembro dos Cursos Ginásial e Colegial**. Curitiba, 1947. 3.º volume, Livro 222. Arquivo Geral.

COSTA, L. O ensino de desenho. **Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, p.1-24, 1940. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/O_Ensino_do_Desenho.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2020.

GINÁSIO PARANAENSE. **Relatório da Comissão de Finanças, Docência e Ensino do Colégio Estadual**, 1919.

_____. **Relatório da Comissão de Finanças, Docência e Ensino do Colégio Estadual**, 1928.

_____. **Livro de registro de material da cadeira de Desenho**. 1940.

_____. Álbum Fotográfico Intitulado “Antigo Ginásio Paranaense”. 1941.

_____. **Relatório da Comissão de Finanças, Docência e Ensino do Colégio Estadual**, 1942.

HONROSA VISITA DO MINISTRO CAPANEMA AO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, **Jornal Colégio Estadual do Paraná**, nov. 1943); e **Gazeta do Povo**, 15 out. 1943.

JORNAL do Ginásio Paranaense, nov. 1942.

JORNAL do Colégio Estadual do Paraná, junho de 1943, p. 5.



JORNAL do Colégio Estadual do Paraná, jun. 1945, p. 1.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, n.º 1, 2001, p. 9-43.

NETO, David Wiedmer. **Jornal Colégio Estadual do Paraná**, Curitiba, jul. 1944.

NUNES, C. As políticas públicas de educação de Gustavo Capanema no Governo Vargas. In: BOMENY, H. (Org.). **Constelação Capanema: intelectuais e políticas**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001. p. 103-125.

O Dia, Curitiba, 1.º out. 1943.

OSINSKI, D. R. B. **Guido Viaro: modernidade na arte e na educação**. Curitiba, 2006. Tese de Doutorado, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

PESSANHA, Eurize Caldas; BRITO, Sílvia Helena Andrade de. Ensino secundário ou educação secundária? Controvérsias e singularidades na escrita de sua história. **Série-Estudos**. Periódico do Programa de Pós-graduação em Educação da UCDB. Campo Grande, n. 38, jul./dez., 2014, p. 237-250.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

SOUZA, R. F. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX**. Ensino primário e secundário no Brasil. São Paulo: Cortez, 2008.

STRAUBE, E. **Do Licêo de Curitiba ao Colégio Estadual do Paraná**. Curitiba: FUNDEPAR, 1993.

TRADICIONAL Casa de Ensino, **Jornal do Colégio Estadual do Paraná**. Out., 1943.

VAZ, A. **A educação dos sentidos: uma nova abordagem sobre as prescrições do ensino do desenho entre 1870 e 1907**. Pós-doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais, 2018.

XAVIER, Libânia Nacif. **O Brasil como laboratório: educação e ciências sociais no projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais**. Bragança Paulista: IFAN/CDAPH/EDUSF, 1999.

ZACHARIAS, Mariana Rocha. **Espaços e processos educativos do ginásio paranaense: os ambientes especializados e seus artefatos (1904-1949)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Linha de História e Historiografia da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

ZUIN, Elenice. **Da régua e do compasso: as construções geométricas como um saber escolar no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – Linha de Pesquisa: Educação e Ensino de Ciências e Matemática. 2001.

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

Cristiane Carolina de Almeida Soares – UFMT

Objetivos

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

Periodização

O presente trabalho trata-se de algumas das dimensões retiradas de pesquisas que possibilitaram a escrita da dissertação de mestrado, intitulada de “Educação ambiental na comunidade quilombola de Mata Cavallo: diálogos da arte, cultura e natureza”, onde o processo investigativo iniciou-se no ano de 2016, concluindo esses estudos na defesa, que aconteceu em março de 2018, junto ao GPEA-UFMT (Grupo pesquisador em Educação ambiental, comunicação e arte). Este grupo pesquisador, há mais de 16 anos, realiza diálogos fecundos junto a essa comunidade, por meio de pesquisa, extensão e articulação de projetos em educação ambiental.

Ainda que essa pesquisa tenha constituído um retrato temporário desta comunidade, foi possível dialogar e pesquisar acerca dos mais evidentes aspectos que envolvem as manifestações culturais, sob o lume da educação ambiental popular. Sendo assim, os mapeamentos realizados, possivelmente não conseguiram abranger a totalidade desse quilombo, contudo, permitiram o debate acerca da necessidade de preservar os hábitos de um povo ancestral, que anseia por visibilidade e legitimação de seus direitos, bem como a importância da escola enquanto espaço de transmissão de saberes e articulação política.

Naquela 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 historicamente excludente, e permanece resistindo, desde os tempos da escravidão, até os dias atuais. As políticas públicas e os interesses individualistas dos fazendeiros



da região, acabam por sobrepor e cercear os direitos dos moradores originais desse território (SOARES, 2018).

Foram mapeadas quatro dimensões que estabelecem fecundos diálogos entre a cultura e a natureza quilombola: os *marcos históricos*, as *expressões artísticas*, as *comidas típicas* e as *festas*, como uma das formas de evidenciar as particularidades desse povo, e suas multiplicidades culturais. Desta forma, buscamos enfatizar os aspectos que se relacionam com o levantamento epistemológico que constituiu a referida pesquisa de mestrado, bem como o mapeamento dos *marcos históricos*, os quais evidenciaram as formas de resistência desta comunidade, legitimadas em todos os cantos do quilombo pelos vestígios do tempo da escravidão, e sobretudo sob a forma de manifestações artísticas e culturais (SOARES, 2018).

Nos espaços escolarizados, finalmente surgiram oportunidades de estudo aos negros quilombolas, os quais foram historicamente discriminados e marginalizados. Esses locais tornam-se, sobretudo, terrenos férteis para florescerem as articulações políticas em defesa dos direitos a esse território ancestral, sob a forma de escolas. As manifestações da educação popular ainda permanecem por todos os espaços. Conforme Brandão (1984; 2002) a transmissão de conhecimentos entre as gerações possibilita a preservação cultural.

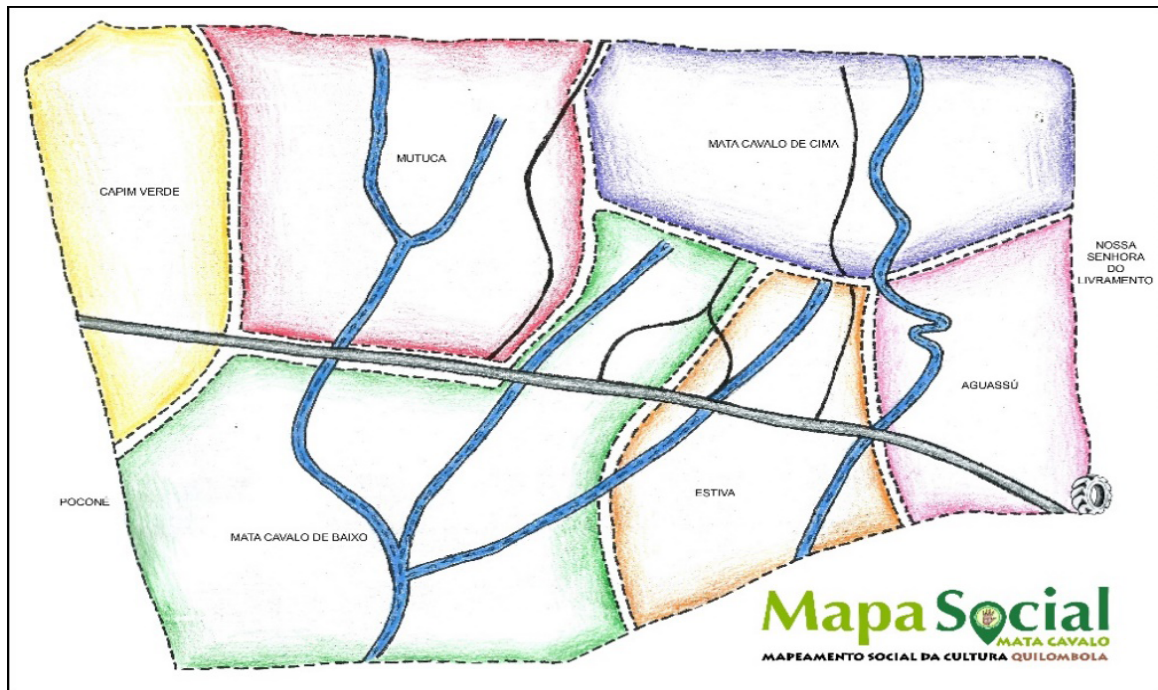
Fontes

Para consubstanciar a presente pesquisa, utilizamos livros, dissertações de mestrado, teses de doutorado, artigos científicos e cartilhas. Foi também estudado um laudo antropológico da Comunidade Quilombola de Mata Cavalo (BARROS, 2007), onde consta o processo histórico de constituição desse território, o qual está inserido nas proximidades do município de Nossa Senhora do Livramento, no estado de Mato Grosso. Atualmente, a referida comunidade encontra-se dividida em seis associações (figura 01):

Mata Cavalo de Cima, Mata Cavalo de Baixo, Ponte da Estiva, Capim Verde, Mutuca e Aguassú.



Figura 01 – Mapa de Mata Cavallo – Áreas do quilombo. Mato Grosso, 2017



Fonte: Acervo da autora.

Nota: Arte de Cristiane C. A. Soares (2017).

Nossa principal fonte de informações foi a referida dissertação de mestrado, da qual retiramos um recorte temático para a presente pesquisa (SOARES, 2018). Outras fontes foram utilizadas, sendo muitas delas, resultantes de estudos nesse e outros quilombos. Convém destacar as contribuições, sob a forma de narrativas da comunidade, e especialmente das professoras quilombolas, que ingressaram no mestrado em Educação no ano de 2017, por meio de ações afirmativas, superando imensas dificuldades para a elaboração de suas dissertações, as quais se tornaram importantes documentos históricos acerca desse quilombo.

Para complementar o levantamento acerca do surgimento das escolas quilombolas, foi de suma importância a vivência junto à comunidade, conhecendo as histórias de luta de importantes lideranças, como a dona Tereza Conceição de Arruda, uma das primeiras professoras de Mata Cavallo, a qual teve seu nome eternizado na atual escola estadual, a única que funciona atualmente, nesse quilombo.

Dentre uma infinidade de entrevistas e conversas, foi possível dialogar com o Seo Antônio Mulato, pai de dona Tereza, que esteve presente e atuante nos constantes embates na defesa e fundação do ensino escolarizado para as crianças quilombolas (SOARES, 2018; ABREU, 2019) e veio a falecer em 2019, deixando uma imensa contribuição para a conquista dos direitos quilombolas, especialmente relacionados à educação.

Desta forma, 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 ao processo excludente sofrido pelos quilombolas de Mata Cavalo, buscamos perspectivas de estudos que percebem os prejuízos, atingindo com maior frequência e intensidade, pessoas em situação de vulnerabilidade socioambiental (SILVA, 2011).

A constituição desse quilombo conserva algumas características provenientes dos primeiros quilombos brasileiros, os quais abrigaram não somente os negros fugitivos das senzalas, mas também outras etnias oprimidas pelo sistema escravocrata, e centravam-se, sobretudo, no intuito de resistir aos modelos ideológicos excludentes, no período colonial (MUNANGA, 1996). “Os quilombos contemporâneos, a exemplo de Mata-Cavalo, mesmo tendo origens diferentes das do século XVIII, e estando economicamente empobrecidos, conservam o mesmo espírito de luta” (CASTILHO, 2008, p. 67).

Diferente dos abrigos para onde se dirigiam os negros escravizados que fugiam, o quilombo de Mata Cavalo se constituiu por doação de sesmeiros aos seus escravos, ou até mesmo pela compra de terras pelos próprios alforriados. Na década de 80 do século XIX, surgiu a comunidade rural negra de Mata Cavalo, que outrora foi parte da Sesmaria Boa Vida. Ali viviam os trinta e quatro escravos de dona Anna da Silva Tavares, a qual ratificou o testamento de seu finado esposo Ricardo José Alves Bastos, para doar suas terras aos seus escravos libertos. Já a área que corresponde à sesmaria Mata Cavalos, foi comprada por Marcelino Paes de Barros, um negro forro, sendo estes os quilombolas que foram se constituindo como os primeiros proprietários de terras em Nossa Senhora do Livramento (BARROS, 2007; SIMIONE, 2008).

Há muito tempo, esse território é alvo de exploração econômica, os quilombolas são constantemente ameaçados e vítimas de violência. A luta destas pessoas perdura até os tempos atuais (MOREIRA, 2017). A marginalização e estigmatização permanecem, a ausência de um documento que reconheça a posse definitiva dessas terras, dificulta e até mesmo impossibilita o usufruto por seus proprietários legítimos, além dos prejuízos socioambientais cada vez mais crescentes, e que interferem diretamente na manutenção cultural desta população (SOARES, 2018).

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



Consubstanciamos-nos principalmente nas autonarrativas da comunidade, para a elaboração deste mapeamento social, valorizando os diálogos estabelecidos nos diversos momentos de convivência, tecendo, epistemologicamente, a valorização da educação e da cultura popular (SILVA, 2011). Sobretudo, foi possível identificar, no decorrer desses estudos, de que forma o ensino escolarizado passou a se estabelecer nesse território quilombola, e mesmo em meio a tantos impedimentos e dificuldades, os espaços escolares passaram a se constituir como territórios de articulação política e de resistência (SENRA, 2009; MOREIRA, 2017; SOARES, 2018).

Optamos pela elaboração dos mapas pictóricos, que dispensaram o rigor cartográfico (FIORI; ALMEIDA, 2005), para proporcionar o entendimento geral, independente de faixa etária ou nível de escolaridade (ANDRADE; SLUTER, 2012). O processo de criação, por meio de desenhos elaborados pela autora, utilizou imagens pictóricas sugeridas pelos quilombolas. A oficina de mapeamento social aconteceu no ano de 2017, no único espaço escolarizado da atualidade, em Mata Cavalu: a Escola Estadual Quilombola Tereza Conceição de Arruda. Contou com a presença de aproximadamente 80 pessoas da comunidade, sendo conduzida por membros do GPEA – UFMT, no qual fazem parte, dentre outros pesquisadores, a autora desta pesquisa, as professoras Dra. Regina Aparecida da Silva, e a Dra. Michèle Tomoko Sato, líder deste grupo pesquisador, sendo estas, respectivamente, orientadora e coorientadora.

Foram também realizadas entrevistas na escola e nas residências dos quilombolas, sob o lume da inspiração Sociopoética (PETIT, 2002), para que as pesquisadoras promovessem a valorização das particularidades e saberes comunitários, possibilitando, por meio dos diálogos e vivências, a igualdade dos conhecimentos 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 Cavalu, elaborando gráficos e ilustrações. Conforme afirma Brandão (2002) a valorização dos aspectos culturais e ambientais da comunidade, fomenta também a presença da cultura popular.

Resultados alcançados

Por meio dos estudos, diálogos e vivências em Mata Cavalu, foi possível perceber os espaços de resistência da comunidade com uma grande importância na organização e articulação política, onde outras educações também foram constituídas (SENRA, 2009). Desta forma, dirigimos um olhar diferenciado a algumas das escolas, construídas ao longo dos mais de 140 anos de constituição dessa comunidade quilombola, enquanto legitimadoras do direito à educação, mas que em muitos momentos, também sofreu o racismo, de outrora até os dias atuais, cujo permanece impregnado na região, em um processo excludente (SOARES, 2018).



A primeira escola de Mata Cavalo, denominada de *Escola Mista Rural* (ABREU, 2019), 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 desse espaço, houve ainda muitos embates e impedimentos ao 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.

Esse relato demonstra como muitas crianças negras, quilombolas e pobres sofrem nas suas trajetórias escolares. [...] A Escola Mista Rural funcionou por pouco tempo, pois o fazendeiro Manoel Monteiro, conhecido como Manequinho, o dono da terra onde a sala de aula funcionava, não queria mais que os quilombolas estudassem, a fim de enganar os mesmos e roubar as suas terras, o que acabou ocorrendo posteriormente (ABREU, p. 53, 2019).

Com o surgimento do projeto da *Escola Mobral*, junto à Rádio Difusora, foi garantido o ensino escolarizado pela professora Tereza Conceição de Arruda até a década de 80, quando ela passou a dar aulas em Nossa Senhora do Livramento. O ensino quilombola teve continuidade em 1981, na *Escola Municipal Ponte da Estiva* (ABREU, 2019).

Já em 1983, 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, estas acumulavam múltiplas funções, e em muitos momentos, organizavam a limpeza, adquiriram o material e o lanche escolar para as crianças, com seus próprios recursos financeiros. Segue o relato de uma das professoras da comunidade, que teve sua identidade preservada (com a utilização do pseudônimo *pequi*, relacionado a um dos elementos da cultura quilombola), no intuito de atender às exigências do comitê de ética em que a referente dissertação de mestrado esteve inserida: a Plataforma Brasil. “Mas eu sofri, menina, vou falar procê. Eu dava aula debaixo do barraco de palha, eu que era merendeira, eu que era limpadeira, tudo. Aí com o passar do tempo, cresceu o movimento, entendeu?” (SOARES, p. 127, 2018).

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, de seu território de origem, por fazendeiros, sendo forçados a abandonar suas casas, roças e propriedades. Naquele espaço de estrutura simples, com telhado coberto de palha, foi também o local de articulações políticas (SENRA, 2009), se constituído como um dos mais importantes espaços de resistência de Mata Cavalo, fortalecendo também o ensino escolarizado (SILVA, 2011).

Já em 2002, a *Escola Rosa Domingas* deu continuidade à permanência do ensino escolarizado: também foi denominada em homenagem a uma importante liderança quilombola, que, junto a seus familiares e comunidade, resistiu a violentos e inúmeros ataques e ameaças de fazendeiros, os quais queriam tomar suas terras



(SENRA, 2009). Nesse espaço, apesar da mudança da escola para outro endereço, ainda prevaleceu a resistência cultural, por meio das reuniões da associação dos moradores e dos artesãos, para a troca de conhecimentos, resistindo com essas práticas até os dias atuais. Esse espaço foi desativado para o ensino escolarizado, contudo, permanece sediando as reuniões da associação Mutuca, uma das seis que formam esta comunidade, sendo ainda o local de produção de atividades culturais (festas, feiras, reuniões) e da economia solidária (artesanatos, doces e outros).

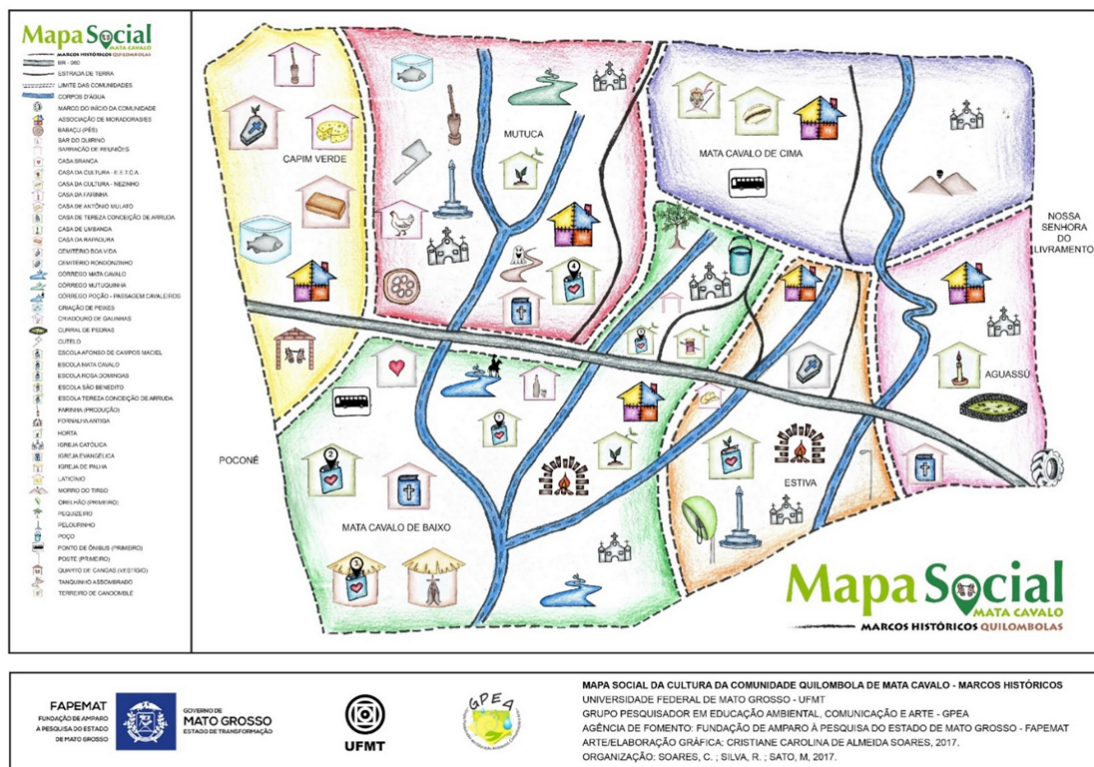
Atualmente, a *Escola Estadual Tereza Conceição de Arruda* é o único espaço de ensino escolarizado, onde os mais importantes eventos políticos e sociais acontecem. É local de festas, reuniões da associação de moradores, feiras culturais e eventos escolares e acadêmicos. Fundada no ano de 2012, recebeu esse nome em homenagem a uma das mais importantes lideranças no contexto escolar 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, em princípio, sem nenhuma remuneração (ABREU, 2019). 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 (SOARES, 2018).

Nos diálogos estabelecidos acerca da construção coletiva e partilhada dentro e fora dos espaços escolares, possibilitados nos encontros, por meio da educação popular (BRANDÃO 1984), consideramos de valor inestimável a manutenção dos saberes e fazeres desta comunidade. Nesse sentido, sopesamos importante relatar alguns dos aspectos da cultura popular, os quais foram identificados e mapeados, conforme as autonarrativas originadas durante os muitos momentos, em especial na oficina de mapeamento social da cultura quilombola de Mata Cavalo.

Os mapas sociais da cultura quilombola, elaborados e inspirados nas narrativas da comunidade, enfatizam a importância da conservação e da manutenção cultural. No mapa dos *marcos históricos* (figura 2), há que se observar uma infinidade de vestígios materiais dos tempos árdios da escravidão, sendo um dos aspectos mais lembrados e considerados por seu imenso valor histórico, pois evidenciam as dolorosas recordações do sofrimento nos locais de tortura, trabalho forçado, e as piores condições de sobrevivência.



Figura 02 – Mapa Social da Cultura Quilombola de Mata Cavallo – Mato Grosso, 2017.



Fonte: Acervo da autora.

Nota: Arte de Cristiane C. A. Soares (2017).

Foram mapeados o *pelourinho* (onde ainda se encontram alguns instrumentos de tortura) e o *curral de pedras* (local de tortura dos escravos), o *quarto de cangas* (onde os escravos permaneciam após o trabalho, com camas feitas de pedra canga), a *casa branca* (esconderijo de quilombolas fugidos), a *fornalha* (local insalubre de trabalho escravo), e os antigos *cemitérios* da comunidade, sendo que um deles não oferece mais acesso livre, pois se encontra em área tomada por fazendeiros que invadiram a região (SOARES, 2018).

Outros locais foram sinalizados, em que a comunidade relata o aparecimento das *assombrações*, que são as aparições dos espíritos dos que ali morreram, representando o intenso sofrimento vivido: o *tanquinho assombrado* e o *morro do Tirso*. Nesse último, além da presença dos artefatos de tortura da escravidão, há relatos que, nos períodos da seca dessa região, podem ser vistas as ossadas dos que foram mortos no local. Conforme as autonarrativas quilombolas, ali acontecem aparições de entidades misteriosas e aterrorizantes, que reforçam o temor à crueldade presente durante o regime escravocrata (SOARES, 2018).

No que tange ao trabalho no quilombo, sinalizou-se a casa da farinha, a casa da rapadura, escassos locais de *hortas* (SOARES, 2018), e dentre outros aspectos, foi percebida a ausência da pesca, pois a grande parte dos rios e córregos foi contaminado pelo mercúrio proveniente dos garimpos (AMORIM, 2017). Na demarcação de locais



ligados à natureza, pudemos observar, neste mapeamento, a escassez de água potável e a ausência de espécies naturais da fauna e flora, estando algumas já em extinção (SOARES, 2018).

Dentre os espaços destinados à prática da religiosidade, foram demarcadas as *igrejas católicas*, os *templos evangélicos* e, com algum receio de falar sobre o assunto, foram citadas pela comunidade, as localizações de alguns dos *terreiros de umbanda* e *candomblé*, notando-se o preconceito relacionados às religiões de matrizes africanas, por parte dos próprios moradores do quilombo (SOARES, 2018).

O Mapa Social, enquanto metodologia privilegiada para dar visibilidade às narrativas da comunidade (SILVA, 2011), como os principais documentos que validaram a presente pesquisa, demarcou os pontos onde se constituíram o ensino escolarizado. Com efeito, foram elencados os locais onde acontecem as reuniões de cada uma das associações que formam o complexo de Mata Cavalo, as quais fortaleceram as táticas de resistência do quilombo. Foram também sinalizadas as casas de lideranças e pessoas de referência nas lutas da comunidade. No que se refere às conquistas históricas, a população optou pela sinalização de locais relacionados ao transporte e comunicação, como o primeiro ponto de ônibus, o primeiro telefone público e o primeiro poste de luz (SOARES, 2018).

Dentre os locais considerados neste mapeamento, destacou-se a *Casa da Cultura Quilombola de Mata Cavalo*, um espaço cultural construído em 2015, que se constituiu como uma espécie de casa-museu, ao lado da *Escola Estadual Quilombola Tereza Conceição de Arruda*, onde o conhecimento ancestral foi colocado em prática. Construído em parceria entre o GPEA-UFMT e a comunidade, com o financiamento do WWF (World Fund for Nature), tornou-se a edificação de um desejo dos quilombolas, em valorizar a forma como os escravos construíam suas casas no passado: sobre o chão batido de cupim, foram erguidas paredes de adobe. Sob o aspecto sustentável, foi acrescentada uma inovação: um telhado de grama alimentado pela água das chuvas, movimentada por meio de uma cisterna, garantindo o conforto térmico de um local que abriga artefatos antigos (utensílios domésticos e de trabalho, instrumentos de tortura) e artesanatos quilombolas (SILVA, 2015).

Em meio às dimensões da educação ambiental, temos percebido como inevitáveis as perdas culturais, intrinsecamente ligadas à degradação local. 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 (MOREIRA, 2017). Relatos da comunidade evidenciam que, na região, ainda falta coleta de lixo, água potável, saneamento básico, postos e agentes de saúde, o que reforça os debates acerca do processo de exclusão dessa população (SIMIONE, 2008; SOARES, 2018).

O GPEA tem constituído laços fecundos junto a esse povo que luta constantemente pela legitimação de seu território, presenciando momentos de grandes embates políticos, que também referem-se à conservação ambiental, fortemente degradada por um processo destrutivo, orientado pela exploração desenfreada dos garimpos,



causadores de danos irreparáveis à natureza, e que ainda interferem na região, de forma clandestina.

Ademais, o crescimento do agronegócio na região, ocasionou a extinção de diversas espécies animais e vegetais, ocasionando o desequilíbrio ecossistêmico, extremamente prejudicial à manutenção do modo de vida dos quilombolas. A invasão das terras por parte dos fazendeiros da região, acabam por restringir o acesso e dificultar a sustentabilidade dos quilombolas, que, por não estar em posse definitiva de suas terras, enfrentam dificuldades em retirar seu próprio sustento, do local onde vivem (SOARES, 2018).

Entretanto, 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, nas feiras, festas, danças, rezas, reuniões e sobretudo, nos hábitos desse povo, que insiste em lutar pela permanência em seu território ancestral, se articulando para resistir com reivindicações sociais, políticas, legitimada por saberes populares e hábitos singulares.

Ainda que o foco investigativo da presente pesquisa busque a ênfase nos espaços escolarizados enquanto locais de resistência, a forte presença da educação popular, nos hábitos da comunidade, legitima os fundamentais aspectos da cultura e da natureza que fortalecem a visibilidade do quilombo de Mata Cavalo.

Referências

ABREU, Adrianny de Arruda. Uma escola no Quilombo: a história da educação, lutas e resistências na Comunidade Quilombola de Mata Cavalo. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2019.

AMORIM, Priscilla Mona. Latas d'água nas cabeças: percepções sobre natureza e cultura na escola e na comunidade quilombola de Mata Cavalo. 2017, 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá-MT, 2017.

ANDRADE, Andrea Faria; SLUTER, Claudia Robbi. Avaliação de Símbolos Pictóricos em Mapas Turísticos. Boletim de Ciências Geodésicas, Curitiba, v. 18, n. 02, p. 242-261, abr-jun, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bcg/v18n2/05.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2020.

BARROS, Edir Pina de. Laudo Pericial Histórico-antropológico. Mato Grosso: Justiça Federal, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é Educação Popular. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. A educação como cultura. Ed. rev. amp. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

CASTILHO, Suely Dulce de. Culturas, família e educação na comunidade negra rural de Mata-Cavalo-MT, 2008. 295 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2008.



FIORI, Sérgio Ricardo; ALMEIDA, Regina Araújo. Cartografia Turística: uma Experiência com Mapas Pictóricos e Convencionais. In: X Encontro de Geógrafos da América Latina, 5., 2005, São Paulo, SP. Anais eletrônicos... São Paulo: 2005. Disponível em: <<http://www.observatorio-geograficoamericalatina.org.mx/egal10/Nuevastecnologias/Cartografiatematica/07.pdf>>. Acesso em 01 fev. 2020.

MANFRINATE, Rosana. Histórias femininas: poder, resistência e educação no Quilombo de Mata Cavalo. 2011. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá: 2011.

MOREIRA, Déborah Luíza. Território, luta e educação: dimensões pulsantes nos enfrentamentos dos conflitos socioambientais mapeados no Quilombo de Mata Cavalo. 2017, 162f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá: 2017.

MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico do quilombo na África. Revista USP, São Paulo, n. 28, p. 58-63, dez-fev. 1995-1996. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i28p56-63>>. Acesso em: 16 fev. 2020.

PETIT, Sandra H. Sociopoética: potencializando a dimensão poética da pesquisa. In: MATOS, Kelma Socorro L. de; VASCONCELOS, José Gerardo. Registros de Pesquisas na Educação. Fortaleza: LCR, 2002.

QUADROS, Imara Pizzato. Arte Popular: trilheira para arte/educação ambiental. In: SATO, Michèle (Org.). ECO-AR-TE para o encantamento do mundo. São Carlos: RIMA; FAPEMAT, 2011. p. 52-61.

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.

_____. Inauguração da Casa da Cultura da Comunidade Quilombola de Mata Cavalo. GPEA-UFMT, Cuiabá, nov. 2015. Seção Escolas Sustentáveis. Disponível em: <<http://gpeaufmt.blogspot.com.br/search/label/Escolas%20Sustent%C3%A1veis>>. Acesso em: 29 jan. 2020.

SIMIONE, Roberta Moraes. Território de Mata Cavalo: Identidades em movimento na Educação Ambiental. 2008. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá: 2008.

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.

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

Kathia Salomão - UFPA

César Augusto Castro - UFMA

Introdução

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 compendio intitulado *Noções de musica: 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. 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. Exemplos desse livro encontram-se no Acervo de Obras Raras da Biblioteca Pública Benedito Leite e no Acervo da Academia Maranhense de Letras.

Bittencourt (2008, p. 190) afirma que as mudanças ocorridas durante o século XIX transformaram o livro escolar em uma ferramenta que não poderia faltar nas aulas, e as melhoras alcançadas na sua fabricação, o aumento do consumo pelos alunos e uma formação dos professores, ainda precária, “fizeram do livro didático um dos símbolos da cultura escolar, um depositário do saber a ser ensinado”. Esses impressos da cultura material escolar são formados, em geral, de texto – que contém os conteúdos específicos da disciplina em questão, e de paratexto – 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. Nos 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 contexto 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 maranhense. Essa obra situa-se como rara no contexto histórico educacional do Maranhão, com ainda poucos estudos a seu respeito.

Apesar de não detalharmos aqui todos os títulos do levantamento realizado, é possível encontrarmos um número significativo de pesquisas no Brasil a respeito de paratextos, principalmente no campo da literatura, catalogados no portal da Capes em dissertações, teses e periódicos. 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. Dentre esses estudos na área de educação temos: Vieira (2008), *Entre coisas do mundo e o mundo dos livros: prefácios cívicos e impressos escolares no Brasil republicano*; Oliveira (2015), *Lourenço Filho e a Coleção Biblioteca de Educação: uma análise dos prefácios escritos por esse educador* e Ribeiro (2015); “*Prezado professor*”: *prefácios, notas, advertências e Manual do professor*. Podemos citar ainda dois trabalhos em educação, encontrados nos periódicos *Anuario de historia de la educación* e *Historia y memoria de la educación*, que trazem análise paratextual. No primeiro, Baretta (2018) estuda *Ideologías lectoras del normalismo: un análisis paratextual de El libro del escolar de Pablo Pizzurno*, e no segundo, Muñoz-Escolano e Oller-Marcén (2020) elaboram *Análisis de los prólogos de los textos algebraicos publicados en España durante el siglo XVI*. 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.



Delineando os paratextos

Paratexto, termo originário dos estudos de Genette (2018, p. 9), crítico e teórico da literatura, é composto de diversos elementos que, segundo esse autor, servem de reforço e acompanhamento ao texto de uma obra, tendo a função de apresentá-lo “no sentido habitual do verbo, mas também em seu sentido mais forte: [...] torná-lo presente, [...] garantir sua presença no mundo, sua “recepção” e seu consumo, sob a forma, pelo menos hoje, de um livro”. Os elementos paratextuais são divididos por Genette (2018) em *peritextos*, aqueles internos ao impresso circundando o texto, como a folha de rosto, a instância prefacial, a dedicatória, e em *epitextos*, os que são externos como as conversas e as entrevistas sobre a obra. O autor utiliza o termo instância prefacial em vez de prefácio, pois esse tem uma lista longa “[...] de parassinônimos [...]: introdução, prefácio, nota, notícia, aviso, apresentação, exame, preâmbulo, advertência, prelúdio, discurso preliminar, exórdio, proêmio [...]” (GENETTE, 2018, p. 145).

Antes de analisarmos a instância prefacial de *Noções de música* faremos uma breve apresentação dos outros paratextos que compõe essa obra. A *capa* do livro, que seria o primeiro na lista desses elementos, nesse caso específico não existe, pois os exemplares encontrados não possuem a capa original que possivelmente foi extraviada. Em seguida aparecem as *folhas de guarda*, sendo uma em branco e a outra com uma vinheta, um desenho em forma estilizada semelhante a uma hera ou uma videira que pode ter ligação com o assunto tratado no texto. Na *folha de rosto* temos o título e o subtítulo do livro, além do nome do autor e sua identificação profissional, e no final da página as informações tipográficas com o local e a data da impressão. Intitulando sua obra de *Noções de música*, o autor traz ao leitor de forma curta e concisa qual a proposta do seu livro, dando a entender que pretende abordar conhecimentos de música de maneira básica, pois “há títulos literais, que designam, sem rodeio e sem alusão, o tema ou o objeto central da obra [...]” (GENETTE, 2018, p. 78).

O subtítulo *Extrahidas dos melhores auctores* esclarece que Rayol se baseou em outros autores da área para elaborar seu material, e ao incluir que seu embasamento teórico foi com “os melhores auctores”, conforme seu juízo de valor, provavelmente queria que se aumentasse a credibilidade quanto à sua obra. Chegando ao lugar do nome do autor na folha de rosto, encontramos a abreviação de Antonio dos Reis Rayol para Antonio Rayol. Maranhense, nascido na década de 1860, era tenor lírico, compositor, regente e violinista, e uma figura influente no meio artístico, cultural e educacional do Maranhão. Rayol atuou como docente nas instituições maranhenses, Casa dos Educandos e Artífices, Liceu e Escola Normal, e 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. Ganhou uma bolsa de estudos para a Itália, e em sua estada na Europa, compôs e regeu, dentre outras obras musicais, a Missa Solene, que se tornou a mais famosa de sua carreira. Portanto, seu nome era reconhecido,



era uma referência no contexto musical em que circulava e também um fator de credibilidade para o seu livro.

Ainda é acrescentada abaixo de seu nome a função profissional que o autor exercia, “Professor Catedrático da Escola Normal, Diretor e Professor da Escola de Música do Maranhão”. Essa informação, de certa forma, reforçava a sua autoridade, pois ambas instituições eram públicas e profissionalizantes. No final da folha de rosto, nota-se a indicação do Maranhão como estado da impressão e a tipografia que o imprimiu – a Typographia do Frias, uma das mais atuantes em São Luís da segunda metade do século XIX ao início do XX. Rayol faleceu na data de 21 de novembro de 1904, dois anos depois do lançamento de seu livro. A notícia de sua morte teve uma grande repercussão e no seu enterro muitas pessoas prestaram suas últimas homenagens ao tenor maranhense, conforme jornais locais da época.

Em relação à *Dedicatória*, o autor oferece sua obra para seus alunos da Escola de Música⁷ e da Escola Normal⁸. A Escola de Música foi fundada em 1901, a partir de um apelo de Rayol ao Governador do Maranhão, João Gualberto Torreão da Costa, para a criação de uma instituição maranhense nos moldes dos conservatórios encontrados no país. Quanto a *Epígrafe*, a citação utilizada por Rayol foi: “Propagar a arte que cultivo – eis a minha vocação e não lhe posso resistir – tudo o que se dirige a este fim é essencialmente bom” (FÉTIS apud RAYOL, 1902, p. 4). Para Genette (2018, p. 135) o lugar da epígrafe pode determinar sua função. Ao vir antes do texto, em geral depois da dedicatória, “está no aguardo de sua relação com o texto”, esclarecendo-se com a completa leitura do texto, e ao vir no final do livro “tem em princípio uma significação evidente e mais autoritariamente conclusiva”.

No elemento paratextual denominado *Advertência*, Rayol explicou ao leitor que seu livro seria utilizado na aula de música juntamente com trabalhos de três outros autores, Leopoldo Miguez, Ignacio Porto Alegre e Claude Auge. Os autores citados por Rayol, assim como seus impressos eram representativos no período em questão. Miguez foi contratado pelo Governo Republicano para fazer reformas no ensino musical da capital e seu livro foi adotado no Instituto Nacional de Música do Rio de Janeiro. Pelo fato de *Noções de Musica* não apresentar notações musicais, o estudo de solfejo⁹ deveria ser realizado com o auxílio dos Compendios de Ignacio Porto Alegre e do músico francês Claude Auge. Outro peritexto são as *Notas de rodapé* em que são apresentadas explicações complementares de conteúdos tratados no texto esclarecendo alguns termos musicais. Os *Epitextos* são os elementos encontrados externamente a obra física, mas que se referem à mesma, como as propagandas, os anúncios, entrevistas, cartazes, etc. Encontramos diversas menções a *Noções de musica* em jornais de São Luís, no caso *Diário do Maranhão*, *Pacotilha* e *O Federalista*, em forma de anúncios, propagandas e agradecimentos.

7 Rayol foi diretor da Aula Noturna de Música em São Luís no ano de 1900, uma instituição pública com poucos recursos frente ao que ele almejava por isso fez esse pedido ao governador. A Aula Noturna foi precursora da Escola de Música. Para mais esclarecimentos a respeito da história dessas duas instituições ver Salomão (2016).

8 Maiores informações sobre a Escola Normal encontram-se em Castellanos (2010) e Motta e Nunes (2008).

9 Prática de entoar as notas na altura e na duração escritas na grafia musical.



Análise de “Aos Leitores”

Genette (2018, p. 147) aponta que “a maioria dos temas e dos procedimentos do prefácio existem desde meados do século XVI”. Conforme esse autor, a forma mais comum desse texto é de um discurso em prosa, elaborado em geral após o término da escrita de todo conteúdo do livro. A *Instancia prefacial* pode ter lugar no início da obra, denominado de preliminar, ou ao final após o texto completo, passando a se chamar de pós-liminar. Além disso, pode ser autoral, quando escrita pelo próprio autor, ou alógrafo, quando feito por outra pessoa ou pela editora. No caso de *Noções de musica*, o prefácio é autoral, intitulado de “Aos Leitores”, e preliminar. Genette (2018, p. 176, 177) trata da função principal de um texto prefacial que é “garantir ao texto uma boa leitura”, ou seja, “eis *por que* e eis *como* você deve ler este livro”. Ele explica que, principalmente em obras históricas e teóricas, os prefácios devem atrair os leitores valorizando o assunto da obra, de preferência sem chamar a atenção para o seu autor exibindo seu talento: “se não estou (e quem estaria) à altura de meu assunto, você deve mesmo assim ler meu livro, por sua ‘matéria’”.

Rayol (1902), 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, Rayol (1902, p.8) explicou os motivos que o levaram a escrever a obra, as dificuldades encontradas e as aspirações quanto ao aproveitamento de seus alunos, explicando ser sua obra uma “ligeira compilação” do que ele achou “bastante estético e indispensável” para o objetivo ao qual se propôs. Genette (2018) comenta que ao autor explicar que seu livro é uma compilação, está evidenciando uma valorização da diversidade em oposição a uma valorização da unidade. Rayol admitiu ser incapaz de produzir “uma obra original” por não achar nele “recursos melhores que os dos genios transcendentales que têm expendidos os seus sentimentos sobre o alcance e verdadeiro fin desta arte” (RAYOL, 1902, p.8).

Para Rayol (1902, p. 8), os efeitos enérgicos da música podem encontrar “[...] mais sensíveis as fibras do selvagem e mesmo de alguns irracionais, que as do homem civilizado”. Ao acreditar que os seres mais civilizados podem se encontrar menos sensíveis a essa arte, complementa ser essa realidade o que tornava tão penosa a aprendizagem da música e o trabalho do docente, chegando muitas vezes ser impossível de realizá-la. Nesse comentário, pode-se visualizar um momento em que, apesar da sua paixão pela música e devoção ao seu ensino, o professor depara-se com um entrave que pode desanimá-lo, expressando assim certas contradições inerentes ao ser humano, mas muitas vezes invisíveis nos relatos da carreira de um artista.

Em seguida, ocupando o espaço central do texto, 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. Rayol (1902, p. 11) defende claramente a música como “uma arte mágica, a qual excita todas as paixões e inspira os mais nobres sentimentos”, assim inferimos que defendia uma dentre as



duas tendências que existiram de forma mais acirrada no final do romantismo¹⁰, ou seja, mais a favor da “[...] que v[ia] a música como linguagem expressiva [do que] a que a compreend[ia] como forma pura” (FONTERRADA, 2005, p. 61). O compositor maranhense era um romântico adepto incondicional da música italiana, e essa sua preferência gerou muitos posicionamentos contrários a sua pessoa no meio musical, como por exemplo, o de Guerra-Peixe (2007, p.219), compositor brasileiro do século XX que fez várias críticas ao estilo composicional de Rayol evidenciando de forma jocosa em seu livro a descrição do tenor: “um tipo másculo, usando enorme bigodeira e o célebre laço no pescoço, à moda dos artistas românticos europeus” (ver Figura 1).

Figura 1 – Gravura de Antonio Rayol.



Fonte: Salomão (2016)

Rayol também utilizou nessa parte do seu texto prefacial figuras mitológicas ligadas à música, como Orfeu, cuja voz e lira encantavam rochedos, árvores e animais, e Anphion, que ao edificar a muralha de Thebas movia com o som de sua lira as pedras até o seu lugar na construção (PHILIP, 2008; BULFINCH, 2001), 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”.

Visualiza-se novamente um Rayol de postura romântica ao acreditar na música como uma oportunidade de elevação dos sentimentos nos seres humanos. Conforme Gomes (2004), não se deve buscar esse fato, nesse caso do poder da música, como uma verdade a ser comprovada, mas como algo que o autor vê, sente e defende. “Um exercício de liberdade”, como cita Henrique (2009, p. 59), ou um discurso da sociedade? No primeiro capítulo de *Noções de musica*, o autor emite mais uma opinião sobre o efeito da música junto às pessoas, seu efeito civilizatório:

10 Essas duas tendências tinham com seus principais representantes Hanslick, denominado de formalista e defensor da música absoluta, e Wagner na estética do sentimento (FONTERRADA, 2005).



Não é só o homem civilizado que ella domina por seus efeitos admiráveis; ate o proprio selvagem para quem a sciência e as outras artes não teem encantos, sente-se animado por ella – a musica adoça-lhe os costumes e modifica os seus mais bárbaros instinctos. [...] hoje é [...] empregada como um poderoso meio de moralidade na educação da mocidade (RAYOL, 1902, p. 11, 14).

O discurso civilizatório presente no período tinha a música e o ensino dessa arte como seu grande aliado. Para os músicos republicanos autores da *Gazeta Musical* - um periódico publicado no Rio de Janeiro no início da década de 1890 e estudado por Andrade (2013, p. 110), “[...] a educação musical era vista [...] como uma engrenagem essencial ao processo de civilização do país, auxiliando na consolidação do sistema político republicano e de enaltecimento do mesmo, na afirmação de um patriotismo exacerbado e no desenvolvimento da educação moral e cívica”. Assim, acreditamos que Rayol partilhava do ideal republicano da música enquanto elemento civilizador. Um desses músicos republicanos era Leopoldo Miguez, que defendia a unificação do ensino musical, almejando dessa maneira o desenvolvimento e progresso do país.

Augusto (2010) explica a proposta de Miguez ao novo Governo: unificar no Brasil, senão pelo menos no Rio de Janeiro, o ensino teórico elementar da música. Ele acreditava que todas as escolas deveriam seguir o programa e o método adotado no Instituto Nacional de Música, uma vez que essa instituição era para ele o modelo de ensino musical, impondo, dessa forma, novos padrões tanto à prática musical quanto ao ensino, além de impedir opiniões contrárias ao seu projeto cientificista. Nesse período ele publicou um livro que Rayol indicou para ser adotado na Escola de Música e na Escola Normal do Maranhão juntamente com *Noções de musica*, de certa forma, colaborando para objetivo de Miguez de unificação do ensino em território nacional. Outra informação que corrobora o pensamento de Rayol de que a música seria um elemento civilizador e de que seu ensino seria um direito de todos, é a sua declaração ao Governador João Gualberto Torreão da Costa no Relatório de 1901, quando diretor da Aula Noturna: “[...] urge, portanto que o actual Governo, tão solicito em elevar a Instrucção Publica, augmente o professorado da aula de musica, que o Congresso creou para beneficio d’aquelles que, sem recursos pecuniários, não podem instruir-se na Arte Divina” (MARANHÃO, 1901, p. 5). Portanto, lutou como professor para que o ensino da música alcançasse as diferentes classes sociais.

Na conclusão de “Aos leitores”, 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, apesar de que em anos anteriores outros livros impressos pela mesma Tipografia, a do Frias, possuíam exemplos ilustrados. Provavelmente, no período de Rayol, a tipografia não apresentava mais as mesmas condições favoráveis que possuía anteriormente. Ele declara saber que seu trabalho estava incompleto, tendo que supri-lo com a sua prática, mas esperava que os leitores entendessem as falhas e lembrassem que o livro era exclusivamente para seus alunos. No entanto, ele julgava que essa falta não o impediria de alcançar o objetivo que esperava, pois acreditava nos autores que tinha consultado, e cita



alguns deles¹¹, grandes ícones da literatura musical da época: Savard, Choron, Fayolle, Artusi, Rousseau, Cattaneo e Raphael Machado. Do último autor, Machado, Rayol copiou muitas definições informando isso claramente em seu livro, daí ter afirmado que sua obra era uma “ligeira compilação”, mesmo porque também não era muito aprofundada e extensa possuindo 56 páginas no total.

Apesar de Rayol se basear em outros autores, ele selecionou dentre os conteúdos dessas obras o que achava mais “esthetico e indispensavel” para seu objetivo. Assim, nesse momento se posicionou como conhecedor do assunto e certo de suas escolhas, priorizando determinados temas em detrimento de outros e deixando claro com quais autores ele mais se identificava em meio a uma diversidade existente no meio musical. Dessa maneira, percebe-se que “[...] o que se guardou para a posteridade é resultado de acasos, seleções e disputas que devem ser considerados” (CASTRO, 2004, p. 237). Rayol (1902, p.7) 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 a habilidade de quem só concorre com a sua boa vontade, achando-se possuído dos mais *ardentes desejos* do seu aproveitamento”. 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? Genette (2018, p. 185) ressalta a possibilidade do autor, em face de um tema relevante, se posicionar incapaz de tratar todo o assunto da forma como deveria, deixando a cargo do leitor “estabelecer uma justa medida”, e usando as palavras de Lichtenberg (1947), expõe que o prefácio poderia ser denominado de “para-raios”, tentando assim prevenir, neutralizar ou impedir as críticas.

Santos (2012, p.35) ao analisar os prefácios de Álvares de Azevedo comenta que “[...] ele designa-se como um ‘pobre poeta’, que se desculpa por ser um principiante e que possivelmente espera, por meio da constituição de uma postura de falsa modéstia, alcançar o favor dos leitores [...]”. Teria sido essa também a justificativa da postura do tenor maranhense? Rayol (1902, p. 9), assumiu uma postura humilde frente aos mestres que pesquisou, mas de certa forma também se posicionou, pois deixou claro que reproduziu essas ideias externas “associando-as como parte mais importante, às noções que [no livro] se acham ordenadas”, ou seja, às suas ideias desenvolvidas. Escreveu uma compilação exclusivamente para seus “discípulos”, para que a música produzisse neles as mesmas sensações por ele sentidas, mas ao mesmo tempo sua obra ocupou um lugar na página de anúncios de venda nos exemplares do *Diário do Maranhão* de fevereiro até maio de 1903, possibilitando assim um alcance maior do público alvo. Rayol aceitou o desafio de elaborar um livro escolar, pois ao fazer suas escolhas de conteúdo e seu discurso na instancia prefacial, já estava propondo algo singular no rol desse tipo de literatura. Contradições ou “múltiplas possibilidades da trajetória de um indivíduo” (HENRIQUE, 2009, p. 95)?

11 Para maiores detalhes sobre esses autores consultar Salomão (2016).



Considerações finais

Na historiografia consultada sobre o assunto pôde-se observar que a maioria dos prefaciadores, autorais ou alógrafos, se preocupavam mais em falar sobre o autor, sobre a obra, sobre o diferencial do livro em meio ao seu contexto, sobre como os professores deveriam usá-lo. Genette (2018, p. 186) ressalta que há o interesse de informar “sobre a maneira pela qual o autor quer ser lido”. O que Rayol priorizou para informar aos seus leitores? Em sua instancia prefacial ele escreveu um discurso: apresentando sua motivação pessoal para publicar um livro e os anseios quanto aos alunos de aproveitarem essa obra; defendendo a relevância da música; discorrendo a respeito dos efeitos que essa arte exerce sobre o homem e de como seu ensino pode colaborar para a organização moral dos homens; ressaltando a necessidade de que os alunos não executassem a música de forma mecânica, somente racional, mas com expressividade para que a interpretação musical se fizesse estimar junto ao público.

Em meio a esse discurso mais intelectual também reconheceu as limitações de sua obra, em especial por dificuldades tipográficas, e a necessidade de ter buscado embasamento teórico em outros autores. 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. Uma imagem que representa um músico e professor adepto do período romântico, com postura modesta ao expor a necessidade de apoiar-se no trabalho de outros teóricos, mas ao mesmo tempo posicionando-se de forma crítica ao defender suas convicções musicais e sociais.

Baseados nos estudos de Chartier (1990, p. 127), para o qual “não existe nenhum texto fora do suporte que o dá a ler” e não há entendimento de qualquer texto que seja “que não dependa das formas através dos quais ele chega ao seu leitor”, analisamos neste trabalho a materialidade de “Aos Leitores”, observando a forma e a estrutura do texto, assim como os dispositivos que o permitiram se dar a ler. Para esse autor, existem “[...] dois tipos de dispositivo: os que decorrem do estabelecimento do texto, das estratégias de escrita, das intenções do ‘autor’ [...]”, que nos permitiram entender as concepções salientadas por Rayol, e “os dispositivos que resultam da passagem a livro ou impresso, produzidos pela decisão editorial ou pelo trabalho da oficina [...]”, ou seja, no caso de Rayol as características tipográficas do objeto, como o uso de letras grandes e de poucos parágrafos por página facilitando assim a leitura, embora o seu livro tivesse sido elaborado para alunos em nível profissionalizante.

Ainda nos apoiamos em Chartier (1990) ao tratarmos das práticas dos sujeitos e das múltiplas relações existentes considerando para tanto o conceito de apropriação, uma vez que esse realça “[...] a maneira contrastante como os grupos ou indivíduos fazem uso dos motivos ou das formas que partilham com os outros” (NUNES E CARVALHO, 2005, p. 49, 53). Rayol (1902, p. 8) explicitou em seu prefácio que se sentiria feliz se os conteúdos de seu livro, produzissem em seus alunos “as mesmas sensações” que nele haviam sido produzidas. Nessa “declaração de



intenção” do autor, termo denominado por Genette (2018) como uma função do prefácio, Rayol deixa implícito o discurso que fez sobre a relevância da música para os sentimentos do homem, desejando que seus discípulos disso também se apropriassem. Como realmente efetivou-se essa apropriação em seus leitores?

Evidenciou-se aqui o que de sua imagem Rayol, por meio de suas concepções, pode projetar para fora do seu livro e o que de fora dele, como sujeito do seu tempo, ele pode projetar para dentro desse impresso. Chartier (2014, p. 256, 257) chama a atenção para a necessidade de se trabalhar com os materiais paratextuais observando as múltiplas relações que os ligam, tanto “dentro do livro” quanto “entre livros”, colocando-se “mais ênfase nas relações do que em taxonomias, e mais em contextualizações dinâmicas do que em tabelas de classificação”, respeitando a “historicidade própria” de cada material. Como se deu a apropriação de Rayol quanto aos textos prefaciais e aos conteúdos musicais presentes nas obras dos autores em que se baseou teoricamente? Essas indagações permanecem ao final deste trabalho, sugerindo continuação da pesquisa.

A relevância de Rayol no cenário musical, principalmente no maranhense, percebida na memória resguardada desse músico e professor, por meio de suas composições ainda hoje executadas, dos registros de sua vida profissional, social e pessoal na imprensa de seu tempo, do seu livro, em especial seu prefácio, colaboraram e colaboram até hoje para a construção de sua legitimidade, um sujeito do seu tempo e da atualidade. Conforme Gomes (2004, p.13), na cultura da sociedade individualista “importa aos indivíduos [modernos] sobreviver na memória dos outros, pois a vida individual tem valor e autonomia em relação ao todo”. 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.

AUGUSTO, Antonio José. **A questão Cavalier: música e sociedade no Império e na República (1846-1914)**. Rio de Janeiro: Folha Seca: Funarte, 2010.

BARETTA, Mónica. Ideologías lectoras del normalismo: um análisis paratextual de El libro del escolar de Pablo Pizzurno. **Anuario de historia de la educación**. Buenos Aires, v. 19, n. 2, p. 7-20, 2018. Disponível em: <<http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/anuario/article/view/14274/pdf>>. Acesso em: 07 nov. 2019.

BITTENCOURT, Circe. **Livro didático e saber escolar: 1810-1910**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BULFINCH, Thomas. **O livro de ouro da mitologia: história de deuses e heróis**. Tradução David Jardim Júnior ed.18. Rio de Janeiro: Ediouro Publicações S.A., 2001.

CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez. **Práticas leitoras no Maranhão na primeira República: entre apropriações e representações**. São Luís: EDUFMA, 2010.



CASTRO, Celso. O diário da Bernardina. In: GOMES, Angela de Castro (Org.). **Escrita de si, escrita da história**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

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

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

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

GENETTE, Gerard. **Paratextos editoriais**. Tradução Álvaro Faleiros. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2018.

GOMES, Angela Castro (Org.). **Escrita de si, escrita da história**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

GUERRA-PEIXE, César. **Estudos de folclore e música popular urbana**. Organização, introdução e notas de Samuel Araújo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

HENRIQUE, Márcio Couto. **Um toque de Voyeurismo: o diário íntimo de Couto de Magalhães (1880-1887)**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2009.

MARANHÃO. Mensagem apresentada ao Congresso do Estado, 13 fev. 1901 pelo Exmo. Sr. Governador Dr. João Gualberto Torreão da Costa. São Luís, 1901.

MOTTA, Diomar das Graças; NUNES, Iran de Maria Leitão. Escola Normal: uma instituição tardia no Maranhão. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antonio de Pádua Carvalho (Org.). **As Escolas Normais no Brasil: do Império à República**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

MUÑOZ-ESCOLANO, José M.; OLLER-MARCÉN, Antonio M. *Análisis de los prólogos de los textos algebraicos publicados en España durante el siglo XV. Historia y Memoria de la Educación*. Madrid, n.11, p. 51-85, 2020. Disponível em: <http://revistas.uned.es/index.php/HME/article/view/23545/20750>

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Historiografia da educação e fontes. In: GONDRA, José Gonçalves (Org.). **Pesquisa em história da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

OLIVEIRA, Priscila Marília de. **Lourenço Filho e a Coleção Biblioteca de Educação: uma análise dos prefácios escritos por esse educador**. 2015. 122 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7192>. Acesso em: 30 maio 2018.

PHILIP, Wilkinson. **Guia ilustrado Zahar: mitologia**. Tradução Áurea Akemi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

RAYOL, Antonio dos Reis. **Noções de musica: extrahidas dos melhores auctores**. São Luis: Typographia do Frias, 1902.



RIBEIRO, Fábio. **Prezado professor:** prefácios, notas, advertências e Manual do professor. 2015. 183f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-26052015-110034/en.php>>. Acesso em: 20 maio 2018.

SALOMÃO, Kathia. **O ensino de música no Maranhão (1860-1812):** lugares, práticas e livros escolares. São Luís: EDUFMA, 2016.

SANTOS, Natália Gonçalves de Souza. **O pensamento crítico de Álvares de Azevedo por meio de seus prefácios:** antagonismo e dissolução. 2012. 126p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8151/tde-11062013-110100>>. Acesso em: 20 maio 2018.

VIEIRA, Cleber Santos. **Entre as coisas do mundo e o mundo dos livros:** prefácios cívicos e impressos escolares no Brasil Republicano. 2008. 286 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-02022009-141926/publico/TeseCleberSantos.pdf>. Acesso em: 30 dez 2018.

COLEÇÃO “O MUNDO DA CRIANÇA”: MATERIALIDADE E CIRCULAÇÃO

Juliana Calixto Bartsch¹ - UFPR

Gizele de Souza² - UFPR

RESUMO

O presente estudo, em andamento, se propõe a examinar dimensões acerca da materialidade e circulação da Coleção “O Mundo da Criança”, publicada em 1934 na cidade de Chicago, com o título de “Childcraft”. A partir de 1954, a coleção ganha proporções internacionais sendo publicada além do inglês, em espanhol, italiano e português. Traduzida e adaptada, a coleção é publicada em sua versão brasileira pela Editora Delta em 1959, no Rio de Janeiro. 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. 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, bem como acerca da perspectiva de circulação da obra. 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 trabalho também se apoia nas contribuições de Michel de

1 Possui graduação em Artes Visuais pela Universidade Federal do Paraná e em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Pós-graduada em Psicopedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Atualmente é aluna de Mestrado em História e Historiografia da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. – julianacalixtob@yahoo.com.br

2 Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná. Mestre e Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, tendo seus estudos fundados na linha de História, Política, Sociedade, com Estágio de Doutorado Bolsa Sanduíche/Capes em História da Infância na Università Degli Studi di Pavia. Pós-Doutora pela Università degli Studi di Firenze, com bolsa Sênior/CAPES. Atualmente atua como professora na Universidade Federal do Paraná no setor de educação e pós graduação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação, História da Infância e Educação Infantil. – gizelesouza@uol.com.br



Certeau (1982) sobre o ofício da história e da escrita do historiador, bem como outras referências acerca da produção sobre cultura material e sobre impressos.

Palavras-chave: Coleção “O Mundo da Criança”, materialidade, circulação

1. INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta discussões acerca da materialidade e circulação da Coleção “O Mundo da Criança”, publicada em 1934 na cidade de Chicago, com o título de “Childcraft”. Sendo fonte e objeto de análise deste trabalho, a Coleção, trata-se de uma enciclopédia³ infantil de quinze volumes, publicada por diferentes editoras, sofrendo alterações em relação à materialidade e conteúdo diante de cada publicação. Segundo as fontes consultadas até o momento, a referida Coleção teve suas primeiras edições internacionais nos anos de 1949 e 1954, sendo impressa, além do inglês, em línguas como o português, espanhol e italiano.

A coleção aqui em destaque chega ao Brasil em 1959, publicada pela Editora Delta com o título de “O Mundo da Criança”. Com estrutura semelhante a original, o conjunto de livros é impresso em quinze volumes em capa dura vermelha, com ilustrações coloridas impressas sobre o couro vermelho na capa, conforme Figura 1.

FIGURA 1 – CAPAS DOS VOLUMES DA COLEÇÃO “O MUNDO DA CRIANÇA” (1959)



3 De acordo com o Dicionário Latino-Português (1953), entende-se por enciclopédia um agregado de todas as ciências. Sendo assim, a Coleção “O Mundo da Criança” era considerada uma enciclopédia infantil, por trazer informações para crianças, pais e professores, abordando diferentes áreas do conhecimento, tais como: literatura, ciência, história, geografia, arte e música.



FONTE : Coleção "O Mundo da Criança" (1959) pertencentes a arquivo pessoal da autora

O papel e tamanho dos livros também se assemelham às edições norte-americanas, porém o conteúdo sofreu adaptações e traduções em relação ao original. Com 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. "O Mundo da Criança" é uma obra ilustrada, na qual as imagens variam entre coloridas e monocromáticas. Realizadas por mais de um artista, as imagens já marcam presença desde a contracapa e folha de guarda.

Diante do exposto, esta pesquisa tem como proposta realizar uma análise partindo da materialidade 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. Para isso, o referencial teórico utilizado ancora-se nos estudos de Roger Chartier (1988), acerca do conceito de representação e história dos impressos. De acordo com o autor, representações são percepções sociais produzidas por grupos de indivíduos, com determinado posicionamento político, social ou escolar. Roger Chartier também traz contribuições para este artigo, na medida em que apresenta a importância de se analisar impressos partindo não apenas de seu conteúdo, como também de sua materialidade e circulação. De acordo com Chartier (2001),

as pesquisas a respeito da literatura com enfoque cultural com uma perspectiva mais crítica, a partir da Nova História, passaram a considerar as variações históricas como critério de definição da literatura, os repertórios, efeitos e restrições, patrocínio da academia ou mercado, análise de copista, editores, livreiros, impressores, revisores, tipógrafos e diferentes processos e operações no processo de publicação dos impressos (CHARTIER, 2001, p. 38).



Chartier (2001), portanto considera que a história da literatura e crítica literária deve ser feita não apenas por meio da leitura do texto, como também sua materialidade e contexto. De acordo com Agustin Escolano Benito (2018, p. 109), a relação entre materialidade e contexto faz parte da busca dos historiadores. Conforme Benito (2018) ao utilizar fontes pertencentes à cultura material, os historiadores se atentam às relações entre os objetos produzidos, seu contexto de produção e uso.

Este trabalho também se apoia nas contribuições de Michel de Certeau sobre o ofício da história e da escrita do historiador. Conforme Certeau (1982) “Toda pesquisa histórica e historiográfica se articula com um lugar de produção sócio-econômico, político e cultural” (CERTEAU, 1982, p. 56). 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.

Por conseguinte, com o fim de alcançar os objetivos aqui mencionados, este artigo está organizado de maneira em que em um primeiro momento irá discutir a origem e circulação da coleção “O Mundo da Criança”. Posteriormente serão apresentadas as condições estruturais, materiais e estéticas do conjunto de livros.

2. A INFÂNCIA NO MUNDO MODERNO

Com origem norte-americana, a coleção “O Mundo da Criança”^a, é marcada por modificações e reformulações em sua trajetória. Roger Chartier (2001), afirma que as variações sofridas nos impressos referentes à sua materialidade, grafia e conteúdos são importantes para a compreensão de determinados períodos (CHARTIER, 2001, p.42). Diante disso, propõe-se uma análise das variações ocorridas durante as edições de “O Mundo da Criança”, até chegar a sua edição brasileira em 1959, a fim de perceber o propósito destas mudanças.

A coleção aqui em destaque teve como base uma publicação de três livros realizada para acompanhar uma mesa de estudos destinadas a crianças pequenas (MCQUEEN, 2015). Intitulada de “The Child Treasury”, o conjunto de livros foi publicado em 1923, pela editora Quarrie Corporation, sobre coordenação e edição da renomada professora May Hill Arbuthnot⁴. Os livros eram compostos de poemas, contos, músicas infantis, histórias bíblicas, conteúdos de arte e sugestões para pais, conteúdos que de acordo com a editora, abordavam assuntos importantes para a infância, antes das crianças se depararem com as realidades do mundo adulto. O produto, não obteve o alcance de vendas esperado, porém a crítica em relação aos livros foi positiva (MCQUEEN, 2015).

4 May Hill Arbuthnot foi uma professora, editora, crítica e consultora em educação. Tendo seus estudos voltados à educação infantil, apresentava debates a respeito do jardim de infância e ensino por meio da literatura. Arbuthnot também foi reconhecida por seu trabalho voltado à formação educacional para pais, sendo convidada a participar de conferências na Casa Branca a respeito da infância (MCQUEEN, 2015).

FIGURA 1 - FOTOGRAFIA DA COLEÇÃO THE CHILD'S TRESSURY



Fonte: MC QUEEN, Sharon A Permanent and Significant contribution the life of My Hill Arbuthnot, **Association for Library Service to Children**, summer 2015

A resposta do público em relação ao conteúdo dos livros da coleção “The Child’s Tressury”, que acompanhava a mesa de estudos, acarretou na publicação de uma nova coleção em 1934, publicada também pela editora Quarrie Corporation, com o título de “Childcraft”. Essa nova publicação era composta de seis livros ilustrados com imagens desde sua capa, com fundo alaranjado, como também folha de guarda, contracapa e ilustrações ao longo dos textos. Dentre os volumes, estavam àqueles destinados a crianças com temas como poemas, contos, lendas, entre outros, bem como sugestões para pais e professores sobre o trabalho com crianças pequenas. Essa mesma coleção teve outras edições, publicadas por editoras diferentes, o que levou a mudança de quantidade de volumes a cada nova edição.

Por meio da análise das edições norte-americanas e brasileiras, bem como o contexto em que o início do século XX encontrava-se em relação à infância, criou-se a hipótese de que muitas das modificações ocorridas e a iniciativa de criar uma coleção para crianças, contendo também sugestões para pais e professores, estavam vinculadas aos debates e conferências realizadas no início do século.

De acordo com Rodrigues (2015), a infância foi objeto de debate no final do século XIX e início do século XX em âmbito internacional, seja por meio de conferências ou exposições. Em busca de uma identidade própria do continente americano, países latino-americanos começaram a promover convenções para discutir aspectos ligados à modernidade. Vista como ferramenta de mudança para o futuro da nação, a infância torna-se objeto de discussão. Ainda conforme os estudos de Rodrigues a partir da década de 1920, os Estados Unidos começou a participar dessas convenções.

Em 1930, foi realizada a terceira “Conferência sobre a Proteção à saúde e a Criança”, promovida pelo presidente Herbert Hoover em Washington na Casa Branca.



Contando com mais de três mil participantes e sendo transmitida para a população via rádio, a conferência discutiu um projeto de modernidade, visando a infância por meio de um olhar científico e de circulação de ideias (RODRIGUES, 2015, p.161-168).

Interessante salientar que na conferência realizada em 1930, havia sido convidada a editora da coleção de livros “The Child’s Tressury”, que embasou a criação da coleção de “O Mundo da Criança”. De acordo com Mc Queen (2015), o convite chegou a May Hill como forma de reconhecimento de seu trabalho realizado a respeito da infância, principalmente voltada à formação de pais.

Joyce de Fátima Morais (2019), afirma em seus estudos que as Conferências realizadas na Casa Branca a respeito da infância, aconteciam de dez em dez anos, levantando debates sobre o bem-estar e desenvolvimento infantil. Essas reuniões contaram com a participação de representantes de diversas regiões do mundo, que depositavam na infância a perspectiva de um futuro melhor. Ainda de acordo com Morais (2019), a coleção de livros “Childcraft” tratava-se de uma resposta a todos esses conceitos debatidos a respeito da infância.

Em 1950, portanto, realizou-se uma nova conferência na Casa Branca com o propósito de se discutir a saúde e futuro da infância. Os debates estavam centralizados na criação de uma personalidade sadia para as crianças, trazendo a família como peça fundamental para essa construção. Essa convenção contou com integrantes de todo o mundo e com a presença de 500 adolescentes. (O MUNDO DA CRIANÇA, vol. 15, p 159-163)

Se atentando aos objetivos estipulados pelo congresso norte-americano, após a conferência sobre a infância em 1950, a coleção “Childcraft” é reformulada em 1954 trazendo sugestões de leitura para crianças e pais em prol da construção de uma personalidade sadia. Tendo estrutura semelhante às primeiras edições, a reformulação mantém o número de exemplares em capa alaranjada, com ilustrações em branco, azul e preto. Suas principais mudanças são em relação ao conteúdo. Os títulos são modificados e as ilustrações ganham maior intensidade nas cores. O décimo e décimo primeiro volume, são maiores, por tratarem de assuntos destinados à Arte.

Analisando o volume três da coleção “Chidcraft” de 1935, comparando com a versão de 1954, percebe-se que as mudanças já iniciam na edição do livro, visto que foram impressos por editoras diferentes. O título sofre modificações; àquele que antes era nomeado de “Story of life and lands”, passa a ser chamado de “Folk and Fairy Tales”.

A reformulação ocorrida acarretou na publicação em proporções internacionais, sendo publicada além do inglês, em línguas como português, espanhol e italiano. A versão em português chega ao Brasil em 1959, pela Editora Delta, também responsável por publicações de outras enciclopédias. Recebendo o título de “O Mundo da Criança”, é divulgada por meio de anúncios e propagandas de jornais e revistas.



Em 1966, a Editora Delta, publica na revista “Realidade”, de São Paulo, uma propaganda de divulgação dos quinze volumes. O conteúdo da publicidade diz respeito à riqueza trazida pelos livros, realizando uma breve descrição da coleção:

“O MUNDO DA CRIANÇA” é um plano de Orientação Educacional completo, que a Editora Delta preparou para o seu filho. São 15 volumes, fartamente ilustrados a cores. Ao abrir cada um deles, seu filho ingressa num mundo diferente: o das Fadas, o da Natureza, o dos Grandes Homens. “O MUNDO DA CRIANÇA” prepara o seu filho para o lar, para a escola e para a vida. O oitavo volume ensina-o a brincar e a fazer brinquedos. O décimo e o décimo primeiro põe Arte e Música ao seu alcance. Os quatro últimos se destinam a orientar pais e professores. Mas “O MUNDO DA CRIANÇA” vai além dos seus quinze volumes!... Veja como!...

Ao adquirí-lo, você recebe um CERTIFICADO que lhe permite consultar durante cinco anos o Departamento de Educação da Editora Delta, no que se refere a qualquer problema do seu filho. A resposta e a solução serão dadas gratuitamente, por pediatras, psicólogos e nutricionistas infantis. (Realidade, São Paulo, 1966, p. 09)

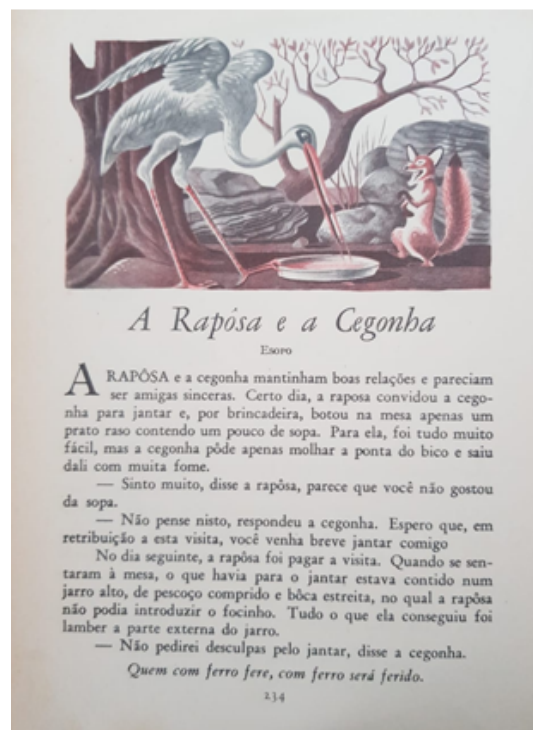
Conforme indicado no anúncio pela própria editora, considerada um plano de Orientação Educacional, a publicação em sua edição brasileira, contava com quinze volumes que pretendiam atingir crianças, adolescentes, pais e professores. Conforme Israel Maria de Carvalho Vieira, um dos tradutores e responsáveis por adaptações de “O Mundo da Criança”, o livro pode ser importante ferramenta para construção da personalidade infantil.

Além das divulgações promovidas pela própria editora, a coleção “O Mundo da Criança”, era objeto de divulgação de eventos e sorteios. Dentre as publicações encontradas nos jornais da década de 1960, foram os anúncios no jornal “O Dia”, em maio de 1961, que divulgavam esses livros por meio de exposições e sorteios realizados, no Clube Curitibano, situado na cidade de Curitiba, Paraná. De acordo com o anúncio, 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 “Congraçamento Inter Clubes”, cujo prêmio para vencedores seria a Coleção “O Mundo da Criança”. O conjunto de livros, além de divulgado era vendido por meio de anúncios de jornais, nas editoras e por vendedores independentes, custando em média de Cr\$ 18.700 a C\$25.000.

Por meio de uma comparação do terceiro volume tanto da coleção norte-americana, como da brasileira podemos observar algumas similaridades. A primeira delas é em relação à ilustração da capa. Ambas trazem a mesma imagem, de uma raposa em frente a um prato com um conteúdo branco. Em frente a ela está uma cegonha. Os dois animais estão ao ar livre, sobre um chão rochoso com pedras, arbustos e montanhas ao fundo. A imagem da capa, faz relação à um dos contos situados no interior dos livros, “A raposa e a cegonha”. Interessante destacar, que este mesmo conto, aparece na edição norte-americana de 1923.



FIGURA 2 - FOTOGRAFIAS DA CAPA E TEXTO DAS EDIÇÕES DE 1959 E 1923.



Fonte: Imagem da versão norte-americana disponível online na Biblioteca do congresso Norte Americano e fotografias da versão brasileira de acervo pessoal da autora

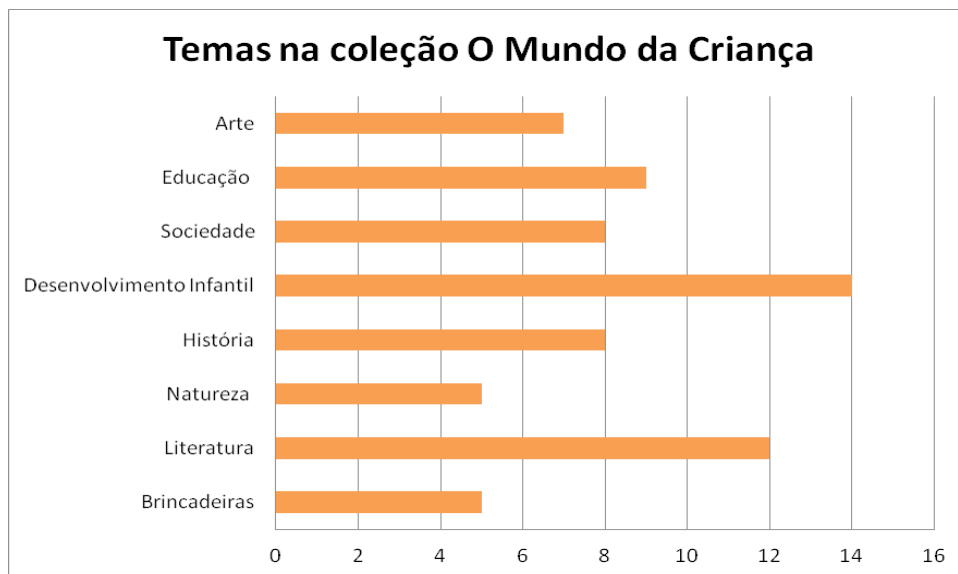
De acordo com o décimo quinto volume da coleção, a edição brasileira é composta de seiscentos livros infantis. Alguns foram traduzidos e adaptados da versão original,



outros foram colocados por fazerem parte da cultura brasileira. Ao fazer uma análise dos nomes dos autores que participaram de “O Mundo da Criança”, percebemos que ela é composta por autores estrangeiros em sua maioria. Porém, também há uma participação de escritores brasileiros, como é o caso de Olavo Bilac, Casimiro de Abreu, Castro Alves, Euclides da Cunha, entre outros nomes.

Tratam-se de quinze livros de aproximadamente 25 cm x 18 cm, em capa dura vermelha, em sua maioria com duzentas a trezentas páginas. Divididos em capítulos, cada volume possui uma temática central como poemas, contos infantis, história do Brasil e do mundo, ciência, artes visuais, música e desenvolvimento infantil. Dentro de cada tema central, são discutidos diferentes assuntos, que vão se repetindo no decorrer dos outros volumes.

GRÁFICO 1 – GRÁFICO COM OS TEMAS PRESENTES EM “O MUNDO DA CRIANÇA”



FONTE- Gráfico elaborado pela autora a partir da coleção “O Mundo da Criança”

Com a finalidade de responder os objetivos do Congresso Norte-americano que salientavam a importância de formar uma personalidade infantil sadia, percebe-se que a escolha dos temas abordados nos volumes e a predominância de cada um em relação a coleção teve uma intencionalidade. Retomando a ideia de lugar trazida por Certeau (1982), de que o objeto produzido está atrelado à uma organização social e intencionalidade e que cabe ao historiador investigar as relações entre o objeto e as produções sócio-econômicas ligadas à ele, é possível perceber que os temas que mais são debatidos por meio de textos e ilustrações na coleção “O Mundo da Criança” tem relação ao desenvolvimento infantil, literatura e educação e que tais assuntos são importantes ferramentas para a construção de um pensamento a respeito de um modelo de personalidade infantil. Esses temas estão presentes por meio de textos e imagens por toda a coleção. A escolha e organização destes textos, contou com



encarregados de assuntos de Educação Infantil, ciência e recreação, sendo dividida de acordo com a faixa etária, conforme Quadro 2.

QUADRO 1 – ORGANIZAÇÃO DA COLEÇÃO “O MUNDO DA CRIANÇA”

FAIXA-ETÁRIA	TEMAS ABORDADOS	ORGANIZAÇÃO TEXTUAL	ORGANIZAÇÃO ESTÉTICA
3 a 6 anos	Cotidiano, histórias de bichinhos ou objetos humanizados.	Textos reduzidos	Grande número de ilustrações.
6 a 9 anos	Histórias da vida real, de bichos e objetos animados, contos de fadas, aventuras.	Textos pequenos	Grande número de ilustrações.
9 a 12 anos	Aventura e fantasia, contos, histórias de pessoas reais, de animais, viagens.	Textos mais complexos e maiores, vocabulário amplo.	Número reduzido de ilustrações.
12 a 15 anos	Histórias da vida real, origem e evolução das coisas, novelas, romances, aventuras, histórias de mistério e biografias de personagens importantes.	Textos grandes, com linguagem rica e variada.	Número reduzido de ilustrações.

FONTE- Quadro elaborado pela autora a partir do quadro explicativo do Volume 15 da coleção “O Mundo da Criança”

Diante do Quadro 2 é possível inferir que a coleção era destinada à crianças de três a doze anos. Às mais pequenas eram sugeridas leituras com textos menores e mais lúdicos, com um número maior de ilustrações. Já às crianças maiores eram propostas leituras mais densas, com vocabulário amplo e variado. É possível identificar também que o espaçamento do corpo do texto se torna mais reduzido com o avançar dos volumes, tendo nos livros finais disposição textual em colunas. Tal estratégia pode ter sido realizada pelos editores, a fim de dinamizar melhor o espaço da folha de acordo com os textos que a cada livro tornavam-se maiores.

Referente às imagens, a coleção constitui-se por ilustrações coloridas e monocromáticas, que dialogam com o texto, ocupando espaço significativo nas páginas do livro. Em relação a estrutura da versão de 1959 e ao uso das ilustrações no decorrer dos volumes da coleção, percebe-se que até o sexto livro, há um predomínio das ilustrações. A partir do sétimo, no entanto, começam a serem utilizadas também fotografias para articular com os textos. Essa escolha pode estar relacionada à divisão etária realizada, que previa um número mais baixo de ilustrações acompanhando os textos para crianças de idade mais elevada.



QUADRO 2 – NÚMERO DE ILUSTRAÇÕES E FOTOGRAFIAS NA COLEÇÃO
“O MUNDO DA CRIANÇA”

VOLUMES	ILUSTRAÇÕES	FOTOGRAFIA
Volume 1	141	-
Volume 2	143	-
Volume 3	150	-
Volume 4	170	-
Volume 5	150	-
Volume 6	142	-
Volume 7	25	295
Volume 8	261	98
Volume 9	469	466
Volume 10	1	234
Volume 11	89	87
Volume 12	54	191
Volume 13	85	209
Volume 14	31	106
Volume 15	56	88

FONTE- Quadro elaborado pela autora a partir da Coleção “O Mundo da Criança”

Os artistas que participam da coleção tem origem estrangeira e brasileira. De acordo com o volume um, foram cento e quatro artistas norte-americanos participantes. Muitos deles, também contribuíram com ilustrações para a edição em inglês. Ainda no primeiro volume, há uma indicação de artistas e escritores portugueses e brasileiros, sendo um total de doze ilustradores e trinta e oito escritores.

Nota-se que as ilustrações dialogam com os textos e em muitos casos trazem narrativas a parte das textuais. De acordo com Peter Burke (2001), as imagens e textos tem seu espaço e importância (BURKE, 2001, p.11. apud. SIQUEIRA, 2018, p.10). Assim como os textos escritos, as imagens possuem uma função comunicativa e não apenas ornamental ou ilustrativa. No caso da coleção “O Mundo da Criança”, é possível interpretar que a importância da função comunicativa das imagens encontra-se principalmente nos primeiros volumes, visto que seriam voltadas à crianças pequenas que poderiam ou não saber ler. Isso pode ser diagnosticado, por meio da análise da diferença do tratamento das ilustrações e das fotografias, uma vez que percebe-se que diferente das ilustrações, as fotografias em sua maioria não trazem narrativas próprias, possuindo um caráter mais ilustrativo do que comunicativo.

De acordo com o décimo quinto volume da coleção, o título “O Mundo da Criança”, está relacionado à intencionalidade e papel dos quinze livros no cotidiano da vida familiar. De acordo com os editores, o conjunto de livros seria a chave de acesso ao



mundo da criança, a fim de proporcionar uma base completa, inculcando interesses, lazeres, bom gosto e espírito cívico. A coleção era vista como um manual para pais e professores, que serviria como ferramenta de abordagem com as crianças de forma lúdica a respeito de assuntos diferentes. Mediante o exposto, retomando as informações do Gráfico 1, a predominância de alguns temas nos volumes, se justifica na medida em que eram abordados os mesmos assuntos para adultos e crianças, porém com finalidades diferentes. Aos adultos estavam destinadas as explicações voltadas à vida em família e ao desenvolvimento infantil. Já às crianças os temas eram tratados de forma lúdica, com o propósito de ser algo agradável e significativo.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resultado é possível inferir que as novas percepções a respeito da infância a partir do final do século XIX e início do século XX, foram propulsoras de eventos e publicações que promovessem representações de infância e criança vistas como futuro e progresso da nação. Uma das publicações que sofreu modificações devido aos novos olhares e percepções a respeito da infância foi a coleção “O Mundo da Criança”.

Ao estudar a trajetória da coleção desde sua primeira edição norte-americana até suas publicações em âmbito internacional, percebe-se que não se trata de uma publicação neutra. É perceptível os ideais e representações de modelos de infância e criança, em busca de uma construção de uma personalidade fundada na educação pela família. A própria reformulação dos livros após a Convenção da Casa Branca a respeito da infância em 1950, é uma afirmativa dessa intencionalidade dos criadores e idealizadores de “O Mundo da Criança”. Nos próprios volumes é afirmado que a escolha dos conteúdos foi um resultado dos objetivos estipulados pelo congresso norte-americano, após a conferência a respeito da infância da Casa Branca em 1950.

Consequentemente, a organização dos textos e imagens tem a finalidade de transmitir valores que contribuam para a formação de uma personalidade, que de acordo com os ideais estabelecidos pelo evento de 1950, eram ideais para a infância. Por meio da análise dessa organização são identificadas representações de uma infância ideal, fundada por meio da construção da personalidade. É visível a importância da materialidade para entender os processos e representações, sejam eles de infância, educação ou família.



FONTES

Coleções:

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

Childcraft: Story of life and lands. Chicago: W.F. Quarrie & Company, 1935. Vol.3

OSBORN. Ernest G. **Childcraft: Folk and Fairy Tales**. Chicago: Field Interprises, 1949. Vol. 3. Disponível em < <https://archive.org/details/childcraftfolkfa03fiel>> Acesso em 06 de janeiro de 2020.

HILL. May **The Child's Treasury: The foundation Library**. Chicago: Quarrie Corporation, 1923. Disponível em < <https://archive.org/details/childstreasury00hill/page/n185> > Acesso em 06 de janeiro de 2020

Jornais e revistas

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

Association for Library Service to Children, MCQUEEN, Sharon A Permanent and Significant contribution the life of My Hill Arbuthnot, summer 2015 . Disponível em <<https://www.journals.ala.org/index.php/cal/article/view/5694/7075>> Acesso em 13 de janeiro de 2020.

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

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

Realidade. 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”, ed. 0006, setembro de 1966, p. 9

Dicionários:

JUNIOR. José Cretella, CINTRA. Geraldo de Ulhôa **Dicionário Latino-Português**. 3ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.

REFERÊNCIAS

BENITO. Agustin Escolano. Etnohistória e Cultura Material da Escola: A Educação nas Exposições Universias. SILVA. Vera Lúcia Gaspar da, SOUZA. Gizele de, CASTRO. César Augusto. **Cultura Material Escolar em Perspectiva Histórica: Escritas e Possibilidades**. Vitória: EDUFES, 2018. p. 93-118.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular: história e imagem**. Tradução Vera Maria Xavier dos Santos. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes, revisão de Arno Vogel. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

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

_____. **Cultura escrita, literatura e história: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antônio Saborit**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.



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

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&tlng=pt

RODRIGUES, Ana Júlia Lucht. "Getting te world out": congressos internacionais e a conferência da casa branca de proteção à criança de 1930. Franciele Ferreira; SILVA, Carolina Ribeiro Cardoso de; SACRAMENTO, Cristina Carla. **História da Educação, Infância e Cultura Material: os estudos produzidos pelos grupos de pesquisa da UDESC, UFPR, Unicamp**. Florianópolis: UDESC, 2015, p. 161 - 170. Disponível em <https://issuu.com/coloquio2015-ufprudescunicamp/docs/ebook_historia_da_educacao_infanci> Acesso em dezembro de 2019.

DISCURSOS E SENTIDOS QUE CIRCULAM: DICIONÁRIO UNIVERSAL DE EDUCAÇÃO E ENSINO COMO SUPORTE DE IDEIAS PEDAGÓGICAS (ANOS FINAIS DO SÉCULO XIX)⁵

Ana Paula de Souza Kinchescki – PPGE/UDESC

Luiza Pinheiro Ferber – PPGE/UDESC

Vera Lucia Gaspar da Silva – PPGE/UDESC

O presente trabalho tem como objetivo principal identificar e analisar como o cenário da educação primária é apresentado em um Dicionário de Educação e Ensino publicado nos anos finais do século XIX, destacando argumentos de defesa da escolarização da infância e o provimento material recomendado para a escola ali anunciada. Para este estudo optamos por adotar como fontes duas versões portuguesas do *Diccionario 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 no ano de 1872, na França, sob a responsabilidade de Émile Mathieu Campagne. Nos anos seguintes, passam a circular em Portugal duas traduções e versões estendidas feitas por Camilo Castelo Branco e seus colaboradores, a primeira, organizada em dois volumes, foi publicada no ano de 1873 e a segunda, dividida em três tomos, em 1886.

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 sobre a escola que circulavam em distintos países. Esse interesse está vinculado a agenda do grupo de pesquisa *Objetos da Escola*, que busca 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 deste trabalho, portanto, é a de auxiliar em uma das tarefas do grupo, a de “compôr um quadro que ajude a alargar a compreensão sobre a constituição deste nível de escolarização e sua difusão, particularmente

5 Este trabalho está articulado ao projeto de pesquisa “Objetos para Consumo da Escola: O que dizem as Exposições Universais, os Museus Pedagógicos e as Leis da Obrigatoriedade Escolar” (UDESC/CNPq/FAPESQ), coordenado por Vera Lucia Gaspar da Silva.



no que diz respeito a sua composição material e a relação desta com os processos de inovação tecnológica” (GASPAR DA SILVA, 2017, p. 14), além de colaborar com a construção de entendimentos sobre a história da escola primária. Para tanto, a delimitação temporal dos estudos concentra-se entre os anos finais do século XIX e início do século XX.

A proposta acompanha reflexões inscritas em trabalhos de António Nóvoa e Jürgen Schriewer, 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 irradia de diferentes formas e sofre adaptações regionais e locais, atendendo a diferentes 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. Como inicialmente anunciado, neste trabalho nos dedicamos ao estudo de conteúdos extraídos de um dicionário de educação de grande circulação, percebendo este como um dispositivo propagador de conteúdos e conceitos.

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 e em bibliotecas pedagógicas atestam certa participação na construção de discursos e projetos de escolarização.

Considerando essas características, a metodologia de pesquisa utilizada consistiu, primeiramente, na identificação de dicionários pedagógicos⁶ 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 edições⁷. Inicialmente esse movimento foi realizado em bases de dados online de Bibliotecas e, posteriormente, em incursões em sebos para localizar as fontes em sua versão impressa. Deste rastreamento foram localizados em formato digital: a versão em francês e os volumes 1 e 2 da versão do ano de 1873, de Portugal. Os três volumes do ano de 1886 foram encontrados e adquiridos em versão impressa.

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*

6 A localização dos Dicionários Pedagógicos foi realizada por Ana Paula de Souza Kinchescki para a elaboração da pesquisa de doutorado em andamento, intitulada provisoriamente de *Instrumentos e acessórios de escrita: registros da construção de uma ‘necessidade universal’ na escolarização da infância (Segunda metade do século XIX)*, orientada pela Professora Dra. Vera Lucia Gaspar da Silva (PPGE/UDESC).

7 Como exemplos, pode-se citar os dois volumes do *Dictionnaire de Pédagogie et d’Instruction Primaire*, organizados por Ferdinand Buisson e publicados em 1887 e 1888, assim como a versão revista e ampliada, publicada em 1911. Além destes dicionários, também destacamos o *Diccionario de Educacion y métodos de enseñanza*, escrito por Mariano Carderera e publicado em quatro tomos, respectivamente nos anos 1854, 1855, 1856 e 1858.



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 vinculados a projetos de escolarização, destacando aqueles que auxiliam no aprofundamento de questões como: argumentos de defesa da escolarização da infância e de sua obrigatoriedade e o material recomendado para a escola ali anunciada, realçando os artefatos relacionados a leitura e escrita.

Neste percurso foram analisados verbetes que tratam de escola, educação, instrução primária, método de ensino, mobília escolar, entre outros⁸. Para as investigações, foram estabelecidas categorias com o objetivo de facilitar as buscas, a sistematização dos dados e permitir reflexões mais aprofundadas sobre os verbetes selecionados. Dessa forma, organizamos as informações em dois grupos: definições que envolvem educação de forma geral e acepções relacionadas à materialidade escolar.

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, a reunião de sujeitos - em geral ocupantes de lugares de poder e capacidade de difusão - atribui a este tipo de publicação uma força modelar significativa, no sentido de se fazer presente em discursos, publicações e projetos de escolarização.

8 Apesar de a publicação indicar que os verbetes foram escritos por Émile M. Campagne, com a colaboração de outros autores, não há no decorrer de nenhuma das versões do dicionário (tanto na francesa quanto nas duas traduções portuguesas) a indicação dos responsáveis pela escrita de cada uma das definições. Sendo assim, neste trabalho optamos por referenciar o autor Émile Mathieu Campagne ao citarmos algum trecho disponível na obra.



Difusor de conteúdos e conceitos: análise de um dicionário pedagógico

Figura 1: Dicionário Universal de Educação e Ensino, Émile Mathieu Campagne



Fonte: CAMPAGNE (1886).

A imagem acima representa os tomos da versão de 1886, traduzida e ampliada por Camilo Castelo Branco, composta por três volumes com um total de 2846 páginas assim distribuídas: primeiro volume com 1016 páginas, traz os verbetes das letras de A até E; segundo volume, 910 páginas, com os verbetes das letras F ao M; e terceiro volume, 920 páginas, do N ao Z. Além desse exemplar, há também outra versão traduzida, publicada anteriormente, no ano de 1873, em Portugal. A referida versão, por sua vez, passa a contar com dois volumes que somam 1604 páginas: o primeiro com 806 páginas, organizadas com os verbetes da letra A até I e o segundo, de J a Z, com 798.

Apesar de conter grande parte dos conteúdos da edição francesa, a versão traduzida agrega elementos relativos à realidade portuguesa. Dessa forma, estas edições - de 1873 e de 1886 - podem ser compreendidas como mais do que meras traduções, trata-se de produções ampliadas com base na versão francesa, consideravelmente menor e escrita por Émile Mathieu Campagne, publicada no ano de 1872, em volume único, com os verbetes organizados de A a Z, em 1211 páginas. Nas palavras registradas por Castelo Branco (1873a, p. VI) “Quanto fôr de mim e da melhor vontade de inserir n’esta obra artigos que lhe não destoem, darei de lavra propria mais larga noticia, do que ahi vem, das cousas de Portugal”⁹.

Ao confrontarmos as distintas edições, foi possível observar que a primeira tradução publicada em 1873 e a segunda em 1886 também guardam diferenças entre si. Chamou nossa atenção a inclusão de verbetes relacionados à educação após

9 Optou-se por manter a grafia como registrada no original.



a promulgação da Lei da Direcção Geral de Instrução Pública de Portugal, datada de 2 de maio de 1878, relativa à Reforma e reorganização do ensino primário. Ao analisarmos o documento, assinado pelo então Ministro e secretário de Estado dos Negócios, António Rodrigues Sampaio, foi possível identificar manobras realizadas pelo governo português para a melhoria da educação escolar.

A mencionada lei, que traz entre seus objetivos normatizar o ensino obrigatório, as matrículas e a frequência no ensino primário, foi interpretada por Castelo Branco como dispositivo motivador para a elaboração e lançamento de uma nova versão do Dicionário, estendida e ilustrada, levada a efeito no ano de 1886, desta vez, organizada em três volumes (CAMPAGNE, 1886). Uma de 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. Além disso é provável que o responsável pela edição tenha considerado pertinente atualizá-la, conectando seu conteúdo às normativas aprovadas.

Assim como na versão de 1873, 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 editores consideram que o dicionário,

[...] além da utilidade geral que tem para todos os que quizerem instruírem-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 (CAMPAGNE, 1886a, p. VI).

Ajustamos nossas lentes para os verbetes que entendemos que trazem elementos que ajudam a compreender uma espécie de base estruturante do ensino primário. Conforme já mencionado, destacamos aqueles que auxiliam no aprofundamento de questões como argumentos de defesa da escolarização da infância e sua obrigatoriedade, assim como o material recomendado para o tipo de escola ali anunciada. Neste intento foi possível notar, nas versões de língua portuguesa, mudanças significativas em dois verbetes específicos que tratam sobre a educação.

Na primeira versão, de 1873, não há desdobramentos nos termos *instrucção* e *escola*, os quais são abordados em apenas um verbe, de forma mais geral. Já no exemplar do ano de 1886 percebe-se que há especificações para os dois vocábulos como, por exemplo, *instrucção*, que aparece de forma mais detalhada como *instrucção primária* e *instrucção 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. Estes termos, os conceitos que portam e os desdobramentos apresentados na segunda versão são indicativos da organização (ou reorganização) de um aparato de escolarização que vai se tornando mais complexo, com desdobramentos nas tipologias que remetem a alterações no formato das escolas e nos níveis de escolarização.

Definições que envolvem instrução e educação

Ao lermos o dicionário e tentarmos identificar como o cenário da educação primária é apresentado no decorrer de suas páginas, nos deparamos com a afirmação feita por Castelo Branco, quando introduz o verbete *Instrucção primaria*: “Este titulo é tão geral e extenso, que comprehende por assim dizer todas as materias desta obra” (CASTELO BRANCO, 1886, p. 468). O destaque dado pelo tradutor a esse nível de ensino reitera a importância que a instrução primária passa a ter no período, sendo inserida fortemente na agenda política ocidental.

Ressaltamos que todos verbetes apresentados neste item foram retirados da versão portuguesa de 1886. Conforme já mencionado no começo do texto, apesar de haver definições coincidentes com a versão de 1873, alguns termos foram reorganizados e ampliados nesta nova publicação, incluindo os que falam sobre instrução e educação. Quanto à *instrução*, que pode ser considerada um termo “guarda-chuva”, observou-se que a maneira com que o autor descreve esse verbete permite a identificação de um debate recorrente na historiografia da educação e presente em diferentes fontes do período estudado para este trabalho. De acordo com o autor, a palavra instrução

[...] (do latim *instructio*, disposição, derivado de *struere*, construir) exprime a sciencia mais vulgar, o que se aprende nas escolas. Difere da educação a *instrucção*, sendo que a primeira inclue a idéa do bom emprego e uso da segunda: pôde pois haver *instrucção* com má educação, se o saber não é realçado por boas maneiras e bons costumes. O fim da educação é desenvolver as faculdades moraes, enquanto a *instrucção* visa a enriquecer as faculdades intellectivas (CAMPAGNE, 1886b, p. 466).

Mais do que exaltar o papel da escola, de forma geral, este dicionário coloca em um lugar de destaque a instrução primária, anunciada como “a pedra angular da *instrucção publica*”. Uma hipótese levantada por nós diante dos dados localizados na pesquisa é a de que a Lei de 2 de maio de 1878, tenha influenciado para o reforço do entendimento em torno da importância da instrução primária para a sociedade portuguesa. Segundo o autor, esse nível de ensino

[...] hoje abrange, em quasi todos os paizes, embora sob a fórma rudimentar, o conjunto dos conhecimentos humanos e um *systema* completo de educação popular, *physica*, *intellectual* e *moral*. É esta que *constitue* a verdadeira *instrucção nacional*, obrigatoria para todos os



cidadãos, e considerada pelo estado como um serviço público e gratuito (CAMPAGNE, 1886b, p. 471).

Conforme o Art. 5º do Capítulo II, da mencionada lei, a instrução primária elementar seria obrigatória para crianças de seis a doze anos de idade e, para consolidação desse nível de ensino era preciso um espaço físico que garantisse o previsto em lei, as chamadas escolas. Ao pesquisar no dicionário, observamos que o termo *escolas* foi apresentado na versão de 1873 sem distinção de artigos especiais, já na versão de 1886 esse verbete foi desmembrado em *escóla*, *escólas primárias*, *escólas abecedarias*, *escólas meridianas*, entre outras, com o intuito de evitar repetições. O Dicionário de Campagne (1886a) apresenta o termo *escola* com a seguinte definição:

A palavra grega *scholê* designou o descanso, a terminação das fadigas físicas e por extensão o momento propício para a actividade do espírito, para a leitura, para o estudo. D'este sentido primitivo fácil foi passar para o do local destinado ao estudo, aos exercicios intellectuaes. Tal foi o sentido da palavra latina *schola* (CAMPAGNE, 1886a, p. 866).

Diante dos sentidos atribuídos à instituição escolar, foi possível identificar a exaltação feita pelo autor ao papel social da escola. Dentre os trechos que evidenciam esta afirmação, destacamos os seguintes: “Tal sociedade, tal escóla; e, reciprocamente, quanto valer a escóla, tanto valerá a sociedade” e “Para a sociedade, a escóla representa uma medida de providencia e d'utilidade publica, uma garantia para o futuro, um instrumento d'assimilação intellectual e moral, sem o qual a sociedade não estaria segura do dia d'ámanhã” (CAMPAGNE, 1886a, p 867).

Por meio dos escritos do autor conseguimos perceber a força presente em discursos que estavam associados à necessidade de modernização e da universalização do ensino primário, com o intuito de uma melhoria das condições da nação portuguesa. Dessa forma, à instrução pública se creditava a responsabilidade de mudança e formação moral e cívica da população de Portugal. Porém, para que isso acontecesse seria preciso também suportes materiais e pedagógicos que dessem condições para a execução dos métodos de ensino que passavam a circular e ganhar força no final do século XIX e começo do século XX.

A dimensão material nos escritos do dicionário

Todo edificio deve ter o seu caracter proprio, fazer comprehender só pelo seu aspecto qual o fim a que é destinado. O caracteristico d'uma escóla é a simplicidade; o seu destino é o estudo; é isto que convém exprimir e traduzir (CAMPAGNE, 1886a, p. 157).

Selecionamos a definição acima, retirada do verbete *Architectura escolar*, por ser este um aspecto muito caro para o estudo da escolarização da infância e um elemento material relevante. Na contramão de projetos que, muitas vezes, advogaram pela monumentalidade destas instituições, que, cravadas em lugares estratégicos



simbolizariam a força e a presença do Estado (ou dos Estados), aqui vemos uma espécie de culto à simplicidade. Porém, considera-se importante destacar que, a simplicidade defendida não retira destas construções o ideal de singularidade que os edifícios escolares precisariam ter em relação às demais construções. Em documentos que circularam em diferentes países na época em que o dicionário foi publicado, é recorrente encontrar prescrições que ordenariam a elaboração das plantas, o planejamento e a ocupação dos espaços.

Agustín Escolano Benito (2000), um dos especialistas na temática, analisa que, por meio dos estudos sobre a cultura material escolar, passa-se a entender a arquitetura como um elemento cultural e pedagógico, que carrega consigo um caráter simbólico, fundamental de ser investigado para a construção de uma história da educação e das práticas e instituições escolares. Segundo este autor (2000, p. 191) “El edificio-escuela ha sido a estos efectos, desde que se definió como materialidad especializada, una construcción diferenciada de los contenedores exclusivamente prácticos”. Ainda na esteira da reflexão proposta por Escolano Benito os edifícios que abrigam as escolas são espaços que têm a capacidade de ensinar, mesmo que de uma maneira “silenciosa”.

A materialidade, em sua perspectiva, também carrega discursos e intenções. Dessa forma, a estrutura de um edifício localizado nas cidades é pensada de forma diferente daquele construído nos campos, por exemplo, mas sua fachada deve denotar tratar-se de uma instituição de ensino. Retomando uma passagem do verbete *Architectura escolar* destacamos a “recomendação” de que, “[...] nas cidades convém evitar as fachadas frias, monotonas e uniformes; e nos campos é bom circumdar a casa da escola de plantas, de flôres, cujas côres se casem também com as das telhas e das paredes” (CAMPAGNE, 1886a, p. 157).

Rosa Fátima de Souza (2005) é uma autora que também ressalta a importância de considerar os silêncios da arquitetura e do espaço escolar como elementos que educam. A pesquisadora chama atenção para a complexidade que envolve as pesquisas que tratam da temática e para a importância de um olhar cuidadoso para as fontes e para aspectos que, apesar de parecerem óbvios, escondem nuances que podem se tornar fundamentais para a construção de narrativas históricas. Destacamos aqui uma passagem de suas reflexões:

Portadores de significados múltiplos, a arquitetura e o espaço escolares têm se constituído nos últimos anos em promissoras vertentes de investigação sobre a cultura escolar. Estudos dessa natureza tendem a surpreender até mesmo o pesquisador que almejando encontrar o inusitado e o extraordinário, ao se voltar para o interior da escola, para as práticas e o cotidiano, depara-se com o prosaico, os lugares-comuns, com aqueles aspectos quase sempre negligenciados por comporem a estrutura habitual de nossa percepção sobre a realidade (SOUZA, 2005, p. 8).

Acompanhando os aspectos apresentados até aqui entendemos que, como elementos característicos do espaço físico de uma escola, estão as fachadas e janelas



dos edifícios. Trata-se de materialidades que portam intencionalidades e saberes, mostrando-nos que grande parte das construções não são projetadas de forma aleatória (ainda que nem sempre as recomendações se efetivem na edificação), assim como as posições das salas de aula, das janelas, da direção da escola. Continuando a explorar o verbete *architectura escolar*, encontramos a indicação de que:

A fachada d'um edificio escolar não deve chamar atenção; a sua apparencia deve pelo contrario, ser modesta; as boas proporções, isto é, a justa relação entre as diversas partes do edificio, as grandes linhas de construcção e a nitida apresentação das massas são os unicos recursos de que o constructor póde lançar mão (CAMPAGNE, 1886a, p. 157).

Para além da arquitetura, outros verbetes que tratam de aspectos que ajudam a compor uma espécie de base material da escola foram localizados nas páginas do Dicionário Universal de Educação e Ensino. No processo de pesquisa fizemos uma busca a partir da leitura dos verbetes das duas versões publicadas em Portugal (1873 e 1886) com o intuito de verificar se os termos eram os mesmos ou se haveria algum acréscimo ou supressão. Nesse percurso nos deparamos com duas questões: a primeira foi a que a *versão de 1873* não continha tantos verbetes ligados à materialidade escolar, apenas *foram localizados quatro (mappas, estylo, imagens nas escolas e cartas geographicas)*, já a segunda foi a de encontrar, na versão de 1886, uma quantidade maior do que a esperada por nós de verbetes que podem ser traduzidos como expressão de uma materialidade escolar.

Por esta razão, optamos por elaborar uma sistematização que retratasse as informações localizadas. A ideia inicial foi a de produzir um quadro reunindo os dados encontrados nas duas versões, mas diante da desigualdade no número de verbetes, definimos por não colocar aqueles disponíveis na primeira edição (1873). Importante ressaltar que os artefatos sinalizados em negrito neste quadro são aqueles que aparecem de forma repetida na edição de 1873. Para permitir que o leitor consiga visualizar melhor quais verbetes foram selecionados e onde estão localizados, chegamos no resultado do quadro abaixo:

Quadro 1: Verbetes localizados no Dicionário Universal de Educação e Ensino (1886)

Dicionario Universal de Educação e Ensino (1886)		
Tomo 1	Tomo 2	Tomo 3
Ábaco	Livros	Sala de aula
Abecedário	Mappas	Syllabador
Architectura escolar	Material	Tinta, Tinteiro
Ardosias	Mobilia escolar	Penas
Bancos das escolas ou bancos-mesas	Museu escolar	
Bussola		



Cadernos		
Cartas geográficas		
Casa escolar		
Compendium		
Contador		
Escada métrica		
Esquadro		
Estylo		

Fonte: CAMPAGNE (1886a, 1886b, 1886c); CAMPAGNE (1873a; 1873b).

Considerando os volumes da versão de 1886, foram encontrados vinte e três verbetes ligados diretamente ao que nominamos como objetos escolares. Os termos que têm relação com a escola, mas que não dizem respeito à materialidade presente nesse espaço não foram considerados para a elaboração deste trabalho, pois um dos nossos focos é o de destacar os elementos que integram a cultura material escolar. Após a construção do Quadro 1, julgamos necessário separar em categorias os dados encontrados.

Para essa tarefa nos baseamos na metodologia adotada por um Grupo de Trabalho dedicado a temática da *cultura material escolar*, que funcionou no interior de um grupo de pesquisa¹⁰ mais amplo, dedicado a história da escolarização brasileira. Tal GT ocupou-se da investigação e análise da materialidade da escola primária graduada pelo estudo da cultura material escolar (SE, MA, PR, GO e SC), reunindo dados e tecendo reflexões considerando os anos finais do século XIX e iniciais do século XX. Totalizando treze categorias, a sistemática de levantamento de dados¹¹ foi organizada nos seguintes tópicos: a) mobília; b) utensílios da escrita; c) livros e revistas escolares; d) materiais visuais, sonoros e táteis para o ensino; e) organização/escrituração da escola; f) prédios escolares; g) material de higiene; h) material de limpeza; i) trabalhos dos alunos; j) indumentária; k) ornamentos; l) honrarias; m) jogos e brinquedos.

Com base nessas categorias, foi possível classificar os artefatos mencionados no Dicionário em: mobília; utensílios da escrita; livros e revistas escolares; materiais visuais, sonoros e táteis para o ensino; e prédios escolares. Os dados registrados no

10 Foram dois os projetos, ambos coordenados por Rosa Fátima de Souza, desenvolvidos sequencialmente e com apoio financeiro do CNPq. O primeiro, iniciado em 2007, recebeu como título “Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil: investigações comparadas sobre a escola graduada (1870 – 1950). Para se ter uma ideia geral do projeto recomenda-se a leitura do livro “Por uma Teoria e uma História da Escola Primária no Brasil: Investigações comparadas sobre a escola graduada (1870 - 1930)”, organizado por Rosa Fátima de Souza Chaloba, Vera Lucia Gaspar da Silva e Elizabeth Figueiredo de Sá (Cuiabá - MT: EduFMT, 2013). O segundo intitulado “História da Escola Primária no Brasil: investigação em perspectiva comparada em âmbito nacional (1930 – 1961)” também contou com um GT dedicado à cultura material escolar.

11 Parte dos trabalhos desse Grupo pode ser conhecida com a leitura do livro “Cultura Material Escolar: a escola e seus artefatos (MA, SP, PR, SC e RS, 1870-1925)”, organizado por Cesar Augusto Castro (São Luís - Maranhão: EDFMA - Café & Lápis; 1ª edição em 2011 e 2ª edição em 2013).



Quadro 2, apresentado abaixo, permitem observar que dos vinte e três verbetes, treze foram classificados em materiais visuais, sonoros e táteis para o ensino.

Quadro 2: Categorização dos verbetes

MOBÍLIA	UTENSÍLIOS DA ESCRITA	LIVROS E REVISTAS ESCOLARES	MATERIAIS VISUAIS, SONOROS E TÁTEIS PARA O ENSINO	PRÉDIOS ESCOLARES
Mobiliária escolar	Tinta, tinteiro	Livros	Ábaco	Casa escolar
Bancos das escolas ou bancos-mesas	Ardósias		Abecedário	Sala de aula
	Cadernos		Mapas	Arquitetura escolar
	Penas		Material	
	Estylo		Syllabador	
			Museu escolar	
			Bussola	
			Cartas geográficas	
			Compendium	
			Contador	
			Escada métrica	
			Esquadro	

Fonte: CAMPAGNE (1886a; 1886b, 1886c).

Essa prevalência é bastante significativa em um período no qual o método intuitivo começa a ganhar uma proporção cada vez maior dentro das salas de aula e em legislações e impressos pedagógicos como Manuais e Dicionários de Ensino. Conforme Vera Teresa Valdemanin (2004, p. 40)

Nas últimas décadas do século XIX é que a proposta do método de ensino intuitivo ressurgiu e, com tal força, que, para Buisson, escrever a história do desenvolvimento das lições de coisas no ensino primário de vários países é o mesmo que escrever a história da instrução primária.

Baseada no *Nouveau dictionnaire*, organizado pelo referido autor, a pesquisadora afirma que as lições de coisas abarcam, pelo menos, três significados: a ideia de apresentar um objeto concreto aos alunos; educar os cinco sentidos; usar os fenômenos da natureza e artefatos industriais no ensino. Na argumentação desenvolvida por Valdemanin (2004) é possível observar que a segunda metade do século XIX apresenta, por meio de documentos, uma efervescência de discursos para a utilização de novos materiais didáticos e métodos de ensino que substituíssem o ensino que era considerado arcaico, por meio apenas de livros e memorizações.

Uma das maneiras encontradas para a difusão dos novos materiais didáticos são as chamadas exposições universais, eventos nos quais distintos países apresentavam seus inventos, expressando suas crenças na ciência e no progresso. Nesse sentido,



Kuhlmann Junior (2001) considera que esses espaços eram reconhecidos como pertinentes para desenvolver políticas diplomáticas, para auxiliar no crescimento do mercado e no desenvolvimento moral dos países, assim como para a formulação de novas metodologias educacionais. Desse modo, a partir dos investimentos aqui realizados, é possível identificar que os Dicionários Pedagógicos contribuíram para a circulação de ideais e materialidades que também estavam presentes nesses eventos.

Considerações finais

Para a elaboração deste trabalho levamos em consideração, inicialmente, nosso interesse em ampliar compreensões acerca da propagação de discursos pedagógicos na segunda metade do século XIX. Este tema foi escolhido devido sua relevância, não só para o grupo de pesquisa em que as autoras estão inseridas, mas também para o campo da História e Historiografia da Educação. No intuito de colaborar com a organização de um quadro que auxilie no entendimento sobre a institucionalização da escola e seu processo de inovação pedagógica e composição material, definimos como principal fonte de pesquisa duas traduções portuguesas do Dicionário Universal de Educação e Ensino (1873 e 1886), publicado originalmente na França, por Émile Mathieu Campagne (1872).

Ao realizarmos a leitura dos verbetes disponíveis na referida fonte, intentou-se analisar como o cenário da educação primária é apresentado pelos autores nas diferentes versões investigadas. Chegou-se à conclusão que a versão de 1886 abarca a instrução pública e primária de uma maneira mais detalhada: com um número consideravelmente maior de páginas, de uma versão para outra foi possível identificar inclusive uma mudança estrutural na forma em que são apresentados os verbetes, a versão anteriormente citada passa a ter três volumes.

Um fato que chamou muito a nossa atenção foi o aparecimento de verbetes associados à materialidade escolar na última versão do Dicionário, pois até então muitos eram inexistentes tanto na versão francesa quanto na primeira tradução publicada em Portugal. Essas questões, juntamente com outras informações presentes neste texto, 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. Com a produção deste trabalho foi possível perceber, para além das questões aqui apresentadas, que impressos como os Dicionários Pedagógicos auxiliaram na propagação de ideias pedagógicas e colaboraram, em certa medida, para os debates em torno da necessidade de se escolarizar a infância de forma compulsória, realçando a materialidade que deveria fazer parte desse projeto.

Referências

CAMPAGNE, Émile Mathieu. **Dicionário Universal de Educação e Ensino**. Traduzido ao Português por Camillo Castello Branco e ampliado pelo tradutor nos artigos deficientes em assumptos relativos a Portugal. Porto: Livraria Internacional de Ernesto Chardron. Braga: Livraria Internacional de Eugenio Chardron. Vol. 1, 1873a.



CAMPAGNE, Émile Mathieu. **Diccionario Universal de Educação e Ensino**. Traduzido para o Português por Camillo Castello Branco e ampliado pelo tradutor nos artigos deficientes em assumptos relativos a Portugal. Porto: Livraria Internacional de Ernesto Chardron. Braga: Livraria Internacional de Eugenio Chardron. Vol. 2, 1873b.

CAMPAGNE, Émile Mathieu. **Diccionario Universal de Educação e Ensino**. Traduzido para o Português por Camillo Castello Branco e ampliado pelo tradutor nos artigos deficientes em assumptos relativos a Portugal. Nova Edição portuguesa ilustrada e consideravelmente aumentada com um crescente numero de artigos coordenados dos principais escriptores de pedagogia por José Nicolau Raposo Botelho. Porto: Livraria Internacional de Ernesto Chardron. Vol. 1, 1886a.

CAMPAGNE, Émile Mathieu. **Diccionario Universal de Educação e Ensino**. Traduzido para o Português por Camillo Castello Branco e ampliado pelo tradutor nos artigos deficientes em assumptos relativos a Portugal. Nova Edição portuguesa ilustrada e consideravelmente aumentada com um crescente numero de artigos coordenados dos principais escriptores de pedagogia por José Nicolau Raposo Botelho. Porto: Livraria Internacional de Ernesto Chardron. Vol. 2, 1886b.

CAMPAGNE, Émile Mathieu. **Diccionario Universal de Educação e Ensino**. Traduzido para o Português por Camillo Castello Branco e ampliado pelo tradutor nos artigos deficientes em assumptos relativos a Portugal. Nova Edição portuguesa ilustrada e consideravelmente aumentada com um crescente numero de artigos coordenados dos principais escriptores de pedagogia por José Nicolau Raposo Botelho. Porto: Livraria Internacional de Ernesto Chardron. Vol. 3, 1886c.

CASTELO BRANCO, Camilo. Advertência do tradutor. In: CAMPAGNE, Émile Mathieu. **Diccionario Universal de Educação e Ensino**. Traduzido para o Português por Camillo Castello Branco e ampliado pelo tradutor nos artigos deficientes em assumptos relativos a Portugal. Porto: Livraria Internacional de Ernesto Chardron. Braga: Livraria Internacional de Eugenio Chardron. Vol. 1, 1873.

CASTRO, César Augusto (Org.). **Cultura material escolar: a escola e seus artefatos** (MA, SP, PR, SC e RS, 1870-1925). São Luis: EDUFMA, Café & Lápis, 2011.

ESCOLANO BENITO, Agustín. **Tiempos y Espacios para la Escuela: Ensayos Históricos**. Madrid, Biblioteca Nueva, 2000.

GASPAR DA SILVA, Vera Lucia. **Objetos para consumo da escola: o que dizem as Exposições Universais, os Museus Pedagógicos e as Leis da Obrigatoriedade Escolar**. Projeto de Pesquisa, 2017.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **As grandes festas didáticas: a educação brasileira e as exposições internacionais (1862-1922)**. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

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

SOUZA, Rosa Fátima de. Prefácio. BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. **História da educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, 2005.

SOUZA, Rosa Fátima; SILVA, Vera Lúcia Gaspar da; SÁ, Elisabeth Figueiredo. (org.). **Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil: investigações comparadas sobre a esco-**



la graduada (1870-1930). Cuiabá: Editora UFMT, 2013.

TEIXEIRA JÚNIOR, Oscar. **Representações e apropriações docentes do método intuitivo na educação paulista da Primeira República (1890-1920)**. Campinas, SP, 2011

TREVISAN, Thabata Aline; PEREIRA, Bárbara Cortella. Leituras recomendadas para as Escolas Normais no Brasil e na França (século XIX): transferências culturais e de modelos pedagógicos. **Patrimônio e Memória**. São Paulo, Unesp, v. 9, n.1, p. 223-237, janeiro-junho, 2013.

VALDEMARIN, Vera Teresa. **Estudando as lições de coisas: análise dos fundamentos filosóficos do Método de Ensino Intuitivo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção educação contemporânea).

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

Cláudia Severo – UFRGS

Amanda Backes Kauer – UFRGS

RESUMO: A Sociedade Polônia, localizada no quarto distrito do município de Porto Alegre, no Brasil, é uma associação civil centenária que possui acervo histórico, bibliográfico e arquivístico, contemplando aproximadamente 9000 objetos. Em decorrência das ações empreendidas por uma equipe multidisciplinar de pesquisadores da UFRGS nesta sociedade, desde 2017, foi elaborado inventário e caracterização de impressos de educação que integram este acervo. Localizado expressivo número de títulos de educação, destacam-se as publicações das associações de professores poloneses. O movimento de inventário e caracterização destes impressos demonstram suas potencialidades para pesquisas no campo da História da Educação e seu ineditismo enquanto empiria para estudos sobre as escolas étnicas polonesas do Brasil.

Palavras-chaves: Escolas Étnicas Polonesas; Associações de Professores; Inventário de Educação; Brasil.

Introdução

A Sociedade Polônia, instituição jurídica da sociedade civil, localizada no quarto distrito do município de Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul, é uma associação centenária da imigração polonesa que possui acervo histórico, bibliográfico e arquivístico, contemplando cerca de 9000 objetos de diversas materialidades. São vestígios e memórias de um processo migratório pouco evidenciado na historiografia brasileira, que reitera as contribuições culturais e práticas das imigrações alemã e italiana para a formação histórico-cultural do sul do país, em detrimento de outras etnias que participaram deste processo – aqui, em especial, a etnia polonesa. Objetivando a visibilidade deste grupo étnico de imigrantes e a salvaguarda de seu patrimônio histórico-cultural, que abrange o período do século XIX ao XXI, bem como a promoção de pesquisas científicas sobre a imigração polonesa, suas características



e especificidades, desde 2017 são empreendidas ações de identificação, arrolamento e conservação preventiva no acervo da Sociedade Polônia, realizadas por uma equipe multidisciplinar de pesquisadores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) essas ações são contempladas pelo Termo de Cooperação Científico-Cultural firmado entre a UFRGS e Sociedade Polônia, institucionalizado em junho de 2018 e vigente desde fins de 2017.

A imigração polonesa para o Brasil iniciou em fins do século XIX, no contexto das ondas emigratórias dentro da Europa e para o continente americano, em uma conjuntura particular de dependência a estados estrangeiros, visto que desde o final do século XVII a Polônia estava ocupada pela Prússia, Rússia e Áustria, inexistindo enquanto país independente – tornou-se independente em 1918, após o término da Primeira Guerra Mundial. Com seus territórios ocupados e divididos, apesar de cada região apresentar características únicas e estar sob a gerência de diferentes nações, a população polonesa vivenciou um projeto de *despolonização*: o uso do idioma polonês foi proibido em espaços públicos e documentos oficiais, incluindo escolas primárias e secundárias, poloneses foram destituídos de cargos importantes e o funcionalismo era destinado apenas a alemães. O número de analfabetos subiu expressivamente durante as dominações estrangeiras, os camponeses perderam suas propriedades e não havia possibilidades de ascensão econômica e social em território polonês. A emigração transformou-se uma alternativa para os poloneses, visando melhores condições de sobrevivência, desenvolvimento social e liberdade de expressão de sua cultura. O Brasil fora um dos países que recebeu grupos de imigrantes poloneses, majoritariamente camponeses, que se assentaram em terras devolutas no Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro e Espírito Santo. O primeiro grupo de imigrantes chegou a terras brasileiras em 1870, devido à influência do agrimensor Sebastian Saporski e do Pe. Zielinski, ambos poloneses que se encontravam em Santa Catarina para estudar a colonização. (WACHOWICZ, 1970; 1999)

No sul do Brasil, os poloneses se organizavam em comunidades homogêneas formando núcleos de colonização polonesa, onde o uso do idioma polonês e a prática de sua cultura eram basilares. A identidade étnica desses sujeitos, negada em seu país de origem, era reafirmada e reconstruída em suas novas comunidades polono-brasileiras, as especificidades culturais de cada região da Polônia foram suprimidas para que a união e solidariedade prevalecessem entre os imigrantes, uma vez que o desenvolvimento de suas terras e cultura no Brasil dependia de suas iniciativas. Nesta perspectiva, foram três os espaços de sociabilidade mais importantes, símbolos, nos núcleos poloneses: a pequena igreja ou capela, que se vinculava ao forte sentimento religioso católico predominante entre os poloneses; a escola, para instruir e transmitir os valores e tradições culturais polonesas para as crianças, fortalecendo sua identidade étnica; e a sociedade, associações de imigrantes que objetivavam a organização do sistema de ensino étnico polonês e promover espaços de sociabilidade entre os poloneses através de práticas culturais, intelectuais e desportivas.



Não demorou muito entre a formação dos primeiros núcleos de colonização polonesa no Brasil e de suas sociedades, cerca de 20 anos para a fundação da primeira sociedade de imigrantes poloneses em Curitiba, no ano de 1890, conforme informações do primeiro cônsul polonês no Brasil, Kazimierz Gluchowski (2005). No Rio Grande do Sul, as primeiras associações datam de 1896, fundadas em Porto Alegre e em Jaguari. Apesar de situarem-se em localidades distintas, tais associações possuíam objetivos e estatutos semelhantes, pois eram formadas por iniciativas dos imigrantes que desejavam a melhoria de seu processo escolar, difundir suas características culturais étnicas e dialogar com seus pares, buscando soluções para os problemas que afligiam os poloneses nas colônias e municípios brasileiros. Do final do século XIX até a primeira metade do século XX, diversas sociedades foram fundadas nas regiões de imigração polonesa no Brasil: sociedades juvenis, sociedades de operários, culturais, desportivas e associações de professores das escolas polonesas. Na década de 1920, foram fundadas duas associações de professores poloneses em Curitiba: a União das Sociedades Polonesas *Kultura*; e a União das Escolas Católicas Polonesas *Oswiata*. Estas que se tornaram fundamentais para o desenvolvimento e consolidação do sistema de ensino étnico polonês no Brasil, promovendo atividades de aperfeiçoamento dos profissionais das escolas e a importação e publicação de materiais próprios para a educação das crianças até 1939, quando ocorre o acirramento do projeto de Nacionalização do Ensino empreendido pelo então presidente da república, Getúlio Vargas, através de decretos que proibiram o funcionamento de escolas que não utilizassem o idioma vernáculo.

Em conformidade com o processo de formação das associações de imigrantes poloneses, a Sociedade Polônia foi fundada em 1930 em Porto Alegre, a partir da fusão da Sociedade Águia Branca¹² e da Sociedade Tadeusz Kosciuszko¹³, unificando e dando continuidade às ações desenvolvidas por ambas as associações, incluindo a manutenção de uma escola étnica que funcionava em sua sede. Em seus espaços, a Sociedade Polônia acolhia pequenas associações de imigrantes que não possuíam sede, cedendo seu espaço para a realização de reuniões, festividades, teatros e apresentações folclóricas. Considerando seu processo de constituição e seus objetivos relacionados ao sistema de ensino étnico, é possível encontrar nesta instituição um acervo histórico formado pelas doações de particulares e, principalmente, de outras associações de poloneses ou instituições vinculadas aos imigrantes. É indubitável a riqueza e potencialidade das materialidades que compõem este acervo, vestígios que oportunizam pesquisas em diversas disciplinas científicas e sobre distintas temáticas atinentes à imigração no Brasil.

Se poucos são os estudos na historiografia nacional referentes à imigração polonesa, quanto ao sistema de ensino étnico polonês o número é ainda menor, em decorrência da dificuldade em encontrar documentos sobre este processo

12 Esta sociedade funcionava desde 1904 em Porto Alegre e, era uma união entre a Sociedade Zgoda, fundada em 1896, e outra associação também denominada Águia Branca. Esta associação possuía um caráter progressista e ateuista.

13 Também fundada em Porto Alegre em 1904, a Sociedade Tadeusz Kosciuszko divergia da Sociedade Águia Branca devido seu cunho ideológico conservador e católico.



histórico singular e de compreensão do idioma polonês. Entretanto, as ações desenvolvidas pelos pesquisadores da UFRGS na Sociedade Polônia, através do Termo de Cooperação, possibilitaram a identificação e arrolamento de diversos documentos impressos sobre a imigração e, principalmente, documentos de educação publicados no exterior e no Brasil pelas associações de professores poloneses do início do século XX. Vestígios e memórias a serem questionados e interpretados pelos pesquisadores, formulando novas narrativas sobre a formação histórico-cultural do Brasil.

Neste estudo, nosso objetivo é inventariar e caracterizar os documentos impressos que contemplam a temática educação, sejam as escolas étnicas polonesas no Brasil ou, ainda, história da educação mais amplamente. Contudo, durante nossas ações, os olhares atentos não puderam ignorar a expressividade numérica destes impressos e, principalmente, aqueles publicados pelas associações *Kultura* e *Oswiata*. Por essa razão, este artigo inicialmente, irá discutir sobre o ensino étnico polonês no Brasil e suas características para, em um segundo momento, relatar sobre o histórico das associações de professores e suas ações na primeira metade do século XX. Compreendendo a importância destas instituições, discutiremos acerca dos impressos de educação encontrados no acervo histórico da Sociedade Polônia, inventariados e caracterizados. Em desenvolvimento desde 2017, é relevante destacar que o trabalho em acervo é infundável, novos objetos são encontrados, novas perspectivas e ações adotadas, mas todos com o objetivo de não perder esses vestígios e memórias nem esgotar suas potencialidades de compreensão e interpretação.

O sistema de ensino étnico polonês

Os primeiros imigrantes poloneses chegaram ao sul do Brasil na década de 1870, assentaram-se em terras devolutas e distantes dos centros urbanos, com pouca assistência do governo brasileiro. Durante o processo de instalação e deslocamentos por melhores condições de subsistência, os poloneses se organizaram em comunidades homogêneas e realizaram diversas iniciativas visando seu desenvolvimento econômico e social nestas terras, principalmente quanto ao aprendizado do idioma vernáculo, pois fixados em terras longínquas e ocupadas por diversas nacionalidades, o uso de sua língua materna era o mais comum, limitando o diálogo com outros imigrantes, brasileiros e com os centros urbanos. A não utilização do idioma vernáculo era problemática tanto para os imigrantes quanto para as autoridades públicas, uma vez que era difícil a contratação de professores que compreendessem o dialeto e linguagem utilizados nas colônias, poucos profissionais estavam habilitados para essa função, afetando diretamente a implementação de escolas públicas nestes espaços.

Neste sentido, uma das ações mais energéticas dos poloneses foi para a construção e organização de escolas de ensino primário em suas colônias, conforme Gardolinski, “[...] os imigrantes poloneses, quando se convenceram da impossibilidade de auxílio por parte do governo, na construção de escolas ou na organização do ensino



primário, tomaram a si a solução do problema escolar.” (1977, p.17) Motivados pela sua identidade étnica, os colonos poloneses organizavam espaços destinados à instrução das crianças que congregava o ensino do idioma polonês, do português e de suas práticas culturais polonesas. No final do século XIX, esses espaços poderiam ser a casa de algum colono, a pequena capela ou uma sala anexa construída especialmente para essa finalidade, pois a mão de obra e os recursos utilizados para a construção do espaço escolar provinham dos próprios imigrantes poloneses – sem subsídios do governo brasileiro ou polonês. A escolha do professor também era decidida pelos imigrantes, “[...] eles almejavam também que o professor fosse escolhido dentre aqueles que dominassem a língua e que fosse ao mesmo tempo do grupo étnico.” (MALIKOSKI, 2018, p.97) Normalmente, esse professor era escolhido dentre os próprios colonos, sendo o indivíduo com maior conhecimento na língua polonesa e noções de matemática, uma vez que muitos desses imigrantes não possuíam o ensino elementar completo.

Um dos primeiros espaços de ensino entre os imigrantes poloneses pode ser caracterizado pelos momentos de leitura da Bíblia e outros textos em língua polonesa que ocorriam nas famílias, proporcionando o aprendizado da leitura e escrita. Posteriormente, com a construção das capelas e seus anexos, o ensino étnico polonês passou a acontecer nestes espaços de sociabilidade, onde o professor permaneceu utilizando textos católicos para subsidiar o ensino da língua polonesa e o ensino religioso, devido à dificuldade em se obter materiais didáticos em idioma polonês. Todavia, cabe destacar que em 1893 foi publicada a primeira cartilha bilíngüe polonês-português em Poznan, na Polônia, com autoria de Jerônimo Durski, considerado o pai das escolas étnicas no Brasil. O imigrante e professor Durski fundou uma escola étnica na colônia de Orleans, no Paraná, em 1876, e esta permaneceu em funcionamento até 1881. Já sua cartilha *Elementarz* circulou entre as colônias de imigração polonesa e era utilizada pelos professores e alunos no sistema de ensino étnico ainda no início do século XX. . (WACHOWICZ, 1999a) A escassez de materiais próprios para o uso nas escolas da imigração polonesa só será solucionada a partir da década de 1920, com a publicação de diversos títulos no Brasil pelas pequenas tipografias e sociedades polonesas

Os materiais impressos em polonês nas pequenas tipografias da comunidade polônica no Brasil, segundo as palavras do cônsul Gluchowski, demonstravam «o significado da leitura na preservação do espírito polonês» (1927, 202- 203). Seu relatório, elaborado entre 1921 e 1923 arrola para o período até 1923, a existência, no Brasil, de 145 escolas de poloneses, espalhadas pelo Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Rio de Janeiro, onde atuavam 164 professores e encontravam-se matriculados 5988 estudantes poloneses e 242 de outras nacionalidades. (STEPHANOU, 2018, p. 915)

Ao relatar os dados apresentados por Gluchowski, cônsul polonês no Brasil no início do século XX, Stephanou evidencia o expressivo número de escolas, professores e alunos que integravam o sistema de escolarização étnica polonesa



até 1923, demonstrando que apesar de sua finalidade de manter e estimular a identidade étnica polonesa, havia também a presença de estudantes pertencentes a outras etnias. Entretanto, se nas primeiras décadas da imigração polonesa, o ensino étnico ocorria em casa, na pequena capela ou em salas anexas, no início do século XX esse sistema de ensino começará a consolidar-se através da fundação de sociedades culturais polonesas em diversas localidades.

As primeiras sociedades de imigrantes poloneses foram fundadas na década de 1890, nos municípios de Curitiba e Porto Alegre – capitais do estado do Paraná e Rio Grande do Sul respectivamente –, e sua expansão para as colônias localizadas no interior dos estados ocorreu rapidamente, multiplicando-se a organização e fundação desse tipo de associação até 1930. O principal objetivo dessas organizações era a manutenção e incentivo ao desenvolvimento da escolarização dos poloneses no Brasil, por meio da escola-sociedade:

[...] que se constituía em uma sociedade recreativa com o objetivo de oferecer um espaço associativo à comunidade, visando à comemoração de datas significativas, à organização de bailes, à recepção de autoridades quando em visita à comunidade e à reunião da juventude local. Tal iniciativa, como sociedade recreativa, oportunizada a reunião dos chefes de família do núcleo colonial e a arrecadação de fundos, constituindo na entidade mantenedora tanto da escola quanto do docente que ali desempenhasse a sua função. (LUPORINI, 2011, p. 173)

Essas instituições foram essenciais para o aprimoramento do ensino étnico polonês, visto que edificações foram construídas para sediarem as escolas nas comunidades homogêneas e o professor passou a receber remuneração mais adequada a sua função, podendo dedicar-se com maior afinco à educação das crianças. Antes da fundação dessas sociedades culturais e recreativas, os professores recebiam um pequeno auxílio dos imigrantes da colônia, insuficiente para sua subsistência e por essa razão, realizavam outras atividades para complementar seus vencimentos. Situação que irá ser alterada a partir da consolidação do sistema de educação polonês com a organização dessas sociedades que, além de mantenedoras das escolas, também objetivavam a constituição de bibliotecas fixas e itinerantes para difusão de obras em língua polonesa. No decorrer de 1920, foram constituídas as primeiras escolas étnicas religiosas no Rio Grande do Sul e Paraná, mantidas pelas congregações religiosas e que funcionaram simultaneamente com as escolas-sociedades. A diferença entre essas instituições estava na cobrança de mensalidade dos estudantes, realizada nas escolas religiosas.

É possível perceber que do final do século XIX ao início do XX, haverá a formação e consolidação do sistema de escolarização étnico polonês que, segundo palavras de Luporini (2011), apresentou quatro tipos de instituições durante seu desenvolvimento: as escolas comunitárias, fundadas a partir das iniciativas particulares dos colonos logo após sua fixação em terras brasileiras; as escolas-sociedades, vinculadas às sociedades culturais e recreativas que as mantinham e organizavam; as escolas



étnicas religiosas, mantidas pelas congregações religiosas que atuavam nos estados do Sul do Brasil, sendo as principais a Missão de São Vicente de Paulo, Irmãs de Caridade de São Vicente de Paula e Irmãs da Sagrada Família; e, por fim, as escolas subvencionadas que surgem na segunda década do século XX, quando os professores são pagos pelos governos municipais ou estaduais devido à presença do ensino de língua portuguesa em seu currículo.

No início da formação desse sistema de ensino étnico polonês, as aulas nas escolas comunitárias eram de noções elementares da língua polonesa, matemática e ensino religioso, sendo subsidiadas pela utilização de textos bíblicos e histórias de santos. Em decorrência de sua consolidação, desenvolvimento e constituição de novas instituições escolares, as temáticas das aulas foram ampliadas para o ensino do português como língua estrangeira, história do Brasil, história e literatura polonesa, ciências, desenho, caligrafia e ginástica. Relevante destacar que essas instituições escolares presentes nos estados do sul e sudeste brasileiro, eram geralmente de ensino primário, do primeiro ao quarto ano, e foram poucas iniciativas de escolas étnicas polonesas de ensino secundário. Os materiais didáticos utilizados pelos professores e estudantes destas instituições escolares eram escassos até a década de 1920, quando o sistema de educação étnico receberá novos subsídios do governo polonês e de associações de professores poloneses fundadas em Curitiba, fundamentais para a qualificação dos professores e organização e publicação de obras didáticas no Brasil. A exceção desta conjuntura estavam apenas às escolas étnicas religiosas que, desde sua fundação, já contavam com materiais específicos para o ensino importados de países como Estados Unidos e Polônia. Outro aspecto relevante acerca do processo de ensino étnico polonês é que as aulas eram, em sua maioria, ministradas por professores homens.

O número de escolas étnicas polonesas aumentará exponencialmente durante as primeiras décadas do século XX, chegando a existir 346 escolas em funcionamento nos estados de Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do sul em 1937, conforme apontado por Luporini (2011, p. 187), momento em que estas instituições começam a ser fechadas devido ao Decreto de Nacionalização de Ensino do presidente Getúlio Vargas.

A União das Sociedades Polonesas *Kultura* e a União das Escolas Católicas Polonesas *Oswiata*

Com o ressurgimento da Polônia independente, ocorreu a reestruturação dos processos culturais e dentre eles o ensino étnico. A escolaridade era vista como uma forma para a manutenção da polonidade na colônia e era necessário ajustar problemas como a baixa remuneração dos professores e a carência de formação docente. Uma entidade chamada União dos Democratas Poloneses, organizou em setembro de 1920 em Curitiba o primeiro congresso no qual decidiram constituir uma instituição educativa-cultural. Em março de 1921, oficializaram através da reunião de



delegados dos distritos e de diversas sociedades a “União das Sociedades Polonesas Kultura”. Os objetivos da Kultura, segundo Wachowicz (2002, p. 54) eram os seguintes:

- a. Centralizar todas as Escolas-Sociedades;
- b. Fornecer às escolas manuais e material didático necessário;
- c. Legalizar perante o governo do Estado as Escolas-Sociedades existentes;
- d. Aperfeiçoamento da cultura geral e didática dos professores;
- e. Organizar bibliotecas nas escolas para os alunos e para os professores;
- f. Conseguir melhores salários para os professores;
- g. Organizar sociedades juvenis;
- h. Promover cursos pós-escolares, aulas noturnas, círculos amadores.

As ações da Kultura tiveram uma abrangência nacional, por meio da associação de diversos professores, em abril de 1921 já haviam filiadas a instituição sessenta e três sociedades educativas. Suas ações tinham um cunho laico e progressista, não incluíam a obrigatoriedade do ensino religioso, o que gerou conflitos e uma imagem ao Clero Curitibano de uma organização atea e socialista. Em decorrência de constantes disputas ideológicas em como deveria organizado o ensino étnico, em dezembro de 1921 ocorre a fundação da Associação das Sociedades e Escolas Católicas Polonesas *Oswiata*, contando com 39 escolas filiadas. Seus objetivos eram os mesmos da Kultura, todavia com atenção ao viés religioso.

Ambas as associações promoviam cursos de formação de professores, disponibilizavam livros editados em polonês em Curitiba, livros trazidos por outras congregações e livros editados na polônia. O processo de escolarização étnica foi muito beneficiado por ambas iniciativas das associações de professores, promoveram um funcionamento das escolas durante todo o ano letivo, bem como uma maior frequência dos alunos.

Os cursos realizados todos os anos, a supervisão e a inspeção, as bibliotecas autoeducativas melhoram o nível profissional dos professores, e finalmente certo significado e posição social dos professores possibilita-lhes o trabalho comunitário, confere-lhes alguma autoridade e faz deles os líderes tão necessários nas colônias (GLUCHOWSKI, 2005, p.181)

A competitividade entre as instituições era benéfica para a condução dos trabalhos, garantia uma boa produtividade. No entanto em 1930, sob a condução do consulado polonês em Curitiba, foi fundado a *Centrainy Zwiizek Polaków* - CPZ - ou União Central Polonesa, seu principal objetivo era eliminar as divergências entre *Kultura* e *Oswiata* para unificar ações em prol da escolarização. Destarte, a *Oswiata* permaneceu na CZP por apenas dois anos, retomando suas atividades de forma autônoma.

O ensino étnico dos imigrantes poloneses continuou a crescer, então organizado pela CZP e *Oswiata*, até 1937, quando atingiu o seu apogeu. A atividade educativa teve um considerável desenvolvimento, com a abertura de novas escolas primárias



e escolas para formação de professores, foram editados livros didáticos e todas essas iniciativas refletiram em uma melhora nos processos de ensino das crianças polonesas. No ano seguinte, sob o Decreto-lei 406, de Nacionalização do Ensino, fora inviabilizado o ensino étnico no país, uma vez que o idioma falado e escrito deveria ser o vernáculo, bem como o dos livros. Esse decreto foi reforçado em 1939, impondo maiores restrições, como a proibição do uso de qualquer idioma exceto o português, em aglomerações ou ambientes públicos. Sob protestos, as escolas e agremiações foram compulsoriamente fechadas.

Os impressos de educação no acervo histórico da Sociedade Polônia: inventário e caracterização

Em desenvolvimento desde 2017, uma equipe multidisciplinar de pesquisadores da UFRGS está empreendendo ações de inventário, caracterização, elaboração de quadros descritivos e pesquisas acerca de diferentes temáticas no acervo histórico da Sociedade Polônia em Porto Alegre. Em acervo composto de diversas materialidades, somam-se aproximadamente 9000 objetos entre documentos arquivísticos, bibliográficos, históricos e tridimensionais. Atividades contempladas pelo Termo de Cooperação Científico-Cultural entre UFRGS e Sociedade Polônia, que permitem identificar indícios e vestígios de um processo histórico-cultural pouco visado pelos pesquisadores brasileiros, o arquivo bibliográfico localizado nesta instituição é como um mar de potencialidades para pesquisas em diversas disciplinas científicas e com empiria inédita em estudos sobre a imigração polonesa e história da educação no Brasil.

Instigadas pelas presenças e percursos existentes neste acervo, os primeiros movimentos deste estudo foram de localização e identificação de impressos que contivessem informações acerca das escolas étnicas polonesas. Entretanto, durante esses movimentos, foi possível identificar diversas obras sobre educação de forma mais ampla que discorrem sobre: história da educação na Polônia, história da educação étnica polonesa na América e Brasil, manuais didáticos, cartilhas de alfabetização, imprensa da educação, manuais de ensino para professores, literatura infanto-juvenil, dentre outras tipologias documentais. Imersas no expressivo número de impressos localizados, fez-se necessária uma delimitação de empiria a ser utilizada neste estudo.

Conforme descrito por Arlette Farge, em sua obra *O sabor do arquivo* (2017),

A tensão se organiza – em geral de modo conflituoso – entre a paixão de recolhê-lo inteiro, de oferecê-lo integralmente à leitura, de jogar com seu lado espetacular e com seu conteúdo ilimitado, e a razão, que exige que ele seja habilmente questionado para adquirir sentido. É entre paixão e razão que se decide escrever a história a partir dele. (FARGE, 2017, p.21)

A história das escolas étnicas polonesas no Brasil é uma temática recente na historiografia brasileira, devido à dificuldade de encontrar fragmentos e vestígios



destas iniciativas em acervos no Brasil e compreensão do idioma polonês, majoritário na documentação existente. Nos estudos já empreendidos sobre imigração polonesa, diversos documentos foram citados enquanto produtos de ações de associações ou indivíduos referências no processo de imigração para o Brasil, mas não analisados enquanto empiria relevante para a compreensão do processo de ensino étnico polonês.

Stephanou (2018), ao discorrer acerca dos objetos que compõem o acervo da Sociedade Polônia, declara que no movimento de identificação dos títulos integrantes a ele, foram localizados impressos da tipologia almanaques que apresentam pistas acerca do processo de escolarização dos poloneses no Brasil. No caso do *Kalendarz Ludu*, periódico do gênero almanaque que foi publicado em Curitiba, entre 1916 e 1972, Stephanou demonstra que

Do conjunto de vinte e quatro edições localizadas na SocPol, que abrangem o período 1939 a 1972, constatamos a recorrência do tema da instrução dos poloneses e suas escolas étnicas. A partir daí, foram listadas essas variadas referências à instrução/ educação identificadas no *Kalendarz Ludu*, assim como reunidas com aquelas identificadas em outros almanaques, como o *Kalendarz Switu* (Curitiba, PR, 1929), o *Kalendarz Polski* (Porto Alegre, RS, 1898 e 1901), o *Kalendarz Polski Ludu i Przyjaciela Rodziny* (Porto Alegre, RS, 1928), o *Polski Kalendarz Rio-Grandenski* (Porto Alegre, RS, 1930), o *Kalendarz Gazety Odrodzenia* (Porto Alegre, RS, 1932),[...]. (STEPHANOU, 2018, p.917)

Apesar de constatadas as pitas deste processo de ensino étnico nos almanaques encontrados na Sociedade Polônia, operou-se um movimento de identificação de repertório documental específico acerca da temática educação na Sociedade Polônia, elaborando-se um inventário em quadro descritivo dos impressos de educação, possibilitando a sua caracterização e evidenciando suas potencialidades enquanto fragmentos de um processo histórico pouco visibilizado pela história da educação. A importância de um inventário contendo informações sobre os objetos que compõem um acervo é explicitada por Padilha, “*O arrolamento/inventário é fundamental para que eles [profissionais de museus] tenham conhecimento geral sobre seu acervo e contribui para a segurança do acervo museológico.*” (PADILHA, 2014, p.41) Durante esta atividade, a expressividade de exemplares de impressos de educação localizados surpreendeu, constatando-se a presença de diversas tipologias documentais e, em virtude disto, 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), por ser um *léxico mais usual entre os pesquisadores do campo da história da educação no Brasil*. Dentre os gêneros, comparecem: livro do professor, manual didático, cartilha de alfabetização da língua polonesa, livros de consulta, literatura infantil e juvenil e imprensa pedagógica.

A tabela 1 seguir explicita o número de exemplares e títulos de impressos de educação identificados e localizados até o momento no acervo histórico da Sociedade Polônia.



Tabela 1: Quadro de gêneros, exemplares e títulos de impressos de educação da Sociedade Polônia.

Gênero	Exemplares	Títulos
Literatura Infante-Juvenil	256	210
Literatura Escolar	42	29
Cartilha de Alfabetização	49	11
Caderno de Atividades	8	6
Manuais Didáticos	110	102
Gramáticas	57	52
Fundamentos da Educação	17	16
Imprensa da Educação	42	3
Livros de Consulta- Atlas	5	5
Ensino Superior	8	3
Jogo Paradidático	8	1
TOTAL	602	438

Fonte: Tabela elaborada pelas autoras.

Face à variedade de características e conteúdos dos impressos, o quadro descritivo elaborado pelas pesquisadoras contém 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. Conforme a tabela anterior, há títulos que se repetem, mas cada impresso é singular devido às suas marcas do tempo – biodeteriorização, manchas de oxidação, ferrugem, dentre outras – e as de leitores – grifos, anotações, dedicatórias ou erratas manuscritas. Dentre os títulos identificados, destacamos os impressos publicados em Curitiba, durante a primeira metade do século XX, pelas Associações Kultura e Oswiata, totalizando sete títulos e catorze exemplares até o momento.

Publicadas pela Oswiata, em Curitiba, foram localizados os seguintes títulos, todos traduções nossas: *Krótka Gramatyka Polska i Cwiczenia Jezykowe - Wedlug Marji Dzierzanowskiej* – (Gramática rápida de polonês e exercícios da língua (de acordo com Mary Dzierzanowska), publicada em 1924, constando ser o número 29 de uma coleção, é o impresso das associações de professores mais antigo localizado neste acervo. Foram localizados dois exemplares de 1924 e outros seis, de mesmo título, publicados em 1936. Este impresso apresenta 66 páginas na edição de 1924 e 96, na de 1936, sendo classificado neste inventário como gramática; de mesmo gênero, a *Gramatyka Jezyka Portugalskiego* – (Gramática da língua portuguesa com exercícios para a escola e alunos autodidatas), foi publicada em 1931, sob autoria do padre Józef Góral, contém 238 páginas e foram encontrados dois exemplares. Os dois títulos são bilíngues, apresentando conteúdo em língua polonesa e em português. Já o impresso *Klucz do Cwiczen i Zadan* - (Chave, exercícios e tarefas do português ao polonês), publicada em 1932, apresenta 28 páginas e seu conteúdo é integralmente em português, com exercícios para prática do idioma vernáculo.



Publicados pela *Kultura*, foram identificados três exemplares do almanaque *Kultura*, publicados em Curitiba no ano de 1933, mas por ser uma publicação mensal, as obras localizadas na Sociedade Polônia correspondem aos meses de março, abril e junho, apresentam 34 páginas os dois primeiros exemplares e o último, 32 páginas. Em seu subtítulo, consta ser uma publicação mensal dedicada às questões culturais, educacionais, sócio-literárias, economia e comércio, sendo seu conteúdo inteiramente em polonês.

Os impressos de educação publicados pelas associações *Kultura* e *Oswiata* supracitados não constam nos estudos empreendidos acerca das escolas étnicas polonesas como empiria analisada, são apenas citados a título de exemplificação da atividade tipográfica das sociedades de imigrantes poloneses. São documentos que permitem vislumbrar temáticas recorrentes nas aulas das instituições escolares étnicas, os processos de aprendizagem do idioma vernáculo e as marcas de leitores existentes nestes impressos, bem como a sua circulação através dos carimbos e números de registros de diversos acervos.

Considerações Finais

Foram expressivas as contribuições para a educação das agremiações de professores, inicialmente a *Kultura* e a *Oswiata* e após alguns anos a *CZP* - União Central dos Poloneses no Brasil. Dentre suas ações está a inauguração de escolas, oferta de bibliotecas itinerantes, formação de professores, produção de diversos impressos. A partir de 1938, a expressividade dessas associações foi silenciada devido à vigência do Decreto de Nacionalização do Ensino de Getúlio Vargas, reduzindo tais iniciativas de forma drástica.

Até o momento foram identificadas informações sobre essas agremiações educativas em diferentes títulos de almanaques em polonês impressos no Brasil, nos próprios documentos impressos por essas duas instituições, em relatórios de imigração e em documentos consulares. Muitos desses documentos não constam como empiria das pesquisas empreendidas.

Considerando o levantamento geral da existência de mais de 9 mil exemplares de documentos impressos no acervo da Sociedade Polônia, a pesquisa não esgotou todos os documentos impressos por estas agremiações de professores, o que demonstra as potencialidades do acervo. Este estudo demonstra a diversidade e importância dos indícios nas documentações das associações de professores para a história da educação, tais como o currículo escolar, a questão didática, o ensino bilíngue, a seriação e sobre a necessidade de aprender o português para vida cotidiana no Brasil.



Referências

FARGE, Arlette. **O sabor do arquivo**. São Paulo: EDUSP, 2017.

GARDOLINSKI, Edmundo. **Escolas da colonização polonesa no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: EST; Caxias do Sul: UCS, 1977.

GLUCHOWSKI, Kazimierzr. **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^a. ed. Santa Maria, RS: Editora da UFSM, 2011.

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

PADILHA, Renata Cardozo. **Documentação Museológica e Gestão de Acervo**. Florianópolis: Fcc, 2014. 71 p. (Coleção Estudos Museológicos v.2).

STEPHANOU, Maria. **Guardados ao acaso: vestígios de escolas de imigrantes poloneses no Acervo histórico da Sociedade Polônia (Porto Alegre, RS, Brasil, 1898-1938)**. In: VIII Jornadas Científicas de la SEPHE; I Congresso Nazionale della SIPSE, 2018, Palma de Maiorca, Espanha. *La Práctica Educativa. Historia, Memoria y Patrimonio*. Salamanca, Espanha: FahrenheitHouse, 2018. v. 1. p. 911-920.

WACHOWICZ, Ruy Christóvam. **A conjuntura emigratória polonesa no século XIX**. In Anais da comunidade brasileira - polonesa. Curitiba: julho de 1970.

_____. Aspectos da imigração polonesa no Brasil. **Projeções: Revista de estudos polono-brasileiros**, Curitiba, v. 1, n. 1, p.10-31, 1999.

_____. Durski: pai da educação polonesa no Brasil. **Projeções: Revista de estudos polono-brasileiros**, Curitiba, v. 1, n. 1, p.79-82, 1999a.

_____. **As escolas da colonização polonesa no Brasil**. Curitiba, Champagnat, 2002.

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

Franciele F. França - UFPR

Gizele de Souza - UFPR

“O professor cuidadoso deverá ter sempre em dia a sua escrituração. Forma ela uma parte importante do seu emprego, pois ali se hão de colher dados estatísticos por onde se avalie o estado de adiantamento literário de qualquer país.”¹⁴

Após ter assumido seu lugar na escola do núcleo Zacharias em 1888, a professora Rosa Nogueira enviou uma comunicação ao Inspetor Geral solicitando que *lhe fosse providenciado os livros de matrículas e de termos de visita*, já que sua antecessora não havia lhe entregado os antigos (NOGUEIRA, Rosa. 1888, AP. 830, p. 100).

Já em dezembro de 1879, a professora Maria Julia da Costa Gomes, da escola feminina de Antonina, *preparava seu relatório* referente ao exercício do ano findo para enviar ao Inspetor Geral, por intermédio do inspetor paroquial. No primeiro parágrafo do relatório, Maria Julia escrevia estar *cumprindo um dever* estatuído pelo Regulamento de 1876, o qual afirmava fazer sem “aquela aptidão que um tão magno assunto requer” (GOMES, Maria Julia da Costa, 1879, AP. 578, p. 32).

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. Um período demarcado, não só pelo processo de constituição da instrução pública primária, mas também, por uma escola que se configurava no espaço de uma sala, em que todos os alunos, 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. Tarefa que para ser cumprida pelo professor, necessitava de distintos materiais.

Na busca por indícios de práticas docentes atreladas à materialidade escolar nesse período, observa-se a existência de 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,

14 Manual - **Elementos de Pedagogia**: para servirem de guia aos candidatos ao magistério primário coordenado por José Maria da Graça Affreixo e Henrique Freire. 4ª edição, Lisboa, Livraria Ferreira, Lisboa e Cia., 1875, p. 24.



configurando, portanto, 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) e 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, com o intuito de analisar e evidenciar estes “distintos materiais” - que foram solicitados, mencionados ou especificados 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 escrituração*. Itens inseridos no fazer diário dos professores de primeiras letras, 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, além de contribuírem na conformação de um repertório de saberes e fazeres docentes. Diante desta perspectiva, evidencia-se que os documentos aqui em análise são componentes de três ordens distintas, mas complementares entre si, relacionadas à instrução: organização escolar, escrituração escolar e sujeitos da escola.

Para tanto, por meio de “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).

Segundo a definição encontrada em dicionários consultados¹⁵, “*escrituração*” significa “a ação de escrever”¹⁶, que por sua vez significa escrever, anotar, deixar impressos registros de uma “contabilidade” (que em nosso caso é escolar); é também o conjunto dos livros destinados para esse “lançamento”. Portanto, a partir destes significados, “*escrituração*” é tida aqui 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.

Cynthia Greive Veiga (2005) e Diana Vidal (2008) tratam dessa “produção documental”, cada uma a seu modo, como um resultado do cenário social e cultural da época em que foi modelada: Veiga (2005, p.78) denomina como parte de um “projeto escriturístico da nova sociedade imaginada cuja história estava em processo de registro” no Império Brasileiro; Vidal (2008, p. 75) assinala que se trata de “uma febre estatística” que decorre de um movimento concebido na Europa, entre os séculos XVIII e XIX, caracterizado como uma política de controle e produção de informações para e pelo estado.

15 - Dicionário da Língua Brasileira por Luiz Maria da Silva Pinto. Ouro Preto: Typographia de Silva, 1832. Aulete Digital: <http://www.aulete.com.br>.

16 - Foram consultados os verbetes “*Escrituração*” e “*Escrever*” por serem complementares.



Diana Vidal (2008) atenta para o fato de que a prática estatística é essencialmente uma prática escriturística.

E como tal, constituem-se em atividade concreta que ‘consiste em construir um texto que tem poder sobre a exterioridade da qual foi previamente isolado’ (Certeau, 1994, p. 225). Nesse sentido, a escrita possui como alvo uma eficácia social. Transforma a página em branco em um lugar de produção para o sujeito, cujas marcas podem subsistir ao tempo. Constrói um texto, que articula simbolicamente práticas heterogêneas de uma sociedade, exibindo-se como linearidade, sistema e homogeneidade. E permite acumular o passado, fabricando o presente. (VIDAL, 2008, p. 47, grifos no original).

Já Veiga (2005) demarca que houve um projeto escriturístico no Brasil no decorrer do século XIX, do qual a instrução também fizera parte produzindo uma diversidade de documentos para e pela escola, e é para essa diversidade documental que a autora se volta com o intuito de identificar se nesta consta uma infância e de que forma ela aparece. A autora trata a documentação, que se destina à instrução ou que provém das escolas e das famílias, como “instrumentos escriturísticos” sob a perspectiva de Michel de Certeau¹⁷. Segundo Veiga (2005, p. 92), “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”. Em sua abordagem, a autora separa os documentos em três categorias: a legislação é classificada como “normatização”; os relatórios de delegados literários, de inspetores, de presidentes da província, os ofícios e correspondências diversas compõem o grupo “relatos”; enquanto que os mapas da população, mapas de frequência, listas de crianças em idades de frequentar a escola, são do tipo “instrumentos de verificação” (VEIGA, 2005, p. 78).

Ao analisar as comunicações enviadas pelos professores e as intercambiadas entre os inspetores e presidentes disponíveis no Arquivo Público paranaense, percebe-se que, assim como demarca Veiga (2005), a circularidade de informações encontradas nessa documentação tinha por objetivo central atender um cumprimento legal. Deste modo, não se pode desconsiderar que esta materialidade está vinculada diretamente *aos deveres* dos professores; foram pautados nesse “atendimento” que tais sujeitos fizeram as suas solicitações, justificativas e exigências. Por se tratar de *um dever* que se enuncia principalmente pela legislação, dirigiu-se o olhar para essa documentação com o objetivo de identificar de que maneira esses deveres e direitos foram delimitados.

Somente os Regulamentos de 1871 e 1874 determinavam, especificamente, que houvesse em cada escola os livros necessários para a matrícula, frequência, inventário de moveis, exames e termos de visita; o Regulamento de 1857 estabelecia apenas a necessidade do livro de matrículas; já os outros Regulamentos (1876 e 1892) não foram tão distintivos ao abordar o tema. No entanto, não ser específico não significa

17 Veiga (2005) toma por referência as obras “A escrita da História” (1982) e “A invenção do cotidiano” (1999).



que os regulamentos não deliberassem sobre esses documentos; indicados de forma indireta é possível identificá-los ao longo do texto da lei.

Neste olhar para a legislação, na busca por esse tema, destacam-se as palavras que compõem um repertório de **deveres/obrigações** e/ou aludem à **regulação** de algo ou alguém, e estas levam a concluir que a relação que os professores estabeleceram com os materiais de escrituração se baseou necessariamente em *uma obrigação a se cumprir*, uma vez que os mesmos tinham seu uso definido por uma imposição legal. E não fazer uso deles implicava em consequências punitivas à permanência do professor e à regularidade da escola, pois, como elementos de uma produção documental da escola, eram registros que informavam, regulavam, e organizavam o cotidiano e o “movimento” escolar - *instrumentos de verificação* (VEIGA, 2005). Entretanto, mais do que discernir que relação foi essa, interessa saber como os professores interagiram com esse material e junto deles configuraram uma identidade de trabalho, assim como propõem Lawn e Grosvenor (2001). Nesse sentido, junto desses autores, é possível inferir que, acercar-se à dimensão material da escola, em sua variedade, significa aproximar-se de práticas docentes (de trabalho e culturas), e no movimento de identificação e análise destas perceber características e particularidades do ofício de professor primário durante a segunda metade do século XIX.

Diante disso, ao operar com os conceitos de *cultura escolar*¹⁸ e *cultura material escolar*¹⁹, para exemplificar algumas experiências que foram vividas pelos professores primários, entende-se que esses estabelecem uma relação dialógica com uma cultura material escolar ao lidar com a materialidade da escola em seu exercício e que, junto e a partir desta, produz e legitima práticas e uma cultura escolar que compõem o ofício docente.

Com a concepção de que os professores deveriam cumprir um protocolo tanto técnico quanto de redação na produção desses documentos, os regulamentos repassavam aos inspetores a incumbência de preparar um modelo de escrituração dos livros obrigatórios para que os professores seguissem. No entanto, não foi encontrado entre as fontes consultadas indicações de execução de um padrão desenvolvido pelos inspetores. Porém, não é possível afirmar sobre a não circulação de um modelo entre os professores, feito ou não por inspetores, pois a estrutura dos documentos é semelhante, diferindo apenas em algum aspecto ou outro.

Vera Lucia Gaspar da Silva (2004) ao discutir como os professores deram sentido à profissão por meio da apropriação do discurso presente na legislação vigente no período entre fins do século XIX e início do XX, afirma que alguns destes a assumiram tanto como um instrumento *ordenador* como também *protetor* de suas práticas. Além disso, a autora, aponta que neste “jogo” entre exigências (lei) e cumprimentos (práticas) os professores não foram passivos em relação às deliberações, neste certame houve resistências, recusas, aceitações e ressignificações, e foi junto desses movimentos que os professores foram moldando e dando sentido a sua profissão. Embora em um contexto diferente do tratado por Gaspar da Silva (2004), é com esta

18 ESCOLANO BENITO, 2000.

19 PERES; SOUZA, 2011.



lente que olhamos para a relação dos professores com os materiais de escrituração, na compreensão de que, mesmo configurando-se como um dever, esta é entremeada pela apropriação que os professores fazem (fizeram) das normas.

Um mundo material do fazer docente na província paranaense

Iniciaremos pelos relatórios dos professores, documentos determinados por lei que possuíam pelo menos três funções aparentes: prover o inspetor de informações sobre o ensino e organização de uma determinada escola; como parte de uma “rede” de relatos²⁰, destinava-se a compor com informações gerais/estatísticas os relatórios de seus superiores; registro complementar aos demais documentos da escola como os mapas escolares, orçamentos e listagem de alunos.

Na tentativa de organizar a estrutura da instrução pública no Paraná, no decurso de sua gestão como Inspetor Geral, Joaquim Ignácio Silveira da Mota elaborou instruções e regulamentos, no decorrer dos anos de 1856 e 1857, que visaram ordenar o ensino nas escolas, os espaços escolares, os materiais e móveis necessários, os sujeitos e suas funções no cenário da instrução. Foi a partir deste conjunto legal que os professores primários começaram a elaborar e enviar relatórios anuais sobre a escola em que lecionavam.

Art. 55. Compete aos professores:

(...)

3º – Remeter com o orçamento ao inspetor do distrito um relatório sobre o estado da sua escola, vantagens, ou inconvenientes, que tem encontrado nos métodos de ensino, grau de progresso dos alunos, causas do retardamento, se todos os meninos do lugar concorrem à escola, ou não, se a causa provém de existirem diversas escolas, ou se por desleixo, ou qualquer outra razão da parte das famílias. *A este relatório o professor unirá as considerações que julgar convenientes acerca de providências a tomar e que mais compatíveis sejam com as circunstâncias peculiares de sua localidade, e prestará todas as informações que o Inspetor Geral julgar conveniente exigir em tais relatórios. (PARANÁ, 1857, grifos meus).*

Seu destinatário era o inspetor de distrito, porém, na falta deste, o documento poderia ser remetido diretamente ao Inspetor Geral ao fim do ano letivo. Normalmente eram enviados entre os meses de novembro e dezembro de cada ano²¹, mas é

20 Para mais informações sobre a “rede” de relatos na organização da instrução pública paranaense, conferir: BARBOSA, E.; FRANÇA, F. Entre a determinação e a prática: a história da educação primária impressa nos relatórios de professores e inspetores escolares paranaenses. Anais do VII CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2013, Cuiabá/MT.

21 Pela organização do acervo do Arquivo Público Paranaense, os relatórios dos professores enviados à Inspetoria compõem os livros denominados APs (como mencionado no item Introdução deste trabalho), os quais são organizados por ano e seguem, relativamente, uma sequência mensal. Deste modo, é possível encontrar certa concentração de relatórios de professores entre os primeiros e últimos números dos livros que compõem um ano (entre os anos de 1854 e 1930). No entanto, é preciso salientar que, embora a quantidade de relatórios seja numerosa, não são todos os relatórios de todos os professores da província/estado que estão guardados no arquivo público, por variados motivos - porque foram extraídos, perdidos ou mesmo excluídos (naquele momento ou no decorrer do tempo).



possível encontrar alguns dados do mês de janeiro ou ainda relatos trimestrais como complementos dos mapas escolares.

Até a publicação do Regulamento de 1857, no Paraná, a escrita dos relatórios anuais por parte dos professores primários ainda não era uma obrigação a se cumprir, outros tipos de documentos assumiam a função de informar sobre determinada escola e/ou professor ao governo; os relatórios dos inspetores ou os mapas escolares de frequência, por exemplo. Até então, os relatórios eram atribuições dos inspetores escolares que munidos das informações colhidas em suas visitas às escolas repassavam estas ao Inspetor Geral que, por sua vez, as organizava em um relatório geral²² a ser apresentado ao Presidente da província.

Escrever o relatório era uma tarefa que levava os professores a dissertarem sobre as condições em que realizavam seu ofício e na qual alguns se dispunham a ponderar sobre a condição da instrução de forma mais acentuada – como viam os encaminhamentos da instrução na província –, outros por sua vez, limitavam-se a expor uma estatística de sua escola, a informar se havia ou não material e mobília, ou a justificar qualquer tipo, do que consideravam como/de, falha/falta frente ao ensino. Nestes documentos é possível vislumbrar alguns dos “fazeres” dos professores frente à sua escola e seus alunos, que conteúdos foram ensinados e como foram ensinados a partir da adoção do método, dos materiais disponíveis e do seu conhecimento. Estes são registros que oferecem muitas e distintas possibilidades de pesquisa e auxiliam no entendimento da complexa organização do ensino na província paranaense.

Todavia, leva-se em conta que os mesmos eram uma exigência legal da Inspeção de ensino, que todos os professores precisavam atender, e que os itens a serem percorridos eram direcionados e visavam informar e aparelhar os inspetores de ensino de dados sobre a instrução a serem repassados ao Presidente da província, desta forma, em sua análise, considera-se também que são relatos passíveis de coerção.

Pelas especificações nos Regulamentos, os relatórios anuais dos professores seguiam uma certa estrutura de escrita e de assuntos, assim não era incomum a escrita objetiva, como respostas a um questionário: alguns antes de adentrarem nos assuntos de sua escola e logo após iniciarem seus relatos referindo-se à determinação do Regulamento, detinham-se ao que pensavam sobre o desenvolvimento da instrução, fosse em sua localidade ou, de forma mais alargada, como a viam na província; outros tratavam desse tema quando falavam da frequência dos seus alunos, por exemplo, ou sobre o método de ensino adotado. O fato era que os professores, para além do que era solicitado a informar, viam-se nesse lugar de críticos e propositores da instrução pública da província, em que alguns assumiam mais enfaticamente usando desse espaço para expor mais do que apenas opiniões e sim argumentos, crenças e posicionamentos, enquanto outros faziam isso de forma mais contida em frases curtas e dúbias de sentido.

Esse documento de registro de atividades e de “movimentação” escolar era o *documento* que permitia ao professor expor e confrontar, porque ao relatar sobre

22 O relatório do Inspetor Geral também era acrescido das informações que obtinha das visitas que realizava pelas escolas da província.



o estado da escola ou o estado do ensino, ou ainda sobre o número de alunos matriculados em sua aula, o mestre exibiu seu ofício, declarava sua experiência e que se conduzia por ela. O professor Honório Décio, em seu relatório do ano de 1866 (AP. 244), contava sobre os artifícios utilizados por ele para administrar as dificuldades em relação à falta de material para ensinar a leitura às suas crianças. Ao expor o seu modo de superar tais inconvenientes, o professor exibe sua experiência adquirida durante os anos de exercício, demonstra que constrói seu fazer na relação com sua prática e com seus alunos, ou melhor, no retorno que dão seus alunos ao seu modo de ensino. Além disso, chama a atenção para uma certa omissão do Estado para com as crianças pobres, quando ao contar do seu trabalho, indica que são principalmente os alunos desfavorecidos que carecem desse material para o progresso nos estudos (LOBO, 1866, AP. 244, p. 140-146).

Ao se encarregar de relatar o ensino em sua escola os professores se viam no *lugar* de expositores, porém quando optavam também pela análise desse ensino, do seu trabalho ou mesmo do trabalho do inspetor e a estendiam para a situação da instrução na província, estes professores qualificavam esse *lugar* como *expositor crítico e avaliador*. Ao colocar a lente sobre os relatórios dos professores podemos nos apropriar da afirmação de Martin Lawn e Ian Grosvenor (2001), de que *ao contar* sobre os objetos os professores *explicam* a natureza de sua cultura de trabalho, e estendê-la para o propósito narrativo dos relatos dos professores no que tange ao seu ofício. Já que o ato de *contar* implica também em uma *explicação*, pode-se compreender o relatório como um dispositivo de elaboração, ordenação e nomeação da prática docente, ou de outra forma, um dispositivo que formaliza práticas assim como evidencia Diana Vidal a respeito dos mapas escolares (2008, p. 58).

Considerando ainda as ponderações de Maurice Tardif (2012, p. 52)²³, é possível afirmar que a escrita dos relatórios também *objetiva* os saberes (e fazeres) dos professores, pois eles “são levados a tomar consciência de seus próprios saberes experienciais, uma vez que devem transmiti-los e, portanto, objetiva-los em parte, seja para si mesmos, seja para seus colegas” (em nosso caso, para os inspetores). Para sistematizar seu relato, o professor se volta para a sua prática cotidiana, transformando-a em um discurso da experiência que é capaz não só de informar, mas de fornecer respostas aos problemas enfrentados, e assim esta ação favorece o desenvolvimento de “certezas experienciais” e uma avaliação de outros saberes “através da retradução em função das condições limitadoras da experiência.” (TARDIF, 2012, p. 53). Quando observados em uma série de documentos é possível perceber que os professores retomam seus relatórios, seja para reforçar algo já declarado, para apontar mudanças ocorridas ou mesmo para não se repetir. Além disso, sempre que eram levados a escrever, a *produzir* um documento, alguns professores não se furtaram da oportunidade de se valer desse espaço para exercer o direito de comentar, avaliar ou refletir sobre aspectos atinentes à instrução.

23 Embora o autor não trate da escrita de relatórios, Tardif (2012) aborda a transmissão oral do saber produzido pelo professor em sua prática cotidiana aos seus colegas.



Antes da deliberação de entrega de um relatório anual por parte dos professores, já havia os mapas escolares/de frequência, documentos que por determinado período bastaram para informar sobre as escolas e conseqüentemente sobre o trabalho dos docentes. Mantidos como uma escrita obrigatória para os professores nos regulamentos para a instrução, estes mapas, compreendidos prioritariamente na lógica de *instrumentos de verificação* (VEIGA, 2005), deveriam ser remetidos com frequência trimestral e, eventualmente, junto desses eram enviadas algumas informações referentes à escola em um relato mais objetivo do professor²⁴.

Além de uma obrigação sujeita à punição e condição para receber seus vencimentos, evidencia-se que os mesmos eram considerados como um atestado de “bom trabalho” do professor, pois serviam como um instrumento de acompanhamento do trabalho realizado no interior das escolas, além de ter por finalidade prover inspetores e professores de um comprovante de trabalho (do professor). A cada três meses o professor deveria informar por meio dos mapas a quantidade de alunos frequentes em sua escola, assim como o número de faltas e comparecimentos de cada um nas aulas. Deveria ainda acrescentar dados sobre o desenvolvimento de cada aluno, data em que o menino ou a menina deu início na aula, filiação e demais observações que achasse necessário adicionar. O envio à Inspeção a cada três meses se devia a três razões: ademais da informação do desenvolvimento dos alunos eram inseridos, caso houvesse, os nomes dos alunos a serem examinados para ascender à classe seguinte; confirmar se o número de alunos na escola era suficiente para o pagamento dos ordenados e gratificações dos professores; servia como um pedido de pagamento dos vencimentos trimestrais por parte dos professores (FRANÇA, 2014, p. 158).

Também foi possível perceber que, embora os mapas tenham sido uma tentativa de controle por parte dos inspetores do trabalho dos professores, principalmente no que tange ao pagamento dos seus ordenados, esses documentos “foram uma forma de burla por parte dos professores para que seus vencimentos fossem pagos integralmente, por muitas vezes os números informados pelos mestres não correspondiam ao que era encontrado nas escolas nas visitas dos inspetores” (FRANÇA, 2014, p. 28), assim como também para manter a escola em funcionamento.

Os mapas escolares derivavam de dois livros pertencentes ao material destinado ao professor - o livro de matrículas e o livro ponto -, era a partir do preenchimento de suas páginas que os professores conseguiam reunir os dados para “fabricar” os mapas. Infelizmente esses são instrumentos do fazer docente que, por ora, não foram encontrados nos arquivos consultados e dos quais só temos notícias pela legislação, que os define e caracteriza, e pelas solicitações dos professores.

Em uma aproximação anacrônica, o *livro ponto* pode ser comparado ao atual *livro de chamada*, que naquele tempo, assim como hoje, teriam seu preenchimento diário com anotações sobre a presença e ausência dos alunos, porém, diferente de hoje, tinham horário específico para serem completados - o Regulamento de 1857

24 Ainda que sejam poucos os mapas de frequência que fazem parte do conjunto de fontes tratadas neste trabalho, foram encontrados muitos documentos de professores comunicando o envio do mapa em “anexo” (ao comunicado).



deliberava que os professores deveriam fazer as anotações sempre ao fim da aula/ do dia, já no Regulamento de 1892 a chamada seria feita meia hora depois do início da aula. Quanto aos livros de matrícula, não são muitas as informações sobre eles além da determinação de que eram usados pelos professores no momento da matrícula dos alunos e que teriam por modelo um exemplar feito pelo Inspetor Geral. Sobre esses só podemos fazer suposições: deveriam ter uma aparência próxima a dos mapas escolares, com os dados semelhantes, portanto seriam livros grandes²⁵; além da necessidade de estarem sempre a mão quando um novo aluno adentrasse a escola (fosse no início do ano, a cada dois meses ou em qualquer tempo do período letivo) ou quando solicitados pelo inspetor sempre que este achasse necessário em uma visita para conferência. Ambos tinham uma finalidade, ordenar e racionalizar a organização escolar, que por sua vez ordenava e racionalizava o trabalho cotidiano do professor.

Como parte do *mundo material do fazer docente* temos ainda os livros de termos de visita, material que ficava sob a guarda do professor, mas com conteúdo de responsabilidade do inspetor. Termo de visita, era o relato breve do inspetor após realizar uma vistoria às escolas de sua paróquia ou distrito, no qual descrevia a situação da escola, como encontrou o professor e os alunos, como “percebeu” o trabalho deste professor e o desenvolvimento desses alunos e eventualmente contava sobre os exames de classes dos quais participou, depois seu registro era copiado pelo professor no livro que ficava guardado na escola.

A partir de um dos documentos de Francisco Ferreira Correa, inspetor de Paranaguá, de 1861, entende-se que os professores deveriam fazer duas cópias do termo para serem enviadas à Inspetoria, além de lavrar uma no livro que deveria permanecer na escola. Em alguns documentos encontra-se a indicação de que era o professor quem passava o termo para o livro, em outros há indícios de que o inspetor poderia escrever o relato no livro ficando a cargo do professor somente as transcrições a serem destinadas para todos os interessados.

No ano de 1861, o professor Antonio Ferreira da Costa contava em seu relatório que o subinspetor Antonio Manoel Baptista tinha visitado sua escola, havia exigido o “livro da inspeção”, levou-o para sua casa e o devolveu ao professor ao fim do dia com o termo já lavrado no livro (COSTA, 1861, AP. 141, p. 03-07). Entretanto, outra situação nos conta que o inspetor até poderia escrever o termo diretamente no livro, mas não poderia tirar ele da escola e das vistas do professor; Francisco Ferreira Correa foi advertido pelo Inspetor Geral, por ordem do Presidente da província, quando entrou em divergências com o professor de Paranaguá e realizou tal feito no ano de 1862. Segundo o Presidente os termos de visita deveriam ser lançados após cada visita, ainda na escola, e não era permitido ao inspetor de distrito acrescentar observações ou notas no livro, que qualquer admoestação ou advertências deveriam obedecer aos procedimentos regulados pela legislação (NOGUEIRA, 1862, AP. 145, p. 31).

Pondo-se no lugar dos professores: talvez fosse uma tarefa ingrata ter que fazer cópias de documentos que avaliavam seu trabalho, sua escola e seus alunos, além

25 Os mapas têm aproximadamente a dimensão de um papel em formato A3 - em torno de 420mm x 297mm.



de ser uma obrigação um tanto excessiva; por outro lado, ter acesso ao conteúdo do seu “exame” poderia propiciar momentos de autoavaliação ou ainda ser um recurso de validação de competências. Como *instrumento de autoavaliação*: ter em mãos o termo de visita poderia fazer com que o professor repensasse a sua prática naquilo que o inspetor indicasse como um mau procedimento ou mesmo que observasse seu modo de ensinar pelos olhos de outrem (no caso o inspetor) fazendo com que revisse, reiterasse, repensasse e retomasse práticas com a intenção de aprimorar-se a partir de outra perspectiva. Entretanto, cumprir essa tarefa dava a chance do professor de contestar o que achasse ser inadequado ou qualquer inverdade nas palavras do inspetor. Os termos de visita se tornavam nesse caso, mais do que documentos que tinham por intuito prover os inspetores de ensino de registros de informações sobre a instrução, um dispositivo a ser usado pelo professor a seu favor quando fosse conveniente/necessário (FRANÇA, 2014). Nessas situações, *documento de verificação* tem seu sentido ampliado para *documento de comprovação* que, sob posse dos professores, servia como *termo de seguro* (independente do seu conteúdo).

Algumas considerações...

Ao voltar a lente para esses documentos de escrituração pelos olhos dos professores, podemos perceber que esse conjunto materializa e instrumentaliza um ordenamento docente a partir de uma racionalização da escola.

Além disso, torna visível um modo de administração e organização da escola primária que parte dos deveres docentes essencialmente burocráticos e disciplinares, mas que se mostram 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 este *fazer* junto desta materialidade possibilita que estes professores revejam a sua prática, a sua escola, o seu fazer e o ensino (de uma forma geral), dando sentido ao seu saber (e fazer) e à sua condição como professor. Demarca-se ainda a importância dos relatórios no exercício docente; produzi-los permitia aos professores, não só expor suas insatisfações, seus progressos, ou se mostrarem como bons cumpridores do papel que lhes foi designado (mesmo que timidamente), assumir um lugar institucional e mediato como “especialista” do ensino.

Ademais, ao compreender que esses objetos tão singulares e diversos podem *revelar e ajudar a entender dos dizeres e fazeres da escola* (PERES; SOUZA, 2011) modos de fazer característicos do ofício docente executados pelos professores primários oitocentistas, pode-se afirmar que esses objetos foram ressignificados na e por uma arte de ensinar, tornando-se *artefatos*, e que a partir disso construíram sentidos de uma prática docente na legitimação de saberes e consolidação de fazeres constituindo uma *tradição do ofício* (ESCOLANO BENITO, 2017). Assim, interpreta-se que a cultura material escolar é constitutiva do ofício docente por compreender que, neste caso, ela funciona como um veículo de análise e produção de uma cultura escolar por parte dos professores



Diante disso, esse conjunto de documentos em específico, que compõem o *mundo material do fazer docente* - os materiais de escrituração, adquire um sentido mais expandido do que aquele dado por Veiga (2005), pois, mais do que *instrumentos de verificação*, os relatórios, os livros de termos de visita, os livros de matrículas e de ponto e os mapas escolares, *no uso* feito pelos professores foram de mesmo modo *instrumentos de reflexão e prospecção, validação e comprovação* sobre e para o ofício docente.

Fontes:

GOMES, Maria Julia da Costa, 1879, AP. 578, p. 32. DEAP-PR

CORREA, Francisco Ferreira. 1861, AP. 119, p. 129. DEAP-PR

COSTA, Antonio Ferreira. 1861, AP. 141, p. 03-07. DEAP-PR

Livros APS – Correspondências de governo entre os anos de 1854 a 1892. DEAP-PR

LOBO, Honório Décio da C. 1866, AP. 244, p. 140-146. DEAP-PR

NOGUEIRA, Rosa. 1888, AP. 830, p. 100. DEAP-PR

SILVA, José Cleto da. 1868, AP. 291, p. 77-80. DEAP-PR

PARANÁ. **Regulamento de Ordem Geral para as escolas da Instrução Primária, de 08 de abril de 1857. 1857.** In: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; MARTIN, Sonia Dorotea (org.). Coleção de Documentos da Educação Brasileira. Coletânea da Documentação Paranaense no período de 1854 a 1889 (CDPR). Brasília: INEP, 2004, p. 53.

PARANÁ. **Lei nº 290, de 15 de abril de 1871.** In: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; MARTIN, Sonia Dorotea (org.). Coleção de Documentos da Educação Brasileira. Coletânea da Documentação Paranaense no período de 1854 a 1889 (CDPR). Brasília: INEP, 2004, p. 178.

PARANÁ. **Regulamento da Instrução Pública Primária, de 13 de maio de 1871.** In: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; MARTIN, Sonia Dorotea (org.). Coleção de Documentos da Educação Brasileira. Coletânea da Documentação Paranaense no período de 1854 a 1889 (CDPR). Brasília: INEP, 2004, p. 184.

PARANÁ. **Regulamento da Instrução Primária, de 01 de setembro de 1874.** In: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; MARTIN, Sonia Dorotea (org.). Coleção de Documentos da Educação Brasileira. Coletânea da Documentação Paranaense no período de 1854 a 1889 (CDPR). Brasília: INEP, 2004, p. 233.

PARANÁ. **Regulamento Orgânico da Instrução Pública do Paraná, de 16 de julho de 1876.** In: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; MARTIN, Sonia Dorotea (org.). Coleção de Documentos da Educação Brasileira. Coletânea da Documentação Paranaense no período de 1854 a 1889 (CDPR). Brasília: INEP, 2004, p. 265.

PARANÁ. **Ato de 30 de março de 1891, reforma do ensino.** In: Actos e Leis de 1890,1891 e 1892. Typografia da República: Curitiba, 1929.

PARANÁ. **Lei n. 42 de 12 de julho de 1892.** In: Actos e Leis de 1890,1891 e 1892. Typografia da República: Curitiba, 1929.

PARANÁ. **Regulamento do ensino popular de 24 de agosto de 1892.** In: Actos e Leis de 1890,1891 e 1892. Typografia da República: Curitiba, 1929.



Referências

CASTRO, Cesar Augusto; VIDAL, Diana G.; PERES, Eliane; GASPAR da SILVA, Vera Lucia; SOUZA, Gizele. *Cultura Material Escolar: Fontes para a história da escola e da escolarização elementar (MR, SP, PR, SC e RS, 1870-1925)*. In: SOUZA, Rosa Fátima; GASPAR da SILVA, Vera Lucia; SÁ, Elisabeth Figueiredo de (org.). **Por uma teoria e uma história da escola primária do Brasil: investigações comparadas sobre a escola graduada (1870-1930)**. Cuiabá: EdUFMT, 2013, p. 273-316.

CATANI, Denice. Distâncias, vizinhanças, relações: comentários sobre os estudos sócio-histórico-comparados em educação. In: NÓVOA, António; SCHRIEWER, Jürgen (eds.). **A Difusão Mundial da Escola**. Lisboa: Educa, 2000, p. 143-150.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 19ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

ESCOLANO BENITO, Agustín. Las culturas escolares del siglo XX: Encuentros y desencuentros. **Revista de Educación**, número extraordinario, 2000, p. 201-208.

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

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Cultura escrita no final do século XIX e início do século XX em Minas Gerais: suportes, instrumentos e textos de alunos e professores**. ANPED, Caxambu, MG, 2008. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT10-4237--Int.pdf

FRANÇA, Franciele F. **A arte de ensinar: meandros do ofício de mestres de primeiras letras na província do Paraná (1857-1884)**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

FRANÇA, Franciele F. **Um inventário de saberes, um repertório de fazeres: modos e práticas do ofício de ensinar na escola primária durante a segunda metade do séc. XIX (1856-1892)**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

GASPAR da SILVA, Vera Lucia. **Sentidos da profissão docente: estudo comparado acerca de sentidos da profissão docente do ensino primário, envolvendo Santa Catarina, São Paulo e Portugal na virada do século XIX para o século XX**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

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.

PERES, Eliane; SOUZA, Gizele. Aspectos teóricos-metodológicos da pesquisa sobre cultura material escolar: (im)possibilidades de investigação. In: CASTRO, Cesar Augusto (org.). **Cultura Material Escolar: a escola e seus artefatos (MA, SP, PR, SC e RS) – 1870-1925**. São Luis: EDUFMA: Café & Lápis, 2011.

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.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14ª Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VIDAL, Diana Gonçalves. Mapas de frequência a escolas de primeiras letras – fontes para uma história da escolarização e do trabalho docente em São Paulo na primeira metade do século XIX. **Revista Brasileira de Educação**, nº 17, p. 41-67, maio/agosto de 2008.

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

Gustavo Rugoni de Sousa - UDESC

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 1889²⁶. Pautado pela noção de cultura material escolar e a partir de uma perspectiva histórica, compreende-se os móveis idealizados para escolas públicas primárias como mercadorias (re)inventadas pela modernidade educativa, imbricadas em um processo de circulação de saberes legitimados, principalmente, a partir do século XIX.

Os dados localizados no decorrer do percurso de pesquisa têm permitido identificar relações entre móveis presentes em escolas catarinenses e objetos anunciados em manuais pedagógicos e em Exposições Universais, referenciados nesses espaços como ideais para a escolarização da infância. A partir da análise de solicitações de artefatos escolares, realizadas por professores para a Diretoria de Instrução Pública e de escritos publicados em jornais e relatórios, vem sendo possível a localização de indícios que permitem refletir sobre o envolvimento da Província de Santa Catharina no processo de circulação internacional de ideias pedagógicas. Compreende-se que o movimento realizado não era apenas o de apropriação de modelos considerados referenciais, mas também de contribuição, com envio de exemplares de suas produções a eventos internacionais e estabelecimento de estratégias que visavam o provimento material de escolas da província a partir de preceitos pedagógicos e higiênicos.

Apesar de uma realidade material considerada “precária economicamente” em falas registradas por governantes do período, os ideais de escola de Santa Catharina sustentavam-se em discursos que entendiam como indispensável a presença de

26 As reflexões aqui desenvolvidas resultam de pesquisas e análises realizadas para a produção de tese de Doutorado, intitulada “A (re)invenção do mobiliário escolar: entre saberes pedagógicos, higienistas e econômicos (1851-1889)”, defendida no ano de 2019, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGE/UDESC). Este trabalho, por sua vez, vincula-se ao projeto de pesquisa “Objetos para Consumo da Escola: O que dizem as Exposições Universais, os Museus Pedagógicos e as Leis da Obrigatoriedade Escolar” (UDESC/CNPq/FAPESC)”, coordenado por Vera Lúcia Gaspar da Silva.



aparatos considerados modernos e higiênicos, que poderiam contribuir na formação dos cidadãos catarinenses. Para que a província conseguisse atingir os objetivos proclamados em relação à instrução pública, foi necessária a adoção de um conjunto de estratégias, as quais visavam a utilização de artefatos que conseguissem aproximar o contexto catarinense a um cenário considerado referencial, apresentado em manuais pedagógicos e em exposições universais.

Nessa direção, para realizar análises sobre o cenário educacional catarinense, têm se tomado o *mobiliário escolar* como elemento central por entender que a partir dos rastros dos objetos que o compõem seja possível perceber indícios de práticas e ideias que circularam internacionalmente e que se fizeram presentes também na escolarização da infância de Santa Catharina. Para tanto, as incursões no Arquivo Público do Estado de Santa Catarina e as buscas a partir da Hemeroteca Digital Catarinense têm sido fundamentais, tendo em vista que os estudos 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 permitem construir narrativas sobre tempos e modos próprios de constituição da instrução primária em Santa Catharina, a partir da 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”.

MOBILIÁRIO ESCOLAR E A CIRCULAÇÃO DE IDEIAS

As investigações realizadas sobre o mobiliário escolar no decorrer do curso de Doutorado, permitiram identificar que os entendimentos acerca desses artefatos nem sempre foram os mesmos e que sua importância para realização das práticas escolares foram ressignificadas ao longo do tempo. Ao tomar como referência, por exemplo, o Dicionário Universal de Educação e Ensino, publicado no ano de 1886 em Portugal²⁷, pode-se identificar, no verbete móvel escolar, o entendimento de que este compreende artefatos como “os objetos fixos, de utilidade permanente, que tornam a sala de aula apta para o seu destino” (CAMPAGNE, 1886, p. 842). Dentre os diferentes componentes do mobiliário escolar, em sua definição aparecem como os artefatos de maior destaque as mesas-bancos e a “secretária para o professor”, devido a importância que vão conquistando nas práticas pedagógicas.

Outro dicionário consultado, organizado por Ferdinand Buisson²⁸ e publicado em 1911, também permite perceber discursos que circularam em torno do mobiliário

27 Esta edição do Dicionário é uma tradução, revista e ampliada, realizada por Camilo Castelo Branco a partir do Dictionnaire Universel d'Éducation et d'Enseignement, escrito por Émile Mathieu Campagne, com a colaboração de outros especialistas e publicado no ano de 1872, em Paris, França.

28 Fernand Buisson foi inspetor geral da Instrução Pública na França (1878), diretor do Ensino Primário (1879), redator da Revue Pédagogique e professor da Universidade de Sorbonne (1887), trajetória que contribuiu para legitimar suas ideias de modernidade sobre a educação escolar. Para Maria Helena Camara Bastos (2000), os trabalhos de Buisson tiveram forte influência nos escritos e atividades de figuras da elite intelectual brasileira, devido à posição política e profissional que ocupou na França, país considerado no Brasil como modelo a ser seguido. Maria Helena Camara Bastos indica, ainda, que os trabalhos mais citados do francês por pesquisadores brasileiros são: *Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition Universelle de Vienne en 1873*; o *Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition Universelle de Philadelphie en 1876*; e a *Conférence sur l'enseignement intuitif, faite aux Instituteurs délégués à l'Exposition Universelle en 1878*.



escolar. Neste documento, com exceção dos materiais de ensino, apresenta-se o entendimento que o mobiliário escolar era constituído pelos objetos presentes em uma sala de aula e que possuíam usos comuns, como a mesa do mestre, as mesas e bancos para estudantes, os cabideiros, entre outros. Em uma perspectiva semelhante, no Dicionário de Pedagogia Labor, de 1936, citado por Viñao Frago (2008, p. 30), o mobiliário é descrito como “todos aqueles objetos, de uso corrente na escola, que sem fazerem parte do edifício e nem terem sido atribuídos a ele no momento da sua construção, tampouco são utilizáveis como meios de instrução e ensino” (LABOR, 1936, p. 2133).²⁹

Além de permitir observar definições que circularam entre o final do Oitocentos e início do Novecentos, a leitura desses documentos, aqui tomados como fontes, possibilitou perceber uma (re)invenção de objetivos e exigências em torno do processo de construção do mobiliário escolar idealizado para a sala de aula. Adaptações e soluções para os objetos da escola passam a ganhar força nos discursos e a ser consideradas temas caros à escolarização moderna que se desenhava a partir do século XIX. Nesse sentido, reivindicações que versavam acerca da necessidade de adaptar os móveis escolares a preceitos higiênicos passam a ser reforçadas no período a partir de uma circulação de discursos provenientes de diferentes países e 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.

Para melhor 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, a leitura do livro organizado por António Nóvoa e Jürgen Schriewer (2000) foi importante. 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. Os investimentos colaborativos desenvolvidos pelos pesquisadores permitiram identificar um conjunto de evidências que indiciam sobre a difusão, em nível internacional, de um modelo escolar diretamente articulado à pedagogia moderna, à formação dos sistemas nacionais de ensino, à consolidação dos Estados e ao desenvolvimento industrial.

Os estudos de Diana Gonçalves Vidal (2009) sobre o período oitocentista também trazem indicativos em torno da reinvenção da modernidade educativa a partir de ideias de progresso, que associavam ampliação de materiais nas escolas ao desenvolvimento científico e pedagógico. No entanto, a pesquisadora destaca a necessidade de não reduzir as análises aos movimentos higienistas do período. Em sua perspectiva os artefatos comercializados e legitimados como modernos não

29 Tradução livre: “todos aquellos objetos, de uso corriente en la escuela, que sin formar parte del edificio ni haber sido adscritos a él en el momento de la construcción, no son tampoco utilizables como medios de instrucción o de enseñanza” (LABOR, 1936, p. 2133).



estavam relacionados apenas aos ditames da higiene, mas também à racionalização do ensino e à disseminação dos métodos simultâneos e intuitivos.

Os critérios sob os quais a concepção de eficiência escolar foi construída, especialmente evidente nesse final do século XIX, partilhavam do mesmo imaginário produtivo da revolução industrial, concebendo a graduação do ensino como fluxo e o investimento em educação como regulado pela lógica do custo-benefício. Nesse espectro, a indústria foi (e tem sido) convidada a participar do esforço de propagação da escola, o que nos faz indagar sobre os efeitos do desenvolvimento industrial sobre a invenção da escola moderna (VIDAL, 2009, p. 43).

Nesse sentido, a autora chama a atenção para a existência de uma batalha nada silenciosa durante os Oitocentos em torno da modernização escolar, a partir de defesas da inserção de objetos que estivessem de acordo com uma modernidade pedagógica e higiênica anunciada, a qual serviu como uma espécie de guia para a idealização dos móveis escolares e contribuiu para o fortalecimento de ideias que vinculavam a eficiência pedagógica à presença e utilização de uma materialidade escolar que satisfizesse exigências anunciadas em Exposições, relatórios e catálogos idealizados por fábricas especializadas no mercado escolar. Produções do campo da História da Educação, como as de Martin Lawn (2005), Juri Meda (2015) e Moysés Kuhlmann Júnior (2001), fornecem indicativos de que as novas tecnologias e adaptações no mobiliário pensado para estar presente nas escolas passaram a expressar, ainda que indiretamente, uma das facetas da modernidade, uma vez que projetos de artefatos como carteiras, mesas e escrivaninhas apresentavam o que existia de “mais moderno” e se apoiavam em ideais da ciência e da racionalidade, indicadas como as bases dessa sociedade.

Reflexões nesta direção também dão suporte às análises realizadas por Wiara Rosa RiosAlcântara (2014) em sua tese de doutorado, que, ao tratar especificamente do perfil do mobiliário exposto em exposições universais, apresenta dados acerca de diversas carteiras escolares que receberam um conjunto de investimentos de educadores, médicos e industriais, com o intuito de adequar seu *design* e suas tecnologias aos preceitos modernos de ensino. Levando essas questões em consideração, a autora indica em seu trabalho que a carteira escolar pode ser considerada uma lente para o campo da História Econômica, uma vez que esse mobiliário permite identificar relações existentes entre uma indústria escolar nascente e a escola como um mercado consumidor atraente.

Compreende-se aqui que não apenas a carteira, mas também a cadeira, a escrivaninha, o quadro-negro e todo o mobiliário pensado para a escola moderna do final dos anos do Oitocentos podem funcionar como lentes que auxiliem a melhor compreender os movimentos de racionalização que os Estados tiveram que passar para instituir as escolas de massa. Nesse contexto, destaca-se o papel das leis de obrigatoriedade escolar, que contribuem para alçar a escola como um mercado atraente, uma vez que ao institucionalizarem a presença obrigatória das crianças nesse espaço, “forçam” o Estado a se adequar burocrática e economicamente,



a expandir o número de vagas e a prover materialmente as escolas com artefatos adequados. Estes são os desafios postos a partir da segunda metade do século XIX e que a história da (re)invenção do mobiliário escolar contribui para compreender.

Heloisa Helena Pimenta Rocha (2010) é outra pesquisadora que auxilia no entendimento de que 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. As pesquisas da autora, assim como os dados localizados para a elaboração deste trabalho, permitem 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).

Para Antonio Viñao Frago (2010), é possível localizar, principalmente a partir da segunda metade do Oitocentos, o fortalecimento do movimento higienista, da circulação de ideias pedagógicas e de estudos que tinham por objetivo construir uma educação das crianças que tivesse como um dos seus pilares a saúde e a higiene. Leis, revistas, livros e congressos organizados nesse período são alguns dos indícios localizados pelo autor que apontam para uma crescente participação do campo acadêmico na elaboração de discursos e ações que buscavam a adequação dos espaços escolares.

Dessa forma, reafirma-se que 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.



O CONTEXTO MATERIAL DE ESCOLAS PÚBLICAS PRIMÁRIAS CATARINENSES

A leitura de “Fallas” dos Presidentes da Província de Santa Catharina, realizadas na segunda metade dos Oitocentos, possibilitou reunir um conjunto de indícios que contribuem para melhor compreender aspectos da constituição do estado e da instrução pública, tais como ideais, políticas e estratégias adotadas pelas autoridades do governo. Nos documentos analisados, há discursos que demonstram as dificuldades financeiras que a província enfrentava, as quais colaboravam para a grande dificuldade em prover espaços e móveis que estivessem de acordo com os preceitos modernos. Em diversos momentos do século XIX, autoridades fizeram uso da palavra para defender a importância da instrução pública e a necessidade de maiores esforços políticos na criação e aprovação de legislações, bem como na utilização de mais recursos para compra e aluguel de espaços condizentes com os discursos em torno da modernidade pedagógica legitimada no período.

Na “Falla” do Presidente da Província de 1882, por exemplo, é possível identificar um relatório intitulado “Casas e material das escolas”, que apresentava o contexto material das escolas primárias da província catarinense. No texto, destaca o não cumprimento do artigo 77 do regulamento então em vigor, uma vez que não estavam sendo construídas casas apropriadas para as escolas primárias. Discorre, ainda, sobre o abandono dos professores, que não estavam recebendo, conforme combinado, as quantias necessárias para o aluguel de suas casas. “A exceção feita de uma ou outra, funcionavam as escolas em casas sem as accommodations apropriadas e que não reúnem as condições precisas de capacidade e hygiene” (FALLA DO PRESIDENTE DA PROVÍNCIA, 1882, p. 12).

Os registros sobre as condições dos móveis utilizados em salas de aula catarinenses na primeira metade do Oitocentos são escassos, e de difícil localização; no entanto, os documentos localizados no Arquivo Público do Estado de Santa Catarina, assim como produções de Vera Lucia Gaspar da Silva (2015) e Rosicler Schafaschek (2012), fornecem elementos sobre uma composição muito precária quando comparada aos modelos defendidos por educadores em exposições universais. Havia uma distância muito grande entre as falas dos governantes e políticas realizadas no período. Apesar de a instrução pública ser repetidamente reconhecida como fundamental para o progresso, é necessário considerar que as condições políticas e econômicas do país interferiram diretamente na cultura material escolar que se pretendia construir. Os pedidos materiais de professores catarinenses, bem como inventários de escolas, demonstram, muitas vezes, um contexto de precariedade, com salas de aula compostas por mesas e bancos improvisados, que também faziam parte da residência dos professores.

Em um dos ofícios enviados para Instrução Pública de Santa Catarina (Quadro 1), foi possível identificar, por exemplo, a relação de objetos solicitados por professores catarinenses para a realização de suas atividades em sala de aula. As escrivatinhas requisitadas para a Escola Feminina de 1ª Letras da Freguesia da Santíssima Trindade, possuíam, aproximadamente, 4 metros de comprimento por 34 centímetros de largura.



Um olhar mais atento para essas dimensões possibilita fazer reflexões acerca de elementos que dizem respeito ao cotidiano da sala de aula. O modelo reivindicado é uma mesa grande, rígida e considerada pesada, muito semelhante aos exemplares encontrados na França no mesmo período e criticados por Ferdinand Buisson no Relatório da Exposição Universal de Viena, de 1873, por não atenderem aos preceitos médicos e pedagógicos modernos. No entanto, também foram localizados, em outros documentos³⁰, projetos de mesas-bancos construídas para escolas catarinenses que guardavam uma profunda semelhança com os modelos apresentados por Jean Baptiste Daligault em seu manual, publicado em 1851 na França, e posteriormente traduzido para o português por Francisco de Paulo Marques de Carvalho.

Quadro 01 - Relação de objetos requisitados para escolas públicas primárias (1855-1860)

Escola feminina de 1ª Letras da Freguesia da Santíssima Trindade		Escola pública masculina de 1ª Letras da Freguesia de Sant'Anna do Merim	
Para uso da professora		1	Livro em branco de papel pautado
1	Livro de 100 folhas, pautado para matrícula	8	Iris clássicas
1	Livro de 5 folhas, pautado para termos	12	Expositores portugueses
1	Par de tinteiro de chumbo	6	Cathecismos de Montpellier
1	Campainha de metal branco	12	Traslados
1	Canivete de aparar prumas	10	Lousas e lápis
1	Régua grande	6	Escrivaninhas
1	Mesa de 6 palmos de comprimento e 4 de largura com gavetas	6	Bancos
1	Cadeira	1	Par de tinteiros
Para uso dos alunos em geral		1	Mesa
4	Escrivaninhas de 18 palmos de comprimento e 1,5 de largura com 6 tinteiros	1	Cadeira
4	Bancos para as mesmas		Alugar-se caza
Para uso dos alumnos pobres			
12	Gramáticas de Coruja 8ª Edição		
12	Aritméticas do mesmo texto		Professor interino Joaquim Teixeira Couto
12	Cathecismos de Montpellier		12 de novembro de 1860
12	Cartilhas de Doutrina Christã por Pimentel		
12	Lousas meas		
12	Syllabarios de letra de não lithographados		
12	Syllabarios de letra Italica e Romana impressas		
12	Réguas Pequenas		
	Diretor Antonio de Souza Fagundes – diretor das escolas de instrução primaria. 18 de janeiro de 1855		

Fonte: Ofícios Expedidos da Instrução Pública de Santa Catarina (1855-1860). Elaborado pelo autor.

30 Ofícios Expedidos da Instrução Pública de Santa Catarina. Disponível em: Arquivo Público do Estado de Santa Catarina (Apesc).



Disponível em: Arquivo Público do Estado de Santa Catarina (Apesc).

A definição dos materiais escolares não estava atrelada a um método de ensino específico. No entanto, por meio dos exemplares solicitados para os docentes e discentes, como escrivaninhas, cadeiras e bancos, percebe-se que a sala de aula poderia ser organizada conforme prescrições do método mútuo, modelo muito difundido durante o século XVIII e introduzido oficialmente no Brasil a partir da Lei de 15 de outubro de 1827. A sala de aula, possivelmente, poderia ser organizada de maneira que a mesa do professor ficasse à frente, enquanto seus alunos se sentassem um ao lado do outro, conforme seus níveis de adiantamento. Para as práticas de ensino, a quantidade de lousas solicitadas (12) demonstra que não se caracterizavam como um quadro-negro, muito utilizado no ensino simultâneo, por exemplo, mas eram suportes de escrita individuais, fundamentais no período para ensinar a ler, a escrever e a contar.

Além dos objetos solicitados, também foram localizadas correspondências que registram o pagamento de serviços realizados por carpinteiros para a construção e/ou reparos de móveis, bem como orçamentos que buscavam ser aceitos pela presidência da província. Esses documentos indiciam a formação de relações comerciais, em que carpinteiros e trabalhadores locais eram contratados para idealizar, construir e reparar o mobiliário escolar. Nesse sentido, essas pistas demonstram que a província, para atender demandas materiais das escolas, colaborou ativamente para o crescimento de uma mão-de-obra especializada, contribuindo para uma mudança no caráter econômico de Santa Catarina: se, anteriormente, se caracterizava pelas relações de autoabastecimento, ao longo do Oitocentos o mercado escolar em expansão permitiu a sua diversificação, promovendo atividades artesanais e pequenos negócios em um momento em que a província ainda recebia grandes contingentes de imigrantes.

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

ALCÂNTARA, Wiara Rosa Rios. **Por uma história econômica da escola: a carteira escolar como vetor de relações** (São Paulo, 1874-1914). 2014. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

BARRA, Valdeniza Lopes da. **Da pedra ao pó: itinerário da lousa na escola pública paulista do século XIX**. Goiânia: Gráfica UFG, 2016. 416p.

BASTOS, Maria Helena Camara. Ferdinand Buisson no Brasil: pistas, vestígios e sinais de suas idéias pedagógicas (1870-1900). **Revista História da Educação**, Pelotas, v. 4, n 8, jul./dez. 2000, p. 79-109. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30140/pdf>. Acesso em: 29 fev. 2020.

CAMPAGNE, Émile Mathieu. **Diccionario Universal de Educação e Ensino**. Traduzido ao Português por Camillo Castello Branco e ampliado pelo tradutor nos artigos deficientes em assumptos relativos a Portugal. Nova Edição portuguesa ilustrada e consideravelmente aumentada com um crescido numero de artigos coordenados dos principaes escriptores de pedagogia por José Nicolau Raposo Botelho. Porto: Livraria Internacional de Ernesto Chardron. Vol. 2, 1886.

CASTRO, Raquel Xavier de Souza. **Da cadeira às carteiras escolares individuais: entre mudanças e permanências na materialidade da escola primária catarinense (1836- 1914)**. 2009. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

GASPAR DA SILVA Vera Lucia. Objetos da escola: da produção, destinos e interesses. In: SÁ, Elizabeth Figueiredo; SIMÕES, Regina Helena Silvia; GONÇALVES NETO, Wenceslau (Orgs.). **Circuitos e fronteiras da História da educação**. Vitória: EDUFES, 2015. p. 245-268.

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. (Coleção Horizontes da Pesquisa em História da Educação no Brasil; v. 14).

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **As grandes festas didáticas: a educação brasileira e as exposições internacionais (1862-1922)**. Bragança Paulista - SP: Editora da Universidade São Francisco, 2001. 262 p.



LAWN, Martin. A Pedagogy for the Public: the place of objects, observation, mechanical production and cupboards. In: LAWN, Martin; GROSVENOR, Ian (Org.). **Materialities of Schooling: design, technology, objects, routines**. United Kingdom: Symposium Books, 2005. p. 145-162.

MEDA, Juri. A “história material da escola” como fator de desenvolvimento da pesquisa histórico-educativa na Itália. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 16, n. 30, jan./abr. 2015, p. 07-28. Disponível em: http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723816302015007/pdf_36. Acesso em: 29 fev. 2020.

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

PETRY, Marília Gabriela. **Da recolha à exposição: a constituição de museus escolares em escolas públicas primárias de Santa Catarina (Brasil – 1911 a 1952)**. 2013. 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. A educação da infância entre a família, a escola e a medicina. **Educação em Revista**, v. 26, n. 1, abr. 2010b, p. 235-262. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/12.pdf>. Acesso em: 29 fev. 2020.

RUGONI de SOUSA, Gustavo. **Da indústria à escola: relações da fábrica móveis CIMO com o mercado escolar (1912-1954)**. 2015. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

SANTA CATARINA. [Ofícios Expedidos da Instrução Pública de Santa Catarina \(1855-1860\)](#). Acervo: Apesc.

SCHAFASCHEK Rosicler. Educar para civilizar e instruir para progredir: a questão educacional nos jornais de Desterro na década de 1850. In: SCHMIDT, Leonete Luzia;

SCHAFASCHEK Rosicler; SCHARDONG Rosimeri. **A educação em Santa Catarina no século XIX: as escolas de instrução elementar e secundária e os debates nos jornais da época**. Florianópolis: DIOESC, 2012. p. 25-132.

VIDAL, Diana. A invenção da modernidade educativa: circulação internacional de modelos pedagógicos, sujeitos e objetos no Oitocentos. In: CURY, Cláudia Engler; MARIANO, Serioja Cordeiro. **Múltiplas visões: cultura histórica no Oitocentos**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2009. p. 37-54.

VIÑAO FRAGO, Antonio. La escuela y la escolaridade como objetos históricos. Facetas y problemas de la historia de la educación. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 12, n. 25, p. 9-54, mai./ago. 2008. Disponível em: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>. Acesso em: 29 fev. 2020.

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

Matheus Luiz de Souza Céfaló – PUC/SP

INTRODUÇÃO

O presente texto trata da apresentação de um recorte de uma pesquisa de mestrado que pretende uma intersecção entre a história das ciências e a história da educação por meio da compreensão sobre a formação dos professores para o ensino das ciências na Escola Normal de São Paulo no final do século XIX e início do século XX, sob orientação da Prof^a Dr^a Katya Mitsuko Zuquim Braghini.

Objetiva-se nesta comunicação discutir a importância do laboratório de Física e Química da Escola Normal de São Paulo para a constituição e funcionamento da cátedra específica para o ensino dessas disciplinas, 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. 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). Ainda, 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).



FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Uma das peculiaridades do ensino de física e química, em relação as demais disciplinas que compõem um currículo escolar, é o papel da experimentação e da prática nas aulas, por meio do manuseio de instrumentos científicos, o que demanda a aquisição de materiais propícios às atividades práticas.

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).

Segundo Rozante (2013), o método intuitivo foi tornado símbolo da renovação educacional republicana e, portanto, o principal meio de se formar o cidadão republicano civilizado por meio da educação dos sentidos. Para Munakata (2017, p. 91), as lições de coisas “conhecidas também como ‘método intuitivo’, constituem proposta pedagógica que preconiza o contato direto do educando com o mundo, pela observação, experimentação e manipulação, em vez de conhecê-lo pela leitura dos livros”.

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). Há de se considerar, ainda, que “por si só, o objeto já contém uma carga de representações. A concretude do objeto já apresenta os sinais do que se pretende transmitir, seja do ponto de vista do conhecimento formal, seja relativo a uma determinação concepção de mundo” (MELONI, 2010, p. 136).

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.

A ESCOLA NORMAL DE SÃO PAULO NO SÉCULO XIX

O processo de criação de Escolas Normais, no Brasil, atendia a um projeto de “constituição do Estado-nação moderno” (DIAS, 2013, p. 47), haja vista que, já no início do governo imperial, o Estado era responsável pela garantia do acesso à Educação, com vistas a um interesse de “secularização e extensão do ensino primário a todas as camadas da população” (TANURI, 2000, p. 62).

Nota-se, então, que o século XIX foi tornado palco de um momento histórico de secularização e laicização, sobretudo da profissão docente. Há de se considerar o século XIX como um momento de exportação de tendências europeias, não somente ao Brasil, mas em diversas partes do mundo. Moraes (2019, p. 8) considera esse processo como a ampliação do “espaço europeu”, resultando na “europeização do mundo”, haja vista que, “com o século XIX, a Europa se espalha pelo mundo como nunca antes: seus navios, emigrantes, mercadorias e armas levam junto deles valores, ideias, instituições e práticas” (MORAES, 2019, p. 8).

Criada em 1846, pela Lei nº 34, de 16 de março, a Escola Normal de São Paulo se destacou no plano educativo, sobretudo, pela influência que “ela exerceu durante a passagem do Império para a República, estando inserida nas discussões sobre instrução pública na sociedade brasileira e principalmente paulista, no processo de formação de professores” (MARTINS, 2013, p. 11). O modelo de formação empreendido na Escola Normal de São Paulo era amparado nos ideais de escolarização moderna que:

Inscrita em sociedades que pretendem estabelecer agendas para a civilização, a história da moderna escolarização corresponde a um lento processo de organização de estilos e de rotinas que perfazem, a seu modo, um jeito específico e característico de transmissão de saberes, de valores e de maneiras de agir (BOTO, 2014, p. 103)

No entanto, apesar de todo o destaque entre as instituições normalistas, Dias (2013) apresenta que a Escola Normal de São Paulo

não escapou da conturbada tendência de criações e extinções que ocorreu no Brasil do século XIX, a qual denuncia as dificuldades que o Estado monárquico enfrentou para disciplinar as atividades docentes e firmar a Escola Normal como espaço privilegiado de formação dos professores de primeiras letras (DIAS, 2013, p. 49).

Para a autora, essa instabilidade desencadeou três fases de funcionamento da Escola Normal de São Paulo. A partir das legislações que preconizavam a abertura e/



ou o fechamento da escola, Dias (2013) as divide em: 1) Primeira fase (1846-1867); 2) Segunda fase (1875-1878); 3) Terceira fase (1880-1890).

Na primeira fase (1846-1867), a Escola Normal contava com um curso de dois anos e seu currículo preconizava duas cátedras, lecionadas por um único professor. Nesse primeiro momento, nota-se a inexistência de disciplinas ligadas às ciências naturais no currículo desta instituição. Sob a justificativa de falta de alunos, a escola foi suprimida por meio da Lei nº 6 de 10 de julho de 1867, responsável pelo orçamento provincial de 1867-1868 (DIAS, 2013; PESTANA, 2011; MONARCHA, 1999).

Com a expansão da produção cafeeira testemunhada na província de São Paulo, entre as décadas de 1870 e 1890, a cidade de São Paulo se tornou o “centro da teia ferroviária”, bem como “os signos de uma cultura urbana, intelectual e autoconsciente. Elabora-se, assim, a aura do papel civilizador presente na imagem de São Paulo” (MONARCHA, 1999, p. 58-60).

Diante do evidente desenvolvimento, a Escola Normal de São Paulo foi reaberta, por meio da Lei nº 9, de 22 de março de 1874, passando a funcionar, pela segunda vez, entre 1875 até 1878 (DIAS, 2013). A reabertura da Escola Normal atendia às urgências da época, especificamente, a “intenção explícita de se organizar um instituto capaz de garantir a formação profissional e moral de professores da instrução primária” (MONARCHA, 1999, p. 92).

Observa-se o anseio pela civilização por meio da instrução pública, haja vista que “a época concebe a escola normal como um centro de formação profissional, difusão do progresso intelectual e multiplicador de conhecimento” (MONARCHA, 1999, p. 93). Esse anseio é evidente no relatório apresentado à Assembleia Legislativa da província pelo presidente João Theodoro Xavier de Mattos:

A Escola Normal criará bons mestres, e estes, elevando o nível das habilitações de seus discípulos, derramarão pela sociedade as primeiras riquezas do espírito, sólida, estimável e luminosa instrução elementar.

Será, pois, um centro da luz viva da ciência, irradiando-se por toda a província e penetrando por todas as camadas populares.

A infância, bem esclarecida, levará seu saber à família, aos companheiros futuros de profissões, de indústrias ou de serviços públicos; e esse precioso pecúlio da inteligência se estenderá afinal pela sociedade inteira.

Assim se transformam as gerações, afugentando-se as sombras da ignorância, clareiam-se os espíritos, e dominam as ciências.

Todos estes grandiosos benefícios dependem do professor distinto, de sua proficiência, da escola em que aprendeu.

Com ele, a juventude gravará em sua memória o vocabulário de maior precisão, elegância e pompa, abandonando a vulgaridade grosseira das expressões que, do lar doméstico, transportam às escolas.



O reinado conquistado pelo erro, será substituído pelo império da verdade. (XAVIER DE MATTOS, 1875, p. 78).

Nesta segunda fase, o currículo da Escola Normal foi ampliado para quatro cátedras, contudo, apesar de todo o avanço testemunhado em São Paulo, disciplinas da área de ciências da natureza ainda eram inexistentes no currículo da Escola Normal de São Paulo. Em 1878, sem verbas previstas para o orçamento da escola, a instituição foi novamente fechada.

A CONSTITUIÇÃO DA CÁTEDRA DE FÍSICA E QUÍMICA

Durante a década de 1880, a sociedade paulista testemunhou a ascensão de tendências modernizadoras e republicanas. Monarcha (1999) aponta que, nessa década, o caráter urbano-capitalista é consolidado em São Paulo. Assim, “a cidade de São Paulo passa por metamorfoses, tornando-se conglomerada e cosmopolita, graças à transferência de excedentes econômicos e ao alargamento do centro urbano” (MONARCHA, 1999, p. 113).

Nesse período, diante das aspirações republicanas em busca do progresso, urge a necessidade de investir na instrução pública e no desenvolvimento do cientificismo, sobretudo, a valorização das ciências que eram tidas como fundamentais para alcançar a civilização, dada pela necessidade de superar a imagem do Brasil como um país atrasado em relação ao “mundo civilizado”, o que provocou iniciativas em prol da valorização da ciência, como a criação de museus de História Natural, tais como o Museu Paranaense Emílio Goeldi (1871), a reforma do Museu Nacional (1876) e a montagem do primeiro laboratório de Physiologia Experimental brasileiro, em 1880 (MELONI, 2010, p. 40).

Para Meloni (2010, p. 41), além do desenvolvimento esperado pelo cientificismo, havia, ainda, a crença, por parte da elite, “no poder da ciência como instrumento de progresso”. Esse caráter redentor da ciência, vigente na década de 1870, se estendeu até o final do século XIX e início do século XX, promovendo a criação de novas instituições científicas, tais como “a Comissão Geográfica e Geológica de São Paulo (1886), o Museu Paulista (1894), o Instituto de Manguinhos (1899), o Instituto Butantã (1901) e a Escola Superior Agrícola Luiz e Queiroz (1901)” (MELONI, 2010, p. 41), o que denota o apelo ao cientificismo, sobretudo em São Paulo, local onde a relação entre ciência e modernidade foi mais difundida.

Diante desses ideais, em 1880, por meio da Lei nº 130, de 25 de abril, a Escola Normal de São Paulo foi reaberta, se tornando 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, em que o curso normalista passou a ter três anos de duração, a introdução de disciplinas de Física e Química e a adoção do método



intuitivo como método pedagógico oficial do estado e utilizado na formação pedagógica dos professores.

O currículo da Escola Normal de São Paulo passou a ter a seguinte estrutura:

Art. 3º - O curso da escola será de 3 annos e se comporá das seguintes cadeiras:

1.ª Cadeira de grammatica e lingua portugueza. Estudos praticos de estylo e de declamação; 2.ª Cadeira de arithmetica e geometria;

3.ª Cadeira de geographia geral e de historia do Brasil o especialmente da provincia. Historia sagrada;

4.ª Cadeira de pedagogia e methodologia, comprehendendo exercicios de intuição Doutrina christã;

5.ª Cadeira de francez e de noções de physica e chimica. (SÃO PAULO, 1880).

Nota-se que a introdução da 5ª cadeira de Francês, Física e Química se deu somente a partir de 1880, com a nomeação do Dr. Paulo Bourroul³¹, na terceira fase de funcionamento da Escola Normal de São Paulo. Contudo, com a Lei nº 59, de 25 de abril de 1884, a disciplina de francês foi desmembrada da 5ª cadeira e passou a ser uma cátedra específica, conforme o quadro abaixo (DIAS, 2013):

Quadro 1: Distribuição das Cadeiras da 3ª fase da Escola Normal (1880-1884)

ANO	CADEIRAS/PROFESSORES					
1880	1ª cadeira Gramática e Língua Nacional	2ª cadeira Aritmética e Geometria	3ª cadeira Geografia geral, Hist. Do Brasil e da Prov., Hist. Sagrada e Universal	4ª cadeira Pedagogia e Metodol.; Doutrina Cristã:	5ª cadeira Francês, Física e Química: Prof. Paulo Bourroul.	
1884	1ª cadeira Gramática e Língua Nacional	2ª cadeira Aritmética e Geometria	3ª cadeira Cosmofr., Geografia e História	4ª cadeira Pedagogia, Metodol. E Instrução Religiosa	5ª cadeira Física e Química	6ª cadeira Gramática e Língua Francesa

Fonte: Dias (2013, p. 56-57).

31 Esse professor francês nasceu em Nice, em 1855. Se diplomou em medicina pela Faculdade de Medicina de Bruxelas, na Bélgica. Prestou exame de suficiência na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e, após sua aprovação, em 1879, passou a clinicar em São Paulo. Em 1880, foi nomeado professor da Escola Normal de São Paulo, ocupando a cátedra recém-criada de Francês, Física e Química. Em 1882, em substituição ao Dr. Mamede de Freitas, Paulo Bourroul assumiu a direção da Escola Normal de São Paulo (DIAS, 2013).



Paulo Bourroul foi o lente da 5ª cadeira entre os anos de 1880 e 1884, sendo o responsável pela constituição da cátedra na Escola Normal. Segundo Dias (2013), em 1882, o docente assumiu a direção da Escola Normal de São Paulo, acumulando o cargo junto a regência da cadeira de Francês, Física e Química. A autora assevera que:

A atuação de Paulo Bourroul como diretor da Escola Normal Paulista foi marcada pela instalação do Laboratório de Física e Química – introduzindo os exercícios práticos no programa do curso – e pela compra de livros para a organização inicial da Biblioteca da Escola. (DIAS, 2013, p. 269-270)

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* [...]”. Rodrigues (1930, p. 120) aponta que Paulo Bourroul “vinha insistindo sobre a necessidade dum laboratório para o ensino experimental das respectivas disciplinas”. Nesse sentido,

Quando diretor do instituto, em viagem pela Europa, o Dr. Paulo Bourroul, mediante verba consignada, compra um laboratório experimental de Química e Física – semelhante aqueles utilizados nas escolas normais francesas – cartas geográficas e cosmográficas, e aproximadamente 120 livros para o acervo inicial da biblioteca da Escola Normal de São Paulo. Essas aquisições objetivam ampliar os recursos didáticos do instituto e imprimir “feição prática” ao ensino ali ministrado. (MONARCHA, 1994, p. 147).

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”.

Desse modo, em viagem à França, o professor adquiriu um laboratório de Física e Química, provocando euforia na sociedade paulista, o que pode ser evidenciado na nota de 08 de junho de 1883 do jornal *A Província de São Paulo*: “Aula de química e física. Hoje nas aulas de química e física, devem ser estreados na Escola Normal os aparelhos ultimamente trazidos da Europa, para o ensino prático daquelas matérias” (DIAS, 2013, p. 272). Segundo Martins:

A aquisição de um laboratório de Física e Química para o desempenho de suas atividades docentes, assim como a seleção de obras³² feitas pelo Dr. Paulo Bourroul indicam que este professor se mostrava alinhado à tendência modernizadora dos métodos educacionais (MARTINS, 2013, p. 37)

32 O estudo dessas obras resultou em uma comunicação intitulada “Paulo Bourroul e o ensino das ciências na Escola Normal de São Paulo no final do século XIX”, apresentada no 30º Simpósio Nacional de História (2019), organizado pela Associação Nacional de História, em Recife (PE, Brasil), e está disponível nos anais do evento em questão.



Pode-se observar que havia, portanto, um alinhamento de interesses entre o poder público e a Escola Normal de São Paulo, no que diz respeito à valorização das ciências como forma de alcançar o progresso e a modernidade, pautas fundamentais no discurso republicano paulista.

ANÁLISE DOS OBJETOS REMANESCENTES DO LABORATÓRIO

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. (PINTO, 1900, p. 116).

A respeito dos conteúdos ministrados por meio dos objetos adquiridos, o relatório do então diretor 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 (SÁ E BENEVIDES, 1885, p. 1 Apud MONARCHA, 1994, p. 147).

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, imãs, 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.

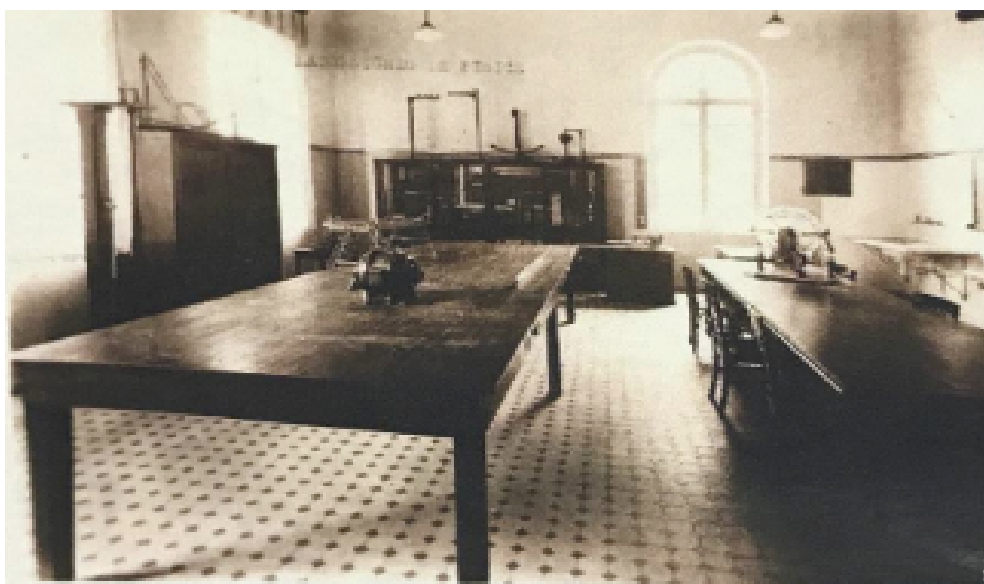
Por meio do manuseio dos objetos presentes nos acervos, observa-se que o currículo de física da Escola Normal de São Paulo envolvia noções de mecânica, atração molecular, estudo dos gases, acústica, calorimetria, iluminação, magnetismo, eletricidade, ótica, meteorologia e climatologia. Por sua vez, o 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).

Não foram encontradas fotos do laboratório original, mas fotos do laboratório da década de 1940 (figuras 1 e 2), presentes no Acervo da Escola Normal de São Paulo, indicam um panorama dos objetos utilizados, bem como as instalações e organização do espaço, conforme indicado nas imagens abaixo:

Figura 1: Instalações do laboratório: gabinete de Física da Escola Normal de São Paulo (1940)



Fonte: AHECC/CRE MARIO COVAS/EFAPE/SEDUC-SP

Figura 2: Instalações do laboratório: gabinete de química da Escola Normal de São Paulo (1940)



Fonte: AHECC/CRE MARIO COVAS/EFAPE/SEDUC-SP



Na figura 1, pode-se verificar armários com tampos de vidro, contendo alguns objetos. Em destaque, em cima da mesa à direita, há a Máquina Eletroestática de Wimshurst (figura 3) que, de acordo com a sua descrição no inventário (número de ordem EF 001) do Acervo da Escola Normal, “é um gerador de altas voltagens. Instrumento mecânico que, pelo processo de indução e polarização de cargas em condutores, separa cargas positivas de negativas, acumulando-as, respectivamente nas garrafas de Leyden (capacitores)”, com 57,2 cm x 29,7 cm de largura e 64,5 cm de altura.

Figura 3: Máquina Eletroestática de Wimshurst



Fonte: AHECC/CRE MARIO COVAS/EFAPE/SEDUC-SP

Já na Figura 2, verifica-se a existência de dois armários com vidrarias e reagentes químicos. A bancada possui manchas, o que indica que esse espaço era constantemente utilizado para experimentações químicas, além disso, observa-se sobre ela uma balança de precisão, vidrarias, reagentes, entre outros objetos.

A instalação do laboratório destinado ao ensino de Física e Química confirma o uso dos instrumentos científicos como objetos de educação em ciências, o que promovia uma formação prática dos educandos por meio do manuseio desses objetos, tidos como fontes intuitivas, característica fundamental para o ensino dessas disciplinas pautado no método intuitivo.

Por fim, observa-se que a presença desses objetos científicos em um espaço destinado à formação de professores permite a construção de uma narrativa histórica da Escola Normal de São Paulo como um espaço de formação do magistério público alinhado às tendências republicanas testemunhadas a partir da década de 1880, em São Paulo, sendo, portanto, um espaço privilegiado de divulgação do conhecimento científico, dado o investimento destinado à formação de um laboratório específico para a cátedra de Física e Química.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dado o exposto, constatou-se que a Escola Normal de São Paulo recebeu um importante destaque na instrução pública durante o século XIX, momento em que o acesso à Educação estava atrelado ao interesse do poder público em expandir o ensino primário e, para tanto, era necessário formar professores. No entanto, apesar do desenvolvimento econômico, social e político que São Paulo testemunhou nesse período, observa-se que o ensino de Física e Química era inexistente no currículo da Escola Normal de São Paulo durante as suas duas primeiras fases de funcionamento. Uma cátedra específica para o ensino dessas disciplinas foi constituída apenas em 1880, na dita terceira fase, diante do imaginário republicano de que a valorização das ciências estava alinhada ao progresso e a modernidade, características fundamentais para equivaler o Brasil ao “mundo civilizado”.

A organização inicial da cadeira de Física e Química foi resultado da atuação do doutor Paulo Bourroul, primeiro lente dessa cátedra que, posteriormente, se tornou diretor da Escola e Normal e foi o responsável pela aquisição de um laboratório de física e química trazido da França, conferindo ao ensino da instituição uma feição prática e experimental, alinhada ao método intuitivo que, de acordo com a mesma lei que preconizava a abertura dessa cadeira, tornava a lição de coisas o método oficial de formação de professores do estado.

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.

FONTES

A PROVÍNCIA DE SÃO PAULO. **Notas de 08 de março de 1883, 08 de junho de 1883 e 07 de novembro de 1882.**

ACERVO DA ESCOLA NORMAL. **Acervo iconográfico e objetos científicos remanescentes do laboratório de física e química da Escola Normal de São Paulo.** AHECC/CRE MARIO COVAS/ EFAPE/SEDUC-SP.

LEI Nº 130, de 25 de abril de 1880. Disponível em:

<<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1880/lei-130-25.04.1880.html>> Acesso em 07 de dezembro de 2019.

PINTO, Alfredo Moreira. **A cidade de S. Paulo em 1900: impressões de viagem.** Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1900.

SÁ E BENEVIDES, J. E. C. **Relatório da Escola Normal de São Paulo, 1885.** Arquivo do Estado de São Paulo.



XAVIER DE MATTOS, J. T. **Relatório apresentado à Assembleia Legislativa provincial pelo exmo. Sr. Dr. João Theodoro Xavier, presidente da província.** São Paulo, Tipografia Americana, 1875.

REFERÊNCIAS

BOTO, Carlota. A liturgia da escola moderna: saberes, valores, atitudes e exemplos. In: **Revista História da Educação**. v. 18, n. 44, set./dez, 2014.

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.

DIAS, Marcia Hilsdorf. **Professores da Escola Normal de São Paulo (1846- 1890): a história não escrita**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

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.

MARTINS, Ritchie S. B. **O Ensino de História na Escola Normal de São Paulo (1880-1890)**. Orientadora Circe Bittencourt. – Dissertação (Mestrado em Educação, História, Política, Sociedade) – Programa Educação, História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

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.

MELONI, Reginaldo Alberto. **Saberes em ciências naturais: o ensino de Física e Química no Colégio Culto à Ciência de Campinas - 1873/1910**. 2010. 207 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, São Paulo, 2010.

MONARCHA, C. **Escola Normal da praça: o lado noturno das luzes**. Campinas: UNICAMP, 1999.

MONARCHA, Carlos. **Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes**. 1994. 492 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1994.

MORAES, Luís Edmundo. **História contemporânea: da Revolução Francesa à Primeira Guerra Mundial**. São Paulo: Contexto, 2019.

MUNAKATA, Kazumi. Os padrões dos livros de lições de coisas. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v. 7, n. 19, p. 91-103, maio/ago, 2017.

PESTANA, Marina Gugliotti. **Colecionando livros, Formando Mestres: A biblioteca pedagógica da Escola Normal de São Paulo (1883)**. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

RODRIGUES, João Lourenço. **Um retrospecto: alguns subsídios para a história pragmática do ensino público em São Paulo**. São Paulo: Instituto Ana Rosa, 1930.



ROZANTE, Ellen Lucas. **A educação dos sentidos no método de ensino intuitivo e o caso das escolas públicas isoladas de São Paulo (1889-1910)**. 2013. 162 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

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

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, maio/ago, 2000.

VIÑAO FRAGO, António. La história material y inmaterial de la escuela: meória, património y educación. **Educação**. 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 - UFPR

Resumo

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. Neste cenário, a intenção deste texto é se aproximar do cotidiano de professores e crianças, por meio de registros estampados em dois cadernos de profissionais que atuavam na década de 1980, na pré-escola curitibana e entrar nas instituições por caminhos antes não trilhados, descortinando tensões, resistências e cumplicidades a partir dos fazeres e das 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 nos fazeres diário. 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. Inúmeros são os registros e possibilidades de pesquisas registradas 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 e projetadas nos cadernos, o que demonstrava a arte de fazer dos docentes no período.

Palavras-chave: Projeto Araucária; cultura escolar; cadernos de planejamento.



Introdução

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. Este trabalho, fruto da pesquisa de Mestrado em Educação, da UFPR, Linha de Pesquisa História e Historiografia da Educação, tem como objetivo principal, investigar a partir de dois cadernos de docentes que lecionavam em turmas de pré-escola na década de 1980, na prefeitura de Curitiba, o cotidiano de professores e crianças, por meio de seus registros.

Encontrar os escritos de um professor sobre as atividades planejadas, só não é mais difícil do que se deparar com o relato da criança sobre o cotidiano vivido na escola. Muitas vezes, estes documentos só são descobertos porque um dia, foram esquecidos. De acordo com Mignote 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 que revelam atividades e observações que foram desenvolvidas no período em que este projeto, 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, permitem uma reflexão sobre as ações que direcionavam a organização do cotidiano nas turmas de pré-escola, atendidas pelo Projeto. 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.

O cotidiano escolar por meio dos registros dos professores

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); esse seria um lugar social, uma vez que,

“toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção sócio-econômico, político e cultural [...] e é em função deste lugar que se instauram os métodos, que se delineia uma topografia de interesses, que os documentos e as questões, que lhe são propostas, se organizam”. (CERTEAU, 2002, p.66-67).

CAPAS DOS PLANEJAMENTOS



Fonte: Acervo da documentação do Projeto Araucária

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.

Observam-se nestes diários, as propostas que eram pensadas para estas turmas de pré-escola, neles vislumbra-se uma representação do que os adultos projetavam como importante para as crianças nessa fase 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).

Assim, atividades de coordenação motora, treino de habilidades, entre outras estavam presentes nas anotações das docentes, que demonstravam articular tais



práticas com as propostas sinalizadas no Guia Curricular do Projeto Araucária. No entanto, ao analisar o guia Curricular proposto pelo projeto, percebe-se que estas propostas de treino, não apareciam no correr de suas linhas, a sua proposição era fundamentada numa metodologia diferenciada, mais ativa, balizada por trabalho com jogos livres e em grupo. Neste sentido, percebe-se que 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.

Entender essas relações é inserir-se nas reflexões da cultura escolar, que descrita por Julia (2001), pode ser entendida 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)

Outro indício de que existe um posicionamento das professoras diante das prescrições do Projeto pode ser evidenciado no caderno 2. Neste, há o registro apenas da expressão “atividade estruturada”, sem descrever qual seria esta, podendo ter sido realizado qualquer outro trabalho com os alunos neste momento. Só sabemos que ela fez parte do grupo de professoras da pré-escola, que participou do Projeto Araucária, pela capa do seu caderno.

No entanto, a professora do caderno 1, faz uma aproximação, em alguns momentos em seu planejamento com a organização da proposta do *Guia Curricular*. Percebe-se que com o passar do tempo ela apresenta alguns elementos condizentes com as prescrições do Projeto Araucária. Porém, não são todas as práticas que caminham nessa direção. Muitas atividades continuam sendo de treino de coordenação motora. A seguir, um dia escrito no diário representando a proximidade com o *Guia Curricular*, especificamente com o tema (6) braços e mãos.



EXEMPLO DE ATIVIDADE ESTRUTURADA



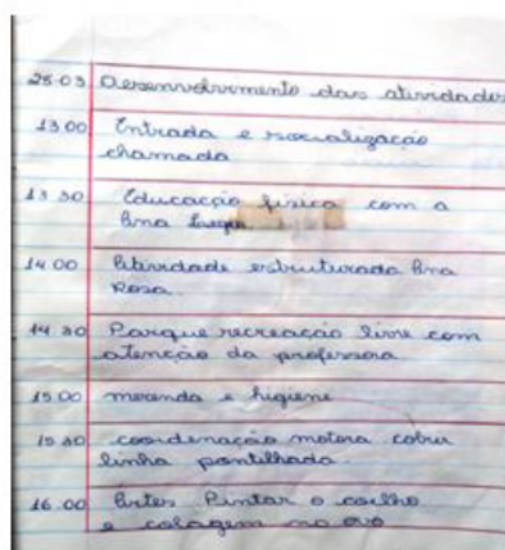
Fonte: Acervo da documentação do Projeto Araucária

Percebe-se que esta professora, consegue estabelecer em alguns momentos, a relação dos conteúdos indicados pelo Projeto Araucária em seu cotidiano.

DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES



Cad 1



Cad.2

Fonte: Acervo da documentação do Projeto Araucária.



As prescrições dos cadernos destas professoras trazem uma representação de criança introduzida em seus registros. Dessa forma, que representações de criança pode-se depreender? Os vestígios encontram escopo nas atividades relatadas acima, realizadas com uma ênfase dada aos exercícios de coordenação motora (cópia, recorte, colagem, pintura em figuras prontas). Esta relação da infância com atividades de prontidão e treino motor é contemplada como preparatória para aquisições de habilidades consideradas como fundamentais para alfabetização e ingresso no 1º Grau. Esse era o discurso que estampava as legislações pensadas para o atendimento da criança pequena na década de 1970, seguindo pelos anos 80. De acordo com Kramer e Abramovay (1986):

[...] diversos têm sido os critérios utilizados na identificação do “momento adequado” para o início do aprendizado da linguagem escrita. Podemos dizer que, tradicionalmente, esses critérios têm girado em torno das habilidades motoras ou perceptivas consideradas necessárias à alfabetização. 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).

Pode-se inferir que as atividades contempladas pelas professoras e direcionadas para as crianças sinalizam o processo de escolarização ao qual eram submetidas as crianças em idade pré-escolar. Tal escolarização, estava em consonância com o que se esperava no período, uma preocupação pautada na prevenção do fracasso escolar as quais crianças das camadas sociais mais pobres estariam fadadas. Isso fica evidente nos documentos, legislações e pesquisas que circulavam sobre o atendimento ao pré-escolar.

Assim, no ano de 1974, a Conselheira do Conselho Federal de Educação, Eurides Brito da Silva, ressalta “a importância dessa educação, como pré-requisito de um desempenho ótimo da criança na sua fase de escolarização regular”. (INDICAÇÃO, 45/1974, p.02). A proposta da Conselheira foi acatada e transformada em parecer, em 5 de julho de 1974, com o acréscimo de que, junto com a elaboração de uma legislação específica para a educação pré-escola que circulasse nos programas de educação compensatória, deveriam ser previstas *as fontes de recursos financeiros* para seu desenvolvimento. (Parecer 2018/74).

Em 1975, novo parecer reiterava a educação pré-escolar como *solução* para os problemas de repetência no primeiro ano do 1º grau. (Parecer 2521/75). Tal parecer dedicou-se à discussão sobre programas antecipatórios da escolaridade de 1º grau enfatizando a importância de uma legislação que abarcasse o período anterior ao 1º grau, a fim de “diminuir sensivelmente essa grande vergonha nacional que se traduz pela reprovação em massa de alunos que frequentam as séries iniciais desse grau de ensino”. (PARECER 2521/75, 1975, p.58). Dois anos depois, em 1977, outro parecer indicava a necessidade de *criação de programas de educação pré-escolar* que compensassem as carências, com o intuito de sanar o *vazio cultural e nutricional da criança* (Parecer 1038/77). Esta compensação de carência é, inclusive, a justificativa



dada pela indicação de 1979 para a antecipação do ensino de 1º grau - antes dos sete anos (Indicação 8/79) e vista no ano seguinte como o elemento que promoveria a *equiparação da criança pobre com a criança de camadas privilegiadas* (Parecer 792/80). Sobre estes pareceres e indicações, destinados à educação pré-escolar, é possível identificar que se baseavam em uma literatura referente à educação compensatória. Como Didonet (1992) descreve,

havia, entre alguns entusiastas promotores da educação pré-escolar, uma certa euforia de que ela resolveria alguns dos problemas que as crianças das camadas mais pobres da população enfrentavam no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem escolar decorrentes das privações do meio social em que viviam. Mediante a participação em programas de educação pré-escolar, as crianças teriam maior possibilidade de recuperar atrasos no desenvolvimento cognitivo, social e afetivo e acompanhar as demais crianças nas tarefas escolares. (DIDONET, 1992, p. 20).

Esta discussão que acompanhava o pensamento é encontrada no planejamento das professoras, não em sua essência teórica, mas nas práticas pensadas e é considerado um vestígio sobre a escolarização da criança pequena no período.

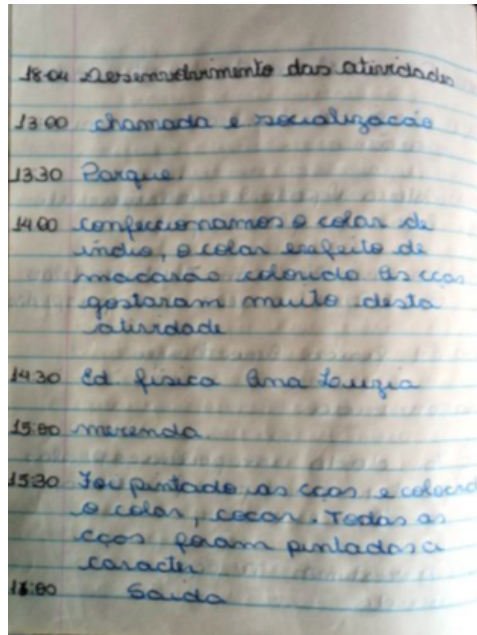
Outro ponto interessante registrado nestes diários, refere-se às festas escolares. As festas comemoradas e registradas nos diários possibilitam uma aproximação com alguns momentos festivos que as professoras construíram e fizeram parte da prática inserida no calendário escolar. A persistência de atividades pautadas nas festas é encontrada ao longo dos registros e quase sempre vinham acompanhadas de uma música relacionada à temática, conforme o escrito de uma das professoras “ensaiamos a música para o Dia das mães”. Com relação a questão das festas escolares, Bencosta e Pereira (2006, p.3857), pontuam como

(..) uma construção social que manifesta, em seu espaço, significações e representações que favorecem a composição de uma certa cultura inerente aos seus atores, o que nos facilita entender a identidade, sugerida pela compreensão daqueles que as organizaram e as celebraram, acerca dos símbolos que justificaram a sua realização, e que registraram de modo duradouro na memória social escolar um sentimento que se propunha ser coletivo pela união dos anseios de seus participantes, como parte do calendário escolar que delimitava um tempo e um espaço peculiares. (BENCOSTA e PEREIRA, 2006, p.3857)

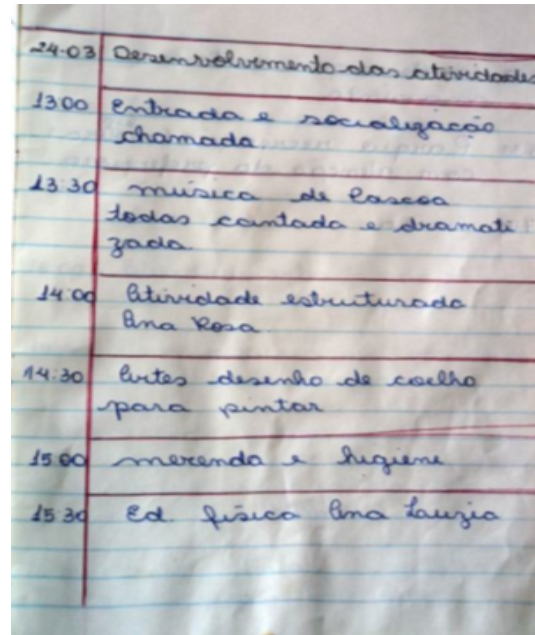
As festas comemoradas e registradas nos diários possibilitam uma aproximação com alguns momentos festivos que as professoras construíram e fizeram parte da prática inserida no calendário escolar, como se visualiza abaixo.



FESTAS ESCOLARES



CAD 1



CAD 2

Fonte: Acervo da documentação do Projeto Araucária

Vislumbra-se que datas de homenagem ao Dia das Mães e a Festa Junina também foi 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.

Como se pode perceber através das imagens acima, a professora, para celebrar cada data comemorativa, propôs algumas atividades pedagógicas. Assim, para comemorar a Páscoa, a música, dramatização e o desenho para pintar fizeram parte dos trabalhos. Vale destacar, que no primeiro exemplo, temos o Dia do Índio, que comemorado no dia 19 de abril teve as suas atividades relatadas no diário do dia 18/04. Nesse caso, parece provável que a data de comemoração dessa festividade cairia no sábado, sendo adiantada a sua celebração.

A persistência de atividades pautadas nas festas escolares é encontrada ao longo dos registros nos diários, conforme imagem abaixo



FESTAS ESCOLARES



Fonte: Acervo da documentação do Projeto Araucária.

A descrição das atividades de Festa Junina aparece no dia 18/06 e vai até 27/06. Em praticamente todos os momentos a professora foi articulando as atividades ancoradas no tema: confecção de bandeirinhas, conversas, música típica. Enfim, uma “concentração de afetos e emoções em torno de um assunto que é celebrado e comemorado”, como afirma Bencosta e Pereira(2006) ao caracterizar as festas escolares “enquanto produções do seu cotidiano, como uma ação, um tempo e um lugar determinado” (BENCOSTA, 2006, p. 3858). Destaca-se que recorrente no diário encontra-se a palavra “ensaio”, provavelmente para a apresentação para os pais e comunidade.

Relacionando-se ainda às festas escolares, embora não constando nos registros dos diários, mas por meio de fotografias deixadas dentro dos cadernos, visualizou-se que a celebração do Dia das Crianças, também fez parte deste cotidiano. A seguir, duas fotos que memoram esse dia.



DIA DAS CRIANÇAS



Fonte: Acervo da documentação do Projeto Araucária.

Atrás das duas imagens consta a seguinte frase: “Dia da Criança 1986”. Na primeira fotografia, percebe-se um adulto, possivelmente a professora, confeccionando brinquedos de sucata que aparecem também na segunda imagem, agora nas mãos das crianças que os utilizavam para brincar. O espaço escolhido, como se pode perceber, é o da sala de aula, com carteiras e cartazes ao fundo. Na primeira fotografia, observa-se na organização da sala a presença de cartazes do tempo, ajudante do dia, figuras geométricas e chamadas, compondo este espaço. Com relação ao que menciona a chamada, visualiza-se, que nos dois diários essa prática aparece de forma recorrente, quase todos os dias.

A comemoração do Dia das Crianças no Brasil sucedeu-se “pela publicação do decreto lei n. 4867 de 05 de novembro de 1924, que oficializou o dia de sua comemoração para 12 de outubro de cada ano” (BENCOSTA e PEREIRA, 2006, p. 3862). Os indícios da demarcação dessa data, de acordo com Kuhlmann Jr. (1998) podem ter sido em respeito às decisões realizadas nos trabalhos do 3º Congresso Americano da Criança, realizado em conjunto com o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância¹³⁸, que sugeriram o dia do Descobrimento da América como data para comemorar também o Dia da Criança.

A proposta considerava que a instituição de uma data comemorativa em homenagem à criança, semente humana, significaria algo próprio do mundo civilizado e permitiria fomentar a ideia da fraternidade americana entre as crianças. A ênfase em uma data unificada e na ideia de fraternidade americana, para o Dia da Criança, associando infância com sociedade moderna e Novo Mundo, traz à tona a questão do pan-americanismo. (KUHLMANN JR., 1998, p. 40).

Segundo o estudo de Bencosta, o ano de 1927 marca as comemorações em Curitiba, registradas pela imprensa. Porém, “por ordem das autoridades de ensino, circunstancialmente naquele ano, a festa da criança que deveria ser recordada como de costume no dia 12 de outubro, foi transferida para o dia 15 daquele mês”.



(BENCOSTA, 2006) Isso indica que esse ano não teria sido o primeiro de comemorações, conforme diz o autor.

Cotejando estes primeiros contextos de comemorações do Dia da Criança com as imagens das fotos, verifica-se que a organização da professora foi atrativa para as crianças, com brinquedos de sucata e bexigas, pois as crianças estão aparentemente felizes neste espaço. Bencosta (2006) aponta para as modificações que ocorreram na dinâmica desta festa sinalizando que “com o passar dos anos as programações assumiram configurações mais atraentes para as próprias crianças, apesar da insistência do formato organizacional da mente adulta para a festa”. (BENCOSTA, 2006, p. 3863).

Retornando às análises dos diários, percebe-se ainda que os dois cadernos trazem uma rotina pautada pela demarcação do tempo, cronometrando o ritmo de cada atividade. Com relação ao tempo e a sua representação nos espaços de educação, ViñaoFrago (2000) esclarece que “a configuração, distribuição e usos do espaço e do tempo são elementos não neutros nem marginais, mas, ao contrário, substanciais e determinantes.” (VIÑAO FRAGO, 2000, p. 109). Neste sentido, observa-se que o planejamento obedecia a uma sequência determinada de ações controladas e obrigatórias, constituindo a *forma* e a metodologia de ensino destas professoras.

Nota-se ainda nos diários que as prescrições das atividades estão no passado, descritas após as ações, como no exemplo acima “mostrei os blocos e as crianças desenhavam de acordo com a figura e a cor”. A apresentação das ações no passado é uma constante: “cantamos”; “conversamos”; “confeccionaram”; completaram”; “desenharam”, “mostrei”, são exemplos de alguns dos verbos utilizados.

Na busca por indícios, percebemos que este caderno — bastante esmerado, ilustrado com figuras coladas ou desenhadas em cada página e uso de canetas coloridas — é datado da metade do ano de 1986 e foi construído após as atividades terem sido realizadas, o que apresenta ao mesmo tempo o conteúdo e a aplicação das propostas. Os diários revelam de forma mais contundente o que possivelmente aconteceu nas duas turmas de pré-escola do Projeto Araucária, que analisadas no cotejamento entre as prescrições do *Guia Curricular* e os registros dos diários, demonstram um espaço entre o prescrito e o que possivelmente tenha sido realizado no trabalho com a criança de 4 a 6 anos, desse contexto em específico.

Considerações Finais

Dessa maneira, os cadernos aqui pesquisados, foram considerados vestígios que revelaram os fazeres e as práticas cotidianas por dentro da instituição escolar e permitiram se aproximar de indicativos sobre as propostas pensadas para a criança em idade pré-escolar na década de 1980, na cidade de Curitiba.

Os registros materializados nesses documentos, são valiosos para pensar as práticas cotidianas vivenciadas nas turmas em idade pré-escolar, bem como ajudam a perceber os modos como os professores articulavam ações prescritas pelo Projeto, com discursos e maneiras de pensar a ação docente para a educação pré-escolar.



Ainda, os jornais, legislações e documentos que circulavam a época, revelavam indicativos do baixo aproveitamento dos estudantes de 1º Grau e colocavam o ensino para os pequenos como salvador dos males da repetência. Era preciso de treino, de cópias de atividades que desenvolvessem as habilidades para o sucesso na escolarização posterior.

Compreendo que todo estudo apresenta limites e possibilidades, e este não escapa a tal circunstância, assim visualizo um leque com outras tantas opções de pesquisa, a partir destes cadernos, tão raros para a pesquisa histórica.

Referências Bibliográficas

BENCOSTTA, Marcus Levy; VIDAL, Diana Gonçalves. **A historiografia da educação paranaense no cenário da História da Educação Brasileira: 10 anos de pesquisa na Universidade Federal do Paraná (1999-2008)**. Educar em Revista, Editora UFPR, vol 38, p. 295-315, set./dez. 2010.

BENCOSTTA, Marcus Levy; PEREIRA, Ana Paula Martins. **História, cultura e sociabilidades: representações e imagens das festas escolares (Curitiba, 1903- 1971)**. 2006. Disponível em

BRASIL. Leis, decretos e etc. Indicação ao CFE n° 45 – 4 jun de 1974. **O artigo 19 da Lei n 5692/71 e a educação pré-escolar**, In: MEC/SEPS. Legislação e normas da educação pré-escolar. Brasília, 1979.

_____. _____. Anexo ao parecer CFE 2018/74. Brasília 19774

_____. _____. Parecer CFE n° 2018 – 5 de julho de 1974. **Aprova a indicação n° 45/74 e acrescenta recomendações**. In MEC/SEPS. Legislação e normas da educação pré-escolar. Brasília 1979.

_____. _____. Parecer CFE n° 2521 – 2 jul. 1975. **Interpretação do artigo 19, 1° da Lei n° 5692/71: programas antecipatórios da escolarização regular**. In MEC/SEPS. Legislação e normas da educação pré-escolar. Brasília, 1979.

_____, - _____. Parecer CFE 1038 -11 de abril de 1977. Da nova redação ao 2° artigo 19 da Lei 5692/71. In documenta. MEC/SEPS. **Legislação e normas para a educação pré-escolar**. Brasília, 1979.

_____. _____. Parecer CFE n° 1600 – 9 de maio. 1975. Habilitação a nível de 2° grau para o magistério pré-escolar. In: MEC/SEPS Legislação e normas da educação pré-escolar. Brasília, 1979.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: 1, Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **A escrita da história**. Trad. Maria de Lourdes Menezes. 2ª. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

CHARTIER, Roger. **História cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1988.

_____. **A história cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand, 1990.

_____. **O Mundo como representação**; Tradução: Andréa Daher e Zenir Campos Reis. Estudos avançados. EDUSP, São Paulo, 11(5), 1991, 173-191.

_____. **Práticas da Leitura**. São Paulo, Estação Liberdade, 2001.



DIDONET, Vital. **Balço crítico da educação pré-escolar nos anos 80 e perspectivas para a década de 90.** Em Aberto, Brasília, ano 10, n.º 50/51, abr./set. 1992.

JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico.** Tradução: Gizele de Souza. Revista Brasileira de História da Educação. São Paulo: Autores Associados/SBHE, n.º 1 2001, p. 9-43.

KRAMER, Sonia e ABRAMOVAY, Mirian. Alfabetização na pré-escola: exigência ou necessidade. In: KRAMER, Sonia (org). **Alfabetização: Dilemas da prática.** Rio de Janeiro: Dois pontos, 1986. p. 165 -77.

KUHLMANN JR, Moysés; FERNANDES, Rogério. **Sobre a história da infância.** In: FARIA FILHO Luciano. (org). A infância e sua educação. Belo Horizonte: Autentica, 2004, p. 15- 33. KUHLMANN JR. Moysés. **Educação Infantil e currículo.** In: Faria, Ana Lucia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (orgs). Educação Infantil pós- LDB: rumos e desafios. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. **O Jardim de Infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX.** In: MONARCHA, Carlo (org) Educação da infância brasileira, 1875 - 1983, 2001, p. 3-30.

_____. **Menos assistencialismo, mais pedagogia.** Difusão de ideias. Fundação Carlos Chagas, p. 1-8, mai.2007.

_____. **Educação Infantil:segmento que deve ser valorizado.** Difusão de ideias Fundação Carlos Chagas, p. 1-5, out.2007

MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio; CUNHA, Maria Teresa Santos. **Entre papéis: a invenção cotidiana da escola.** In____;(Org.). **Práticas de memória docente.** São Paulo: Cortez, 2003.

VINAO Frago, A. **Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões.** In: VINAO FRAGO, A. & ESCOLANO BENITO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa.** Trad. De Alfredo Veiga Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998, p. 59-139.

_____. **El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico.** In: WARDE, M. J. (Org.). **Contemporaneidade e educação. Temas de História da Educação.** Rio de Janeiro: Instituto de Estudos da Cultura e Educação, 2000. p. 93-110.

_____. **Tiempos escolares, tiempos sociales.** Barcelona: Ariel, 1998.

ANAIS DE
**TRABALHOS
COMPLETOS**

XII CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

COLUBHE2020

V.1

