

ANAIS DE
TRABALHOS COMPLETOS

EIXO 7

PROFISSÃO DOCENTE

XII CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

COLUBHE2020



ANAIS
DE
**TRABALHOS
COMPLETOS**

V. 7

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. 7

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.7 (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>
382p.

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
PROFISSÃO DOCENTE

V.7

COLUBHE2020



SUMÁRIO

PROFISSÃO DOCENTE

A ATUAÇÃO DE PROFESSORES/AS NAS ESCOLAS ISOLADAS DO ESPÍRITO SANTO (1908-1912)	5
MICAELA CARDOSO – UFES	
MARIA ANNA XAVIER SERRA CARNEIRO DE NOVAES – UFES	
A FORMAÇÃO DE ORIENTADORES EDUCACIONAIS DURANTE A CAMPANHA DE APERFEIÇOAMENTO E DIFUSÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO (1957-1965)	18
ALICIA MARIANI LUCIO - UFPR	
A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UFT: A FORMAÇÃO DOCENTE EM PERSPECTIVA	31
DARLENE ARAÚJO GOMES – UFT	
JOCYLÉIA SANTANA DOS SANTOS – UFT	
A REPRESENTAÇÃO DA CATEGORIA DOCENTE E SUAS FERRAMENTAS SIMBÓLICAS: AS DIMENSÕES EMOCIONAIS DO TRABALHO DOCENTE NA REVISTA DO PROFESSOR	43
MARINA MENDES DA COSTA – USP	
A REVISTA DE EDUCAÇÃO COMO DISPOSITIVO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ESPÍRITO SANTO (1934-1937)	53
RAFAELLE FLAIMAN LAUFF – REDE ESTADUAL DE ENSINO DO ESPÍRITO SANTO	
REGINA HELENA SILVA SIMÕES – UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	
ADJETIVAÇÃO DE PROVAS E DE PESSOAS: O QUE SE AVALIOU NOS CONCURSOS PÚBLICOS DE CONTRATAÇÃO DOCENTE DA USP (1970-2013)	67
JULIANA DE SOUZA SILVA – FE/USP	
ALEXINA PINTO: POSSIBILIDADES DE REFLEXÃO DE UMA TRAJETÓRIA DOCENTE POR MEIO DE FONTES HISTÓRICAS	76
LARISSA MODESTO DOS SANTOS – UFSJ	
ANA WALESKA POLLO CAMPOS MENDONÇA: ASPECTOS DE SUA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E CONTRIBUIÇÕES PARA O CAMPO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (1964-2017)	90
JEFFERSON DA COSTA SOARES – PUC-RIO	
ARIANO SUASSUNA E A PRÁTICA EDUCATIVA IDEAL PARA O “BRASIL REAL”	103
AUREA MARIA BEZERRA MACHADO – PROPED – UERJ	
AS REPRESENTAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR VEICULADOS NOS PROGRAMAS DO ENSINO PRIMÁRIO DE MATO GROSSO (1961 - 1966)	116
RÔMULO PINHEIRO DE AMORIM – SEDUC - MT	
TATIANA DE ALBUES PINTO AMORIM – SEDUC - MT	
ASSOCIAÇÃO DO PROFESSORADO CATARINENSE: ENTRE A TUTELA DO ESTADO E A EMANCIPAÇÃO DO PROFESSORADO	126
DANIELLY SAMARA BESEN - UDESC	





CARREIRA DOCENTE E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE DA PROFESSORA EURIDES PEREIRA DE SOUZA	136
KELLEN CRISTINA COSTA ALVES BERNARDELLI - UFU	
CLARISSA, A PROFESSORA-LEITORA DE ERICO VERÍSSIMO: REPRESENTAÇÕES DA DOCÊNCIA (1933-1940)	148
MICHELE RIBEIRO DE CARVALHO - UERJ	
CORONELISMO E CARREIRA DOCENTE EM MINAS GERAIS	159
ELIANA DE OLIVEIRA – UFMG	
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: DIMENSÕES E CONTEXTOS HISTÓRICOS	171
CLAUDIO AFONSO PERES – UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO (UFMT)	
SILVANA DE ALENCAR SILVA – UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO (UFMT)	
FILOMENA MARIA DE ARRUDA MONTEIRO – UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO (UFMT)	
DOCÊNCIA NO ENSINO SECUNDÁRIO DURANTE A REFORMA CAPANEMA: UM RECORTE REGIONAL E DISCIPLINAR (1942-1961)	186
EURIZE CALDAS PESSANHA – UFGD	
PÂMILLA NATALY MIGUELÃO HELLMANN – UFGD	
MARTA BANDUCCI RHAÉ – UFMS	
ENTRE HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE EM ÁREAS DE COLONIZAÇÃO RECENTE NO SUL DE MATO GROSSO- BRASIL (1948-1974)	197
LUCÉLIA DA SILVA CAVALCANTI	
ENTRE SALAS, GABINETES E LIVROS: TRAJETÓRIA DOCENTE, GESTORA E INTELLECTUAL DA PROFESSORA CONCEIÇÃO CARVALHO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ (1974-1995) ...	207
RAIMUNDO NONATO DE SOUSA NETO – UFPI	
ERASMO PILOTTO, ENY CALDEIRA E PÓRCIA GUIMARÃES: PROFESSORES-AUTORES DE LIVROS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PARANÁ (1940-1990)	228
ROBERLAYNE DE OLIVEIRA BORGES ROBALLO - UFPR	
LARIANE CRISTINA CARNEIRO DE MATOS - UFPR	
FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM IMPERATRIZ-MA: DO CURSO NORMAL PEDAGÓGICO AO CURSO DE PEDAGOGIA (1969- 1978)	240
KLENNÉ LYS SILVA BASTOS – UFPI	
FORMAR PARA A CIDADANIA: O PAPEL DOCENTE NO ENSINO TÉCNICO - O CASO DO INSTITUTO PROFISSIONALIZANTE FEMININO ORSINA DA FONSECA	254
MA. TERESA VITÓRIA F. ALVES	
GÊNERO E DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PRIMÁRIA RURAL EM APUCARANA-PR	272
GABRIELA DA SILVA SACCHELLI – UEM	
ANALETE REGINA SCHELBAUER	
MAPEAMENTO DE PROFESSORAS PIONEIRAS NA CONSTITUIÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL (UEMS) – 1994 E 1998	283
DIEGO PEREIRA DA SILVA - UEMS	



MEMÓRIA E ENSINO DE PIANO EM GUIRATINGA-MT: UM ESTUDO A PARTIR DE IRMÃ AUGUSTA COSTA MARQUES	298
LUIS RENATO DOS SANTOS DIAS (PPGE/UFMT)	
ELIZABETH FIGUEIREDO DE SÁ (PPGE/UFMT)	
O PROJETO LOGOS II NO MARANHÃO: FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS LEIGAS DA ZONA RURAL	308
EULINA DA SILVA LIMA - FACULDADE EDUCACIONAL DA LAPA-FAEL	
TIAGO RODRIGUES DA SILVA - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA	
JÚLIO DE MESQUITA FILHO (UNESP/MARÍLIA)	
ODALÉIA ALVES DA COSTA - INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO IFMA/TIMON	
PRÁTICAS ESCOLARES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS: O ENSINO NORMAL PÚBLICO EM CAMPINA GRANDE-PB (1970)	318
PÂMELLA TAMIRES AVELINO DE SOUSA – UFPB	
FABIANA SENA SILVA – UFPB	
PRENÚNCIOS E ITINERÁRIOS DA POLÍTICA DE VALORIZAÇÃO SALARIAL DOCENTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL	332
MARIA DO SOCORRO SALES FELIPE BEZERRA – UFMS	
LUIZ FERNANDO DALL ONDER – UFMS	
DANIELLI ARAÚJO JARCEM – UFMS	
PROCESSOS ADMINISTRATIVOS CONTRA DOCENTES: O CASO DE THEOPHILO LOPES DA SILVA (FRANCA, SP, 1895 E 1896)	345
GABRIEL MENESES BARROS – UNIFESP	
PROFESSORAS, DIRETORAS, ESCRITORAS: A ATUAÇÃO DAS MULHERES NO PROCESSO DE MODERNIZAÇÃO DO ENSINO CAPIXABA NAS DÉCADAS DE 1920 E 1930	355
FERNANDA MARIA OLIVEIRA DA COSTA – UFES	
UM PROFESSOR LEIGO NO ‘GRANDE SERTÃO: VEREDAS’	367
HELDER DE MORAES PINTO - LEC GEPSHEFIH-UFVJM	

A ATUAÇÃO DE PROFESSORES/ AS NAS ESCOLAS ISOLADAS DO ESPÍRITO SANTO (1908-1912)

Micaela Cardoso – UFES

Maria Anna Xavier Serra Carneiro de Novaes – UFES

INTRODUÇÃO

Com a instauração da República, os discursos sobre a necessidade de expansão da oferta de ensino, que vinham se intensificando desde a década de 1830, associam-se à visão da instrução pública como chave para o desenvolvimento do país. Construir a nação passava pela necessidade de regenerar o povo, combatendo os maus costumes e a indolência (SOUZA, 2008). A escolarização se constitui, então, como um projeto de formação moral e cívica, por meio do qual se pretendia “[...] dar forma ao país amorfo, transformar os habitantes em povo, vitalizar o organismo nacional, constituir a nação” (CARVALHO, 1989, p. 9).

Nesse contexto, surge em São Paulo o projeto pioneiro de organização das escolas na forma de grupos escolares, nos moldes dos países europeus e dos Estados Unidos. Os primeiros grupos são implantados em 1892 na reforma da instrução pública paulista e tornam-se modelos de uma concepção moderna de escola primária, por meio da qual seria possível propagar o ideal civilizatório e consolidar o novo regime.¹

Com a criação dos grupos escolares, as antigas escolas preliminares passam a denominar-se escolas isoladas. O termo aparece na legislação paulista para designar as escolas primárias não reunidas na formação dos grupos escolares. De acordo com Souza (2016), a denominação “isolada” faz referência ao fato de a escola ser regida por um único professor, em uma sala multisseriada, independente de outras, ou seja, a uma escola que funciona de forma unitária.

Embora ambas sejam criações republicanas, se o grupo escolar simbolizava a modernização educacional e a difusão do ideário deste regime, a escola isolada, por

1 Constituinte-se como escolas graduadas, os grupos escolares reuniam em um mesmo edifício as antigas escolas singulares, oferecendo organicidade e homogeneidade à escolarização por meio de novas relações entre os tempos e os espaços escolares – como o agrupamento dos alunos em séries, a divisão do edifício escolar em várias salas de aula, a divisão do trabalho docente, o emprego do ensino simultâneo e o estabelecimento da jornada escolar. O ensino seriado e sequencial se apresentava sob a autoridade única do professor e era regulado pela introdução da figura do diretor, produzindo, também, uma nova hierarquia funcional pública (VIDAL, 2006).



outro lado, não denominava um novo modelo, mas uma nova condição para um tipo de escola primária secular. É importante destacar, portanto, que os termos “escolas isoladas” e “grupos escolares” emergem associados por relações de oposição e concorrência (SOUZA, 2016).

Enquanto o grupo escolar era posto como a escola republicana ideal, expressão do ideário modernizador e civilizatório, as escolas isoladas remetiam a uma tradição imperial que se buscava superar, tornando-se sinônimos da precariedade e do atraso. O pressuposto era de que as escolas isoladas seriam progressivamente substituídas pelos grupos escolares (GOÛVEA ET AL, 2016). Entretanto, contrariando a expectativa republicana de supressão e substituição das escolas isoladas, essas instituições educativas continuaram existindo em quantidade expressiva devido a difícil expansão das escolas graduadas. Apenas estados com significativa prosperidade econômica, como São Paulo e Minas Gerais, implantaram uma estrutura moderna de ensino, com ampliação de vagas e de instituições modelares entre o fim do século XIX e o início do século XX.

Além do elevado investimento realizado nas escolas graduadas, que conseqüentemente tornava precário o ensino nas demais escolas primárias, a implantação dos grupos escolares ficava restringida, preponderantemente, às zonas urbanas das cidades. Ou seja, criou-se um modelo de instrução elementar que pouco alcançava a população das zonas rurais e quando alcançava, não dialogava com as realidades e demandas da população mais pobre (GOUVÊA ET AL, 2016).

Assim, apesar do discurso de renovação educacional propagado no período e da decorrente representação das escolas isoladas como escolas do atraso, fadadas ao desaparecimento, são essas instituições que cumprem o papel de disseminar o ensino para a população até então sem acesso. O descompasso entre os discursos de modernização da instrução e as iniciativas de implantação da escola pública resultou na predominância das escolas isoladas e reunidas nos processos de organização e expansão do ensino em todo o País (SOUZA; FARIA FILHO, 2006).

Na cena capixaba, o primeiro grupo escolar foi criado em 1908, durante a reforma empreendida pelo paulista Gomes Cardim, que integrava o programa de modernização do Estado proposto pelo governo Jerônimo Monteiro (1908-1912). No entanto, ainda que o grupo escolar fosse a pedra de toque da reforma empreendida, a criação da instituição que se pretendia modelar foi marcada pelo imprevisto e pela debilidade das ações do governo estadual. Simões e Salim (2012) apontam marcas contundentes da fragilidade do recém-criado grupo, tais como o atraso no início do ano letivo, a precariedade das instalações físicas, a instabilidade do corpo docente e a baixa frequência dos alunos.

O ideário modernizador instituído pela reforma contrastava fortemente com a colonização escassa, a economia predominantemente agrícola, a insuficiência de escolas e uma série de fatores de ordem econômica e política que dificultavam o investimento de recursos financeiros e materiais para a construção e manutenção de prédios escolares destinados aos grupos escolares. Embora representassem o modelo ideal para qualificação da instrução primária capixaba, a propagação dessas instituições durante a Primeira República revelou-se inexpressiva (ALENCAR, 2016).



Nesse sentido, Locatelli (2012) aponta que o investimento nas construções dos grupos escolares teve como marcas o despreparo dos governantes para as atividades da administração pública, associada à política de interesses e troca de favores entre políticos de determinados municípios e o governo estadual, o que levou a maioria das regiões do Espírito Santo a contar somente com o oferecimento das escolas isoladas. Vale destacar que até 1920 o Estado contava com apenas dois grupos escolares.

Portanto, a relevância das escolas isoladas não se dava apenas por existirem em número expressivo quando comparadas a outras instituições de instrução da época, mas por serem elas que por detrás dos discursos de renovação educacional cumpriam o papel de disseminar o ensino para a população e, dentro de seus limites, dar conta da instrução pública primária (ALENCAR, 2016).

Tendo em vista a ênfase discursiva das reformas educacionais republicanas à escolarização e à formação de professores como garantias para o desenvolvimento da nação e a centralidade das escolas isoladas nos processos de escolarização, a despeito do papel modelar atribuído ao grupo escolar, este estudo investiga o exercício da docência nas escolas isoladas capixabas no contexto da Reforma Cardim (1908-1909). Para tanto, utiliza como fonte principal o jornal Diário da Manhã, que publicava atos oficiais da Secretaria de Instrução do Espírito Santo, notícias, reportagens e notas acerca da educação, relatórios de governo e trabalhos historiográficos sobre a educação no Espírito Santo. O mapeamento, a seleção e análise das fontes basearam-se em teorizações da micro-história, especialmente a partir do método indiciário (Ginzburg, 2002). Nesse processo, destacam-se a busca por indícios, pistas e sinais, a leitura dos textos a contrapelo e a exploração do *hors-texte*.

A discussão proposta neste artigo organiza-se em torno de dois eixos de análise: s possibilidades de formação dos professores que atuavam nas escolas isoladas capixabas e as condições de exercício da docência nestas instituições.

A DOCÊNCIA NO CONTEXTO DA REFORMA GOMES CARDIM

Em um contexto de economia agrícola e urbanização incipiente, Jerônimo Monteiro (1908-1912) ganhou destaque pelos esforços dirigidos à modernização do Espírito Santo, especialmente da capital, Vitória. Na constituição de seu projeto modernizador, Monteiro viajou a São Paulo em busca de referências e soluções para os problemas do Espírito Santo. No campo da instrução pública, convidou o normalista Carlos Alberto Gomes Cardim² para auxiliá-lo na ampliação e na organização do ensino capixaba.

Ao espírito da época, Monteiro (ESPÍRITO SANTO, 1908a, p. 20) afirmava ser “[...] missão sagrada do administrador proporcionar ao povo todas as facilidades para se instruir e educar”, uma vez que “[...] o preparo e levantamento intelectual da nova geração [seria] o valioso penhor do nosso progresso e da nossa civilização (ESPÍRITO

2 Cardim integrava a geração dos normalistas republicanos, formada no contexto da reforma educacional paulista. O movimento fundamentava-se nos novos métodos de ensino, especialmente no método analítico para a leitura, que passaria a ser difundido para outros estados brasileiros pelas “missões de professores paulistas”. Tais missões foram concebidas como uma das estratégias de afirmação da escola paulista como símbolo do progresso instaurado pela República (SALIM; MANSO, 2016).



SANTO, 1909a, p. 21). Assim, além dos investimentos infraestruturais visando a melhoria da vida local, a instrução pública foi eleita como alicerce da reforma social empreendida em seu governo. De 1908 a 1909, sob coordenação de Gomes Cardim, Monteiro implantou a reforma da instrução pública no Espírito Santo.

Durante esse período, o Governo Estadual desenvolveu uma política centralizadora e procurou estabelecer medidas que padronizassem o sistema de ensino, subordinando todas as escolas ao mesmo método e ao mesmo regulamento. Nessa conjuntura, buscou-se também regulamentar o perfil e a formação dos professores primários. Assim, à medida que o discurso de valorização da instrução como chave para o progresso se amplificou, avançaram também os mecanismos de controle sobre seus principais agentes, os professores (ALVARENGA, 2018).

A reforma educacional promulgada por Cardim teve como principais objetivos a formação de professores, a normatização da docência e o controle do trabalho docente. Dentre as propostas da reforma, destacam-se:

Controle docente pela via da regulação da moralidade, do civismo e de outras virtudes no exercício do magistério e na vida privada de professores e professoras, o fortalecimento de espaços/tempos de formação para o exercício profissional do magistério e o controle do Estado sobre o trabalho docente (SIMÕES; SALIM, 2009, p. 180).

Como base para a qualificação da instrução pública, a reforma visou, ainda, a organização sistemática das escolas. Com relação ao ensino primário, dispôs que seria oferecido nas escolas isoladas, nas escolas noturnas (para os alunos com idades acima de 12 anos) e nas escolas reunidas, com duração de três anos, e nos grupos escolares e na Escola Modelo, com duração de quatro anos.

Apesar do entusiasmo envolvido no processo de implantação da Reforma Cardim, a estrutura educacional do estado não sofreu alterações significativas. Problemas crônicos, como falta de professores, precariedade das instalações escolares e escassez de material didático, persistiam. Consoante a isso, o movimento de expansão do ensino público capixaba demandou não apenas a criação de mais escolas em melhores condições de funcionamento, como também a formação e disponibilização de maior número de professores para atuar no ensino primário.

A FORMAÇÃO DO MAGISTÉRIO PRIMÁRIO CAPIXABA

Tendo em vista a necessidade de instituir o perfil e a formação dos professores primários, a nova legislação do ensino dedica um capítulo apenas para a categoria docente. De acordo com os parâmetros estabelecidos pela Lei nº 545, promulgada em 16 de novembro de 1908, o quadro dos professores primários seria organizado de acordo com as seguintes categorias: professores vitalícios, de caráter efetivo, constituída por professores com mais de 20 anos de carreira no magistério; professores formados pela Escola Normal, nomeados normalistas; professores habilitados em concursos, classificados em provisórios, dispensados à medida que fossem disponibilizadas normalistas, e titulados, aqueles com mais



de 5 anos de serviço no magistério que recebiam o direito à conservação do cargo (LEI..., 1908, p.1).

Com a crescente demanda por professores primários qualificados, a Reforma Cardim reorganizou a Escola Normal, criada no governo de Moniz Freire em 1892, a fim de formar os quadros que atuariam na instrução das massas populares (SIMÕES; SALIM, 2009). Vale destacar que, mesmo diante das dificuldades que permearam o processo de sua consolidação, a instituição da Escola Normal veio como um marco no imaginário da época e importante espaço de formação de professores, tonando-se o principal centro difusor de saberes e práticas relacionadas ao magistério.

No processo de revitalização da Escola Normal, o programa curricular foi alterado, reformulando tanto a disciplina de Pedagogia quanto a de Educação Cívica, além de criar a cadeira de Literatura. Ademais, foram incorporados os novos métodos de ensino da pedagogia moderna, abandonando os métodos de caráter mecanicistas. De acordo com Simões e Salim (2009, p. 181), pode-se afirmar que a normatização, a regulação e o controle do exercício do magistério ocorreu também pela via da Escola Normal.

Para admissão na Escola Normal da Capital do Estado, os candidatos deviam ter “certificado de aprovação no curso complementar, atestado de moralidade dado pela auctoridade competente, atestado de ter sido vacinado e não soffrer de molestia contagiosa e certidão de idade que prove não ter menos de treze annos completos” (PROJECTO..., 1909, p.1). Com relação à formação oferecida, o art. 42º da Lei nº 545 estabelece que

A duração do curso normal será de tres annos e comprehenderá as materias seguintes: Portuguez e literatura portugueza; francez com conhecimento pratico da lingua; arithmetica, algebra e geographia geral e do Brasil; physica, chimica, e historia natural; pedagogia e educação civica; musica; exercicios militares para os alumnos; desenho e calligraphia; trabalhos manuais e gymnastica apropriada para o sexo femino (LEI..., 1908, p.1).

Com a criação da Escola Modelo Jeronymo Monteiro, anexa a Escola Normal, durante a reforma de Gomes Cardim, esse modelo de professorado ganha ainda mais destaque nos discursos políticos. Considerando que a Escola Modelo tinha como objetivo fornecer a prática necessária ao ensino para os alunos do último ano do curso normal, os sujeitos formados nessas escolas representavam o modelo mais promissor para o magistério, pois eram considerados os mais competentes, além de possuírem a experiência necessária para o cumprimento do ensino moderno.

Contudo, apesar da importância dada a este educandário, a ampliação do acesso à Escola Normal não foi suficiente para cumprir as expectativas do governo em disponibilizar professores capacitados para todo o território do Espírito Santo, promovendo um número pequeno de alunos formados (SIMÕES; SALIM, 2009).

Esses fatores contribuíram para que o Governo abrisse maior espaço para os professores habilitados em concursos, que, ao contrário dos normalistas, eram sujeitos habilitados a dar aula por uma banca composta por lentes da Escola Normal e orientada pelo Inspetor-Geral da Instrução Pública. Para se inscrever no processo seletivo, o



candidato devia comprovar: a) idade mínima de 21 anos; b) moralidade; c) aptidão física e isenção de moléstia infectocontagiosa; d) isenção de crime; e) idoneidade provada.

Para ser aprovado em regime provisório ao cargo, o candidato devia também provar alguns conhecimentos, sendo estes: 1) Ler e escrever corretamente; 2) O mecanismo da língua portuguesa; 3) Efetuar com presteza operações fundamentais da aritmética, frações ordinárias e decimais, sistema métrico decimal e proporções; 4) Noções de geografia geral do Brasil e especialmente do Estado do Espírito Santo, constituição federal e estadual; 5) Noções de geometria; 6) Ciências físicas e naturais; 7) Desenho; 8) Música; 9) Ginástica; e 10) História do Brasil.

Quando analisamos os saberes requeridos ao professorado de concurso, observamos uma discrepância com relação à instrução fornecida para os normalistas, visto que são considerados superficiais quando comparados com as matérias que abrangiam o programa do curso normal de duração de três anos. Isso nos revela a existência de duas possibilidades na formação de professores: a frequência à Escola Normal visava a formação científica por meio da apropriação de teorias e práticas pedagógicas; em contraposição, os professores de concurso tinham a aprendizagem da arte de ensinar forjada unicamente pela prática. Diante disso, os professores de concurso eram considerados professores despreparados, profissionais que não recebiam a formação adequada, e acabavam por sua vez não cumprindo os moldes e métodos que deveriam ser uniformes a todas as escolas.

Embora desvalorizado, o professorado de concurso exerceu papel fundamental nos processos de escolarização capixabas. Apesar dos esforços do governo para uniformizar o ensino com o provimento de normalistas, os professores de concurso existiam em maior número, predominando principalmente na regência das escolas isoladas rurais. A feminização do magistério - especialmente após a promulgação da Lei n. 545, que previa a regência das escolas isoladas mistas por professoras - contribuiu para o fenômeno. As professoras normalistas, diante de um contexto conservador e patriarcal, não queriam ou não podiam deixar suas famílias para dar aula nas escolas isoladas instaladas no interior.

Nesse cenário, os professores habilitados em exame eram os maiores responsáveis por levar o ensino às escolas primárias rurais, pois estas escolas isoladas, apesar de providas, em sua maioria permaneciam vagas em consequência da falta de professores e do pouco interesse dos normalistas em assumi-las. Isso porque as cadeiras em escolas isoladas do interior não apresentavam grandes vantagens, tendo em vista os salários inferiores, a precariedade acentuada das condições físicas e materiais e a dificuldade de acesso a essas localidades decorrente da falta de transporte e ferrovias.

A mensagem de governo de Marcondes Alves de Souza, em 1914, revela que essa problemática não foi superada com a Reforma de Cardim. Em seu relatório, escrito seis anos após a reforma, a falta de professores normalistas na regência das cadeiras das escolas isoladas, principalmente das escolas isoladas rurais, permanece como um desafio:



[...] aumentei contudo a despesa da instrução publica creando e provendo escolas em todo o Estado. Infelizmente, porem, há grande falta de professores para o interior do Estado. A maioria das normalistas não querem aceitar cadeiras no interior, poucas são as que se dispõem em deixar a Capital. Justifica-se em parte esta recusa porque sendo a maioria das normalistas solteira e reside na Capital, luctam com difficuldades para deixar suas famílias (ESPIRITO SANTO, 1914, p.121).

Consoante a expressividade da atuação de professores de concurso nessas escolas, o governo busca preparar esse professorado com a prática e os saberes pedagógicos necessários, implementando pela Lei nº 545, no art. 60º, a possibilidade de habilitação na Escola Normal com a garantia do recebimento de 2/3 do salário. Entretanto, essa proposta não acarretou grandes mudanças, posto que não era permitido a reprovação do indivíduo em qualquer ano do curso com penalidade de perda da licença, além do beneficio ser concebido apenas quando era de interesse do governo.

Diante do discurso oficial que aponta o pouco preparo e qualificação dos professores que atuavam nas escolas isoladas, é preciso evidenciar, ainda, a desvalorização salarial e as péssimas condições de trabalho que esses profissionais enfrentavam.

AS CONDIÇÕES DE EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NAS ESCOLAS ISOLADAS

Na Reforma Cardim (1908), o controle sobre a categoria docente é o que assume maior relevância, aplicando sobre os professores a responsabilidade do sucesso da instrução. O controle social efetuado sobre o magistério determinava ao professor obediência aos critérios de boa moral e idoneidade. A ênfase nesses quesitos era tamanha que os conhecimentos científicos e pedagógicos possuíam peso menor em detrimento da moralidade.

Nessa conjuntura, embora existisse o discurso de apreço aos talentos femininos para o magistério e a presença maciça das mulheres no quadro de professores, não havia a valorização das professoras como profissionais. Nesse movimento, procurou-se limitar as professoras primárias a atributos que vinculavam a docência feminina à extensão do papel da mulher como mãe, como por exemplo, o texto de Belmir Braga chamado “As escolas de hoje”, divulgado no jornal Diário da Manhã, no qual o autor afirma que “Hoje substitue ao mestre pesado, de grandes olhos e de lenço de alcobaça, uma jovem carinhosa e quasi sempre bonita: a palmatoria substituem os affagos maternas [...]” (AS ESCOLAS..., 1909, p. 1).

Além disso, as fontes nos apontam a existência de um rigor sobre a moralidade das mulheres, consequentemente estabelecendo um controle sobre os corpos femininos. Um exemplo emblemático é o caso de exoneração da professora Joanna Passos, acusada “[...] não só quanto ao cumprimento de seus deveres como quanto à sua vida privada [...]”. Em seu relatório de governo, Jerônimo Monteiro justifica a demissão da professora pela má conduta moral: “era muito suspeito seu procedimento, visto como andava as vezes só, outras vezes acompanhada de pessoas desclassificadas, por lugares pouco frequentados, a horas avançadas” (RELATORIO..., 1912, p. 5).

O caso Joanna Passos explicita também a ausência de estabilidade do cargo docente. Nesse sentido, a Lei nº 545 assevera, em seu art. 58º, que “Os actuaes professores públicos primários continuarão a ser de livre remoção e demissão do presidente do Estado, que usará dessa faculdade, como convier melhor ao interesse público” (LEI..., 1908, p.1). De acordo com o parágrafo único do artigo referido acima e a análise dos documentos, percebemos que as remoções eram contínuas, sendo por pedidos dos próprios ou por solicitação de dirigentes locais, tornando o cargo de magistério um efeito da política e as promoções um instrumento dos partidos.

A análise da legislação vigente à época indica que a instabilidade dos professores de concurso era ainda mais acentuada, uma vez que não tinham amparo de suas cadeiras. De acordo com o art. 64º da referida lei, o professor de concurso podia perder a vaga da cadeira caso um normalista a requeresse. O único meio de assegurar o cargo era manter durante cinco anos bons termos de visita, boa classificação e bons serviços. Dessa maneira, os docentes ficavam reféns das avaliações dos inspetores escolares ou dos chefes políticos, podendo ser transferidos para outros lugares ou demitidos sem qualquer aviso prévio. Além disso, os professores de concurso não eram nomeados para assumir as escolas isoladas da Capital, a não ser temporariamente, enquanto não houvesse nenhum normalista que a requisitasse. Fica evidente, portanto, a desvalorização desses profissionais diante dos benefícios cedidos aos normalistas.

Figura 1 - Quadro com os vencimentos dos profissionais que atuavam nas escolas

TABELLA DE VENCIMENTOS DOS LENTES, PROFESSORES E MAIS FUNCIONARIOS DAS DIVERAS ESCOLAS DO ESTADO	
CARGOS	Vencimento mensal
Escola Normal	
Lentes	300\$000
Professores de desenho	250\$000
» » musica	250\$000
» » trabalhos manuaes	250\$000
» » gymnastica	250\$000
Carpinteria e modelagem	250\$000
Regente (amanuense)	250\$000
Conservador	125\$000
Porteiro	100\$000
Primeiro continuo	90\$000
Segundo	90\$000
Servente	50\$000
Escola Modelo	
Professores	300\$000
Escola Complementar	
Professores	150\$000
Grupos Escolares	
Director	300\$000
Professores	270\$000
Porteiro	100\$000
Servente	50\$000
Escolas reunidas	
Director	270\$000
Professores	250\$000
Escolas Isoladas	
1ª Entrancia	250\$000
2ª »	200\$000
3ª »	150\$000
4ª »	120\$000
5ª »	80\$000
Escolas nocturnas	100\$000



Com relação à remuneração, as tabelas salariais analisadas evidenciam o pagamento de salários insuficientes para que o professor assumisse a profissão de forma integral, sem precisar se desdobrar em outras ocupações. O presidente Jeronymo Monteiro explicita essa questão em uma de suas mensagens de governo:

Penso que deve sofrer uma revisão sábia, inteligente e justa a tabella de vencimento dos professores, de modo que lhe seja fácil empregar a actividade, exclusivamente, á nobre missão de educar e ensinar a mocidade, sem outras preocupações (MENSAGEM..., 1908, p. 2).

Nesse cenário, a carreira docente torna-se pouca atrativa, especialmente em escolas de lugares mais afastados onde o salário era ainda mais baixo, como mostra a tabela acima. Além dos baixos salários recebidos pelos professores das escolas isoladas, esses docentes também enfrentavam a falta de prédios em condições favoráveis para o funcionamento das escolas.

Inicialmente pensada pelo governo, a construção de prédios especialmente destinados ao funcionamento das escolas isoladas de acordo com as prescrições da pedagogia moderna não se efetivou, fazendo com que as aulas, em geral, acontecessem em espaços alugados dotados de salas demasiadamente acanhadas, sem ventilação e condições mínimas de higiene. No interior do Estado, o exercício da docência em escolas isoladas se tornava mais árduo devido as péssimas condições dos prédios escolares, uma vez que essas instituições eram as que mais careciam da atenção do ensino público.

Marcondes Alves de Souza, em sua primeira mensagem de governo, menciona que no quadriênio de 1909 a 1912 “[...] os prédios ou antes ás salas em que funcionam as escolas isoladas do interior [...] são geralmente acanhadas e não obedecem ás prescrições da hygiene. [...]” (MENSAGEM..., 1912, p. 2). Apesar de a Lei nº 545 em seu art. 28º assegurar ao professor o recebimento de um auxílio do governo para o aluguel de prédios particulares, nessas localidades “[...] difficilmente se encontram predios em que as escolas possam ser installadas de modo conveniente” (MENSAGEM..., 1916, p.3).

Além da falta de prédios adequados para provimento das aulas, os professores das escolas isoladas enfrentavam também a precariedade acentuada das condições materiais, tendo que lidar com a escassez de materiais escolares e de mobiliário. Obstante o discurso de remodelação de Jerônimo Monteiro, as fontes indicam que as escolas isoladas continuavam sem o investimento necessário, conforme consta em um relato veiculado no Diário da Manhã, na qual o inspetor profere “[...] elogios e conceitos honrosos ao professor, pela dedicação do mesmo, no desempenho de seu cargo, embora lutando com sérios embaraços pela completa falta de mobiliário e material, na sua escola [...]” (CORRESPONDÊNCIA..., 1911, p.3).

A correspondência apresentada por Eurico Saldanha de Alfredo Chaves, em 1909, no jornal, fornece indícios da situação das escolas isoladas:

As escolas publicas desta villa, regidas pelo sr. professor Penha e D. Maria Motta, estão precisando de mobiliário escolar. O existente em ambas as aulas é o mais deficiente possivel, sendo que alguns bancos, dos taes compridos, foram pedidos por empréstimo.



Lembramos á digna directoria da instrucção publica a necessidade de remeter tambem para aqui, logo que seja distribuído para outros logares, algum material escolar. Será um bom serviço prestado á infância. (CORRESPONDÊNCIA..., 1909, p.3).

Alencar (2016) revela que as escolas isoladas do interior funcionavam de forma ainda mais precária, uma vez que “a dificuldade de chegar materiais às escolas era proporcional a distância e isolamento das instituições” (p. 126) e, por serem mal localizadas, “nunca podem ser submetidas a uma fiscalização regular e constante” (p. 69). As fontes indicam que o fornecimento de material não satisfazia as necessidades do serviço. Em seu relatório de Governo, divulgado em 1917, Bernardino Monteiro afirma que “[...] o mobiliário do interior é ainda o adquirido por ocasião da reforma da instrucção de 1908, sendo que, nessa ocasião, **das escolas isoladas do interior somente 73 receberam mobília**” (MENSAGEM..., 1917, p. 1, grifo nosso).

Observa-se, desse modo, que o funcionamento das escolas isoladas do Estado ficava unicamente sob a responsabilidade do professor, que assumia papel fundamental no andamento das instituições, contando apenas com sua dedicação, esforço e engenhosidade para prover uma melhor qualidade de ensino. Contraditoriamente, apesar de ser um elemento fundamental para o funcionamento da escola, o professor não era o principal alvo do investimento do Governo (ALENCAR, 2016). É preciso evidenciar, portanto, o descompasso entre os discursos oficiais e as condições efetivas de trabalho dos professores primários capixabas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que o magistério fosse alvo de inúmeras regulamentações durante o governo de Jerônimo Monteiro, ganhando destaque na proposta remodeladora trazida pela Reforma Cardim, a interposição das fontes aponta entraves diversos no exercício da docência, desde a formação até as condições de trabalho. Por um lado, é preciso destacar a incipiência da formação e da prática de professores, uma vez que a própria Escola Normal capixaba se encontrava em processo de consolidação. Por outro, precárias condições de trabalho e depreciável valorização do magistério dificultavam o trabalho do professor nas escolas isoladas. Em nossa análise, evidenciou-se a dissonância entre o louvor republicano aos professores como agentes de difusão do ideário modernizador e a fragilidade do alcance das medidas propostas pela Reforma Cardim.

A construção de prédios especialmente destinados ao funcionamento das escolas isoladas de acordo com as prescrições da pedagogia moderna não se efetivou, fazendo com que as aulas, em geral, acontecessem em espaços alugados dotados de salas demasiadamente acanhadas, sem ventilação e condições mínimas de higiene. Nesse contexto, a falta de materiais escolares influenciava diretamente o funcionamento das escolas isoladas, intensificava a precarização do trabalho docente e dificultava a atuação dos professores, impossibilitando, muitas vezes, a observância dos moldes e dos métodos prescritos para a instrução pública.



No interior, o exercício da docência em escolas isoladas se tornava mais árduo e ainda menos atrativo, tendo em vista os salários inferiores, a precariedade acentuada das condições físicas e materiais e a dificuldade de acesso a essas localidades decorrente da falta de transporte e ferrovias. Destaca-se, ainda, a responsabilidade unilateral dos professores pela qualidade do ensino ofertada, uma vez que o Estado se ausentava do compromisso de fornecer condições mínimas para o funcionamento das escolas isoladas, principalmente as localizadas em áreas rurais.

Em linhas gerais, conclui-se que a ênfase discursiva à educação, descrita como alavanca essencial para o progresso da nação brasileira, associada à materialidade observada no chão das escolas capixabas, expunha professores e professoras à crítica reformista de Gomes Cardim, para quem a qualificação adequada dos professores funcionaria como panaceia redentora das “mazelas” do ensino. Conhecer singularidades das escolas isoladas e dos seus professores, por outro lado, possibilita a compreensão das docências nelas exercidas, ao avesso de idealizações homogeneizadoras formuladas pelos reformadores da educação no Espírito Santo no período estudado.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Ingrid Regis de Freitas Schmitz. Escolarização no norte do Espírito Santo início do século XX: das escolas isoladas aos grupos escolares. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

ALVARENGA, Elda. A inserção das mulheres no magistério capixaba: desdobramentos possíveis no trabalho docente no estado do espírito santo (1845-1920). Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

BARREIO, Maria da Costa. Políticas educacionais e formação de professores no Espírito Santo: anos 1920. In: SIMÕES, Regina Helena Silva; FRANCO, Sebastião Pimentel; SALIM, Maria Alayde Alcantara. (Org.). História da educação no Espírito Santo: vestígios de uma construção. 1ed.Vitória, ES: EDUFES, 2009, v. 1.

BONATTO, Jaklane de Souza Almeida. A construção histórica da profissionalidade docente no Espírito Santo (1908-1930): um estudo sobre as reformas educacionais de Gomes Cardim e Attilio Vivacqua. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2005.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares et al. O projeto republicano de instrução e as escolas isoladas urbanas: entre a transitoriedade e a permanência (Belo Horizonte 1906-1927). Revista Brasileira de História da Educação, [s.l.], v. 16, n. 2, p.311-340, abr. 2016. Universidade Estadual de Maringá.

LOCATELLI, Andréa Brandão. Espaços e tempos de grupos escolares capixabas na cena republicana do início do século XX: arquitetura, memórias e história. 2012. 206 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2012.

SIMÕES, R. H. S. ; SALIM, M. A. A. Conteúdos ensinados na Escola Normal do Espírito Santo no início do século XX: entre a formação geral e a formação pedagógica. In: SIMÕES, Regina



Helena Silva; FRANCO, Sebastião Pimentel; SALIM, Maria Alayde Alcantara. (Org.). História da educação no Espírito Santo: vestígios de uma construção. 1ed.Vitória, ES: EDUFES, 2009, v. 1, p. 169-193.

SIMÕES, R. H. S. Em busca do futuro perdido? A pesquisa histórica como ferramenta para a problematização da profissão de professores no tempo. In: SIMÕES< Regina Helena Silva; CORREA, Rosa Lydia Teixeira; MENDONÇA, Ana Waleska P. Campos. (Org.). História da profissão docente no Brasil. 1ed.Vitória: EDUFES, 2011, v. 1, p. 285-314.

SOUZA, Rosa Fátima de. A configuração das Escolas Isoladas no estado de São Paulo (1846 – 1904). Revista Brasileira de História da Educação, [s.l.], v. 16, n. 2, p.341-377, abr. 2016. Universidade Estadual de Maringá.

SOUZA, R. F; FARIA FILHO, L. M. A contribuição dos estudos sobre grupos escolares para a renovação da história do ensino primário no Brasil. In: VIDAL, D. G. (Org.). Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p. 21-56.

VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

FONTES

Artigos de periódicos

AS ESCOLAS de hoje. **Diário da Manhã**. Vitoria. p. 1. 28 ago. 1908.

CORRESPONDÊNCIA de São Domingos do Chalet. **Diário da Manhã**. Vitoria. p. 3. 16 abr. 1911.

CORRESPONDÊNCIAS de Alfredo Chaves. **Diário da Manhã**. Vitoria. p. 3. 06 fev. 1909.

LEI nº 545. **Diário da Manhã**. p. 1. 19 nov. 1908.

LEI nº 545. **Diário da Manhã**. Vitoria. p. 1. 19 nov. 1908.

LEI nº 545. **Diário da Manhã**. Vitoria. p. 1. 19 nov. 1908.

MENSAGEM enviada ao Congresso Legislativo do Espírito Santo em 14 de setembro de 1909 [por] Jeronymo de Souza Monteiro, Presidente do Estado do Espírito Santo. **Diário da Manhã**. Vitoria. p. 2. 25 set. 1908.

MENSAGEM enviada ao Congresso Legislativo do Espírito Santo em 14 de setembro de 1909 [por] Jeronymo de Souza Monteiro, Presidente do Estado do Espírito Santo. **Diário da Manhã**. Vitoria. p. 2. 25 set. 1908.

MENSAGEM apresentada hontem ao Congresso Legislativo por S. Exa. o Sr. Presidente do Estado, Dr. Bernardino de Souza Monteiro, sobre os negocios do Espírito Santo. **Diário da Manhã**. Vitoria. p. 3. 13 out. 1916.

MENSAGEM dirigida pelo Exmo. Sr. Presidente Marcondes Alves de Souza ao Congresso Legislativo do Estado do Espírito Santo, na terceira sessão da sétima legislatura. **Diário da Manhã**. Vitoria. p. 2. 09 out. 1912.

MENSAGEM dirigida pelo Presidente do Estado do Espir. Vitoria. p. 20. 24 set. 1908a.

ESPIRITO SANTO (Estado). Presidente de Estado (1908-1912: Monteiro). **Mensagem dirigida**



pelo Dr. Jeronymo de Souza Monteiro, Presidente do Estado, ao Congresso Legislativo do Espírito Santo, na terceira sessão da sexta legislatura. Vitória. p. 21. 14 set. 1909a.

ESPIRITO SANTO (Estado). Presidente de Estado (1912-1916: Souza). Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo do Espírito Santo, na 2ª Sessão Ordinária da 8ª Legislatura. Vitória, 15 out. 1914.

A FORMAÇÃO DE ORIENTADORES EDUCACIONAIS DURANTE A CAMPANHA DE APERFEIÇOAMENTO E DIFUSÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO (1957-1965)

Alicia Mariani Lucio - UFPR

A Orientação Educacional no Brasil: iniciativas e legislação

A Orientação Educacional (OE) chegou ao Brasil no início do século XX, sob forte influência da educação e da psicologia norte-americana. Antes de se tornar uma prática educativa legalizada, no Brasil, a Orientação Educacional esteve presente em algumas iniciativas que a princípio estavam voltadas à Orientação Profissional, como era o caso do Liceu de Artes e Ofício de São Paulo (1924), da Escola Profissional de Mecânica (Serviço de Psicotécnica) e do Centro Ferroviário do Ensino de Seleção Profissional (1934 - com cursos mantidos pela Estrada de Ferro Sorocaba). As três experiências contaram com a participação do engenheiro suíço, professor Roberto Mange³ (GRINSPUN, 1976, p.50).

Em 1931 o professor Lourenço Filho⁴ criou o Serviço Público de Orientação Profissional. Aliás, Lourenço Filho tornou-se um nome de destaque na Orientação Profissional e nas décadas seguintes esteve envolvido com o ensino secundário. Para ele “o mestre sabe que está em face dos educandos similares em grupos, mas todos diferentes entre si, e que, em consequência, terá de se adaptar o ensino não só em relação às fases evolutivas, mas também às diferenças de cada aluno em particular” (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 73). Pessoas com características diferentes precisavam de atendimento diferenciado: neste sentido, essa era a contribuição da psicologia. O

3 Mange teve um papel de destaque na Orientação Profissional no Brasil. Segundo Pedrosa, depois de viajar em 1930 para a Alemanha, Mange participou da montagem e estrutura do Serviço de Ensino e Seleção Profissional da Estrada de Ferro Sorocaba, onde foi diretor até 1934. Em 1937 foi nomeado supervisor do gabinete de psicotécnica, que ficava anexo à Escola Técnica Getúlio Vargas. Suas ações contribuíram para a criação das bases do novo ensino industrial brasileiro, “isto é, estava envolvido com a instituição de um ensino industrial articulado a um processo de crescimento industrial.” (Pedrosa, 2014, p. 51).

4 Lourenço Filho foi reconhecido, entre outros fatores, por ter participado do Movimento Escola Nova e por ter ocupado diversos cargos de chefia em setores da educação. Organizou e dirigiu o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1938-1946) e fundou a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944) (PSICOLOGIA: CIÊNCIA E PROFISSÃO, 1997). Escreveu livros sobre Educação e Psicologia, e seu estudo, sobre essas duas áreas, o influenciou a pensar sobre a Orientação Educacional.



que antes se configurava numa preocupação social (ao encaixar trabalhadores em locais “adequados”) passou a alcançar o ambiente escolar, pois os alunos também são diferentes entre si e precisam de atenção.

Segundo Grinspun (1979) “dentre todas as tentativas para implementação da Orientação Educacional Brasil, uma das que mais marcaram foi a realizada por Aracy Muniz Freire, em 1934, na Escola Amaro Cavalcanti, no Rio de Janeiro” (p. 84). Para a autora, as escolas brasileiras possuíam um sistema “empírico de orientação”, no entanto, a Escola Amaro Cavalcanti que foi a primeira a instalar um Serviço de Orientação Educacional em 1939⁵.

A primeira aparição legal da OE se deu com a Lei Orgânica do Ensino Industrial de 1942, seguida da Lei Orgânica do Ensino Secundário (1942), Lei Orgânica do Ensino Comercial (1943) e a Lei Orgânica do Ensino Agrícola (1946). No ano de 1952 foi publicado o primeiro Manual de Trabalho dos Orientadores Nacionais, que tinha por função conceituar as modalidades da OE. Nesse período foram realizados simpósios, seminários, conferências e reuniões sob a supervisão da diretoria da CADES (a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário). A Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB) veio para fixar normas com relação à formação do orientador educacional de nível médio e primário.

Como se percebeu a falta de orientadores educacionais habilitados para o exercício da profissão, o Conselho Federal de Educação publicou em 1962 o parecer nº 79 que indicava para a existência de exames de suficiência que beneficiariam a formação e o registro de orientadores educacionais. Outras legislações foram: a portaria nº 137 (06/06/1962) e o parecer nº 374 (Conselho Federal de Educação) que determinavam, respectivamente, medidas emergenciais (prova de suficiência) e fixação de currículo mínimo para o Curso de Orientação Educacional. Finalizando o recorte temporal aqui proposto, temos a portaria nº 159 (14/06/1965), determinando que os Cursos de Orientação Educacional em nível superior deveriam ter a duração média anual de 810 horas. Ressaltamos que a legislação não é vista sob uma esfera meramente política. Ao analisar fontes oficiais estamos entrando num emaranhado de relações (sociais, econômicas, educativas) onde há duas dimensões: uma de caráter político e histórico e outra ligada aos sujeitos que realizam as intervenções sociais (FARIA FILHO, 1998).

Em linhas gerais, podemos dizer que as leis sobre Orientação Educacional não serviram para determinar uma ordem política, mas foram construídas gradativamente no intuito de adequar e institucionalizar práticas que algumas instituições educacionais vinham desenvolvendo. As leis foram criadas num movimento simultâneo de experiências isoladas de ginásios, faculdades e escolas, e da discussão do tema em simpósios, jornadas, reuniões e publicação de periódicos.

5 Para saber outros dados sobre as experiências, influências e legislação da Orientação Educacional, ver: GRINSPUN, Mírian Paura Sabrosa Zippin. **A importância da Orientação Educacional no processo educativo**. Tese (Mestrado em Educação) – Fundação Getúlio Vargas – Instituto de Estudos Avançados em Educação – Departamento de Psicologia da Educação. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1976, 399p.



A Campanha e os periódicos

Neste mesmo período de publicação dos dispositivos legais sobre a OE, a CADES foi criada pela Diretoria do Ensino Secundário pelo decreto nº 34.638 de 17 de novembro de 1953, durante o governo de Getúlio Vargas. Sua criação está ligada ao processo de modernização e industrialização que o Brasil vivenciou na década de 1950 (com a mudança de uma sociedade rural para a urbana houve uma alteração na demanda e nas características da escola urbana). A CADES não foi uma ação isolada, pois entre 1950 e 1960 surgiram outras campanhas como a Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (Caldeme), a Campanha de Levantamentos e Inquéritos para o Ensino Médio e Elementar (Cileme), a Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes, a Campanha de Educação Rural e a Campanha Nacional da Erradicação do Analfabetismo (CNEA).

A CADES situava-se dentro da Diretoria do Ensino Secundário⁶, que por sua vez era parte integrante do Ministério da Educação e Cultura. Segundo Hildebrand (1954) a CADES era responsável por financiamentos na educação, mudança no currículo, orientação pedagógica, estudos, preparo de lei e serviços de controle (1954, p. 24-31). Em documento encaminhado para o então presidente Getúlio Vargas, o ministro da Educação, Antônio Balbino de Carvalho Filho, expôs as seguintes finalidades da CADES, sendo elas:

Promover o aperfeiçoamento de professores, técnicos administradores de ensino secundário, mediante cursos, bônus de estudo; incentivar a elaboração de material didático e tomar providências para a melhoria e barateamento do livro didático; orientar a instalação de educandários e fazer o levantamento das necessidades e possibilidades das diversas regiões do país quanto à localização de escolas secundárias; promover o intercâmbio entre escolas e educadores nacionais e estrangeiros e o esclarecimento da opinião pública, quanto às vantagens da boa educação secundária (BALBINO, 1954, p. 33-34).

Havia uma preocupação em “aperfeiçoar” o ensino secundário em diferentes aspectos, mas o que vamos nos ater neste momento é na formação de professores, mais especificamente, os orientadores educacionais. Autoras como Miranda (2019) e Baraldi (2012) defendem a ideia de que as atividades realizadas durante a CADES vislumbravam a criação de um novo modelo de professor secundário. Concordamos com esse princípio e entendemos que este intuito da Campanha preparava um novo modelo de professor e conseqüentemente almejava um novo modelo de aluno e de

6 A Diretoria do Ensino Secundário foi criada em 1946 e segundo Schmidt (2006) tinha o objetivo de “orientar e fiscalizar a aplicação das leis, a melhoria das condições materiais e do ensino, a inspeção das escolas, a melhoria do ensino secundário e a sua adequação prática aos interesses e necessidades da crescente clientela urbana. Devido ao grande volume de trabalho, as atividades foram descentralizadas e criados diferentes órgãos da administração pública para executá-las. Entre eles, merecem destaques o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (criado em 1944) e a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (criada também em 1953). Entre as ações principais desses órgãos estava a publicação de periódicos e manuais destinados à formação complementar dos professores brasileiros. Vale lembrar que, entre 1941 e 1970, o Estado terá supremacia nesse campo editorial, considerando que, ao contrário dos períodos anteriores e posteriores, não há destaque por parte das editoras privadas na publicação de coleções com manuais destinados aos educadores” (SCHMIDT, 2006, p. 717).



cidadão, apto a se “ajustar” na nova configuração de sociedade urbana que o pós-guerra e a industrialização da década de 1950 traziam para o Brasil.

Naquele período a maioria dos professores de ensino secundário da escola brasileira “era leiga”, ou seja, não possuía formação acadêmica nas Faculdades de Filosofia, Letras e Artes. Assim, a Campanha teve um papel importante na formação de profissionais da época ao realizar cursos para professores, simpósios, encontros, exames de suficiência, concursos, jornadas, entre outras ações, além de publicar um vasto material que daria suporte para a formação e ampliação do conhecimento dos docentes. No caso da OE a Campanha possuía a função de “incentivar a criação e o desenvolvimento de serviços de Orientação Educacional nas escolas de ensino secundário” (BRASIL, 1953).

Entre essas publicações da CADES encontramos: a Revista Escola Secundária (RES) e os Cadernos de Orientação Educacional (COE). A RES tinha o objetivo de orientar professores de diferentes áreas em aspectos legais, didáticos e curriculares. Apresentava-se como uma revista feita por professores para os professores (mostrando um discurso de proximidade com o leitor). Ela trouxe em todos os seus 19 números publicados, uma seção específica sobre a Orientação Educacional, na qual haviam de um até quatro artigos assinados por diversos professores.

Já os Cadernos de Orientação Educacional formaram um conjunto de 25 números publicados em formato de pequenos folhetos (18,5cm x 13,5cm) que possuíam de 10 até 43 páginas, nos quais eram registrados trechos de simpósios, encontros, cursos, leis, experiências, palestras ou artigos referentes à Orientação Educacional. A RES e o COE possuem semelhanças no conteúdo e em alguns casos podemos verificar que os mesmos autores circulavam nos dois periódicos. Em linhas gerais, os assuntos giravam em torno da definição de conceitos da OE; a legislação; a relação do orientador educacional com a família e o aluno adolescente; a influência da psicologia e do catolicismo; importância da participação da família; e citavam alguns exemplos como os advindos da experiência francesa e da norte-americana.

A RES e o COE foram utilizados como uma estratégia de formação de orientadores educacionais e apresentavam uma grande variedade de autores. Por conta dessa diversidade de professores autores, entre um texto e outro, encontramos pequenas divergências de ideias, mas de forma mais ampla, o interesse geral era definir conceitos e posicionamentos da OE, já que o Brasil iniciava a implantação dessa função nas escolas secundárias. Sobre os autores analisados verificamos que 58% eram mulheres e 42% eram de homens. Dos quais, 73% de professores denominados civis e um grupo de 26% de professores religiosos (padre, dom, bispo, madre, irmão). No entanto, diferenciar a origem desses autores não significa definir o estilo de escrita deles, pois em diferentes momentos encontramos artigos escritos por religiosos que procuravam dar um tom supostamente científico sobre a OE, bem como artigos escritos por professores civis que possuíam um cunho religioso fervoroso (principalmente católico).

Os periódicos indicam que esses autores eram provenientes de lugares como: Centro de Aperfeiçoamento e Pesquisas da Petrobrás (3%), Diretoria do Ensino



Secundário (6%), Secretaria e Inspeção de Educação em geral (11%), Colégio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia e da Universidade de São Paulo (11%), Instituto de Educação do Distrito Federal (14%), Faculdades em geral (17%), PUC (RJ, SP, GO e RS) (19%), e Colégios e Institutos em geral (19%). Entre as orientações dadas por estes autores em textos e eventos da CADES há uma ênfase na tentativa de ajustamento do aluno adolescente ao sistema educacional, escolha profissional e posicionamento social. Também há uma preocupação com o apoio da família e a necessidade dos pais estarem preparados para educarem seus filhos.

A formação dos orientadores educacionais: representações e estratégias

A função do orientador educacional começou a ser discutida aos poucos na legislação brasileira e conseqüentemente algumas representações⁷ sobre esse profissional estavam surgindo. A Lei Orgânica do Ensino Secundário nº 4.424 de 09/04/1942, afirmava que a função da OE “mediante as necessárias observações” era a de “cooperar no sentido de que cada aluno se encaminhe convenientemente nos estudos e na escolha da sua profissão, ministrando-lhe esclarecimentos e conselhos, sempre em entendimento com a sua família” (BRASIL, 1942). A Orientação educacional deveria “cooperar” com os professores para que os alunos realizassem seus trabalhos escolares, estudo, recreação e até mesmo o descanso em “condições da maior conveniência pedagógica” (BRASIL, 1942). Havia uma representação de que o orientador educacional seria aquele que em cooperação com a direção, professores e família, teria a missão de ajudar o aluno em seu rendimento escolar, as suas escolhas profissionais e ao seu comportamento. No entanto, o fato da OE aparecer na legislação não significava que na prática os serviços de Orientação Educacional estavam instalados na maioria das escolas. O professor Jayme Abreu⁸, integrante do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas), criticou em sua apresentação no Seminário Inter-Americano de Educação Secundária, realizado no Chile em janeiro de 1955, a busca de uma especialização profissional ao invés de uma preocupação com a instalação e funcionamento de um “serviço integrado na constelação escolar” (ABREU, 1955, p. 70).

Como o campo de atuação dos orientadores educacionais ainda estava se formando e o grupo de professores que possuíam experiência na área era pequeno, alguns destes circulavam com frequência nos eventos, formações e publicações sobre o tema, tornando-se os autores que dariam o tom do que seria a OE no Brasil durante o período. Entre eles, houveram professores que realizaram viagens aos Estados Unidos e à França onde entraram em contato com ideias e experiências de diferentes tipos de serviços de Orientação Educacional. Concordamos com Gondra ao entender que “viagens funcionam

7 O conceito de representações tem como base as análises de Chartier (1998) ao entender que as representações estão em campos de concorrência onde ocorrem as relações de poder e dominação.

8 Em 1931 foi nomeado Inspetor Federal do Ensino em Salvador. Quando Anísio Teixeira dirigiu o INEP, o trouxe para o Rio de Janeiro para fazer parte de sua equipe. Bereta et al. afirmam que “Jayme Abreu foi, além de técnico e gestor da equipe anisiana, um intelectual da educação que fomentou com seus escritos a consolidação da pesquisa em educação e a renovação do campo teórico e pedagógico”. (BERETA; DALLABRIDA; CLARINO, 2013, p.13).



como dispositivo comparativo e, ao mesmo tempo, um observatório privilegiado para refletir-se acerca da circulação de ideias, projetos e modelos educacionais em curso” (GONDRA, 2010, p. 14). Entre essas viagens e leituras, alguns autores procuravam configurar a Orientação Educacional do Brasil. Para Marques poderíamos “dizer que no Brasil deveríamos ficar *aquém* dos americanos e *além* dos franceses” (1960, p.21). Segundo o autor a própria legislação brasileira (Lei Orgânica do Ensino Industrial nº 4.073 de 1943 e Lei Orgânica do Ensino Secundário nº 4.244 de 1942) seguia a tendência norte-americana. Apesar dessa influência, tanto Marques (1960) quanto Carbonnet (s/d, p. 28) entendiam que o Brasil deveria conhecer a experiência americana (ênfase na orientação vocacional) e a francesa (ênfase na psicologia escolar), mas não deveria imitá-las, pois Brasil estava em busca de sua própria identidade de uma Orientação Educacional.

Um dos seminários realizados no II Congresso Brasileiro de Ensino Comercial, que aconteceu entre 21 e 27 de julho de 1957, em Belo Horizonte, discutiu sobre a Orientação Educacional e Profissional. Nele foram “reexaminadas” instruções sobre a OE, como, por exemplo, a crítica realizada ao “estudo dos casos-problemas, o que poderia levar à falsa conclusão de que a Orientação Educacional devesse cuidar exclusiva ou preponderantemente dos desajustamentos graves”. Outro ponto reforçado no seminário foi que o “Orientador Educacional, como assistente do diretor, deve com êle estar em perfeita harmonia, numa integração plena de ambos com os objetivos educacionais da escola” (REDAÇÃO RBEP, 1957, p.189-190).

Sobre a formação do orientador educacional, a Portaria nº 105, de 12 de março de 1958 elencou atribuições e definiu quem estaria legalmente capacitado para exercer essa função - orientadores registrados ou autorizados pela Diretoria do Ensino Secundário. O registro aconteceria mediante comprovação da “capacidade profissional e condições pessoais para o exercício da função”. A lei determinava que a capacidade profissional fosse comprovada por meio da apresentação de um certificado, que deveria estar “anexo ao diploma de Licenciado por Faculdade de Filosofia, que comprove ter o candidato realizado, com eficiência, durante um ano no mínimo, curso de formação em Orientação Educacional e respectivo estágio supervisionado”. Ainda era necessária uma prova “de habilitação em concurso de provas e títulos para o exercício da função de Orientador em estabelecimento oficial”. Além disto, era solicitado que o candidato deveria “fazer prova de exercício de magistério secundário, durante dois anos pelo menos” (BRASIL, 1958).

Estava previsto em caráter transitório que, até 1963, a Diretoria do Ensino Secundário poderia conceder o registro de orientador educacional aqueles que tivessem exercido o magistério secundário por no mínimo dois anos e que apresentassem os seguintes títulos: diploma de Licenciado por Faculdade de Filosofia; diploma de bacharelado na seção de Pedagogia, expedido por Faculdade de Filosofia; título de Técnico de Educação, obtido em concurso oficial; registro definitivo de professor, expedido pela Diretoria do Ensino Secundário (Art. 4º, BRASIL, 1958).

Gildásio Amado⁹, o então diretor do Ensino Secundário, afirmou que a portaria visava “estabelecer condições transitórias a vigorarem pelo prazo de 5 anos, para

9 Médico sergipano. A partir de 1926 lecionou no Colégio Pedro II externato, ensinando Inglês e posteriormente História



o aproveitamento dos orientadores em exercício e de elementos ligados ao ensino secundário que desejem dedicar-se a esta especialização” (AMADO, 1958, p. 39). Analisando a Portaria nº 105 e o Caderno de Orientação Educacional de número 15 (TOTTA *et al.*, s/d), percebemos uma discussão e apropriação singular das leis. A portaria não trouxe especificações sobre o estágio, dando abertura para que as faculdades de Filosofia que faziam esse atendimento construíssem as suas próprias estratégias e táticas para executar os dispositivos legais.

Podemos citar o Decreto nº 47.038, de 16 de outubro de 1959 que aprovou o Regulamento do Ensino Industrial e previu a instituição de um Serviço de Orientação Educacional e Profissional em cada escola do Ensino Industrial que, em linhas gerais, não se distanciava muito de outros que o precederam. Ele enfatizava o ajuste e orientação dos alunos em aspectos: escolares, profissionais e pessoais. No entanto, as funções do orientador educacional estariam “consignadas no regimento escolar”, de forma ampla e extensa, e conforme isto acontecia dificultava-se “a delimitação e definição de suas atividades” (GRINSPUN, 1983, p. 61).

O artigo 82 do Decreto nº 47.038, trazia uma lista como funções da OE:

- a) cooperar na aplicação dos exames para admissão de novos alunos e para composição de turmas ou classes;
- b) acompanhar a vida escolar dos alunos, auxiliando-os a vencer eventuais dificuldades;
- c) organizar e promover estudo dirigido;
- d) orientar, em bases pedagógicas, o descanso, a recreação e outra [sic] atividades extracurriculares;
- e) auxiliar e orientar os grêmios e associações representativas dos alunos;
- f) auxiliar a colocação dos alunos;
- g) colaborar nas pesquisas de acompanhamento dos mesmos, após a conclusão do curso;
- h) realizar estudos e pesquisa no campo da orientação educacional e profissional;
- i) promover reuniões com pais ou responsáveis de alunos e com empregadores, visando ao entrosamento entre a escola, a família e a indústrias. (BRASIL, 1959)

O MEC usava a legislação e suas publicações como estratégias para tentar delimitar as funções da Orientação Educacional. Como estratégias, entendemos que são “ações que, graças ao postulado de um lugar de poder (a propriedade de um próprio), elaboram lugares teóricos (sistemas e discursos totalizantes), capazes de articular um conjunto de lugares físicos onde as forças se distribuem” (CERTEAU, 1994, p. 102). Desta feita, compreendemos a CADES como um lugar de poder que elaborava e/ou fazia circular ideias sobre a OE por meio de legislações, revistas, simpósios, cadernos, etc. e que alcançavam lugares físicos (escola e sociedade) distribuindo suas “forças”. As leis indicavam que o Serviço de OE tinha

Universal. Foi membro e presidente da Comissão Nacional do Livro Didático – 1947 a 1955 – e no ano de 1956 assumiu o cargo de diretor do Ensino Secundário (BARRETO; THOMAZ, 2012, p.266).



a responsabilidade de “cooperar” em diversas áreas do funcionamento da escola: rendimento escolar dos alunos, colaboração entre direção, professores e pais, direcionamento pedagógico, profissional e emocional dos discentes, entre outras funções que apareciam de forma explícita ou implícita nos textos. Reforçando a ideia de que o professor era o responsável pela transmissão do conhecimento (pois com tempo e condições escassas não conseguia conhecer todos os problemas de seus alunos) e os orientadores educacionais possuíam a incumbência de realizar o ajuste escolar. A lei previa a orientação do descanso, recreação e acompanhamento dos alunos após a conclusão do curso. Aparentemente uma missão ampla e complexa de ser executada. Como cumprir todas essas atividades? Talvez uma pesquisa em arquivos escolares possua indícios se essas funções foram ou não realizadas – o que não está em questão neste artigo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, instituiu em seu artigo 38 a orientação educativa e vocacional¹⁰ em “cooperação com a família” e estabeleceu nos artigos 62 e 63 que o “orientador de educação” do ensino médio seria o professor licenciado em Filosofia, Pedagogia, Psicologia ou Ciências Sociais, diplomado em Educação Física – pelas Escolas Superiores de Educação Física – e os inspetores federais de ensino. Estes profissionais deveriam realizar um curso especial nas faculdades de filosofia com estágio mínimo de três anos (BRASIL, 1961). Com relação à Orientação Educacional, verificamos na LDB de 1961 a continuidade de esforços por colocar à OE no cenário nacional como uma prática escolar.

As atribuições do orientador educacional não se restringiam aos textos legais, elas circulavam em outros espaços como na Revista Escola Secundária. Os artigos deste periódico versavam sobre a contribuição desse profissional para o bom funcionamento da escola secundária brasileira. As considerações vão desde a abrangência de sua função, pois o “orientador lida com valores e seres humanos; daí a mutabilidade e a variedade de facetas que deve conhecer e dominar” (LOFFREDI, 1957a, p. 26) até a advertência aos demais professores para entender que o orientador “não é um ‘elemento estranho’ na escola, mas um colega seu, que juntamente com ele trabalha para educar os adolescentes” (CONTARDO, 1957, p. 43).

Em diferentes artigos foi enfatizada a importância do entrosamento e integração entre o Serviço de Orientação Educacional e a direção, professores, alunos e pais; sugere-se que o professor em sala de aula não possui tempo suficiente para conhecer as particularidades de seus alunos, assim, o orientador educacional “por ser a pessoa que está mais em contato com os pais é a que melhor conhece cada um dos educandos” (LOFFREDI, 1957b, p.46). Em outro momento algumas “obrigações” dos orientadores educacionais foram listadas como sendo: ajustar o aluno a si mesmo, ajustar o aluno à escola, ajustar o aluno à vida e ajustar a escola à comunidade (OTÃO, 1958, p.37).

10 A LDB de 1961 apresenta o termo “Orientação Educativa”, porém, compreendemos que ele seja sinônimo de Orientação Educacional.



Alguns autores descreveram a escolha do orientador como algo muito seletivo. Lima (1959), por exemplo, afirma que tão “delicada é a missão do Orientador Educacional, que difícil se torna encontrar pessoas com todas as evidências necessárias”. Entre essas qualidades estariam simpatia, sabedoria e honestidade. Aquele que se entregasse neste trabalho deveria entender que sua dedicação era grande e que a “vida do Orientador quase lhe não pertence. Há sempre as preocupações de outrem para remover, os fardos a aliviar, as correções a fazer, as resoluções a tomar com oportunidade e justiça” (LIMA, 1959a, p. 26); mas apesar de tantas qualidades e importância conferida, os orientadores não deveriam se envaidecer, afinal o “anonimato ficaria muito bem num orientador. Trabalho calmo, tranquilo, obscuro, porém fecundo”, lembrando que pessoas “vaidosas, susceptíveis, egoístas, são inteiramente contra-indicadas para a função. Não se pode ser orientador educacional sem alma de apóstolo” (LIMA, 1959b, p.20).

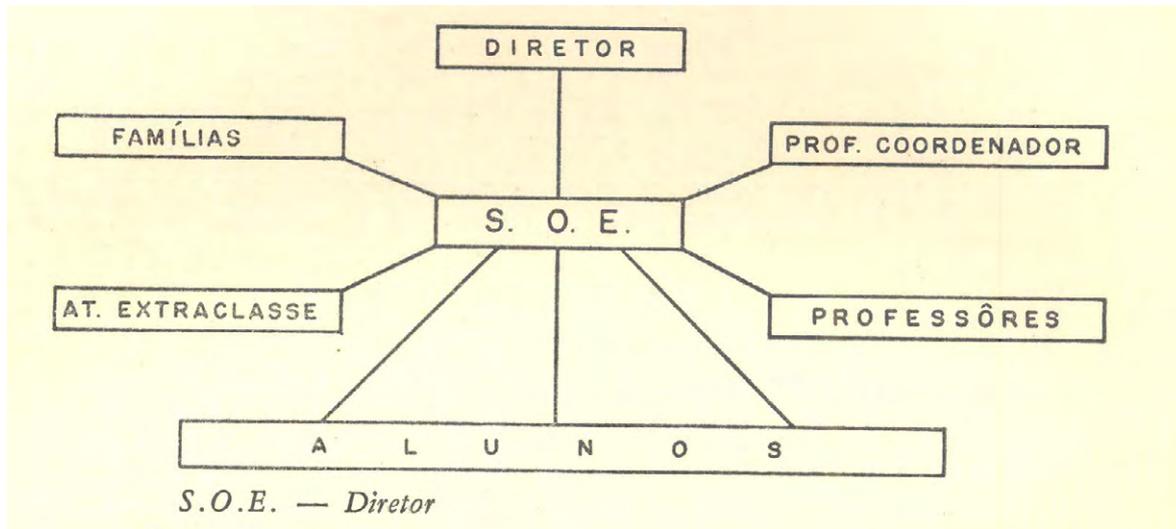
Alma de apóstolo e um espírito cristão. Maria Junqueira Schmidt¹¹ foi uma das autoras, que declarava abertamente seu posicionamento católico. Para ela o orientador educacional deveria “recusar esse mundo mutilado. O ritmo normal da criatura humana é o trabalho e a adoração” (SCHMIDT, 1960, p. 16). Esta e outras passagens mostram o orientador educacional como um mensageiro de Cristo dentro das escolas. Embora houvesse um discurso tímido de como as escolas deveriam respeitar as diferentes crenças religiosas, é notório como o discurso católico se destacava. Em outro texto Advenir de Souza Lima¹² compara o trabalho do orientador com o do ourives, que não realiza um trabalho em série, produz sem moldes, onde “cada jóia é uma nova criação” assim como “cada jovem é um ser vivo e diferente de seus companheiros (LIMA, 1959c, p. 38).

Na concepção apresentada em artigos publicados durante a CADES, o orientador educacional ideal seria o professor ou alguém que já lecionou. Representado como uma pessoa com maturidade, preparo técnico, idoneidade (cuidadoso com o sigilo de seus atendimentos) e afinidade com os alunos e demais pessoas do ambiente escolar. Um profissional com a função de auxiliar o aluno do ensino secundário a melhorar seu desempenho escolar e a se ajustar (intelectualmente, socialmente, moralmente, etc.) quando houver necessidade aparente.

11 Orientadora educacional do Instituto de Educação do Distrito Federal teve espaço e expressividade nas publicações e eventos da CADES. Segundo Orlando (2017), Schmidt acumulou “larga experiência pessoal adquirida no trabalho desenvolvido como Orientadora Educacional no Instituto de Educação do Rio de Janeiro desde 1950, na CADES (Campanha de Aperfeiçoamento e Desenvolvimento do Ensino Secundário), como professora e conferencista, mas sobretudo depois do falecimento de Aracy Muniz Freire, principal referência nessa área e sua amiga pessoal. Essa preocupação com a orientação do adolescente, a partir de sua posição como professora de ensino secundário, representante do grupo católico, rendeu-lhe a participação na Comissão de Ensino Secundário que discutiu a LDB nº4024/ 61. Entre o final da década de 1950 e 1960, publicou livros voltados para a educação das famílias, tendo em vista o problema do ajustamento do adolescente na nova sociedade que se configurava. Ganhou relevo nesse cenário, como uma voz autorizada, e ocupou espaços em mídias, como rádio e TV, com programas voltados para a educação familiar” (ORLANDO, 2017, p. 115).

12 A professora Advenir de Souza Lima foi Técnica de Educação da Diretoria do Ensino Secundário e coordenadora do II Simpósio de Orientação Educacional realizado em 1958 na cidade de Porto Alegre.

Loffredi (1960) define o Serviço de Orientação Educacional como o “elemento de ligação” de uma escola e apresenta o seguinte organograma:



Fonte: LOFFREDI, 1960, p. 26.

A representação ostentada, sobre a Orientação Educacional nos periódicos publicados durante a CADES, vislumbra um serviço capaz de realizar a ligação (e união) de todos os componentes da escola secundária. Seria uma espécie de cola que uniria todos no intuito de manter o ajustamento e o andamento do trabalho escolar.

Considerações finais

A legislação sobre a Orientação Educacional no Brasil foi sendo construída concomitantemente as práticas realizadas em Serviços de Orientação Profissional e em ações isoladas de instituições de ensino. Em algumas escolas o Serviço de Orientação Educacional veio antes das legislações das décadas de 1940 e 1950. A formação dos orientadores educacionais durante a CADES aconteceu por meio legais, simpósios, reuniões, exames de suficiência, cursos, jornadas, publicações, entre outros.

Como o campo de atuação do orientador educacional era novo e faltavam profissionais formados na área, o MEC recorreu ao conhecimento teórico e prático de professores diversos que já atuavam como orientadores educacionais em suas instituições ou que conheceram essa função em escolas - incluindo as de fora do país. Neste movimento, as orientações legais e as experiências adquiridas pelos que já praticavam a função, mesclavam-se e uma representação do que era a OE formava-se como um serviço capaz de ajustar o aluno em diferentes áreas de sua vida escolar, profissional e pessoal. O orientador representava o elemento de “ligação”, aquele que conhece e pode ajudar a todos.

Tal função continuou a ser debatida nas décadas seguintes e suas atribuições são discutidas até os dias de hoje, mas entendemos que as publicações da CADES proporcionaram a formação, a discussão e o entendimento sobre o que significava a



Orientação Educacional na escola secundária brasileira e tinham como um de seus objetivos suprir uma necessidade apresentada naquele momento. A documentação sobre a CADES traz informações sobre a OE, bem como a formação dos demais professores das disciplinas escolares, num emaranhado de fontes pouco exploradas – fica aqui nosso convite para os demais pesquisadores.

Fontes

ABREU, Jayme. A educação secundária no Brasil. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.23, n.58, abr./jun. 1955, p. 26-104.

AMADO, Gildásio. Portaria nº 105, de 12 de março de 1958: carta ao ministro da Educação e Cultura. In: Escola Secundária. Rio de Janeiro: MEC, nº 4, março de 1958, p. 38-39.

BALBINO, Antonio. Exposição de motivos que acompanhou o projeto de decreto relativo à instituição da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário. In: Documentário 1 – Diretoria do Ensino Secundário – Campanha de aperfeiçoamento e difusão do Ensino Secundário – Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário. BRASIL: MEC, janeiro de 1954, p. 32-38.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.424, de 09 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário. Diário Oficial da União - Seção 1 - 10/4/1942c, Página 5798.

_____. Decreto nº 34.638, de 17 de novembro de 1953. Institui a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário. Diário Oficial da União - Seção 1 - 20/11/1953, Página 19912.

_____. Portaria nº 105, de 12 de março de 1958. Regulamenta o exercício das funções de orientador educacional. Diário Oficial da União. – 17/03/1958.

_____. Decreto nº 47.038, de 16 de outubro de 1959. Aprova o Regulamento do Ensino Industrial. Diário Oficial da União - Seção 1 - 23/10/1959, Página 22593.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União - Seção 1 - 27/12/1961, Página 11429.

CARBONNET, Marie Alphonse. A Orientação Educacional e a Experiência Francesa - Conferência apresentada no 1º Simpósio de Orientação Educacional em São Paulo – julho de 1957. In: Cadernos de Orientação Educacional. Rio de Janeiro: MEC, nº5, s/d, 29p.

CONTARDO, Luzia. O problema da orientação educacional na escola secundária brasileira. In: BRASIL, CADES. Escola Secundária. Rio de Janeiro: MEC, nº2, setembro de 1957, p.39-43.

HILDERAND, Armando. Orientação e plano de trabalho da Diretoria do Ensino Secundário – Exposição apresentada pelo Prof. Armando Hildebrand ao Doutor Antônio Balbino, Ministro da Educação e Cultura, em setembro de 1953. In: Documentário 1 – Diretoria do Ensino Secundário – Campanha de aperfeiçoamento e difusão do Ensino Secundário – Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário. BRASIL: MEC, janeiro de 1954, p. 24-31.

LIMA, Advenir de Souza. A Implantação da Orientação Educacional. In: BRASIL, CADES. Escola Secundária. Rio de Janeiro: MEC, nº8, março de 1959a, p. 24- 29.

_____. Necessidade da Orientação Educacional. In: BRASIL, CADES. Escola Secundária. Rio de Janeiro: MEC, nº9, junho de 1959b, p. 19-21.



_____. Orientação Educacional e sua Amplitude. In: BRASIL, CADES. Escola Secundária. Rio de Janeiro: MEC, nº11, dezembro de 1959c, p. 37-40.

LOFFREDI, Lais Esteves. O papel do orientador junto ao adolescente. In: BRASIL, CADES. Escola Secundária. Rio de Janeiro: MEC, nº1, junho de 1957a, p.26-27.

_____. Círculo de pais e professores. In: BRASIL, CADES. Escola Secundária. Rio de Janeiro: MEC, nº2, setembro de 1957b, p.44-47.

_____. A Orientação Educacional nas classes experimentais. In: BRASIL, CADES. Escola Secundária. Rio de Janeiro: MEC, nº13, junho de 1960, p.25-29.

MARQUES, Erádio Conduru Pinto. A Orientação Educacional e seus porquês. IN: BRASIL. Escola Secundária. Rio de Janeiro: MEC, nº 13, junho de 1960, p.20-24.

OTÃO, José. Visão Panorâmica da Orientação Educacional. In: BRASIL, CADES. Escola Secundária. Rio de Janeiro: MEC, nº5, junho de 1958, p.35-38.

REDAÇÃO RBEP. Conclusões do II Congresso Brasileiro de Ensino Comercial. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.28, n.68, out./dez. 1957, p. 179- 193.

SCHMIDT, Maria Junqueira. A Orientação Educacional de Adolescentes. In: BRASIL, CADES. Cadernos de Orientação Educacional. Rio de Janeiro: MEC, nº 1, 1960, 27p.

TOTTA, Zilah Mattos; OTÃO, Irmão José; RIBEIRO, Emília Mello; AMARAL, Ana Iris do; PACHECO, Graciema; THIELE, Afonso. Estágio Previsto da Portaria nº 105/58. IN: BRASIL, CADES. Cadernos de Orientação Educacional. Rio de Janeiro: nº 15, s/d, 9p.

Referências

BARRETO, Raylane Andreza Dias Navarro; THOMAZ, Alice Ângela. Práticas reformistas na educação brasileira: a contribuição dos irmãos Gildásio e Gilson Amado. In: Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.46, jun. 2012, p. 264-277.

BERETA, Cristiani; DALLABRIDA, Norberto; CLARINO, Juliana Maués Silva. Ensino secundário/ ensino médio: a perspectiva de Jayme Abreu sobre a reforma do ensino secundário no contexto do CBPE entre 1955 e 1964. In: VIII Colóquio “Ensino Médio, História e Cidadania”. Florianópolis (SC), 2013, 16p.

BARALDI, Ivete Maria; GAERTNER, Rosinete. Uma Campanha e suas publicações: a Cades e a revista Escola Secundária. In: Simpósio Internacional de Pesquisa em Educação Matemática - Sipemat, 3. 2012, Fortaleza. Anais. Fortaleza – CE, 2012, p.1-11.

CERTEAU, M. A invenção do cotidiano. Vol. 1: Artes de fazer. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. A História Cultural: entre práticas e representações. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1998.

FARIA FILHO, L. M. A Legislação escolar como fonte para a história da educação: uma tentativa de interpretação. In: FARIA FILHO, L. M. (Org.) Educação, modernidade e civilização. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, p. 89-125.

GONDRA, José Gonçalves. Dossiê: Viagens de educadores, circulação e produção de modelos pedagógicos – Apresentação. In: Revista Brasileira de História da Educação, nº 22, jan./abr. 2010, p. 13-16.



GRINSPUN, Mírian Paura Sabrosa Zippin. A importância da Orientação Educacional no processo educativo. Tese (Mestrado em Educação) – Fundação Getúlio Vargas – Instituto de Estudos Avançados em Educação – Departamento de Psicologia da Educação. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1976, 399p.

_____. Orientação Educacional e o contexto social. IN: Forum. Rio de Janeiro: abr./jun., 1979, p. 81-94.

_____. Histórico da orientação educacional no Brasil. In: Forum educ. Rio de Janeiro: abril./jun., 1983, p. 56-90.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. Introdução ao estudo da Escola Nova. 13. ed. São Paulo: 15 Edições Melhoramentos, 1978.

MIRANDA, Bruna Camila Both. A Cades e um novo modelo de professor secundário nas décadas de 1950 e 1960. Tese (doutorado). Rio Claro: Universidade Estadual Paulista, 2019, 248p.

ORLANDO, Evelyn de Almeida. “A Bandeira e a Cruz”: caminhos da trajetória intelectual da educadora Maria Junqueira Schmidt. In: Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 65, p. 103-118, jul./set. 2017.

PEDROSA, José Geraldo. A atuação de Robert Auguste Edmond Mange (1885–1955) na constituição e na instituição do novo ensino industrial brasileiro nos anos 1930 e 1940. In: Educ.&Tecnol. Belo Horizonte: v. 19, n. 2,p. 47-58, maio/ago. 2014.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Estado e construção do código disciplinar da Didática da História. Perspectiva, Florianópolis, v.24, n.2, p.709-729, jul./dez. 2006.

A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UFT: A FORMAÇÃO DOCENTE EM PERSPECTIVA

Darlene Araújo Gomes – UFT
Jocyléia Santana dos Santos – UFT

A pesquisa aborda a Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Tocantins (UFT). Analisa os processos de implantação do curso e os desafios decorrentes da sua proposta política e pedagógica, evidenciando o papel dos movimentos sociais nas lutas pelo direito à educação e da população que vive no meio rural brasileiro. Na metodologia, a abordagem foi qualitativa, com inspiração na História Oral, os participantes da pesquisa foram docentes que vivenciam esse processo. Caldart, Santos, Molina, Arroyo, Silva, Alberti, dentre outros, proporcionaram o aporte teórico necessário à fundamentação do estudo. Das narrativas dos participantes, apreendemos que a implantação da Licenciatura em Educação do Campo representa uma conquista para a formação de educadores e para a população que vive no e do campo, e exige desses sujeitos, postura de resistência frente aos desafios postos à sua materialização.

Palavras-chave: Licenciatura. Educação do Campo. História Oral.

1. INTRODUÇÃO

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) fazem parte de uma realidade recente nas políticas públicas destinadas à Educação do Campo. Têm sua gênese nas reivindicações dos movimentos sociais do campo e visam à superação do modelo disciplinar do currículo, propondo colocar em prática uma formação multidisciplinar em regime de alternância pedagógica (SANTOS, 2011). Segundo Molina (2015), foram criados mediante o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), essa formação teve início em 2007, com as experiências-piloto desenvolvidas em quatro universidades a saber: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade Federal da Bahia (UFBA).

De acordo com Caldart (2011) são inúmeros os desafios políticos-pedagógicos para a implantação da LEdoC, principalmente no que diz respeito à sua profissionalização, uma vez que o seu objeto central é a Educação Básica e as



relações que a integram em um projeto educativo mais amplo para as novas gerações de trabalhadores do campo.

Visando contribuir com as discussões sobre essa experiência, este artigo traz os resultados de uma pesquisa sobre a implantação do LEdoC na Universidade Federal do Tocantins (UFT), nos campi de Arraias e Tocantinópolis, tendo como objetivo investigar os percursos e desafios encontrados para sua materialização.

As discussões aqui apresentadas configuram-se como um recorte da dissertação intitulada “Percursos e desafios da Licenciatura em Educação do Campo na UFT”, defendida em 2015, no Mestrado de Educação da Universidade Federal do Tocantins.

O percurso teórico-metodológico teve como base a história oral, onde dialogou-se com osteóricos: THOMPSON, 1998; ALBERTI, 2005; SANTHIAGO, 1998; SANTOS, ARAÚJO, 2007, na perspectiva da abordagem qualitativa. A história oral é uma metodologia que enfatiza a oralidade e a memória sem desprezar outros tipos de fontes. De acordo com Meihy (2005, p.13), a “História Oral é um recurso moderno usado para a elaboração de documentos, arquivamento e estudos referentes à vida social de pessoas. Ela é sempre uma história do tempo presente e também conhecida por história viva”.

No desenvolvimento desta pesquisa, cuidamos para que os procedimentos metodológicos da história oral fossem observados, tais como: a escolha dos entrevistados – guiada pelos objetivos da pesquisa; a criação do roteiro utilizado nas entrevistas; a transcrição; a textualização; e, a carta de cessão.

A pesquisa se desenvolveu por meio da análise do Projeto Político-Pedagógico dos cursos de LEdoC e de realização de entrevistas semiestruturadas. Os participantes desta pesquisa são cinco professores da UFT que participaram do processo de implantação do Curso de Licenciatura de Educação do Campo, nos Campi de Arraias (PIMENTA; SANTANA; MESSIAS, 2015) e Tocantinópolis (OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015) e intentou-se apreender dos seus relatos, os percursos e desafios encontrados na materialização dessa política pública, assim, como a concepção que possuem sobre a Educação do Campo e os itinerários formativos constituídos no Curso.

As narrativas dos entrevistados, depreendemos que a história mostrada por quem dela participou e ajudou a construir dá um novo sentido à Educação do Campo, objetivando a oportunidade de formação profissional dos educadores do campo, que pensa a educação dos assalariados do campo, dos povos da floresta, dos assentados do campo e dos quilombolas.

Os testemunhos orais de sujeitos que participaram da implantação da LEdoC da UFT, trazem importantes contribuições no sentido de entender como a proposta do curso está sendo construída, tendo em vista a propositura da Educação do Campo e o fato de ser a primeira experiência dessa graduação no Tocantins.

2. CONTEXTOS DA IMPLANTAÇÃO DA LEDOC NA UFT

O desafio de implantar o curso de LEdoC na UFT se deu em dois de seus *campi*: no de Arraias e em Tocantinópolis. Foram criados a partir da iniciativa de um coletivo de educadores que, em resposta ao Edital Chamada Pública 02/SECADI, de 03/08/2012,



se propuseram a formular os Projetos Políticos Pedagógicos do Curso. Depois de muitos debates e reuniões envolvendo os seus elaboradores, o trabalho resultou na produção dos documentos, que no período da realização da presente pesquisa, estavam em processo de “construção” na medida que se efetivam na prática.

Nesta perspectiva, buscamos por meio da análise dos PPCs, identificar elementos, proposições e estratégias, na construção da proposta de formação de professores na LEdoC. Em muitos aspectos, os elaboradores de ambos os documentos, optaram um por texto comum, direcionados aos dois *campi*, porém, diferem em pontos que dizem respeito às peculiaridades de cada unidade formativa, observando as concepções sócio-políticas e pedagógicas que as orientam.

Gomes, Vizolli e Santos (2017, p. 964) argumentam que a exemplo do ocorreu em outras instituições públicas, a implantação LEdoC da UFT “foi permeada de conflitos e tensões face à proposição de um novo modelo de curso, que difere em concepção e formato daqueles que tradicionalmente são ofertados nas universidades brasileiras”. O leva a compreensão de que a LEdoC propõe para a formação de educadores, um novo modelo, que difere em concepção e forma, dos cursos ofertados na academia, cujos pilares ainda estão sendo construídos.

De acordo com Gomes, Vizolli e Santos (2017), os PPCs analisados defendem que a formação superior específica em Educação do Campo propõe-se a promover a oferta da Educação Básica nas comunidades rurais, com vistas a atender às demandas apresentadas no campo, nas localidades onde há carência de professores qualificados para o ensino em diversas áreas do conhecimento, incluindo Artes e Música.

Desta forma, a UFT demonstra estar atenta às questões relativas à Educação do Campo e à situação desigual a que a população do campo historicamente tem sido submetida, na medida em que o curso de LEdoC “pretende, em seu horizonte utópico, mas também praxiológico, contrapor-se a dominação e a exclusão historicamente imposta aos povos que habitam o campo” (PPC CAMPUS ARRAIAS, 2013, p. 20; PPC, CAMPUS TOCANTINÓPOLIS, 2013, p. 21).

Em Tocantinópolis, uma ação efetiva para a demanda do curso foi debatida nas reuniões e fóruns de Educação do Campo, coordenados pelos movimentos sociais e pelo *Campus*. Nesse intento, foi realizada a Conferência em Educação do campo em 2012, cujo tema foi: “Políticas públicas e educação do campo no Tocantins” e, como produto das reflexões, ficou definido em agenda do Fórum a criação de curso de ensino médio (SEDUC/PRONERA) e o de graduação em educação do Campo (PPC TOCANTINÓPOLIS, 2013, p. 18 apud GOMES; VIZOLLI; SANTOS, 2017, p. 925).

Gomes, Vizolli e Santos (2017) afirmam que em Tocantinópolis, a implantação da LEdoC teve a participação efetiva dos movimentos sociais, uma vez que são muito ativos na região. Nesta perspectiva, a UFT buscou atender e legitimar as demandas por uma Educação do Campo, pautada nas reivindicações desses movimentos.

Conforme o PPC de Arraias (2013, p. 16) a efetivação da proposta partiu de “articulações já existentes com a rede de ensino, com os projetos de extensão e pesquisa com as comunidades rurais da região, bem como, as relações já estabelecidas com as associações comunitárias rurais”. Gomes, Vizolli e Santos (2017) consideram que



as discussões com estes segmentos, além das realizadas no contexto da academia, possibilitaram a construção da proposta.

Os mesmos autores argumentam que a realidade concreta em que se situam os *campi* de Arraias e Tocantinópolis, possibilitou que cada equipe de educadores se dedicasse a construir os documentos em estudo, de acordo com suas concepções e convicções. Conforme já mencionado, em ambos os documentos constam intencionalidades comuns, nos aspectos mais abrangentes e definidoras da LEdoC em sentido geral, e específicas, quando relacionadas à concepções e convicções de seus elaboradores. Essas diferentes concepções serão mais evidentes, quando relatadas por esses sujeitos.

Gomes, Vizolli e Santos (2017, p. 960) apontam que os PPCs (2013) analisados trazem em sua estrutura a defesa de que a formação superior específica em Educação do Campo pretende promover a oferta da Educação Básica nas comunidades rurais, com vistas a “atender às demandas apresentadas no campo, nas localidades onde há carência de professores qualificados para o ensino em diversas áreas do conhecimento, incluindo Artes e Música”.

Nestes termos, conforme registram os PPCs da LEdoC da UFT, dos *campi* de Arraias (2013, p. 33) e Tocantinópolis (2013, p. 34), o curso objetiva:

formar um profissional capaz de: (i) exercer a docência multidisciplinar a partir da área de conhecimento proposta, a saber: Códigos e Linguagens; (ii) participar de processos educativos escolares; (iii) ter atuação pedagógica nas comunidades rurais, para além da prática escolar.

No objetivo geral, se propõem a realizar uma “formação contextualizada na área de Artes e Música, que possibilite ao discente de Licenciatura uma identidade na área de formação de educadores/as politicamente comprometida com a cultura, as lutas sociais e como o campo brasileiro” (Ibidem, p. 33-4).

Os objetivos específicos são:

Formar professores para o exercício da docência na área de conhecimento Códigos e Linguagens nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio com foco em Artes-Música e Artes Visuais em consonância com a realidade social e cultural específica das populações que trabalham e vivem no e do campo;

Formar sujeitos humanos autônomos e criativos capazes de inventar soluções para questões inerentes à sua realidade, vinculadas à construção de um projeto de desenvolvimento sustentável;

Garantir uma reflexão/elaboração político/pedagógica específica sobre a educação para o trabalho, a educação técnica, tecnológica e científica a ser desenvolvida especialmente na Educação Básica de nível médio e nos anos finais da educação fundamental;



Contribuir na construção de alternativas de organização do trabalho escolar e pedagógico que permitam a expansão da educação básica no e do campo, com a necessidade e a qualidade exigida pela dinâmica social em que seus sujeitos se inserem e pela histórica desigualdade que sofrem;

Articular durante todo o percurso formativo do curso ações integradas entre ensino, pesquisa e extensão voltadas para demandas da Educação do Campo num diálogo entre o Tempo-Espaço Universidade e o Tempo-Espaço Comunidade (PPC CAMPUS ARRAIAS, 2013, p. 33; PPC CAMPUS TOCANTINÓPOLIS, p. 34).

Os objetivos expostos atendem às formulações básicas e fundamentos teórico-conceituais pretendidas para um curso de LEdoC. Condizem com os propósitos da Educação do Campo ao enfatizar a necessidade de formar educadores por área de conhecimento, observando o caráter multidisciplinar do exercício da docência, compreendido como uma necessidade básica para efetivação de tal proposta. Nas palavras de Jesus e Jesus (2011), empreender essa jornada constitui-se um dos maiores desafios da LEdoC, porque educadores e educandos deparam-se com um sistema universitário e escolar (Educação Básica), onde os currículos são orientados pela lógica disciplinar, seriada, fragmentada; e na academia, a formação científica predominante tem ignorado as práticas sociais e o movimento que vem ocorrendo no campo.

Os objetivos específicos demonstram a preocupação com a articulação entre a teoria e a prática, o conhecimento científico e o empírico, como instrumento da inserção e da transformação social.

Outro aspecto a ser considerado na construção dos objetivos é a utilização dos princípios da formação autônoma e da criatividade como elementos da construção teórico-metodológica, que levem ao desenvolvimento sustentável da região, e se expressam na organização do trabalho pedagógico, na proposição da articulação entre o Tempo-Espaço Universidade e o Tempo-Espaço Comunidade, com ações integradoras de ensino, pesquisa e extensão, que visam nortear o percurso formativo dos seus educandos. Desta forma, o curso apoia-se nas duas dimensões da alternância: O Tempo-Escola e o Tempo-Comunidade.

Esses termos não podem ser compreendidos de forma separada, apesar de serem distintos quando se referem ao espaço, tempo, processos e produtos atrelados à formação pedagógica. Desta forma, a expressão *Tempo Comunidade* dialoga com outro termo, *Tempo Escola*, na construção de possibilidades da escolarização dos povos do campo e prenunciam outra forma de fazer a escola do campo, de avaliar, da relação com os conteúdos, das mediações pedagógicas, da relação de quem aprende e de quem ensina (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2011).

A especificidade da formação pretendida visa o exercício da docência nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, com habilitação em Artes - Música e Artes Visuais e busca:



o atendimento à demanda apresentada no campo, local em que há carência de professores qualificados para o ensino de diversas áreas, incluindo-se Artes e Música; além do auxílio à superação das desvantagens educacionais, observando os princípios de igualdade e gratuidade quanto às condições de acesso (PPC CAMPUS ARRAIAS 2013, p.17; PPC CAMPUS TOCANTINÓPOLIS, 2013, p. 19).

Os PPCs apontam que os cursos nas áreas de Códigos e Linguagens (Artes Visuais e Música) são os menos ofertados de modo geral e, de nenhuma forma, no que se refere à Educação do Campo, no Estado do Tocantins. Neste sentido, a UFT se fez também inovadora, ao propor a formação de educadores para atuarem no campo nesta área do conhecimento.

Assim, na perspectiva da dimensão emancipatória que a UFT almeja para a formação do profissional da LEdoC, é que o futuro educador tenha domínio dos conteúdos e a compreensão crítica daquilo que ensina e faz e,

conheça as novas tecnologias e que as utilize, de acordo com o projeto político de emancipação das classes menos privilegiadas; tenha na sua formação uma especificidade que contribua para o trabalho coletivo e interdisciplinar na escola; e tenha a compreensão das relações entre a escola e a sociedade (PPC CAMPUS ARRAIAS 2013, p. 34; PPC CAMPUS TOCANTINÓPOLIS, 2013, p. 35).

Nesta perspectiva, a realidade deve ser compreendida como a base da produção do conhecimento e a prática social como ponto de partida e chegada promovem a articulação entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos empíricos, tendo como referência a alternância dos tempos formativos como princípio metodológico.

Gomes, Vizolli e Santos (2017, p. 161) asseguram que as intencionalidades “contidas nos objetivos, a responsabilidade e o compromisso com a Educação do Campo, ao formar educadores para uma população específica, que historicamente foi negligenciada pelas políticas públicas educacionais”.

Nestes termos, proposta curricular da LEdoC, busca a unidade entre teoria e prática, a formação do educador preocupado não apenas com a construção de conceitos, mas preparado para enfrentamentos e contradições presentes na universidade, na escola, nas comunidades; que seja capaz de articular as várias dimensões de sua formação e provocar rupturas na hegemonia capitalista.

A matriz curricular da LEdoC propõe a organização e desenvolvimento do processo formativo através de três núcleos distintos e inter-relacionados, contemplando momentos de estudo comum, momentos de estudo específico e momentos livres de aprofundamento de conhecimentos e apresenta a seguinte estrutura (PPC CAMPUS ARRAIAS 2013, p. 37-8; PPC CAMPUS TOCANTINÓPOLIS, 2013, p. 38-9).

Núcleo Comum: aglutinará os conteúdos acadêmicos referentes à área de Linguagens de Códigos e Linguagens, focando os estudos necessários à construção de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades da docência; à compreensão dos aspectos que envolvem o desenvolvimento



aprendizagem em geral e o desenvolvimento da linguagem oral e escrita; ao aprendizado dos fundamentos da pesquisa em educação; à compreensão das características e práticas próprias da agricultura familiar; e à compreensão das questões que envolvem a realidade do campo no Brasil e na Amazônia.

Núcleo Específico: aglutinará os conteúdos específicos referentes a área de conhecimento Códigos e Linguagens, focando os estudos necessários à construção de conhecimentos e habilidades docentes especializadas por área; à reflexão epistemológica de cada área; ao aprendizado dos fundamentos da pesquisa por área; e a compreensão de aspectos da realidade do campo em acordo com aquilo que é próprio da área.

Núcleo de Atividades Complementares: As atividades complementares correspondem a 200 horas e deverão ser cumpridas ao longo do curso. Consistem em momentos de vivência nos ambientes e situações no âmbito dos conhecimentos teórico-práticos nas áreas de abrangência do curso, onde o educando ampliará sua formação prática como componente curricular. São consideradas atividades complementares aquelas vivenciadas ao longo do curso através de atividades de pesquisa, ensino e extensão, desenvolvidas na forma de monitorias, excursões, pesquisas de campo, estágios não obrigatórios, participação em eventos (seminários, debates, palestras, cursos, minicursos, oficinas, etc.).

A realização dos núcleos comum e específico ocorrerá de forma intercalada a cada Tempo-Espaço Comunidade, que se iniciará com atividades do núcleo comum, para em seguida realizar as atividades do núcleo específico, finalizando com as atividades do núcleo comum. Ao término das duas últimas etapas, o conjunto de estudos produzidos e os dados construídos ao longo do curso em cada Tempo-Espaço Comunidade, devem constituir-se em diagnóstico sociocultural, ambiental e econômico, com vistas a estimular, durante essas etapas, debates e reflexões que fomentem o Trabalho de Conclusão de Curso, projeto de ação voltados a educação do campo na região (PPCs *CAMPI* ARRAIAS E TOCANTINÓOLIS, 2013).

A construção da matriz curricular do Curso se baseia, fundamentalmente, numa proposta interdisciplinar, considerando a flexibilidade e mobilidade, onde as diferentes áreas do conhecimento dialogam, se relacionam e se complementam, contribuindo de forma mais eficiente na construção do conhecimento. No entanto, Molina e Sá (2011, p. 49) advertem que:

[n]o momento atual, a formação de docentes por área não pode prescindir do estudo das disciplinas, tais como elas aparecem nos currículos escolares. Isto se deve à necessidade de que os educadores compreendam a mediação necessária com a organização curricular que vão encontrar nas escolas concretas, tenham ferramentas conceituais para participar de novos desenhos curriculares, e para que se assumam como construtores das alternativas de desfragmentações.



Desta forma, a proposta curricular se apresenta na perspectiva não linear, não sequencial, que se cruzam a uma teia relacionada de significados, conforme expressam os PPCs, “curricularmente, essa matriz se implementa por meio de um trabalho coletivo e solidário em que o planejamento reconhece como importante deste fazer o princípio da auto-organização da teoria da complexidade” (PPC, CAMPUS ARRAIAS, p. 23, 2013; PPC CAMPUS TOCANTINÓPOLIS, 2013, p. 24). Isto pressupõe a referência teórica em que se sustenta a construção da matriz curricular do Curso.

Neste sentido, Barbosa (2012, p. 70-1) postula que o paradigma da complexidade constitui-se resposta ao contexto da crise do modelo disciplinar da ciência ocidental, derivado da ascensão técnica e teórica do paradigma cartesiano. Para a autora, o paradigma da complexidade busca investigar a realidade como a percebemos e compreendemos, produzindo propostas no sentido de uma concepção complexa e dinâmica do conhecimento humano, constatando a complexidade do mundo, da natureza e da própria formação humana.

A esse respeito, Morin (2000, p.39) salienta que “o conhecimento, ao buscar construir-se com referência ao contexto, ao global, ao complexo, deve mobilizar o que o conhecedor sabe do mundo”.

Nesta perspectiva, numa proposta curricular, voltada para a teoria da complexidade, devem-se usar conceitos sem, no entanto, concluí-los, a fim de assegurar as articulações entre o que foi separado, e fazer a compreensão da multidimensionalidade. Assim, as intencionalidades propositivas do currículo nos PPCs delineiam que:

A formação acadêmica da LEdoC será buscada tomando como ponto de partida o resgate e estudo dos elementos que compõem a memória, saberes, valores, costumes e práticas sociais e produtivas dos sujeitos do campo, da agricultura familiar e da sustentabilidade, buscando a partir da prática da pesquisa por eixos temáticos fomentar a análise e compreensão acadêmica interdisciplinar sobre as características socioculturais e ambientais, que demarcam o território de existência coletiva destes sujeitos, tendo em vista compreender em sua complexidade os conflitos e contradições que determinam tal existência e desenvolver a capacidade teórico-prática para pensar-organizar-fazer uma escola básica do campo que construa uma formação crítico-criativa, comprometida com os princípios de uma pedagogia emancipatória (PPC CAMPUS ARRAIAS 2013, p. 36; PPC CAMPUS TOCANTINÓPOLIS, 2013, p. 38).

Baseada nestes pressupostos, a formação por área do conhecimento, questiona a fragmentação do modelo linear de disciplinas justapostas numa “grade” curricular, indica a possibilidade de novas formas de produção de conhecimento, na mediada em que as disciplinas dialogam entre si. Porém, os elaboradores dos PPCs, salientam que “não se muda sem alterar concepções, destroçar profundamente conteúdos e rotinas curriculares costumeiras” (Ibidem, p. 23; 24). Apoiam-se em



Santomé (1998) para nortear a proposta curricular interdisciplinar e espelham-se nos quatro formatos de integração curricular propostas pelo autor, pois buscam romper com a concepção do currículo isolado e fragmentado que não propicia a construção e a compressão de nexos que permitam a sua estruturação com base na realidade, visto como “um projeto educacional planejado e desenvolvido a partir de uma seleção de cultura e das experiências das quais se deseja que as novas gerações participem, a fim de socializa-las e capacitá-las para ser cidadão e cidadãs solidárias, responsáveis e democráticos”. (SANTOMÉ, 1998, p. 99).

Deduzimos que o formato curricular proposto pela UFT, para a LEdoC, explicita a necessidade dos estudantes integrar saberes científicos aos diversos saberes que são produzidos pelos sujeitos do campo, e que, ao aprofundarem esses conhecimentos, possam intervir na realidade, tomando o campo como território de produção de vida, de novas relações sociais, e conforme apregoam Fernandes e Molina (2004, p. 10), “[...] pensar o campo e sua gente, seu modo de vida, de organização do trabalho e do espaço geográfico, de sua organização política e de suas identidades culturais, suas festas e conflitos”.

O acesso ao ensino superior para os sujeitos do campo, na perspectiva da LEdoC, constitui-se em uma ferramenta para a formação de educadores que tenham uma atitude crítica e criativa, que os conduza a produzir novas interpretações e propostas de intervenção social. “Assim, a proposição diferenciada da LEdoC possibilita o ingresso de sujeitos, que de acordo com o perfil acima delineado, dificilmente chegariam à universidade nos cursos “regulares”, já institucionalizados” (GOMES; VIZOLLI; SANTOS, 2017, p. 961).

3. LUTAS E DESAFIOS NA IMPLANTAÇÃO DA LEDOC: PERCEPÇÕES DOS DOCENTES

De acordo com Gomes, Vizolli e Santos (2017), a implantação da LEdoC UFT foi permeada de tensões e desafios enfrentados pelos sujeitos responsáveis por sua implementação, desde a elaboração dos PPCs até a sua materialização.

As resistências encontradas na comunidade para implantação da LEdoC, “desvelam a dificuldade de se romper com o que está posto na realidade educacional brasileira, e que repercute no meio acadêmico, a “valorização” de cursos considerados importantes pelo mercado” (GOMES et. al. 2017, p. 965). Desta forma, propor um curso que visa a formação de educadores do campo, não representa os interesses dos grupos dominantes, ocasionando os conflitos descritos pelos professores.

Os entrevistados, ao narrarem a realidade vivenciada sob seu ponto vista, manifestam os ideais e comprometimento na construção de um novo projeto de desenvolvimento do campo, que perpassa pela formação de professores em uma Licenciatura específica para a Educação do Campo.

A LEdoC pressupõe o trabalho coletivo, e na percepção dos entrevistados, os desafios só serão superados na medida em que os sujeitos que a defendem, conceberem o campo como local de possibilidades e de vivência.



Pimenta (2015, CAMPUS ARRAIAS) menciona que a LEdoC está em fase de institucionalização e argumenta que ainda não existe, a nível nacional, uma diretriz para a sua operacionalização. Ressalta que “às vezes, aquilo que do ponto de vista pessoal, da militância, achamos o melhor, não se enquadra nos padrões daquilo que o MEC entende ser o melhor. E aí sim, nós temos uma tensão, mas temos uma nova fase dessa trajetória”.

Oliveira (2015, CAMPUS TOCANTINÓPOLIS) destaca que as resistências encontradas na comunidade para implantação da LEdoC, desvelam a dificuldade de se romper com o que está posto na realidade educacional brasileira, e que repercute no meio acadêmico, a “valorização” de cursos considerados importantes pelo mercado. Desta forma, propor um curso que visa a formação de educadores do campo, não representa os interesses dos grupos dominantes, ocasionando os conflitos descritos pelos professores.”.

Na opinião de Messias (2015, CAMPUS ARRAIAS), precisam “aprender muito, dentro da universidade, não vir com muita coisa pronta. É um desafio muito grande essa questão da aprendizagem, do conviver com as diferenças”.

No entendimento de Santana (2015, CAMPUS ARRAIAS), “somos sujeitos limitados, não conseguimos dar conta de tudo, mas estamos tentando fazer o possível. O impossível ainda estamos tentando construir”.

Almeida (2015, CAMPUS TOCANTINÓPOLIS) relata que todo o processo de implantação da LEdoC foi marcado por encontros e oposições ao curso dentro da própria universidade e, ultrapassando seus muros, ganhou uma dimensão inimaginável. As tensões e conflitos configuram uma possibilidade quase inevitável quando se trata de reivindicar políticas públicas que instituem os direitos sociais, no caso, assegurar o direito à educação da população que tem o campo como meio de existência, produção e vida. Para discutir e tratar das diversas identidades da população que vive no e do campo, em todas as suas dimensões, considera ser necessário “reorganizar práticas educativas para os sujeitos diversos, mas isso nós vamos construindo devagar, sem querer reinventar a roda, não vamos fazer isso da noite para o dia. É um processo. E eu acredito imensamente nele [...]”.

Mediante as narrativas dos participantes da pesquisa, depreendemos que a LEdoC da UFT, dos *Campi* de Arraias e Tocantinópolis, tiveram diferentes percursos no processo de implantação, decorrentes da própria realidade a que pertencem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O paradigma da Educação do Campo é uma construção histórica contemporânea. Nesta construção, nos perguntamos sobre os desafios e enfrentamentos que tiveram que transpor, frente à realidade do campo no contexto da sociedade brasileira, mais especificamente no Estado do Tocantins, os sujeitos responsáveis pela implantação, implementação e por fim, a materialização do curso de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Tocantins.



A implantação da LEdoC da UFT foi permeada de conflitos e enfrentamentos, dentro da própria academia, seja pela falta de compreensão da propositura do curso, ou pela falta de preparo dos docentes para atuar de acordo com as especificidades do curso e da comunidade, pela expectativa em torno de outras demandas, outros cursos e também pelas características contra hegemônicas apresentada por esta Licenciatura (GOMES; VIZOLLI; SANTOS, 2017).

Destacamos a existência de conflitos quanto aos encaminhamentos da alternância. Entretanto, estes fazem parte do processo, na medida em que se exigem novas posturas, novas demandas frente à organização do trabalho pedagógico, dos professores que vão praticá-la e que cuja formação tradicional dificulta a sua plena efetivação. Identificamos, ainda, as dificuldades de ordem estrutural, no acolhimento aos estudantes, no período em que acontece o Tempo-Universidade, e de logística, no acompanhamento dos professores nas atividades desenvolvidas no Tempo-Comunidade.

A utilização da história oral nos conduziu para o centro das histórias dos sujeitos e da construção desta nova proposta de formação de professores, vinculada à educação do campo. Mesmo os mais céticos dentro da academia, não permanecem indiferentes à dinâmica dessa proposta político-pedagógica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rejane Cleide Medeiros de. **Entrevista concedida a D. A. G. Marabá (PA)**, junho de 2015.

ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, M. F. A. Diálogo entre a teoria e a prática na Educação do Campo: Tempo Escola/Tempo Comunidade e alternância como princípio metodológico para a organização dos tempos e espaços no Curso de Licenciatura em Educação do Campo. In: _____. MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (Orgs.). **Licenciatura em Educação do Campo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 213- 251.

BARBOSA, A. I. **A organização do trabalho pedagógico na Licenciatura em Educação do Campo/UnB: do projeto às emergências e tramas do caminhar**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

CALDART, Roseli Salete. Licenciatura em educação do campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão (Orgs.). **Licenciaturas em educação do campo: registros e reflexões a partir das experiências piloto**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 95-121.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de. (Orgs.). **Por Uma Educação do Campo: contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, v. 5, 2004.

GOMES, D. A.; VIZOLLI, I.; SANTOS, J. S. **Licenciatura em Educação do Campo na UFT: perspectivas e desafios na construção de um curso**, Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 35, n. 3, p. 951-977, jul./set.. 2017

_____ et. al. **A construção identitária da licenciatura em educação do campo na uft: perspectivas docentes**, Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 71, p. 373-396, mar. 2017



JESUS, S. M. S. A.; JESUS, C. A. Currículo por área de conhecimento na formação de professores para as escolas do campo da UFS. In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (Orgs.). **Licenciatura em Educação do Campo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 149- 163.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de História Oral**. São Paulo: Loyola, 2005.

MESSIAS, Noeci Carvalho. **Entrevista concedida a D. A. G.** Arraias (TO), maio de 2015.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: estratégias político-pedagógicas na formação de educadores do campo. In: _____. (Orgs.). **Licenciatura em Educação do Campo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 35- 61.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

OLIVEIRA, Ubiratan Francisco de. **Entrevista concedida a D. A. G.** Tocantinópolis (TO), junho de 2015.

PIMENTA, Alessandro Rodrigues. **Entrevista concedida a D. A. G.** Arraias (TO), maio de 2015.

SANTANA, Ana Carmem. **Entrevista concedida a D. A. G.** Arraias (TO), maio de 2015.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1998.

SANTOS, C. E.F. **Relativismo e escolanovismo na formação do educador: uma análise histórico-crítica da licenciatura em educação do campo**. 2011. 268 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. Salvador (BA); Universidade Federal da Bahia, 2011.

A REPRESENTAÇÃO DA CATEGORIA DOCENTE E SUAS FERRAMENTAS SIMBÓLICAS: AS DIMENSÕES EMOCIONAIS DO TRABALHO DOCENTE NA REVISTA DO PROFESSOR

Marina Mendes da Costa – USP¹³

A presente comunicação pretende apresentar um estudo que objetivou identificar as representações, compreendidas na acepção de Chartier (1991), sobre as dimensões emocionais do trabalho de professores primários em São Paulo, entre as décadas de 1950 e 1960. Como forma de analisar as representações sobre as dimensões emocionais do trabalho docente, produzidas por professores que procuravam representar a classe do professorado paulista, a *Revista do Professor*, periódico do Centro do Professorado Paulista (associação de professores primários), foi escolhida como fonte. O período escolhido para a investigação compreende as décadas de 1950 a 1960, sendo um momento de importantes reformas educacionais que alteraram significativamente as condições de trabalho dos professores e a compreensão sobre a formação e o exercício do magistério primário. Em São Paulo esse período é marcado por intensas mobilizações relacionadas as campanhas salariais, organizadas pelo Centro do Professorado Paulista.

As emoções são aqui definidas a partir de Estrela (2010), como um sistema dinâmico que proporcionam: o lidar com o desconhecido, tomadas de consciência, julgamento constante, inconsciente e consciente, das ameaças e das oportunidades do cotidiano. As dimensões emocionais do trabalho docente são entendidas como um conjunto de emoções resultantes das interações dos professores no exercício da docência: a relação com os alunos, família, os demais profissionais do ambiente escolar, bem como as emoções decorrentes das condições de trabalho e as mudanças na estrutura educacional.

13 Doutoranda do programa de pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, FEUSP.



O magistério paulista representado pelo Centro do Professorado Paulista¹⁴

O Centro do Professorado Paulista (CPP) foi fundado em 1930 e constitui uma das associações mais antigas ainda em vigor do magistério brasileiro. Sua fundação se deu como forma de dar continuidade à representação dos professores primários no Estado de São Paulo, iniciada pela antiga Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo (ABPPSP), extinta em 1919. O início da atuação do CPP foi marcado pela promoção e divulgação de eventos recreativos, além de instâncias que procuravam assegurar cuidados básicos para os professores, como por exemplo, serviços médicos, já que o professorado de forma geral julgava que estes serviços estavam sendo negligenciados pelo governo. Portanto, o objetivo geral era “unir a classe do professorado” para recuperar a dignidade da profissão, considerada defasada em relação aos “tempos passados” (comparação que pode ser encontrada com facilidade nos periódicos da associação).

É importante salientar que o magistério paulista, no momento da criação do CPP até o período da investigação do presente estudo, temos uma considerável expansão do Ensino Normal, predominantemente na rede privada, fato que chegou a resultar na década de 1960 em um excesso de professoras primárias no Estado de São Paulo, em comparação com o restante do país, que sofria com a falta de professores formados para o exercício do magistério. Todo este processo faz com que os próprios representantes dos professores primários falem, na década de 1960, em uma proletarização da carreira do magistério, como sinônimo do empobrecimento e do desprestígio que a profissão sofre em relação aos novos referenciais impostos pela expansão na época (PEREIRA, 1969).

Sobre as condições dos professores primários paulistas, temos um período de intensas mobilizações por parte do CPP como associação de professores em campanhas salariais, que também reivindicavam mais prédios, como a campanha de 1958. Por meio destas campanhas foram publicados diversos textos na Revista do Professor, direcionados tanto as autoridades relacionadas ao governo do Estado de São Paulo, como aos próprios professores primários como categoria profissional. Estas publicações também representavam as emoções no trabalho docente, como forma de estabelecer valores comuns à categoria profissional e que justificassem as reivindicações salariais.

A *Revista do Professor* é o veículo de maior expressão do CPP, no período analisado. Nesse periódico podemos encontrar registros da atuação dos líderes da associação, bem como homenagens em forma de reprodução de seus textos sobre educação e atuação do professorado. O periódico publicava também, com grande frequência, relato da carreira dos professores associados (em atividade, aposentados, e até mesmo falecidos), nos quais se exaltava a virtude moral e o êxito na docência. Estes textos eram escritos com um forte apelo emocional, para a descrição do professor em foco, bem como de sua atuação. Além destes artigos, encontramos muitas publicações dos associados da instituição: tratam-se, em sua maioria, de diretores

14 A história do Centro do Professorado Paulista (CPP) entre 1930 e 1990 encontra-se nas dissertações de Vicentini (1997) e Lugli (1997).



de grupos escolares, inspetores escolares e, em menor número, professores. Estes textos contêm relatos de boas práticas em sala de aula, sendo comum encontrar a oposição entre “métodos tradicionais de ensino” e “práticas modernas de ensino”.

As dimensões emocionais do trabalho docente representadas na Revista do Professor

Consideramos a importância de um olhar mais detalhado para as dimensões emocionais do trabalho dos professores para identificar um elemento importante da constituição das representações sobre o ensino. Entretanto, apesar de ser uma característica que permeia a docência como trabalho de interação humana, Marchesi (2008) assinala que poucos estudos se detiveram na análise deste tema. Como foi possível observar em estudo anterior (COSTA, 2016; COSTA & LUGLI, 2020), as referências às emoções são frequentes no discurso do professorado primário entre as décadas de 1950 e 1970, inclusive em produções mais “técnicas”. Desta forma, acreditamos que um estudo historiográfico das representações das dimensões emocionais do trabalho docente é relevante na medida em que o conhecimento histórico tem servido, na área da educação, para desnaturalizar o olhar sobre a instituição escolar e as suas práticas, revelando um campo de estudo extremamente complexo.

As dimensões emocionais do trabalho docente são aqui entendidas como as emoções provocadas pelas relações que os professores vivenciam em seu cotidiano profissional:

O trabalho no ensino está baseado principalmente nas relações interpessoais com alunos e outros colegas, razão pela qual as experiências emocionais são permanentes. Irritação, alegria, ansiedade, afeto, preocupação, tristeza, frustração, etc., são alguns dos sentimentos que vive o professor no seu dia-a-dia, com maior ou menor intensidade e amplitude. (MARCHESI, 2008, p.102)

Por ser o centro do ofício dos professores, a prática pedagógica foi amplamente representada pelos artigos do CPP. Em forma de recomendações, análises dos “novos e modernos métodos de ensino”, e até mesmo por meio das descrições realizadas nas homenagens aos velhos mestres, estas representações sobre as práticas estavam na maioria das vezes interligadas com as representações sobre as dimensões emocionais. No artigo de Oscar Augusto Guelli, são descritas as características ideais para um ambiente escolar que proporcione alegria às crianças:

Alegre e sugestivo há de ser o ambiente escolar se queremos que nele vicejem as mais lindas flores da nossa inteligência; se nele queremos que se aprimorem os melhores caracteres de bondade, se nele finalmente, se refinem os verdadeiros sentimentos de confraternização, de hábito de trabalho e se amor à Pátria comum. [...]. Se para as crianças felizes, encantos e alegrias deve ter a escola, as que não tiveram a ventura de um lar deve a escola dar a doce impressão de uma casa acolhedora. Entre alunos e professor precisa existir espontânea e recíproca cordialidade, para que o trabalho se desabotee em larga



messe de frutos. Frutos que são bênçãos, bênçãos que são esperanças, esperanças que são afeições. E a escola nunca deve deixar de ser uma benção, uma esperança, uma afeição, porque a criança é a flor que perfuma e santifica a existência, como símbolo mais perfeito que é da Beleza e do Amor. A escola é precioso jardim de corações e o jardineiro há de estar à altura dessa nobreza que se lhe confia. A cultura de corações, muito mais delicada do que a de inteligência, exige qualidades de verdadeira abnegação, de grande elevação moral. Quem não tiver o hábito das belezas morais e familiares com as dedicações; quem não souber querer amar, revelar e perdoar, rir e afagar; quem não tiver a boa fortuna de se identificar com o destino de seus educandos, nunca será professor de fato, por maior competência que tenha e por mais vigorosa que seja sua inteligência. (GUELLI, 1954, p.4)

Desta forma, são listadas não somente as representações de emoções relacionadas à prática de ensino, como: alegria, amor, esperança e afeição, mas também representações que definem o que seria o bom professor: abnegação e amor. A presença das emoções na prática pedagógica não é apenas justificada como uma forma de estabelecer um vínculo entre o professor e o aluno para o aprimoramento do processo de ensino, mas também como uma finalidade em si. O exemplo do professor primário deveria indicar o amor como prática.

Como forma de embasar as representações exemplificadas, os artigos da *Revista do Professor* buscavam argumentar sobre a prática dos professores com base na própria experiência que os autores possuíam com o cotidiano escolar ou, como Tardif (2002) indica, nos saberes da experiência do trabalho docente, ou seja, um saber constituído na história de vida do professor (pessoal e profissional).

Um interessante exemplo é o caso do artigo “Professoras Feias”, Mateus L. de Abreu. No texto são descritos os professores do Brasil Império, homens que “da ciência pedagógica só conheciam o obsoleto lema romano – “a letra com sangue entra [...] meio altos, meio corcundas, meio calvos, magricelas [...] símbolos de escola infernal” (p.12). Para o autor, a feminização do magistério trouxe vantagens para o ensino, pois as mulheres que “instinto da maternidade, que são mais pacientes, mais bondosas, meigas, que têm mais pendores para a tarefa de educar crianças”. Porém, o autor identifica algumas exceções entre estas mulheres:

Entretanto, algumas professoras desajeitadas dão de ombro às sábias lições da pedagogia científica e preconizam sua falência. Revestem-se de autoridade masculina, draconiana, forçam o silêncio das classes em altas vozes, xingamentos repetidos, beliscões e até bofetões. E surge a infalível intervenção da natureza, vingando-se, transformando-se o físico para refletir sua alma saturada, agressiva. De tanto carregar o cenho, adquirem a carranca permanente, olhos vidrados, mãos esquálidas, tudo quanto torna feia a mulher. Ora, a mulher moça ou idosa, casada ou solteira, professora ou não, sempre deseja ser bonita, atraente. O fato nos levava, nas saudosas aulas de pedagogia, a alertar as professorandas no sentido de que permanecessem boas, meigas, pacientes, para que não ficassem professoras feias... (ABREU, 1957, p.12)



Vemos no relato a transição que ocorre com o processo de feminização do magistério: a passagem da imagem de um professor, homem, sério, alheio as teorias, mas que pela experiência do ensino pelo “sofrimento” cumpria o seu papel. Em oposição a esta imagem, temos a representação da professora mulher: dócil, maternal, que possui naturalmente a habilidade de se relacionar emocionalmente, de forma positiva com os seus alunos.

Marília de Carvalho (1994) em seu estudo *Mestra sim, tia também: professoras de 1º grau na periferia de São Paulo*, identifica a afetividade da professora primária como uma questão de relacionada ao feminino. Por ser o magistério primário uma profissão majoritariamente feminina, a autora identifica aspectos do universo doméstico, como a maternidade (historicamente identificados como pertencentes ao universo feminino) presentes no aspecto educativo: “a afetividade, o crivo emocional e pessoal – referências características do universo doméstico – pareciam vir em primeiro plano, nessa visão de mundo onde a abstração subordinava-se à emoção” (CARVALHO, 1994, p.97).

As referências às emoções encontradas nas fontes não foram apenas descritas por mulheres, mas também, de forma bastante expressiva, pelos homens (se considerarmos que a maioria dos autores do CPP eram homens). No entanto, é inegável a influência que a atuação das mulheres teve na construção histórica das emoções no trabalho docente. Assim, consideramos que a questão de gênero na história das emoções no trabalho docente ganha relevância, como indicam as fontes, para compreender esta visão de mundo marcada pelo que era representado como feminino, que contribuiu não apenas para a construção das representações sobre emoções, mas também para a construção de um modelo de trabalho. Assim, temos um exemplo de como as representações das emoções no trabalho docente foram sendo construídas, por meio de processos significativos na história da profissão docente, como a feminização do magistério e a entrada da ciência como parte do discurso educacional, como foi mostrado anteriormente.

Por meio da leitura da *Revista do Professor*, podemos observar como a recompensa simbólica da profissão docente estava presente em muitos dos artigos. A descrição do afeto pelos alunos e o amor pela docência, era colocada não só como característica necessária à docência, como também necessária para a representação destes professores como categoria profissional.

O *Dia do professor*, como ritual de celebração da categoria docente, é marcante no que se refere à construção das representações do e sobre o professor primário, pois os textos descrevem qualidades tidas como adequadas ao docente, colocando em evidência valores, práticas e emoções valorizadas pelo conjunto da categoria:

[...]. As frases bonitas comparando a sua função ao sacerdócio. Começa a ter tom de ironia a seus ouvidos. Não é que você tenha perdido o gosto pelo magistério. [...]. O seu devotamento, o novo estímulo que conseguiu é algo de consciente. Mas, por um milagre, repetimos, você se investe desses dons. É o milagre do AMOR. Do amor que você sente pelo seu aluno e que a leva a querer resguardá-lo das tristezas de uma vida



adversa. É o amor à obra de redenção que você se propõe realizar, por muito que custe. É a esse professor que queremos falar. A esse professor que, dentro da sala de aula, se transforma. Já não se lembra de suas próprias dificuldades, esquece-se dos aborrecimentos seus, de sua família; esquece-se dos desgostos lá de fora, para transformar-se ante os olhos do aluno, no anjo feliz e protetor. É nele que o meninozinho irrequieto, incompreendido, encontra a afinidade que procura. (...). É a esse mestre, que se comove, que sofre com a angústia infantil, que queremos falar. É a você, Professor. [...]. Siga assim, PROFESSOR. Ame a criança; procure dar-lhe a diretriz segura de honestidade e de nobreza de caráter, que o homem perdeu. (REVISTA DO CPP, 1954, p.11-12)

A representação da profissão do professor é colocada como um sacerdócio, com uma missão quase divina de recuperar um passado representado como glorioso, comparada a um presente com valores em declínio. É interessante observar que o elemento colocado como crucial para o bom andamento da carreira, ou seja, o fator que irá fazer com que o professor primário supere as dificuldades mencionadas, como a vida na escola rural, as decepções no trabalho nos Grupos Escolares, é justamente o amor encontrado no devotamento à profissão. Este amor pela docência, é definido pelo ato de desconsiderar as dificuldades encontradas na profissão e se dedicar ao ensino como se elas não existissem, com a motivação marcada pela importância de seu trabalho em serviço dos alunos. As emoções na docência são representadas então como uma forma de caracterizar e justificar o sacerdócio e a nobreza da profissão, que estariam acima de qualquer dificuldade. É curioso notar que, mesmo quando as representações sobre a profissão docente estão alinhadas com as campanhas salariais do CPP, como aconteceu de forma mais intensa entre 1958 e o início da década de 1960, com a alta da inflação e a perda de poder aquisitivo dos professores, estas fazem uso (mesmo que contraditoriamente) de uma representação de professor que pode cumprir com a sua missão, mesmo sem as condições adequadas de trabalho, como vemos no texto do presidente do CPP, Sólon Borges dos Reis:

E na escola o elemento capital é professor. Mesmo que o prédio não seja adequado, mesmo que o material didático seja insuficiente ou velho mesmo que o regime legal não seja o melhor, basta que o docente de uma escola esteja em condições morais e intelectuais suficientes, para que a obra da educação produza bons frutos e realmente seja fecunda. Ora, hoje em dia, como sempre aconteceu, é impossível esperar que um professor trabalhe bem, se não vive bem. E é necessário eu os professores cheguem à escola deixando em casa a família convenientemente instalada e assistida. Quando o orçamento do professor é exíguo e as aflições financeiras o atormentam, seu trabalho não será nunca aquilo que poderia ser em diferentes condições. Por outro lado, é necessário também que o professor disponha de elementos para dar conta de seus compromissos sociais. E mais do que isso, para acompanhar a evolução da ciência, da pedagogia, da cultura. Um professor que não pode ler, por deficiência de meios para adquirir livros, como pode progredir? Em matéria de educação estacionar é regredir. (REIS, 1958, p.5)



Desta maneira, ao mesmo tempo em que se exalta a capacidade do professor de superar as adversidades encontradas no local de trabalho, se advoga pela melhoria dos salários para uma prática pedagógica mais eficiente. Sendo assim, a *recompensa simbólica* aparece como uma representação da profissão, colocada em destaque para o aumento dos vencimentos. O movimento da categoria docente em torno das campanhas salariais gera um grande impacto nas representações do professorado (VICENTINI; LUGLI, 2009). Pelo fato das greves e passeatas como prática reivindicatória, serem consideradas incompatíveis com a profissão docente, estas campanhas acabavam por reforçar as representações de professor primário que serviam tanto para justificar o trabalho do professor como algo que tinha predominantemente uma recompensa simbólica (como foi visto no caso do texto referente ao dia do professor), quanto uma forma de representar a coletividade da categoria diante das injustiças da carreira do magistério.

À guisa de conclusão

Na *Revista do Professor* as emoções são usadas para descrever a prática e a carreira, sendo que essas representações apareceram de forma especialmente marcada quando se tratava de situações que tentavam caracterizar o professor para agentes externos ao campo educacional, como é o caso das campanhas salariais, em que as representações sobre as emoções apareciam como forma de sustentar a crença na recompensa simbólica em primeiro lugar, para reivindicar em seguida, de forma hesitante, a recompensa financeira pelo trabalho. Outro caso em que as emoções apareciam como forma de representar a classe, eram as homenagens dedicadas aos professores associados aposentados. Para fazer a descrição de uma boa carreira na docência (definida como uma trajetória sacrificial em prol dos alunos), as emoções aparecem como marca destes textos, revelando os valores exemplares que a associação cultivava. Tomemos como exemplo a homenagem prestada à professora Maria Carolina Caldas, da cidade de Açu:

Mãe carinhosíssima dos seus discípulos, a sua poderosa e criadora imaginação inventava os mais variados atrativos para prende-los a Escola. [...]. Sentimental e emotiva, sofria quando via sofrer e vibrava de alegria quando eles ficavam contentes. Descia até eles, e com eles subia, gradativamente, pacientemente, ensinado, educando, brincando. “A Escola – diz ela – é o meu conforto. Os meus alunos são meus filhos e por mais ingratos que me pareçam não deixo de lhes querer bem”. (CAVALCANTI, 1953, p.30).

O CPP como associação de professores primários, utiliza na *Revista do Professor*, por vezes um discurso emocional como forma de representação de um coletivo, do que eles pretendiam expor como a classe do professorado paulista. Destarte, as representações são vistas como fruto de representações coletivas e individuais.



As representações individuais produzem representações coletivas, no entanto ao mesmo tempo em que está a representação coletiva é constituída por uma fusão, ela também resulta em uma nova representação, como podemos observar na leitura dos artigos publicados no periódico da associação.

Deste modo, podemos observar como a recompensa simbólica da profissão docente estava presente em muitos dos artigos. A descrição do afeto pelos alunos e o amor pela docência, era colocada não só como característica necessária à docência, como também necessária para a representação destes professores como categoria profissional.

O estudo das publicações da *Revista do Professor*, permitiu a compreensão de como as dimensões emoções estavam atreladas à representação do *habitus* (na definição de Bourdieu, 1996) professoral, ou seja, aos dispositivos de apreciação e percepção do mundo dos professores, que, por sua vez, utilizavam as emoções como forma de representar uma recompensa simbólica pela profissão. A análise das fontes possibilitou ainda o estudo das dimensões emocionais como composição da *illusio* (BOURDIEU, 1996), isto é, como uma das formas de representar o valor e o significado do magistério para os professores. Bourdieu define *illusio* como a prática e sensação de:

É “estar em”, participar admitir, portanto, que o jogo merece ser jogado e que os alvos engendrados no e pelo fato de jogar merecem ser perseguidos; é reconhecer o jogo e reconhecer os alvos [...] Isso é o que eu quero dizer ao falar de interesse: vocês acham importantes, interessantes, os jogos que têm importância para vocês porque eles foram impostos e postos nas suas mentes, em seus corpos, sob a forma daquilo que chamamos de sentido do jogo. (BOURDIEU, 1996, p.139-140).

Portanto, as emoções no trabalho dos professores primários possuem múltiplos aspectos. Além de estarem presentes de forma permanente no trabalho de ensino, na interação com os alunos, com o ambiente e a comunidade escolar e do entorno escolar, agindo como resposta às mais diversas situações que os professores experienciam no trabalho educativo, as emoções também estão presentes na produção de representações sobre o trabalho do professor, tanto aquelas produzidas por eles como por outros agentes do campo educacional. Desta maneira, as representações das emoções no trabalho docente recebem interferências de várias ordens: o que é considerado como adequado ao ambiente de ensino, quais as expectativas de trabalho e qual a realidade encontrada, qual prática é considerada legítima na área etc. Considerando a pesquisa realizada neste trabalho, vemos a complexidade formada entorno das representações destas emoções: as tensões provocadas pelas disputas de representações sobre o trabalho, carreira, formação e prática do professor primário, em um contexto de mudanças no campo educacional.



Referências Bibliográficas

ABREU, Mateus. Professoras feias. **Revista do Professor**, São Paulo, v. 15, n. 34, p. 12, set. 1957.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papyrus, 1996.

CARVALHO, M. Mestra sim, tia também: professoras de 1º grau na periferia de São Paulo. **Projeto História**, São Paulo, (11) p.91-100, nov. 1994.

CPP. Centro do Professorado Paulista. Professor! Oração proferida no CPP em XV de outubro de 1953, comemorando o Dia do Professor. **Revista do Professor**, São Paulo, v. 12, n. 19, p. 11-12, fev. 1954.

CHARTIER, Roger. A história cultural: entre práticas e representações. Rio de Janeiro, Difel, 1990.

COSTA, Marina Mendes da. **Ser e sentir-se docente**: representações das dimensões emocionais do trabalho docente em periódicos educacionais e romances memorialísticos de professoras primárias (1950-1970). 2016. 171p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação e da Saúde) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2016.

COSTA, Marina Mendes da; LUGLI, Rosario Silvana Genta. Representações das emoções do trabalho docente em uma perspectiva histórica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.46, e217120, 2020. Disponível em: < https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pi=S1517-97022020000100512&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt >

ESTRELA, Maria Teresa. **Profissão docente**: Dimensões afectivas e éticas. Lisboa: Areal, 2010.

GUELLI, Oscar A. O ensino nas escolas rurais. **Revista do Professor**, São Paulo, v. 7, n. 5, p. 29, ago.1950. Segunda fase.

HARGREAVES, A. The emotional practice of teaching. **Teaching and Teacher Education**, New York, v. 14, p. 835-854, 1998.

LUGLI, Rosario Silvana Genta. **Um estudo sobre o CPP** (Centro do Professorado Paulista) e o movimento de organização dos professores (1964-1990). 1997. 307 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

MARCHESI, Álvaro. **O bem-estar dos professores**: competências, emoções e valores. Tradução de Naila Tosca de Freitas. Porto Alegre, Artmed, 2008.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

REIS, Sólton Borges dos. Vencimentos do professorado (editorial). In. **Revista do Professor**. CPP, Ano XVII- Nº40, Julho, 1958, p.5

SPOSITO, Marília Pontes. **O povo vai à escola**: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo. São Paulo: Loyola, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 7. ed. Tradução: João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2002.



VICENTINI, Paula Perin. **Um estudo sobre o CPP (Centro do Professorado Paulista): profissão docente e organização do magistério (1930-1964)** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosario S. Genta. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa.** São Paulo: Cortez, 2009.

A REVISTA DE EDUCAÇÃO COMO DISPOSITIVO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ESPÍRITO SANTO (1934-1937)

Rafaelle Flaiman Lauff¹⁵ – Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo
Regina Helena Silva Simões¹⁶ – Universidade Federal do Espírito Santo

Introdução

Entre 1930 e 1937, as iniciativas do governo do Espírito Santo para a área da educação incluíram a criação da Revista de Educação (RE), que circulou de 1934 a 1937, de uma biblioteca pedagógica destinada aos professores (LAUFF, 2007) e a realização do Primeiro Congresso de Aperfeiçoamento Pedagógico (CAP), que reuniu professores de todas as escolas públicas capixabas na cidade de Alegre, em 1935 (LAUFF, SIMÕES, 2019).

No contexto das políticas educacionais instituídas pelo capitão João Punaro Bley, interventor designado pelo governo Getúlio Vargas em seguida à revolução de 1930, para governar o estado capixaba, este estudo analisa constituição da RE como dispositivo para a formação de professores no exercício do magistério local, focalizando o encontro produzido entre o CAP e a RE, a partir da publicação dos Anais do congresso nos números 17, 18 e 19 da revista, em 1935. Concebida pelo Serviço de Cooperação e Extensão Cultural (SCEC) do Departamento de Ensino Público do Espírito Santo para difundir processos e métodos da pedagogia moderna, compreende-se que a RE tenha atuado como “caixa de utensílios” (CARVALHO, 2001), que projetava “[...] fornecer bons moldes [...]” (CARVALHO, 2001, p. 143) para as práticas dos professores que atuavam em instituições escolares capixabas.

15 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo.

16 Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.



O projeto “Revista de Educação”

No Espírito Santo, no início década de 1930, a educação ficava a cargo, a princípio, da Secretaria de Interior e Justiça por meio do Departamento de Ensino Público. Com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, os estados reorganizaram suas secretarias. Assim, a secretaria de Educação e Saúde Pública capixaba estruturou-se somente em 1936, justapondo-se à antiga repartição.

Nesse processo, o Departamento de Ensino Público passou denominar-se Departamento de Educação, mantendo-se praticamente inalteradas as repartições que o compunham: Diretoria do Expediente e Estatística; Inspeção do Ensino Primário;¹⁷ Inspeção do Ensino Secundário, Profissional e Técnico; Inspeção de Educação Física; Serviço de Inspeção Médica e Educação Sanitária Escolar; Serviço de Educação pelo Rádio e Cinema; Serviço de Cooperação e Extensão Cultural.

Dentre os efeitos das mudanças políticas operadas a partir de 1930, destacamos as estratégias dirigidas para a formação de professores, em contraposição às diretrizes escolanovistas que orientaram a reforma do ensino instituída no Espírito Santo de 1928 a 1930 (BERTO, 2013). Para tanto, o governo do interventor federal João Punaro Bley parece ter privilegiado uma política de impressos que deveria inundar a sociedade espírito-santense reorganizando sua dinâmica cultural.

Assim, o jornal Diário da Manhã, principal periódico capixaba daquela época, incluiu em 1933 a publicação da coluna “Vida Educacional” em suas páginas. Editada pelo professor e jornalista Claudionor Ribeiro, chefe do Serviço de Cooperação e Extensão Cultural (SCEC), a modesta coluna logo transformou-se em uma seção de página inteira publicada durante o período de um ano. Ao eu tudo indica, o projeto com a publicação da coluna Vida Educacional ampliou-se na direção do estabelecimento da Revista de Educação, em 1934 também gerenciada por Ribeiro. Observa-se ainda que coube à Imprensa Oficial, tanto a publicação do Diário da Manhã como grande parte das revistas editadas (ESPÍRITO SANTO, 1937).

Visando à atualização docente segundo os métodos “mais modernos”, o Serviço de Cooperação e Extensão Cultural (SCEC) não só produziu a Revista de Educação (RE) mas organizou também uma biblioteca pedagógica destinada ao professorado capixaba:

A formação profissional do professor tem sido objecto de serias cogitações por parte do Governo. Impossibilitado, por motivos superiores de crear um curso especial, nesse sentido, vem o Governo como medida inicial, mantendo, no Departamento de Ensino Público, uma biblioteca pedagógica e a “Revista de Educação”, ambas sob direção do Serviço de Cooperação e Extensão Cultural do citado Departamento. A biblioteca pedagógica é destinada a expansão cultural do professor. Bem servida de obras especializadas e valiosas no assumpto, a biblioteca pedagógica, de eficiência comprovada, permite a retirada de livros aos senhores professores para estudos no meio familiar. A “Revista de Educação” destina-se á vulgarização de methodos e processos contemporâneos de ensino, tendo larga divulgação no

17 A Inspeção do Ensino Primário e Inspeção do Ensino Secundário, Profissional e Técnico antes compunham a Inspeção Técnica.



Estado, no Paiz e em alguns centros educacionaes do Estrangeiro (Bley, 1935, p. 10).

O periódico, portanto, abrigava-se em órgão oficial (SCEC), cujos objetivos declarados eram promover a educação e modernização da cultura do Espírito Santo (ESPÍRITO SANTO, 1937). Nesse ambiente, a RE deve ser entendida como uma das peças da estratégia de intervenção instalada na administração do capitão Punaro Bley, a quem se creditavam as mudanças anunciadas na área educacional.

Como dissemos, ao projeto da Revista de Educação foi gerenciado pelo jornalista e professor Claudionor Ribeiro (chefe do SCEC), que se manteve nessa função, apesar da rotatividade observada com relação aos secretários da instrução pública capixaba. De 1934 a 1937, seis mandatários ocuparam a pasta responsável pela educação no Espírito Santo.¹⁸

A partir de 1935, o periódico registra o cargo de Redator Chefe, identificado nos números 10-11, 12,¹⁹ 14, 15-16 e 17-18-19. ocupado por João Bastos, Diretor Interino do Departamento de Ensino Público. Nos números 1, 2 e 3 (1934) Bastos, na época Diretor do Expediente do Departamento de Ensino) compunha o quadro de “redatores” da RE.

Deduz-se, dessa maneira, que, a hierarquia da Secretaria de Educação correspondia à ordenação do projeto da RE, conforme ilustra o Quadro 1:

Quadro 1: Hierarquia da secretaria de educação e dos editores

SECRETARIA	REVISTA DE EDUCAÇÃO
Secretário	Diretor
Diretor do Departamento de Educação	Redator Chefe
Chefe do SCEC	Redator Secretário
Diretores de Grupos Escolares	Representantes da RE
Profissionais da Educação	Redatores

Fonte: LAUFF, 2007.

Embora o projeto inicial previsse a circulação mensal do periódico, observou-se tal periodicidade somente de abril de 1934 a outubro de 1935. Dos 31 números publicados,²⁰ quatro não estavam disponíveis para pesquisa: 4, 5, 20 e 21.

O projeto da revista dispunha artigos de abertura, artigos de fundo e variadas seções avulsas. Nos 27 números analisados, além do texto editorial assinado por Ribeiro, o corpo principal, exibindo artigos de fundo, compunha-se de textos produzidos por professores, inspetores técnicos de ensino, diretores escolares, médicos, funcionários

18 Ocuparam o cargo de Secretário do Interior e da Justiça e depois da Educação e Saúde Pública: Fernando Duarte Rabelo, Cap. Wolmar Carneiro da Cunha, Manoel Clodoaldo Linhares, Carlos Gomes de Sá, Paulino Muller e Arnulpho Mattos.

19 Nos n. 13 e n. 14 não aparecem referências ao Redator Chefe.

20 As edições da RE encontradas na Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, Arquivo Público do Espírito Santo e Biblioteca pública do Espírito Santo são: 1, 2, 3, 6, 7-8, 9 (1934); 10-11, 12, 13, 14, 15-16, 17-18-19 (1935); 22, 23-24, 25-26-27-28 (1936); 29, 30-31 (1937). Na sequência, faltam os números 4, 5, 20, 21, 32, 33 e 34 que possuem indícios de que foram publicados, porém não foram encontrados.



públicos e políticos. Os artigos publicados abordavam os seguintes temas: Didática, Educação Física, Educação Rural, Escolas, Estatística Escolar, História, Linguística, Material Didático, Práticas Auxiliares ao Ensino, Psicologia, Política Educacional, Pedagogia, Saúde, SCEC e variedades.

A publicação do periódico revelou-se irregular: seis exemplares em 1934 e 1935; três edições em 1936 e duas em 1937. Os exemplares às vezes incluíam mais de um número. Por exemplo, a edição do Primeiro Congresso de Aperfeiçoamento Pedagógico correspondia aos números 17, 18, 19 (1935) (sem considerar as edições de novembro e dezembro desse ano, que correspondiam aos números 20 e 21, não encontradas).

Variações observadas com relação ao projeto editorial e à irregularidade da publicação ao longo do tempo sugerem momentos de estabilidade (janeiro de 1934 a maio de 1935), intermitência (junho de 1935 a dezembro de 1936) e de retração (1937) no processo de produção da RE. Nos dois primeiros momentos, as prescrições de práticas pedagógicas (traduzidas como Didática) prevalecem no conjunto dos artigos (de abertura e de fundo) analisados quantitativamente, possivelmente porque entre os autores predominavam inspetores técnicos de ensino. No terceiro, decresce o espaço ocupado por esse tema. Nos dois momentos iniciais, também se destacam temas relacionados à política educacional, neles incluídos textos de divulgação de feitos governamentais. Na terceira fase a Educação Rural ganha espaço, indiciando os esforços de interiorização do ensino que caracterizaram o período.

A irregularidade do ritmo de produção da RE nos últimos dois anos pode sinalizar problemas financeiros para a difusão da revista, na medida em que sua publicação espaçou-se e seu valor para aquisição diminuiu. Some-se a isso uma possível desorganização devido às mudanças estruturais nas secretarias estaduais: manter o projeto do impresso talvez tenha se complicado e talvez tenha deixado de ser prioridade.

Os Anais do Primeiro Congresso de Aperfeiçoamento Pedagógico (CAP) na RE

Uma edição especial da RE publicou os Anais do CAP, cuja realização na cidade de Alegre, deveu-se à iniciativa do inspetor João Ribas da Costa, supervisor escolar daquela região, e do professor José Celso Claudio, fiscal da Escola Normal de Alegre. O Grupo Escolar Professor Lellis sediou o evento, nos dias 25 a 30 agosto de 1935.

Outros professores chefiavam as comissões de Ensino Primário, de Organizações Complementares da Escola, de Transportes, de Excursões Pedagógicas e Propaganda e de Recepção e Hospedagem. O governador e o prefeito de Alegre foram convidados para preencherem os cargos de presidente de honra e presidente respectivamente. O diretor interino do Departamento de Ensino Público, João Bastos, apoiou a iniciativa e providenciou o abono das faltas dos professores que participaram do Congresso (PRIMEIRO CONGRESSO..., 1935).²¹

Ao analisarmos os Anais do CAP publicados pela RE, compreendemos que os leitores lidam com os textos na sua *materialidade*: gestos, espaços e hábitos que participam da

21 As fontes levantadas sobre o Primeiro Congresso de Aperfeiçoamento Pedagógico foram as notas sobre o evento publicadas no jornal Diário da Manhã (1935) e a Revista de Educação n. 17-18-19 (1935), que serviu de Anais do evento.

prática de leitura, distinguem comunidades de leitores e tradições de leitura. Assim, a compreensão do texto depende das formas pelas quais atinge seu leitor (CHARTIER, 1990)

Barzotto (1998, p. 14-15) observa ainda que, “[...] uma revista é dada a ler como um todo e não enquanto texto isolado [...], [ou seja] [...] os sentidos não são limitados a um único texto, mas encadeiam-se com outros suscitados em outros textos [...]”. Dessa maneira, “[...] o leitor aborda um texto a partir de sentidos com que ele já está familiarizado devido leituras feitas anteriormente ou devido a sua maneira de compreender o mundo”. Além de outros textos, podemos considerar os sentidos articulados com o congresso para formação de professores CAP.

Se, para Chartier (1990), a leitura de um texto está relacionada aos elementos que lhe dão suporte tratamos aqui de uma revista periódica analisada no conjunto de elementos (capa, sumário, imagens e artigos veiculados) eu nos ajudam a compreender como os editores organizaram a leitura da RE e que as ações e objetivos marcaram a formação em serviço do professorado capixaba no CAP.

Especificamente, analisaremos a RE n. 17-18-19, composta pelos Anais do Congresso de Aperfeiçoamento de Professores realizado em 1935. A Imagem 1, reproduz a capa, elemento introdutório da obra, na qual os editores salientam a importância da educação primária, fazendo uso da imagem de uma menina que escrevia no quadro negro a seguinte frase: “Só pela Educação se pode avaliar a pujança de um povo” (REVISTA DE EDUCAÇÃO, 1935, s.p.).

Imagem 1 – Capa da edição 17-18-19 da Revista de Educação (1935)





Naquele momento havia muita discussão em torno da centralização do ensino no Brasil e a frase impressa na capa da RE reforça a chamada para uma unificação nacional, visto que a palavra “Educação” se associa à potência que poderia qualificar “um povo” ou Pátria. Além disso, mostra uma jovem alfabetizada, o que se aproxima da campanha educacional para ampliar a alfabetização priorizada pelo Governo Bley. Imagina-se, ainda, que uma garota representaria uma imagem com a qual as professoras se identificariam, já que o corpo docente capixaba era composto majoritariamente de mulheres.²²

Segundo o comunicado da Associação Brasileira de Educação, as revistas periódicas não contavam com muitos recursos financeiros:

As revistas de organização e propaganda do ensino têm, entretanto entre nós, existência precária, não obstante os seus fins utilíssimos e são poucas a que se editam pontualmente como as de São Paulo e Minas Gerais (Associação Brasileira de Educação, 1936, p. 49).

Apesar da confecção da revista parecer modesta, utilizando papel simples e ilustrações com o máximo de duas cores, a impressão de imagens em periódicos pedagógicos no período representava um investimento considerável. O sumário do número dedicado aos Anais destaca os títulos dos trabalhos publicados em caixa alta. Como isso não se repete em outras edições pode-se pensar que se trate de escolha editorial para destacar temas associados ao projeto pedagógico em marcha durante a administração Punaro Bley. Os títulos dos trabalhos veiculados, diziam respeito à Escola Nova e à estatística escolar, à Educação Sanitária, à Educação Física, Educação Moral, às qualidades esperadas dos professores e discussões sobre diversas disciplinas. Em especial, destaca-se a importância da utilização de métodos de ensino eficientes e produtivos, da avaliação dos resultados escolares e de padrões morais a serem observados.

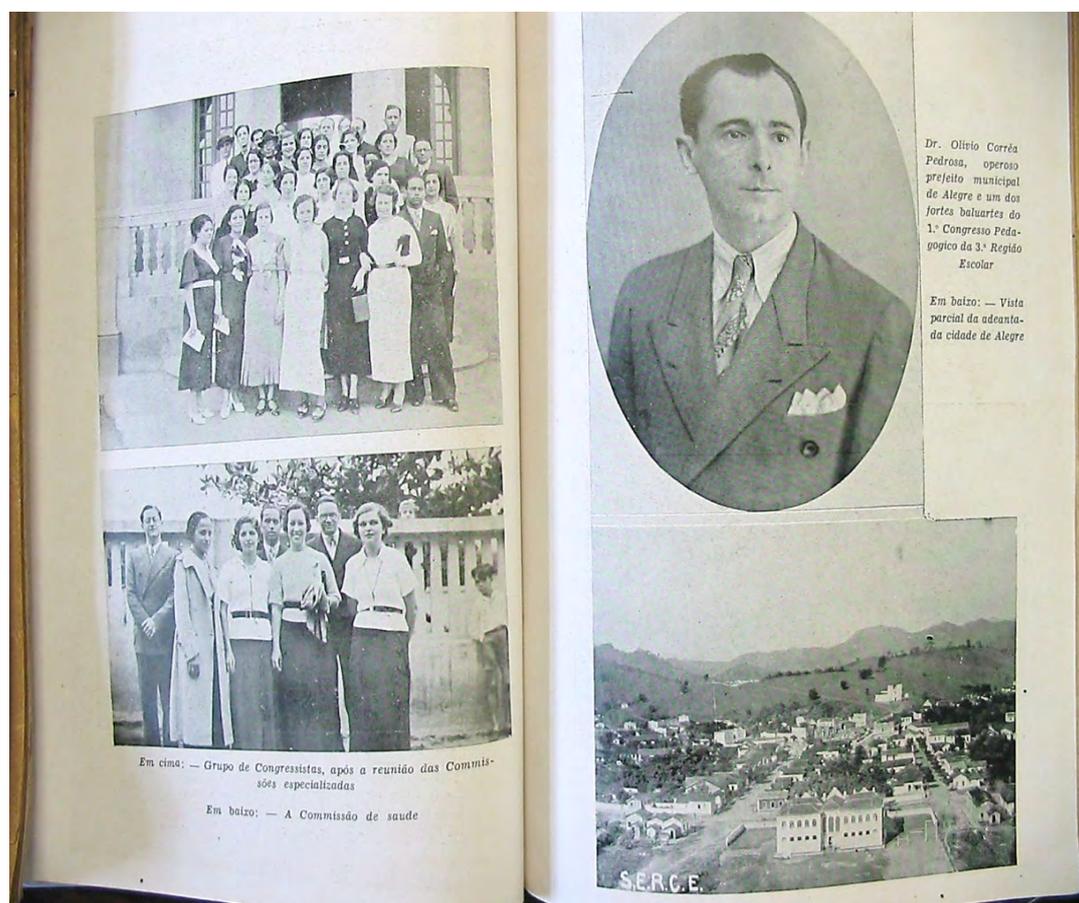
Como redator-secretário, Claudionor Ribeiro escrevia costumeiramente os artigos de abertura do impresso. Nesse primeiro texto, o professor apontou a necessidade de melhorias na educação mundial e destacou a iniciativa modesta, mas compensadora da organização do CAP (RIBEIRO, 1935). Em seguida, temos o discurso de João Bastos, diretor interino do Departamento de Ensino Público e redator-chefe da RE, depois o artigo de Arnulpho Mattos, presidente do Instituto Histórico Geográfico do Espírito Santo e diretor aposentado da EN Pedro II. Placidino Passos, assistente técnico de ensino, destacava-se por publicar frequentemente modelos de planos de aulas. O chefe da Seção de Estatística, Durval de Araújo, foi contemplado com dois textos e, logo após, encontra-se um artigo do inspetor médico escolar Arthur Meireles. Em seguida, os trabalhos dos demais inspetores escolares e professores compõem o periódico.

Ao observar as imagens contidas nessa edição da RE, observa-se uma ordem hierárquica das autoridades daquele momento na sequência e destaque ao longo

²² O corpo docente do Espírito Santo possuía maioria feminina, conforme a estatística escolar oficial de 1934, publicada na edição de n.º 13 (ESTATÍSTICA ESCOLAR, 1935, p. 28): de 1.194 professores, 1.087 (91%) eram mulheres e 107 (9%), homens.

das páginas. Assim, as imagens encadeiam-se a partir do chefe de estado Getúlio Vargas, seguido por João Punaro Bley, sua comitiva e demais autoridades da educação capixaba, e por último, em imagens menores as professoras. A Imagem 2 ilustra essa organização:

Imagem 2 – Professoras e Olívio Correia Pedrosa (prefeito de Alegre).



Fonte: REVISTA DE EDUCAÇÃO, Vitória, ano 2, n. 17-18-19, p. 90-91, ago. set. out. 1935b.

Além de ilustrarem a hierarquização e a subordinação dos poderes instituídos, modo de organização e distribuição dos textos, assim como a escolha e a disposição das imagens ao longo da revista indiciam autoridades (ou do autoritarismo?) uma formação de professores preocupada com a renovação do ensino e saúde dos alunos, mas que acelerasse o objetivo de elevar os índices de alfabetização. Desse modo, enfatizou-se a apresentação de modelos de planos de aula para compor um repertório rápido e prático para o magistério. Associado ao fato de que não foram permitidas discussões teóricas, os trabalhos foram apresentados a fim de que os docentes os apreendessem sem direito a expressar suas reflexões a respeito.

A RE como caixa de utensílios



Em sua maioria, trabalhos publicados na RE n. 17-18-19 abordavam temas didáticos e pedagógicos. Especificamente, a Didática ocupa 48% dos artigos da RE, enquanto 10% dos artigos abordam tematizam a Pedagogia.

Com relação ao tema Pedagogia, publicaram-se os seguintes textos: “Educação pelo interesse”, “Como educar”, e “Os primeiros ensaios da formação moral e intellectual”. Os artigos “O ensino da geografia na escola primária”, “O ensino da geografia”, “O ensino das ciencias phisicas e naturaes na escola primaria”, “O desenho applicado ás diversas disciplinas”, “O ensino da geografia na escola primaria”, “Qualidades do professor” e “Bancos escolares” endereçavam-se à orientação prática de professores.

Os artigos “Estatística escolar” e “Escripturação escolar e estatística”, como os títulos indicam, esclarecem medidas estatísticas e orientam os professores quanto a lançamentos de matrícula, frequência, registro de notas e aproveitamento dos alunos.

Sobre Saúde aparecem “A educação sanitária e o futuro do Brasil” e “O professor e a profilaxia da lepra”. Sobre escolas, “Denominações e construções de escolas” e “O que faltou dizer no Congresso Pedagógico”, em que o organizador do CAP, João Ribas da Costa, chama atenção para a organização e limpeza das salas de aula pelos professores.

“Discurso” e “Em prol do ensino” tratam de assuntos considerados “Variedades”. “Evolução da música” propõe uma abordagem histórica desse tema.

De 29 artigos, 9 intitulam-se Planos de Aulas, sendo que cada professor/autor apresentou mais de um planejamento, com o objetivo de modelar práticas de ensino escolar segundo preceitos da pedagogia moderna. Por isso, pode-se considerar essa edição da RE como uma caixa de utensílios (CARVALHO, 2001) e, por meio da análise de seus artigos, compreender os objetivos da reforma educacional pretendida pelos docentes capixabas.

Essa caixa de utensílios produzida pelos mestres espírito-santenses trazia mais que modelos de planos de aulas e métodos de ensino: incitava ao aperfeiçoamento da “raça”. Interessante notar que os vocábulos “perfeição” ou “aperfeiçoamento” foram comuns nos textos produzidos pelos professores capixabas. Defendiam que “[...] O principal escopo da educação é o **aperfeiçoamento** [...]” (VIEIRA, 1935, p. 108, grifo nosso).

Esses termos associavam-se aos objetivos da educação em busca de aperfeiçoar a “raça” e, por conseguinte, a nação. Não à toa o nome “Congresso de *Aperfeiçoamento Pedagógico*”. Com tal característica, para atingir essa perfeição, os professores reiteravam o caráter utilitário do ensino. Assim, destacam-se as expressões “útil” e “prático” nos trabalhos apresentados para o CAP.

Orientações didático-pedagógicas nos Anais do CAP: aperfeiçoar o que e para que?

Provenientes de apresentações realizadas por professores e técnicos durante o Congresso de Aperfeiçoamento Pedagógico, os artigos analisados convergem para a formação didático-pedagógica do magistério capixaba, quer seja por meio de orientações prescritivas sobre questões educacionais, ou a elas relacionadas, quer seja pela modelização de métodos e práticas de ensino. Segundo o organizador do



CAP (COSTA, 1935), o professor que não aproveitara as preleções especializadas e aulas padrão do CAP seria comparável a uma peça com tinta velha na qual o polimento “delicado” das orientações pedagógicas não surtiram efeito. Nesses casos, acreditava que somente “[...] lixa e sódica caustica [...]” (COSTA, 1938, p. 60) poderiam remover “[...] velhos restos de tintas [...]” e “[...] profundas oxidações [...]” (p. 60). O que diziam as preleções a serem “aproveitadas” pelos professores congressistas? Disso trataremos a seguir, destacando pontos de trabalhos publicados na edição da RE em foco.

Para o ensino das ciências naturais, Souza (1935) apoiava excursões escolares, museus, campos de cultura, terrários, aquários, herbários, gabinetes de química e física e sugere ainda como proceder em cada um desses espaços. O ensino, ainda, pautava-se nos centros de interesse de modo que se tornasse mais atraente aos alunos. Acreditava que desse modo o assunto poderia ser tratado em todos os aspectos possíveis e a criança seria levada a ter uma “[...] noção perfeita [...]” da lição (SOUZA, 1935, p. 80).

Torres (1935) também defendia o ensino da geografia por meio de aulas práticas e excursões: “[...] As aulas devem ser essencialmente tão praticas quanto possivel, acompanhadas de excursões e finalizadas com um relatorio [...]” (TORRES, 1935, p. 105). Os princípios da escola ativa circulavam ainda com grande força com vistas à uma preparação utilitária dos alunos para a vida prática: “[...] É necessario empregar methodos activos de acordo com a capacidade da criança e a finalidade da educação, preparando-a para a vida pratica de nosso tempo” (TORRES, 1935, p. 104).

A professora Santos (1935) defendia uma metodologia de ensino para a disciplina de geografia que a tornasse “[...] a educação geographica uma educação util à criança na sociedade [...]” (SANTOS, 1935, p. 65). Esse método consistia na divisão da aula em círculos concêntricos, conforme pressupostos da Escola Ativa. Partia-se da intuição do aluno, seguia-se por questionamentos, dialogismos e deduções, chegava -se ao conhecimento científico, o qual era recapitulado ao final. Como mais um instrumento na caixa de utensílios, ensinava detalhadamente esse método e, mais à frente na leitura da revista, o professor poderia verificar o plano de aula em questão.

Em Feu Rosa (1935), estimular desenhos entre os alunos durante as lições unia “[...] a arte á utilidade [...]” (FEU ROSA, 1935, p. 97), pois considerava que o desenho era “[...] um grande fator para desenvolver e fortificar a vista e aperfeiçoar a destreza da mão [...]” (p. 97).

Mas não só isso, as artes gráficas poderiam ser utilizadas para mostrar o progresso do Brasil: “[...] prestam-nos os gráficos relevantes serviços. Por meio deles vemos que o Brasil é o maior produtor de café, está em 1º lugar na existência do ferro [...]” (FEU ROSA, 1935, p. 101). Também para Feu Rosa (1935), gráficos produzidos a partir de dados estatísticos poderiam realçar o desenvolvimento educacional, comercial e rural do Espírito Santo em relação aos outros Estados. Contudo o objetivo maior estava em despertar “[...] o sentimento patriótico dos alunos [...]” (FEU ROSA, 1935, p. 101).



O cultivo desse sentimento patriótico, para Torres (1935) aconteceria por meio de uma “[...] pedagogia do sentimento [...]” (TORRES, 1935, p. 102) a qual se fundamentaria nos conhecimentos físicos, fisiológicos e psicológicos (TORRES, 1935).

Entre os objetivos culturais da disciplina geografia enumerados pela autora encontramos: “[...] estimular o patriotismo [...]” (TORRES, 1935, p. 105). e “[...] criar num dado paiz um verdadeiro circulo de devotados ao saber, o que concorre para o renome das nações e o conforto da humanidade [...]” (p. 105).

Utilizando-se, então, da pedagogia do sentimento o professor poderia “[...] encaminhar bem o ensino, evitando, ora um trabalho além das forças do educando, ora com uma palavra removendo um mau humorado e finalmente apelando para seus sentimentos, afim de que o aluno se corrija de certos defeitos [...]” (TORRES, 1935, p. 102).

Nas palavras de Torres, podemos perceber uma preocupação com uma a educação corretiva dos defeitos com os quais acreditava-se que as crianças chegavam à escola. A exortação à correção e ao aperfeiçoamento do aluno pode-se verificar também na introdução de Souza (1935):

[...] o alcance cultural deste Congresso, que tem por escopo o aperfeiçoamento tecnico do professorado, para modelar em contornos regulares o espirito da criança, ainda em formação, relembra-nos o artista que estudou os mínimos detalhes de seu modelo, corrigindo-lhe todos os defeitos, afim de que apareça aos olhos do observador que o encare com todo o fulgor de sua perfeição. [...] (SOUZA, 1935, p. 80).

E mais uma vez essa professora enfatiza a missão do professor de “[...] formar o espirito do jovem, curando lesões psychicas em beneficio da nacionalidade” (SOUZA, 1935, p. 80).

Corrigir defeitos, curar lesões físicas: termos que remetem à uma criança imperfeita chegando à escola. Isso fica evidente no texto da professora Pinheiro (1935), que contrapõe o conceito de Rousseau, no qual “[...] o homem sae perfeito das mãos do Creadore degenera nas mãos do homem [...]” (PINHEIRO, 1935, p. 119) com “[...] pedagogos ilustres, paes carinhosos, médicos afamados e o próprio Evangelho [...]” (p. 119). Esses últimos, segundo Pinheiro (1935) ensinavam que “[...] o pecado original e as leis atávicas influem, poderosamente, para que o homem nasça imperfeito, e só a educação o possa transformar, ambientando-o, socializando-o [...]” (PINHEIRO, 1935, p. 119).

Pinheiro (1935) vai ainda mais longe e acreditava que desde a concepção já se poderia moldar a criança: “[...] a educação começa no proprio instante da concepção ou, indo mais além, nos proprios sonhos da donzella, calculando o que será sua vida, se por acaso tiver um filho a iluminar-lhe a estrada” (PINHEIRO, 1935, p. 118).

Ao longo desse artigo, Pinheiro (1935) defendeu veementemente a religião na escola, utilizando inclusive versos bíblicos. Para essa professora “[...] À concepção moderna da escola livre e sem religião oponhamos a concepção mais nobre da escola para a vida [...]” (PINHEIRO, 1935, p. 118). Seu artigo é o penúltimo na série de trabalhos apresentados no CAP publicado na RE n. 17-18-19, antes de seguirem os inúmeros



modelos de planos de aulas e essa posição parece rememorar ao professorado, depois das leituras sobre renovação pedagógica, qual religião pertencem: “[...] Qual foi a religião inicial de nossa Patria? Vós não poderei negar. A religião do Brasil é a religião catholica [...]” (PINHEIRO, 1935, p. 119).

Com esse mesmo tom, Passos defendia modalidades que deveriam ser acrescentadas ao ensino para formação de bons hábitos nas crianças:

A policia de costumes e o culto á bandeira, outras modalidades da escola renovada ou progressiva, constituem, igualmente, motivos para despertar o interesse, e este são os interesses que succitam “as actividades que conduzem á experiência social e as actividades de finalidade moral”, attendendo assim aos instictos sociaes (sympathia, imitação, ordem, noção de responsabilidade e do cumprimento do dever, espirito de cooperação, etc. [...] (PASSOS, 1935, p. 21).

Chama a atenção a utilização do termo adestramento [...] E disse o professor Robert Gaupp, em sua Psychologia da criança: “... teremos que ver nos brinquedos a finalidade biológica do adestramento” [...] (PASSOS, 1935, p. 21).

O professor Anchieta (1935) sustentava a disciplina educação física baseando-se na obra “Emílio” de Rousseau. Propôs a tese da educação dos sentidos para as crianças desde o berço, por meio de exercícios que aguçassem a curiosidade, de modo que lhes proporcionasse um melhor desenvolvimento e substituísse [...] muitas noções imperfeitas e até errôneas adquiridas anteriormente [...]” (ANCHIETA, 1935, p. 75).

Na sua opinião a educação física seria importante instrumento não apenas para “[...] fazer com que o ser humano atinja ‘o mais alto gráo de aperfeiçoamento hysico [sic] [...]” (ANCHIETA, 1935, p. 73, grifo nosso), mas com o propósito maior de “[...] aperfeiçoamento da alma [...]” (ANCHIETA, 1935, p. 73).

Também preocupada com a alma Vieira chamava a atenção para que os professores não falhassem em seu trabalho, pois [...] Se nós, professores errarmos, se descuidarmos de nossas obrigações, será uma alma que se estiola [...]” (VIEIRA, 1935, p. 107). Esse erro teria como consequência [...] a grandeza de um povo que se atraza” (p. 107).

Da mesma forma, o médico Meirelles preocupava-se com a formação das almas: “[...] É a escola valorizada pelos preceitos da hygiene, é a saúde do lar garantida pelos ensinamentos médicos, o corpo tecnico vigilante das almas jovens que responderão amanhã pela alma da nacionalidade [...]” (MEIRELLES, 1935, p. 43).

O brado pela eugenia desse médico conclamava à perfeição da raça: “Senhores: Um grito de Eugenia, feito de exaltação, de fé e de patriotismo ecôa agora pelo mundo inteiro, num toque apressado e cantante de aperfeiçoamento racial [...]” (MEIRELLES, 1935, p. 46).

Meirelles equiparou as instituições escola e hospital como “[...] as duas grandes columnas symbolicas da fraternidade humana [...]” (MEIRELLES, 1935, p. 42), que acreditava serem importantes para uma cruzada de “[...] objectivos regeneradores visando o aperfeiçoamento da raça” (MEIRELLES, 1935, p. 43, grifo nosso).



Passos (1935) dissertou sobre centros de interesse na educação, para que atendessem aos objetivos do: [...] do preparo de uma geração nova e perfeita, da formação de uma nacionalidade forte e sadia, da organização de uma sociedade melhor, culta, sã e equilibrada, há de ser o problema da educação infantil [...] (PASSOS, 1935a, p. 22). Por exemplo, para esse professor, os coros orfeônicos formavam [...] uma raça forte, alegre e civilizada, ao cantar as maravilhas da terra pátria [...]” (p. 21).

Rodrigues ressaltou que os primeiros anos de aprendizagem escolar aparelharia os pequenos cidadãos para “[...] luta pela vida como bons patriotas, perfeitos cidadão e exemplares chefes de família [...] (RODRIGUES, 1935, p. 114).

A pedagogia que focava no interesse do educando, dessa forma, era adaptada aos interesses de construção da Pátria perfeita. Nos artigos pode-se perceber nuances entre pedagogia moderna e escola nova, entretanto destacamos que vários professores se referiram ao professor como: “[...] o artista da civilização e do progresso [...] (RODRIGUES, 1935, p. 114) e ainda “[...] a ele estão confiados os futuros representantes da Pátria, porque a infância de hoje é o protoplasma das instituições políticas de amanhã” (p. 114).

A criança, assim, era vista como modelável: “[...] temos que argamassar uma delicadíssima argila que é a criança [...]” (VIEIRA, 1935, p. 107) e o professor “[...] como esse artista, que tem de sujeitar sua obra á critica dos entendidos [...]” (SOUZA, 1935, p. 80). Bastos destacou que o CAP pretendia resolver “[...] questões que dizem respeito á difícil arte de educar, expondo, cada qual, sob um ponto de vista pratico e utilitário, a farta colheita da sua experiência e dos seus estudos [...] (BASTOS, p. 10, 1935).

Considerações Finais

Produzida na Gestão Bley no Espírito Santo, durante o período de 1934 a 1937, a Revista de Educação atendia a um projeto de reforma da educação por meio da reforma dos métodos e processos de ensino. Nesse projeto, associavam-se a criação de um periódico (RE) capaz de disseminar ideias e informações na área da educação e a organização do Primeiro Congresso de Aperfeiçoamento Pedagógico, na cidade de Alegre, região sul do Espírito Santo, em 1935, ao qual compareceram professores e professoras de todo o Estado

Essas iniciativas visavam expandir a formação de professores para além da capital capixaba, uma vez que a revista poderia atingir o magistério por todo o Estado e o CAP aproximou-se de professores/as da região rural capixaba.

Organizada como anais do CAP, a edição n. 17-18-19 apresenta em sua materialidade a hierarquia da pasta de educação no Espírito Santo. Além das diretrizes didático-pedagógicas matizadas pela ênfase à ao aperfeiçoamento prático por meio de planos e modelos a serem reproduzidos de modo “eficiente” nas escolas, alguns dos trabalhos publicados defendem ideais eugênicos, destacando a preocupação com o aperfeiçoamento da raça por meio do aperfeiçoamento pedagógico. Acreditava-se que o ser humano nascia imperfeito e por meio da escola os defeitos poderiam ser



corrigidos em busca de uma Pátria perfeita. O professor seria o artista que modelaria a criança. Desse modo, naquele momento, vemos associarem-se, na formação do magistério capixaba uma adaptação das pedagogias moderna e da escola nova ao autoritarismo, à eugenia e à moralidade católica.

Referências

BARZOTTO, Valdir Heitor. 1998. **Leituras de revistas periódicas: forma, texto e discurso – um estudo sobre a revista Realidade (1966-1967)**. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

BERTO, Rosianny Campos. **A constituição da escola activa e a formação de professores no Espírito Santo (1928-1930)**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. 2001. A caixa de utensílios e a biblioteca: pedagogia e práticas de leitura. In: VIDAL, Diana Gonçalves; HILSDORF, Maria Lúcia Spedo (orgs.). **Brasil 500 anos: tópicos em história da educação**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, p. 137-167.

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

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

LAUFF, Rafaelle F. Útil e Agradável: A Revista de Educação (1934-1937) – Remodelização das práticas de ensino e divulgação da política reformista educacional de João Punaro Bley no Espírito Santo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

LAUFF, Rafaelle Flaiman; SIMÕES, Regina Helena Silva. Flutuações da galera, (im)perfeições da pedagogia e outros mapas de navegação: a formação em serviço de professores no Espírito Santo (1930-1935). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 19, p. 86, 2019.

Fontes

ANCHIETA, Manoel Carvalho de. Ligeira apreciação sobre a educação physica da criança. **Revista de Educação**, Vitória, anno 2, n. 17-18-19, p. 72-79, ago.-set.-out. 1935.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. Comunicados da Associação Brasileira de Educação: Revistas de Educação. **Revista de Educação**, Vitória, n. 22, p. 49, mar. 1936.

BASTOS, João. Discurso. Pronunciado na instalação do 1º Congresso de Aperfeiçoamento Pedagógico da 3ª região escolar, com sede na cidade de Alegre. **Revista de Educação**, Vitória, anno 2, n. 17-18-19, p. 9-11, ago.-set.-out. 1935.

BLEY, João Punaro. Ensino publico. **Revista de Educação**, Vitória, anno 2, n. 14, p. 5-10, maio, 1935.

COSTA, João Ribas da. O que faltou dizer no Congresso Pedagógico. **Revista de Educação**, Vitória, anno 2, n. 17-18-19, p. 60-64, ago.-set.-out. 1935.



ESPÍRITO SANTO (Estado). Interventor Federal [1937-1943: Bley]. **Mensagem apresentada á Assembléia Legislativa do Espírito Santo, na 3ª Sessão Ordinária da 14ª Legislatura, em 1º de julho de 1937.** Vitória: Imprensa Oficial do Estado do Espírito Santo, 1937.

ESTATÍSTICA ESCOLAR do Espírito Santo. **Revista de Educação**, Vitória, ano 2, n. 13, p. 24-30, abr. 1935.

FEU ROSA, Alvara. O desenho applicado ás diversas disciplinas. **Revista de Educação**, Vitória, anno 2, n. 17-18-19, p. 97-101, ago.-set.-out. 1935.

MATTOS, Arnulpho. Em prol do ensino. **Revista de Educação**, Vitória, anno 2, n. 17-18-19, p. 12-18, ago.-set.-out. 1935.

MEIRELES, Arthur. A educação sanitaria e o futuro do Brasil. Trabalho apresentado no 1º Congresso de Aperfeiçoamento Pedagógico da 3 região escolar. **Revista de Educação**, Vitória, anno 2, n. 17-18-19, p. 41-47, ago.-set.-out. 1935.

PASSOS, Placidino. Educação pelo interesse. **Revista de Educação**, Vitória, anno 2, n. 17-18-19, p. 19-26, ago.-set.-out. 1935.

PINHEIRO, Maria de Lourdes. Os primeiros ensaios da formação moral e intellectual. **Revista de Educação**, Vitória, anno 2, n. 17-18-19, p. 118-125, ago.-set.-out. 1935.

PRIMEIRO CONGRESSO de Aperfeiçoamento Pedagógico. **Diário da Manhã**, Vitória, ano XXVIII, n. 3025, p. 3, 22 jun. 1935.

REVISTA DE EDUCAÇÃO, Vitória, anno 2, n. 17-18-19, s.p., ago.-set.-out. 1935a.

REVISTA DE EDUCAÇÃO, Vitória, anno 2, n. 17-18-19, p. 90-91, ago. set. out. 1935b.

RIBEIRO, Claudionor. Congressos de Educação. **Revista de Educação**, Vitória, anno 2, n. 17-18-19, p. 1-2, ago.-set.-out. 1935.

RODRIGUES, Carmem Wanderley. Qualidades do professor. **Revista de Educação**, Vitória, anno 2, n. 17-18-19, p. 113-117, ago.-set.-out. 1935.

SANTOS, Maria Leonidia Pereira dos. O ensino da geografia na escola primária. **Revista de Educação**, Vitória, anno 2, n. 17-18-19, p. 65-71, ago.-set.-out. 1935.

SOARES, José Augusto. O professor e a prophylaxia da lepra. Trabalho apresentado no 1º Congresso de Aperfeiçoamento Pedagógico. **Revista de Educação**, Vitória, anno 2, n. 17-18-19, p. 50-52, ago.-set.-out. 1935.

SOUZA, Custodia Gomes de. O ensino das sciencias physicas e naturaes na escola primaria. **Revista de Educação**, Vitória, anno 2, n. 17-18-19, p. 80-86, ago.-set.-out. 1935.

TORRES, Rita Monteiro. O ensino da geografia. **Revista de Educação**, Vitória, anno 2, n. 17-18-19, p. 102-106, ago.-set.-out. 1935.

VIEIRA, Enoe Bruzzi. Como educar. **Revista de Educação**, Vitória, anno 2, n. 17-18-19, p. 107-112, ago.-set.-out. 1935.

ADJETIVAÇÃO DE PROVAS E DE PESSOAS: O QUE SE AVALIOU NOS CONCURSOS PÚBLICOS DE CONTRATAÇÃO DOCENTE DA USP (1970-2013)

Juliana de Souza Silva – FE/USP

O presente trabalho investigou os padrões de excelência docente e os valores associados aos critérios avaliativos empregados por professores das áreas de humanas e biológicas da Universidade de São Paulo no período de 1970 a 2013 para aprovarem ou reprovarem os candidatos no momento de tentativa de acesso à carreira docente na instituição. Para isso, tomou como fontes privilegiadas os pareceres elaborados pelas bancas de concursos públicos da Faculdade de Educação e da Faculdade de Medicina. O ano de 1970 foi tomado como marco inicial por se tratar de período imediatamente posterior à promulgação da Reforma Universitária de 1968 (Lei nº 5.540, de 28/11/1968) que empreendeu mudanças significativas no ensino superior brasileiro como, por exemplo, a extinção das cátedras. Na USP ela culminou na aprovação de um novo Estatuto (Decreto 52.326, de 16/12/1969) que, entre outras coisas, criou a Faculdade de Educação. O ano de 1988 representa outro marco importante na história da universidade, pois nele foi instituído um novo Estatuto (Resolução nº 3.461, de 07/10/1988) após o período de redemocratização do país. A análise se encerra em 2013, último ano em que durante o estudo encontramos registros de bancas de concurso de contratação em uma das unidades investigadas, a FEUSP. Mediante a análise dos pareceres buscamos apreender os valores associados ao *habitus* docente, além de identificar aspectos relativos às diferentes “culturas universitárias”. Os pareceres elaborados pelos professores avaliadores nas bancas de contratação docente da Universidade de São Paulo foram as principais fontes onde buscamos, a partir das adjetivações empregadas para qualificar ou desqualificar os candidatos ao ingresso na carreira da instituição, apreender indícios do que foi denominado como padrões de excelência docente universitária. O concurso público de recrutamento de professores é uma das estratégias de classificação por meio da qual a universidade escolhe e consagra um tipo de “ser” que atende aos seus pré-requisitos. Os aprovados tendem a defender as estratégias e os esquemas de percepção, de apreciação e de ação adquiridos e aplicados em estado prático, assim, “[...] os melhores classificados tornam-se os melhores classificadores daqueles que entram no circuito” (BOURDIEU, 2015, p. 237).



Ainda sobre a ideia de “cultura universitária” Dominique Julia (2001) afirma que elas contribuem para a constituição de representações coletivas, historicamente dominantes que são reproduzidas e conservadas via manutenção de modelos cultivados durante os anos de formação acadêmica pelos quais os indivíduos se submetem até terem condições de concorrer à vaga como professores (JULIA, 2001). O autor assinala que:

Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores. Mas, para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização [...] (JULIA, 2001, p.10-11).

Roger Chartier (1990) assinala que não pode haver prática ou estrutura que não seja produzida pelas representações contraditórias e em confronto pelas quais os indivíduos e os grupos dão sentido ao mundo que é deles. A partir das representações apregoam-se algumas formas de ver e agir no mundo:

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses do grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza (CHARTIER, 1990, p. 17).

As elucidações do autor nos ajudam a compreender as representações sobre a docência universitária associadas aos padrões de excelência que são específicos de cada área de conhecimento contribuindo para que valores adequados a elas sejam desenvolvidos. Por mais que ao pensarmos na docência sejamos remetidos a algumas representações e metáforas mais recorrentes sobre a profissão, a maneira como cada professor vai desenvolvê-la dependerá também do que se considera como padrão de excelência no interior de cada área. Dessa forma, por mais que entre as obrigações de todos os professores da USP esteja a transmissão do conhecimento por meio do ensino, a elaboração e divulgação de pesquisas e o envolvimento com a comunidade via extensão, as maneiras como essas atividades vão tomando forma, mesmo que as faculdades tenham que seguir algumas diretrizes gerais, molda o padrão de excelência e incide na constituição do *habitus* dos professores²³ universitários e nos valores que são privilegiados por eles que podem se diferenciar de acordo com sua formação específica.

23 No presente trabalho estamos entendendo *habitus* dos professores de acordo com a definição de Philippe Perrenoud (1993) que, inspirado pelas ideias de Bourdieu, apresenta o conceito como um conjunto de disposições e de esquemas conferidos tanto pela história social como pela história de formação e que são matrizes geradoras das práticas docentes.



Os concursos públicos como estratégia de consagração dos agentes

Funcionando como estratégia de consagração dos agentes, os concursos públicos de ingresso na carreira docente podem ser identificados como *ritos de instituição* configurando-se como a linha de chegada de um investimento formativo longo que, quando bem sucedido, culmina na integração e, conseqüentemente, no reconhecimento do aprovado como detentor de um *habitus* que atende às expectativas postas pela área em questão. (BOURDIEU, 1996). O que separa o primeiro colocado na banca e o último, muitas vezes, são os décimos que vão determinar a consagração do primeiro, que a partir daquele momento passa a distinguir-se dos demais, pois, dali em diante ele passará a ocupar um lugar de legitimidade que confere a ele o poder de voz, isto é, de impor e defender representações vividas, aprendidas e apreendidas no interior da instituição e da unidade a qual se liga.

É por meio da estruturação linguística de juízes sobre seus atributos que as qualidades alinhadas ao *habitus* valorizado são externalizadas por aquele grupo, nesse sentido, *habitus* e linguagem estão interligados à medida que é por meio dela que o indivíduo conhece e assimila aquele universo ao mesmo tempo em que é por meio dela que ele o representa e o constrói. Com isso queremos dizer que as maneiras como representamos o mundo pela linguagem estão condicionadas à posição que ocupamos nele, sendo ela uma das responsáveis por dar sentido e organizar a compreensão que temos de determinadas imagens em um movimento que é dialético. Isto é, o nosso espaço de possíveis léxicos é construído e reconstruído socialmente e é construtor e reconstrutor de sentidos simbólicos. Ao falarmos, externalizamos formas de conceber o mundo social situadas sócio-historicamente e identificamo-nos com certas posições, opiniões e identidades. Assim, o discurso sempre deve ser pensado na relação entre classes sociais, *habitus* e campos (BOURDIEU, 1996a).

O léxico de que um agente se apossa para estruturar a avaliação dos candidatos à vaga na USP inclui, entre outras classes de palavras, os substantivos e os adjetivos que buscam classificá-los. Apesar de não termos a pretensão de realizar a análise do discurso dos pareceres elaborados pelas bancas, para a qual necessitaríamos de muitos outros aportes teóricos, recorreremos a algumas leituras da área para nos auxiliar na compreensão de aspectos referentes à adjetivação, por exemplo. Cabe mencionar, que a origem da atenção para com essas questões localiza-se nas leituras dos textos de Pierre Bourdieu e que as análises das apreciações pautaram-se nas suas ponderações. Entretanto mediante a breve incursão por trabalhos sobre a linguagem, acessamos os estudos de Kerbrat-Orecchioni no livro *L'enonciation: de la subjectivité dans le langage* publicado em 1999, onde, ao reconhecer a função de enunciação da linguagem e pensá-la a partir das relações sociais, a autora classifica os adjetivos entre objetivos e subjetivos subdividindo-os em afetivos e avaliativos que, por sua vez, decompõe-se em axiológicos e não-axiológicos. Para a autora, os adjetivos objetivos nos transmitem características independentes da opinião daquele que o profere, ressaltando apenas características do objeto.



Diferentemente, os afetivos evidenciam uma qualidade do objeto ao mesmo tempo em que oferecem uma reação emocional de quem o exprime. Os avaliativos axiológicos transmitem um juízo moral daquilo que é considerado bom ou ruim, certo ou errado, desejável ou indesejável. Já os não-axiológicos não apresentam julgamento de valor ou participação afetiva de quem o profere. Assinalamos, também, o artigo *Construção discursiva de identidades sociais: entre o bom e o mau* de autoria de Campos (2016) em que, a partir da análise de uma notícia jornalística, a autora busca mostrar que as escolhas lexicais feitas dão um efeito de oposição entre o que é bom ou mau, desejável ou indesejável, construindo a realidade social e as identidades dos sujeitos. Não tivemos a pretensão de enquadrarmos os termos encontrados nos pareceres às categorias sugeridas pelas autoras, entretanto, as contribuições trazidas por elas foram fundamentais ao passo que nos ajudaram a pensar com mais clareza nos termos que estruturaram os julgamentos e a considerá-los como fruto de propósitos linguísticos distintos que variaram entre a simples caracterização do sujeito até um juízo de valor daquele que proferiu a avaliação. Interessou-nos, sobretudo, evidenciar a quais valores essas apreciações “deram voz”. A partir dos termos utilizados recorrentemente pelos avaliadores para estruturarem os julgamentos dos candidatos às vagas de professores nas diferentes unidades da universidade, procuramos formular as seguintes categorias: **dimensão dos atributos intelectuais e dimensão dos atributos técnicos e didáticos.**

Dimensão dos atributos intelectuais

Os juízos que os professores fazem de seus alunos, sobretudo em situação de exame, levam em conta não apenas o saber e o saber-fazer, mas também as “nuances” das maneiras e do “estilo” formuladas no interior dos espaços e fruto de um sistema de valores (BOURDIEU, 2013, p.31). Assim, os princípios que regem os julgamentos mais do que pontuar objetiva e despretensiosamente as características e qualidade das provas e dos indivíduos, ao fazê-lo, evidenciam os padrões de excelência inconscientemente incorporados e aparentemente neutros que estruturaram a avaliação dos indivíduos nas bancas analisadas. Um dos primeiros aspectos observados durante a incursão pelos dados foi o fato das apreciações organizarem-se a partir de “virtudes nobres ou dominantes”, “virtudes médias” e “virtudes dominadas inferiores”.

As virtudes intelectuais nobres (ou dominantes), médias e inferiores (ou dominadas)

“Brilhantismo”, “elegância”, criatividade”, “talento” e “ineditismo” foram alguns dos apreciativos encontrados quando procuramos recorrências nos pareceres dos candidatos melhor avaliados nos concursos. As apreciações localizadas no polo médio e não identificadas totalmente com os atributos da nobreza, nem com os atributos inferiores, mas em certo sentido valorizadas pelas unidades, pois fruto de esforço, foram muito incidentes nos pareceres. À medida que são mais precisas



em descrever qualidades das provas ou mesmo do desempenho dos indivíduos, aproximaram-se de julgamentos mais específicos e técnicos, mas próximos do que Bourdieu (2014) denomina de aptidões pedagógicas. Contudo, as apreciações médicas também se dividem entre as mais e menos nobres, sendo a “erudição” e a “precisão”, ambas qualidades cultivadas durante a formação, vistas como mais nobres do que aquelas aptidões também cultivadas, mas mais próximas ao polo técnico, como a “capacidade de síntese”. Ser erudito, a princípio, é uma virtude dominada só passando a ser dominante quando adornada por algum atributo presente no polo dominante como, por exemplo, a “elegância” e quando o erudito não é “fechado em sua especialidade” (BOURDIEU, 2014, p.231). Ainda no que diz respeito às “aptidões pedagógicas” Bourdieu (2011) sublinha o repúdio que a universidade tem pelo que é “escolar”, isto é, próximo ao realizado pela escola. Sendo uma das tentativas dos professores universitários distanciarem-se de características que os identifiquem a aspectos que a lembrem, seja em relação à própria prática docente, seja em relação às competências que reverenciam nos alunos. Aqueles que se mostraram esforçados, cuja aquisição das competências foi cultivada e fruto de labor e empenho pessoal, tiveram com mais frequência apreciações distanciadas do polo dos substantivos e adjetivos nobres onde pontos específicos de suas provas didáticas (“organização da aula”) ou evidenciados pela prova escrita (“domínio do tema”) foram mais insistentemente mencionados.

A “clareza”, o “rigor” e a “precisão” figuraram como pontos importantes na área de Ciências Humanas, sendo entendidos como formas de se cuidar e respeitar o conteúdo transmitido, pois fruto de uma “tradição”. Virtudes médias que são desenvolvidas durante a inserção na área e, por isso, de acordo com as proposições de Bourdieu (2013), virtudes dominadas, os termos transmitem a ideia de que são competências adquiridas pelo treino e inserção na área, constituindo-se, assim como virtudes adquiridas que vão sendo construídas e reconstruídas de acordo com as experiências, localizando-as, assim, em um polo mais palpável e passível de aprimoramento do que as justificativas que consideram o fazer docente como “dom” ou como “vocação” para o exercício da profissão de professor.

Dimensão dos atributos técnicos e didáticos

As dimensões relativas às habilidades didáticas dos candidatos, bem como, no caso da FMUSP, às habilidades como médicos, também foram motivo de atenção nas apreciações. Percebemos que as apreciações em relação às qualidades didáticas situaram-se com muita frequência no espectro de julgamentos mais técnicos que enfatizaram quesitos como o domínio do conteúdo a ser ministrado e as habilidades de transmissão. Com isso não queremos afirmar que não foram identificadas avaliações que se utilizaram de termos como “elegância”, “brilhantismo” e “criatividade”, por exemplo. Mas, quando eles foram identificados nos pareceres acerca das qualidades didáticas dos indivíduos, geralmente, foram amenizados por serem acompanhados de delimitações muito pontuais sobre aspectos técnicos da prova ou do desempenho dos candidatos que mereciam



esses qualificativos (“originalidade e dinâmica, brilhante habilidade”, “a aula foi brilhante”, “exposição com sequência lógica, elegante e didática”, “original e sedutora forma de apresentar o tema”). Assim, um atributo como “brilhante” como adornado da palavra “habilidade” não se situa no polo das apreciações dominantes como se estivesse acompanhado, por exemplo, do termo “elegante”. Entretanto, aqueles que tiveram qualificações que enfatizaram o brilhantismo de sua habilidade foram bem avaliados no concurso. Essa constatação sugere que a delimitação dos termos a serem utilizados para se referir às aptidões pedagógicas e escolares dos candidatos dificilmente se aproximam dos termos empregados para expressar as virtudes dominantes, pois a atividade pedagógica é, na universidade, frequentemente vista como inferior. Nesse sentido, seria impossível relacionar a ela, pela qualidade do trabalho que exerce, as virtudes dominantes observadas.

Por localizar-se no polo dominado, os adjetivos e substantivos que definem a atividade de ensino estruturam a percepção sobre ele, mas também dão a ver o que “pensa” a universidade sobre ele. Isso posto, apreciações acerca do desempenho didático dos candidatos recorrentemente aludiram às estratégias metodológicas de transmissão dos conteúdos privilegiadas por eles remetendo a críticas ou elogios a aspectos práticos e pontuais acerca da organização da aula, bem como à competência linguística na comunicação dos pontos sorteados associando, por exemplo, a boa dicção a uma boa aula (“tom de voz e dicção motivaram a compreensão”).

Kourganoff (1990) assinala que uma das características da profissão docente do ensino superior é a não exigência de formação específica na área de educação. Os candidatos aos cargos de professores são avaliados em seu ingresso, entre outras coisas, por sua aula, no entanto, posteriormente à aprovação no concurso, as avaliações passam a ser feitas pelas produções científicas publicadas no decorrer de sua carreira. Esse imperativo acaba contribuindo para que, na maioria das vezes, a dedicação à pesquisa seja maior do que a dedicação ao ensino já que a progressão na carreira depende dessa variável. A questão não é simples e Kourganoff reconhece o fato, muitos professores universitários consideram que, do ponto de vista pedagógico, a universidade caminha bem e não se interessam pelo rendimento do ensino. Seu espírito parece ser impermeável à ideia de que possa ser importante debruçar-se sobre os potenciais das diferentes maneiras de instruir e de educar os estudantes. Há uma ideia de que a partir de certo nível a pedagogia não tem mais sentido, concepção que é proveniente da percepção da área como sendo “menor” e, por isso, merecedora de menos atenção visto que o conhecimento da matéria de ensino bastaria para o desenvolvimento da docência.

As afirmações de Kourganoff convergem com as de Bourdieu para quem a universidade, porta voz da cultura elitizada, considera de mau gosto todo o ensino superior que possa lembrar o ensino escolar. Cada um enfrenta esta pequena vaidade e acredita provar que superou sua época de pedagogia (BOURDIEU, 2013b). Assim, mesmo que inicialmente o indivíduo tenha um *habitus* mais alinhado à lógica da escola, para que sobreviva no interior do espaço universitário, é preciso que se distancie dele. E, assim, os que passam a atuar como professores nessas instituições são os que,



por terem conseguido constituir um *habitus* adaptado à instância universitária, estão aptos a “sobreviver” academicamente dentro delas, e é dessa forma que a docência nas universidades públicas mantém sua raridade – diferentemente da docência em outros níveis de ensino - via manutenção de disposições desenvolvidas durante os anos de formação acadêmica e de aquisição de valores e formas de ser que buscam distanciar-se do que é escolar (BOURDIEU, 2013).

As percepções evidenciadas como sendo próximas àquilo que é “escolar” de que já tratamos em outras partes da tese, assentam-se na ideia de que o tipo de transmissão de conhecimento realizado pela escola afasta-se da originalidade sendo, portanto, eminentemente reprodução, simplificação e vulgarização de um saber externo a ela. A esse respeito, André Chervel (1990), em estudo sobre a história das disciplinas escolares, defende o pressuposto de que a escola é também um espaço de criação, onde saberes são constituídos a partir das finalidades educativas percebidas em relação às diferentes faixas etárias e aos diferentes períodos históricos, constituindo-se como um espaço onde as disciplinas são produzidas em relação com a cultura escolar. Ainda segundo o autor, a concepção de ensino escolar está ligada à compreensão que se tem correntemente da pedagogia, entendida como ciência menor, pois muito próxima ao saber fazer e às metodologias.

A tarefa dos pedagogos, supõe-se, consiste em arranjar os métodos de modo que eles permitam que os alunos assimilem mais rápido e o melhor possível a maior porção possível da ciência de referência. As disciplinas reduzem-se, nessa hipótese, às “metodologias”: tal é na verdade, de resto, o termo designa, na Bélgica, e mesmo às vezes na França, a pedagogia. Ao lado da disciplina-vulgarização é imposta a imagem da pedagogia –lubrificante, encarregada de lubrificar os mecanismos e de fazer girar a máquina (CHERVEL, 1990, p. 179-180).

Nas avaliações que enfatizaram as qualidades médicas, percebemos o uso das apreciações que buscaram, sobretudo, valorizar as habilidades médico-cirúrgicas. Contudo, há diferentes maneiras de se referir às qualificações apresentadas, aquelas que enfatizam o desenvolvimento correto da técnica demonstrando seu domínio (“habilidade e destreza”), aquelas que aludem a um conhecimento de ordem um pouco diversa para o qual se exigem habilidade e o profundo conhecimento da literatura médica (“teve erudição nas condutas diagnósticas e terapêuticas”) e, finalmente, aquelas que se apresentam envoltas pela “elegância” no desenvolvimento do procedimento (“procedimento realizado de forma elegante”) sugerindo que, mesmo quando se está avaliando as habilidades que são eminentemente cultivadas, os atributos que se referem às virtudes dominantes, médias e inferiores incidem sobre a percepção dos avaliadores fazendo com que se avalie mais do que a simples competência para a execução da técnica.

Apesar dos qualificativos utilizados nos pareceres dos aprovados, eventualmente, figurarem também nos julgamentos dos “aprovados e não indicados” e, em muito menor medida, nos dos “reprovados”, o uso feito desses termos no caso dos que



foram bem-sucedidos nas seleções distinguiu-se à medida que ocuparam um papel de centralidade nos pareceres de alguns integrantes das bancas (“desenvolvido de forma brilhante”; “peça rara de elegância”; “líder criativo”; “originalidade e independência”), como se a simples menção a eles já fosse auto-explicativa, visto que não se demorou em explicitar no que consistia o “brilhantismo”, a “originalidade”, a “elegância” ou a “criatividade”. As explicações ou explicitações que acompanharam esses termos mais nobres pareceram amenizar a força que tinham quando expostos sozinhos, posicionando-os mais perto de apreciações pautadas em virtudes menos nobres como o simples “domínio do tema” ou “conhecimento da área” que, de acordo com Bourdieu (2014), estão mais próximas do esforço, do trabalho árduo, de disposições cultivadas já no interior da área de conhecimento.

Considerações finais

É relativamente comum ouvirmos que a USP é uma instituição elitista que reproduz em seu interior as desigualdades sociais que ocorrem fora dela consagrando aqueles que têm mais condições para isso. Entretanto, essas considerações não bastam para compreendermos as formas pelas quais essa reprodução se opera, sendo necessário que entendamos como. Ao investigarmos os concursos de contratação docente tivemos a oportunidade de compreender uma das formas de reprodução que consagra certos *habitus* mais próximos aos valores e aos padrões de excelência universitários. Tomar os pareceres elaborados pelas bancas nos permitiu identificar características do juízo professoral que foi elaborado tendo por base valores apresentados por meio de um léxico específico que buscou explicitar os pontos fortes e fracos daqueles que concorreram às vagas como docentes da instituição.

Na *dimensão dos atributos intelectuais*, a partir das categorias analíticas propostas por Pierre Bourdieu (2014), apresentamos as “virtudes intelectuais nobres” ou “dominantes”, entendidas como aquelas que parecem inatas e mais distanciadas da possibilidade de desenvolvimento pela dedicação e pelo esforço, encontradas com maior frequência nas apreciações dos que foram “aprovados” e que tiveram condições de existência mais confortáveis e estímulos para os estudos. Entre as mais recorrentes estiveram o “brilhantismo”, “a originalidade”, e o “talento”, entre outras. As “virtudes médias” são aquelas adquiridas mediante o estudo e o esforço para a aquisição das disposições acadêmicas necessárias ao desenvolvimento do trabalho docente na área, como, por exemplo, o “conhecimento do tema” ou o “domínio do assunto”. Elas foram recebidas mais frequentemente pelos “aprovados, mas não indicados”, entretanto, por vezes também registramos sua presença nas apreciações dos aprovados e nas de alguns dos reprovados. As “virtudes inferiores” ou “dominadas” são aquelas buscaram identificar as ausências de atributos importantes. Figuraram com maior frequência nas apreciações dos “Reprovados” que, algumas vezes receberam qualificativos provenientes das duas outras virtudes, entretanto, ao serem estruturados com locuções adversativas, tentaram eufemizar as críticas feitas à falta de adequação (“Projeto coerente, porém, redundante e pouco original” e “erudição e capacidade de elaboração temática”).



A última dimensão a partir da qual realizamos as análises refere-se à *dimensão dos atributos profissionais e/ou didáticos* originada a partir da identificação de aspectos relativos às habilidades didáticas dos candidatos, bem como, no caso da FMUSP, de sua competência como médicos. Os atributos docentes, de modo geral, foram assinalados como a capacidade de transmissão de conhecimentos evidenciada pelo bom uso de aparatos tecnológicos que conferiram dinâmica à aula, pelo bom uso da linguagem e boa “dicção” considerados pontos centrais para o desenvolvimento da docência no interior da universidade.

O trabalho apresentou uma possibilidade de análise dos pareceres dentre tantas outras que poderiam ter sido feitas e, ao finalizá-lo, entendemos que se descortinam novas possibilidades de reflexões. Esperamos que ele possa contribuir para a realização de outros estudos e para o melhor entendimento do campo educacional brasileiro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**: o que falar quer dizer? 2ª ed. São Paulo: EDUSP, 1996.

_____. Você disse “popular”? Tradução: CATANI, D. B. **Revista Brasileira de Educação**, n. 1, jan/fev/mar/abr, 1996b.

_____. Objetivar o sujeito objetivante. In: **Coisas Ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. **O senso prático**. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. **Homo Academicus**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. 7ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2013.

_____. **Escritos de Educação**. 15ª edição: Petrópolis, 2014.

_____. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Editora UFSC, 2014.

CAMPOS, Alcione Gonçalves. Construção discursiva de identidades sociais: entre o bom e o mau. **Entremeios**: revista de estudos do discurso, v. 13, jul-dez/2016.

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

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

KOURGANOFF, Wladimir. **A face oculta da universidade**. São Paulo: Editora da UNESP, 1990.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. In: **Revista Brasileira de História da Educação**, nº1, jan/jul 2001.

ALEXINA PINTO: POSSIBILIDADES DE REFLEXÃO DE UMA TRAJETÓRIA DOCENTE POR MEIO DE FONTES HISTÓRICAS

Larissa Modesto dos Santos – UFSJ

RESUMO

O presente trabalho apresenta o levantamento de fontes realizado sobre a professora são-joanense Alexina Pinto (1869-1921) no intuito de esclarecer sobre a sua atuação e trajetória docente. O objetivo foi o de identificar e situar os documentos existentes e que possam ajudar a (re)conhecer uma história ainda desconhecida no contexto da pesquisa em História da Educação. Ao utilizar o folclore em suas práticas de ensino, Alexina Pinto poder ser considerada como proponente de uma educação inovadora para a infância. Valorizando o uso da cultura popular nesta formação. Professora da cadeira de desenho e caligrafia da antiga Escola Normal de São João del-Rei, Alexina se diferenciava por romper com as tradicionais práticas de ensino fortemente vigentes do século XIX e por seu interesse em movimentos que buscavam a igualdade de direitos entre homens e mulheres. Muitas dessas práticas ainda têm pouca visibilidade dentro da historiografia da educação brasileira. Isso se dá, pelo desconhecimento e falta de localização de fontes históricas sobre o assunto. A metodologia empregada neste trabalho parte da pesquisa documental, com o levantamento e catalogação de fontes sobre Alexina Pinto. O referencial teórico parte das análises das possibilidades de pesquisa a partir de cada tipo de documento encontrado: jornais, documentos escolares, documentos oficiais, e livros. Os resultados apontam para a pouca produção sobre o tema e as várias lacunas existentes, sobretudo no campo da Educação. Como, também, a riqueza de fontes históricas levantadas sobre/de Alexina Pinto durante a realização da pesquisa.

Palavras chave: Alexina Pinto. Banco de dados. Educadora.

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta a possibilidade de construção da história, ainda desconhecida, da educadora são-joanense Alexina Pinto. Para isso, recorre ao



levantamento de fontes primárias e secundárias que elucidam sobre a vida, a formação e a atuação da educadora em São João del-Rei e também no Rio de Janeiro, lugares pelos quais passou e desenvolveu atividades docentes.

Alexina de Magalhães Pinto é considerada pioneira nos estudos folclóricos no Brasil e no uso destes na esfera educativa, se diferenciando por romper com as tradicionais práticas de ensino do final do século XIX e início do século XX, período em que atuou como professora. Foi, também, considerada feminista, já que demonstrava interesse por movimentos que buscavam a igualdade de direitos entre homens e mulheres (CARNEVALI, 2009).

Em São João del-Rei, ocupou a cadeira de desenho e caligrafia da antiga Escola Normal da cidade, cargo no qual se inseriu por meio de um concorrido concurso, no qual foi aprovada com êxito (OFÍCIO DE REALIZAÇÃO DE CONCURSO DA ESCOLA NORMAL DE SÃO JOÃO DEL-REI, 1893). Em sua atuação docente na cidade, Alexina participava em bancas como presidente e examinadora em exames, realizados na escola tanto na disciplina que lecionava como em outras disciplinas que o currículo da escola oferecia (JORNAL MINAS GERAES:ORGAM OFFICIAL DOS PODERES DO ESTADO, 1893).

No Rio de Janeiro, Alexina continuou a vida docente, concomitante à sua atuação, ela se dedicou aos estudos folclóricos, tendo produzido diversos livros, sempre direcionados à infância. Tal ação esteve imersa nas questões de seu tempo, em que a nascente República buscava desenvolver o nacionalismo e a identidade nacional via cultura brasileira. Alexina morreu em um trágico acidente de trem, em Petrópolis- RJ, no ano de 1921. Apesar de ter desenvolvido um trabalho importante na educação do período, pouco se sabe sobre a sua atuação como professora. Mesmo com algumas pesquisas, a atuação e trajetória da professora na sua condição de docente, ainda é pouco conhecida, sobretudo na cidade de São João del-Rei. A hipótese é que há um desconhecimento de fontes que podem esclarecer sobre esse contexto.

A partir do exposto, este trabalho teve por objetivo identificar e catalogar todas as fontes que possam esclarecer sobre a atuação e trajetória de Alexina Pinto, indicando suas possibilidades de uso no contexto da pesquisa em História da Educação.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS

O presente trabalho se enquadra na perspectiva de uma pesquisa qualitativa e de base documental, mais especificamente com o uso de fontes históricas primárias.

As fontes estão na origem, constituem o ponto de partida, a base, o ponto de apoio da construção historiográfica que é a reconstrução, no plano do conhecimento, do objeto histórico estudado. Assim, as fontes históricas não são a fonte da história, ou seja, não é delas que brota e flui a história. Elas, enquanto registros, enquanto testemunhos dos atos históricos, são a fonte do nosso conhecimento histórico, isto é, é delas que brota, é nelas que se apoia o conhecimento que produzimos a respeito da história (SAVIANI, 2006, p.29-30).



As pesquisas qualitativas são aquelas em que o pesquisador tem por objetivo compreender as informações que foram levantadas nas fontes, buscando analisá-las de acordo com a pergunta de sua pesquisa. Para isso, o pesquisador se constitui como instrumento principal, pois pode analisar as informações de acordo com o que se busca interpretar. Já a pesquisa documental se caracteriza por utilizar como instrumento metodológico a análise de documentos. Esses documentos podem ser de vários tipos: como diários, correspondências, fotografias, mapas, registros escolares e outros. A pesquisa de caráter documental visa levantar materiais que ainda não receberam um tratamento analítico, interpretando suas informações em sintonia com o tema e/ou pergunta da pesquisa. De acordo com Cellard (2008), várias dimensões de avaliação podem ser aplicadas na análise de um documento, tais como: o contexto, o autor ou os autores, a autenticidade e a confiabilidade do texto, a natureza do texto, os conceitos-chave e a lógica interna do texto. Para o autor, essas dimensões possibilitam uma interpretação coerente sobre as informações, pois levam em consideração: quando o documento foi elaborado, o contexto histórico e social, a inserção contextual do autor do documento, a quem esse documento estava destinado, a identidade do autor, o interesse e motivos da escrita, a qualidade da informação transmitida por ele e a procedência desse documento. Pires (2008), ressalta que a pesquisa qualitativa em documentos possibilita a compreensão de contextos específicos, como, por exemplo, o contexto de atuação de um determinado sujeito.

Neste trabalho, busca-se realizar um levantamento das fontes que possam esclarecer sobre a atuação e trajetória de Alexina Pinto. Com esse interesse, foram realizados alguns procedimentos metodológicos, tais como: 1) leituras para a contextualização do pesquisador com o período de investigação, 2) levantamento de literatura sobre o tema de pesquisa, 3) levantamento de fontes primárias, 4) catalogação das fontes, e 5) identificação das possibilidades de pesquisa dessas fontes dentro do contexto da investigação em História da Educação.

Com relação à leituras para a contextualização do pesquisador com o período de pesquisa, foram consultados e fichados textos sobre a presença e atuação da mulher na esfera educacional da sociedade brasileira do final do século XIX e início do século XX (LOURO, 1994), (GUIMARÃES, 2016), (CAMPOS, GOUVEA e GUIMARÃES, 2014).

Com relação ao levantamento de literatura, foi realizada a identificação de livros, capítulos de livros, artigos de revista, teses, dissertações, entre outras produções científicas sobre o tema da pesquisa. Para isso foi realizada consultas ao banco de teses e dissertações da Capes, ao Scielo, ao Google Acadêmico, entre outras bases de dados. Para otimizar o levantamento foram utilizadas palavras-chave do objeto de pesquisa, tais como: *Alexina Pinto*, *Alexina de Magalhães*, *professora da Escola Normal de São João del-Rei* e *folclorista brasileira*. Esse levantamento foi organizado em quadros com as seguintes informações: 1) número, 2) ano de publicação, 3) título, autor, 4) categoria(tese/ dissertação/artigo) e, por último, 5) programa/área e instituição/ revista / livro. Tal organização teve por objetivo favorecer às análises quantitativas da produção sobre Alexina Pinto.



Já a busca por fontes que nos esclarecem sobre a atuação e trajetória de Alexina Pinto, foi realizada em arquivos diversos, tais como: 1) Biblioteca Nacional²⁴, 2) Biblioteca do Instituto Histórico e Geográfico de São João del-Rei , 3) Biblioteca do Museu Regional de São João del-Rei , 4) Arquivo Público Mineiro e 5) Biblioteca Pública Estadual Luiz de Bessa.

Na Biblioteca Nacional, os documentos majoritariamente encontrados foram os jornais, datados da época em que Alexina participou do concurso para ocupar a cadeira de professora na antiga Escola Normal em São João del-Rei até o seu falecimento. São, em grande parte, breves notícias que datam entre os anos de 1890 e 1921. Já na Biblioteca do Instituto Histórico e no Museu Regional de São João del-Rei, foram encontrados documentos, também datados entre 1890 e 1921, que também fazem referência ao concurso que a professora participou. No Arquivo Público Mineiro, foi encontrado o termo de posse e compromisso de Alexina Pinto ao assumir o cargo de professora na Escola Normal de São João del-Rei, no ano de 1893. Por fim, na Biblioteca Pública Estadual Luiz de Bessa foram encontrados, no setor de obras raras, três dos livros publicados por Alexina Pinto: *Cantigas das Crianças e do Povo, Danças Populares (1916), Provérbios populares, Máximas e Observações Usuais (1907) e Liga de Instrução Moral Inglesa (1907)*.

O passo seguinte da metodologia foi a construção de um banco de dados para a inserção dos dados das fontes localizadas. Tal construção se justifica pelo volume de documentos encontrados, sobretudo o de jornais; e tem por interesse contribuir os processos de identificação e análise destes materiais, para esta e para outras pesquisas. Como destaca Biccás (2008), a formulação de um banco de dados se torna primordial para a lida e análise de um grande quantitativo de material. O banco de dados possui as seguintes chaves de inserção dos documentos localizados: 1) número identificador no banco de dados, 2) tipo de fonte, 3) ano de publicação, 4) mês de publicação, 5) número da edição (caso seja jornal), 6) nome do jornal, 7) página do documento, 8) título dado pelo autor ao documento, 9) autor do documento 10) dados sobre o autor do documento , 11) palavras-chave do texto do documento, 12) resumo do texto do documento, 13) se é inédito ou não, e 14) local onde está o documento. Tal organização se faz para facilitar a quantificação das fontes reunidas, bem como para identificar as especificidades de cada documento. Já as chaves de inserção *resumo* e *local* são importantes ao apresentar o conteúdo do documento e o lugar onde está alocado. A organização do banco de dados também favorece o entrecruzamento de informações, o que contribui para análises mais detalhadas e contextualizadas dos dados.

O último procedimento metodológico realizado foi a categorização das fontes encontradas (livros, jornais, arquivos escolares) e a identificação dos usos investigativos que podem ser realizados por meio delas, sobretudo no campo da História da Educação.

24 A pesquisa neste local foi realizada pelo site <https://www.bn.gov.br/>

ESTADO DA ARTE: A PRODUÇÃO SOBRE ALEXINA PINTO NO CAMPO DA PESQUISA

O primeiro passo realizado nesta pesquisa foi o levantamento bibliográfico. Por meio dele foi possível reunir e compreender a produção existente sobre Alexina. Isso se torna importante na medida em que sinaliza lacunas no campo de investigação e proporciona novas inserções de pesquisa dentro de uma mesma temática.

O presente levantamento bibliográfico foi realizado em bases de dados diversas: sites de consulta, bibliotecas, banco de teses e dissertações da capes, entre outros. A partir desse levantamento, no seguinte quadro foi possível elencar os seguintes trabalhos que versam sobre Alexina Pinto:

QUADRO 1: Trabalhos sobre Alexina de Magalhães Pinto

Nº	Ano de publicação	Artigo/Capítulo/ Dissertação/ Tese/ Monografia	Título	Autor	Programa /área e instituição/ revista/livro
1	1962	Artigo	O Folclore no Ensino primário	Maria de Lourdes Borges Ribeiro	Revista Brasileira de Folclore
2	1965	Artigo	O dia do Folclore		Revista Brasileira de Folclore
3	1970	Artigo	Romance de D.Silvana		Revista Brasileira de Folclore
4	1970	Artigo	Vida e obra de Alexina	Saul Martins	Revista Brasileira de Folclore.
5	1970	Artigo	A mineira Ruidosa		Revista Veja- Secção Comportamento.
6	1987	Capítulo	Os fundadores da Literatura infantil no Brasil	Laura Sandroni	Livro “De Lobato a Bojunga:As renações renovadas.
7	1994	Capítulo	Educadora Alexina de Magalhães Pinto	Sebastião de Oliveira Cintra	Livro “ Galeria das Personalidades Notáveis de São João del Rei”.
8	1996	Dissertação	Ludismo e Pragmatismo na Literatura para crianças,no início do século XX- Alexina de Magalhães Pinto(Brasil) e Ana de Castro Osório(Portugal)	Francisca Amélia Silveira	Pós-graduação em Letras.USP.
9	2000	Capítulo	Escola Normal	Antônio Gaio Sobrinho	Livro “História da Educação em São João del Rei.
10	2000	Capítulo	Onde, quando e como faleceu Alexina de Magalhães Pinto	Francisco Vasconcellos	Revista do Instituto Histórico e Geográfico de São João del Rei
11	2001	Monografia	Nacionalismo e Folclore na Obra de Alexina de Magalhães Pinto	Jacqueline Dean Pôssa Nascimento	Pós-graduação em Letras. FUNREI.
12	2004	Artigo	Fontes para difusão das ideias psicológicas em Minas Gerais entre 1830 e 1930	Denise Maria Nepomuceno, Regina Helena de Freitas Campos	Pesquisa de IC. UFMG



Nº	Ano de publicação	Artigo/Capítulo/ Dissertação/ Tese/ Monografia	Título	Autor	Programa /área e instituição/ revista/livro
13	2009	Dissertação	A mineira ruidosa- Cultura popular e brasilidades na obra de Alexina de Magalhães Pinto (1870-1921)	Flávia Guia Carnevali	Pós-graduação em História Social.USP.
14	2016	Capítulo	Lembranças de meus filhos	Antônio Gaio Sobrinho	Livro” Et Caetera”.
15	2017	Artigo	Alexina de Magalhães Pinto:do mito à realidade	Maria Lúcia Monteiro Guimarães	Defesa do patrono no IHG - SJDR

Fonte: Quadro produzido pelo autor desta pesquisa

O primeiro trabalho que consta no quadro acima é um artigo publicado na *Revista Brasileira de Folclore*, intitulado *Folclore no Ensino Primário* de Maria de Lourdes Borges Ribeiro (1962). Este trabalho aborda a importância do ensino do folclore em escolas primárias e em escolas de formação de professores. Nesse artigo são listados diversos folcloristas, por exemplo Alexina de Magalhães Pinto. O autor coloca Alexina como referência no campo musical e ressalta a sua importância no uso do folclore no fortalecimento da unidade nacional.

O Dia do Folclore publicado na *Revista Brasileira do Folclore* (1965), cita Alexina de Magalhães Pinto como uma das pioneiras nos estudos folclóricos no Brasil. Seu nome e de outros folcloristas foram citados nesse trabalho como agradecimento aos seus estudos e que contribuíram para chegar ao Dia do Folclore no corrente ano.

Já o terceiro artigo apresentado no quadro, Alexina Pinto é homenageada pelo centenário de seu nascimento. O autor menciona a sua breve trajetória sem muitos detalhes mas frisando sua importância no campo folclórico e evidenciando a “combatividade da mulher brasileira no sentido de sua auto-afirmação” (autor desconhecido, 1970, p.118). O autor menciona nesse artigo, o uso que Alexina faz sobre o pseudônimo *Icks*, mas não aborda nenhuma informação mais detalhada sobre esse uso, o autor ainda finaliza o artigo com uma obra escrita por Alexina, nomeada *Romance de D. Silvana*.

Vida e Obra de Alexina, do autor Saul Martins (1970) é o primeiro artigo que apresenta com mais detalhes a trajetória de Alexina. O autor detalha o caminho percorrido por ela, como sua viagem ao exterior, a cadeira de desenho e caligrafia ocupada na antiga Escola Normal de São João del Rei, as práticas de ensino desenvolvidas no campo educacional e o trágico acidente que causou sua morte.

A Mineira Ruidosa, artigo publicado na *Revista Veja* (1970), relata brevemente quem é Alexina Pinto e suas transformações no sistema educacional, enfatizando como suas práticas revolucionaram a educação. Menciona Saul Martins como redescobridor de Alexina.

Laura Sandroni no livro *De Lobato à Bojunga: As reinações renovadas* intitula um capítulo como: *Os fundadores da Literatura Infantil no Brasil* (1987), em que Alexina é mencionada como uma das mais importantes fundadoras da literatura infantil. A autora traz o comprometimento em que Alexina pesquisou os estudos folclóricos



brasileiro para o cunho educativo e a importância que seu folclore teve para o aparecimento de uma literatura infantil brasileira.

Já Cintra (1994) e Gaio (2016) escrevem livros em que dedicam um capítulo à Alexina Pinto, destacando-a como figura notável na cidade de São João de Rei. Menciona sua curta trajetória na cidade após a viagem ao exterior, o cargo ocupado por ela na antiga Escola Normal e enfatiza o escândalo causado por ela ao andar de bicicleta pelas ruas da cidade.

Gaio (2000), no livro *História da Educação em São João del Rei*, escreve um capítulo sobre a antiga Escola Normal de São João del Rei. Menciona Alexina Pinto por sua curta passagem pela escola em que ocupou a cadeira de desenho e caligrafia, sobretudo, pela forte presença feminina que obteve e pelas práticas que desenvolveu em que buscava valorizar a cultura popular.

Francisco de Vasconcellos dedica-se a escrever um capítulo na *Revista Comemorativa do trigésimo aniversário do IHG e dos 500 anos do Descobrimento do Brasil* (2000), sobre a fatalidade da morte de Alexina Pinto, relata com detalhes o acontecimento e a dúvida que surge ao se pensar o porque do nome de Alexina ter caído no esquecimento, mesmo pensando as revoluções causadas por ela no campo educacional e destacando-a como precursora do feminismo no Brasil.

O trabalho realizado por Jacqueline Dean Pôssa Nascimento (2001) teve como objetivo de pesquisa o estudo sobre Alexina Pinto no campo da Literatura Brasileira, por seu esforço de valorização nacionalista e o uso do folclore como prática de ensino. Esse trabalho dedica-se ao estudo de uma das suas obras, intitulada, *Nossos Brinquedos* (1909), pela riqueza folclórica brasileira que Alexina desenvolveu.

O artigo de Denise Maria Nepomuceno (2004), realizado em uma pesquisa de Iniciação Científica, menciona Alexina Pinto pela elaboração da Lista de Bons Livros que ela preparou no ano de 1907 indicando títulos na área da Psicologia.

Carnevali (2009), em sua dissertação para o título de pós-graduação pesquisou a trajetória de Alexina Pinto, buscando investigá-la como professora folclorista pelo pioneirismo em usar o folclore como material educativo e pelas práticas de ensino na cultura popular brasileira em que buscava valorizar o nacionalismo. Carnevali não teve a intenção de fazer uma obra biográfica pela falta de informações a cerca da trajetória de Alexina, concluindo que há poucas informações sobre ela. A autora dedicou ao estudo das obras e de como Alexina desenvolveu intervenções na cultura popular da época.

Guimarães (2017), por sua vez, cita brevemente a professora mineira Alexina Pinto, valorizando-a como educadora, precursora do folclore e pelo legado deixado por ela no campo educacional. Apresenta com ineditismo o batistério contendo informações que confirmam a real data de seu nascimento, sua breve passagem pela Escola Normal e seu falecimento. Esse trabalho busca mostrar como Alexina desenvolveu obras, práticas e material educativo que promoveram a valorização da cultura popular e da valorização do nacionalismo reafirmando a dedicação de Alexina com os estudos folclóricos.

Ao observar o quadro sobre a produção acadêmica que se volta para a professora Alexina Pinto, é possível fazer algumas análises. A primeira diz respeito à pouca



produção sobre a professora, sua trajetória e atuação. Mesmo que a produção sobre ela tenha se iniciado ainda no ano de 1962, é possível perceber que, até o ano de 2017, apenas quinze trabalhos sobre a professora foram produzidos. Ainda é preciso destacar que nenhum dos trabalhos identificados se encaixa na categoria “tese”, que se caracteriza por um trabalho mais aprofundado e de maior captura de dados. Tal informação demonstra que essa educadora sanjoanense é pouco pesquisada. Se voltarmos essa análise para o campo da História da educação, percebemos que essas pesquisas praticamente inexistem.

Outra informação que o quadro nos apresenta, é que há apenas um trabalho que dedicou pesquisar de maneira mais profunda a vida de Alexina Pinto, sendo esse uma dissertação de mestrado na área de História. Enquanto os outros trabalhos evidenciam a importância de Alexina para o campo literário, folclórico ou psicológico da educação, demonstrando ela ser pesquisada na área de psicologia e bastante pesquisada na área de letras, sendo essa área com o maior número de pesquisas sobre Alexina.

O quadro também apresenta três trabalhos escritos sobre Alexina Pinto no ano de 1970, sendo esse, o ano com maior produção sobre ela. Isso se deve ao fato de que no ano de 1970, era comemorado o centenário de Alexina, sendo portanto, realizado esse maior número de publicações sobre ela.

Como há poucos trabalhos significativos sobre Alexina, fica perceptível as lacunas que a vida dessa educadora mineira apresenta, em que os trabalhos escritos sobre ela apresentam pistas, mas há poucas fontes que comprovem a escrita. Em Guimarães (2017), a apresentação do batistério como um documento que comprova a data de nascimento de Alexina, demonstra que trabalhos anteriores apresentam informações inexatas e que é necessário a busca por fontes que comprove e auxilie trabalhos futuros na escrita sobre essa educadora mineira.

No quadro, também é possível perceber que não há nenhum outro trabalho que procurou investigar e identificar de que maneira a trajetória dessa educadora influenciou suas práticas de ensino. Sobre essa pouca quantidade de trabalho que investiga sua trajetória, é possível levantar algumas hipóteses, e concluir que isso se deve a falta de acesso as fontes, pois os trabalhos escritos até o momento demonstram que algumas informações sobre ela se repetem e alguns trabalhos até mostram que alguns fatos acerca da vida de Alexina, foram escritos de maneira intuitiva, não apresentando nenhuma fonte que comprove a escrita.

Baseado nessa falta de fontes é que esse trabalho se justifica, concluindo que nenhum trabalho realizado até o momento, pôde apresentar fontes que respondam as lacunas que a vida de Alexina Pinto apresenta, principalmente a respeito da vida dela antes da entrada como professora na antiga Escola Normal em São João del Rei.

AS FONTES LOCALIZADAS: POSSÍVEIS INDÍCIOS SOBRE A ATUAÇÃO E TRAJETÓRIA DA EDUCADORA ALEXINA PINTO

No processo de busca por fontes que pudessem revelar a atuação e trajetória de Alexina Pinto foram identificados: jornais, livros, ofícios e documentos escolares. A



categoria “jornais” foram as que apresentaram quantitativo maior, revelando serem documentos importantes para a pesquisa sobre a educadora são-joanense.

A partir da especificidade de cada fonte identificada é possível inferir sobre as possibilidades de análises que oferecem sobre a atuação e trajetória de Alexina Pinto, como exposto a seguir.

Os jornais

De acordo com Capelato (1988), os jornais oferecem ampla possibilidade de pesquisa sobre a vida cotidiana dos sujeitos em seus diferentes aspectos: como viveram, sua representatividade na sociedade da época, as ideias que fez circular, suas redes de sociabilidade e, até mesmo, seu espaço ou apagamento neste tipo de documento.

Essa ampla possibilidades que o impresso nos apresenta é que torna possível a descoberta de informações sobre a vida pessoal e profissional de Alexina Pinto. São dados como: a aprovação da educadora no concorrido concurso da Escola Normal de São João del-Rei, a nota de falecimento do seu marido, as viagens realizadas, bem como a sua atuação nos movimento de defesa dos direitos trabalhistas, com notas sobre os manifestos assinados por ela no Rio de Janeiro. Dessa forma, os jornais são importante fontes ao revelarem a inserção social de Alexina Pinto, seja como docente, seja como pessoa de destaque na sociedade da época. Além disso, tais impressos, possibilitam conhecer o caminho percorrido por Alexina Pinto, desde a sua chegada à São João del-Rei, passando pela viagem que realizou à Europa, chegando ao concurso que marcou a sua entrada na Escola Normal, bem como a sua mudança para o Rio de Janeiro.

Os livros

Já os livros escritos por Alexina Pinto são esclarecedores sobre os seus ideais educacionais, como o interesse na inserção da cultura popular na escolarização da infância. Também revelam sua influência de destaque ao ter o livro que traduziu, *Liga de Instrução Moral Inglesa* (1907), aprovado pelo Conselho Superior de Instrução Pública do estado para ser trabalhado nas escolas públicas primárias.

Através da análise dos livros *Cantigas das Crianças e do Povo*, *Danças Populares* (1916) e *Provérbios populares, Máximas e Observações Usuais* (1907), escritos por Alexina Pinto fica claro a influência folclórica e os novos métodos de ensino utilizados por Alexina, reafirmando o uso da valorização nacional e da cultura popular. É possível observar o uso das notas musicais bem como o trabalho com palavras que faziam parte de repertório popular, a recomendação de leituras internacionais, ensinamentos de como dançar a cantiga e também possibilidades de trocas de palavras que o educador poderia fazer ao trabalhar o material com os alunos.

É possível comprovar a importância das obras de Alexina para o campo educacional através do parecer do Conselho de Instrução Pública Mineiro elogiando as obras de Alexina, que consta no início do livro *Provérbios populares, Máximas e Observações Usuais* (1907).



“Provérbios Populares”, “Plano de Biblioteka para os professores primários” e “Tradução do Programa da Liga de Instrução Moral Inglesa”, verificou que o primeiro é um repertório onde o professor pode encontrar matéria ou assumpto para as suas lições de moral; que o segundo tem a utilidade de informar ao professor dos compendios que existem no mercado e que lhes podem, mais ou menos, servir de guia nas varias disciplinas do curso primário; e que o terceiro é uma publicação que prestará ao professor reaes serviços, pois que lhe fornece methodica e systematicamente os varios pontos do ensino de moral, hygiene, urbanidade, etc., que devem ser tratados na escola durante os quatro annos de curso, resolve, portanto, approval-os, recommendando a publicação do ultimo delles para distribuição pelos professores do Estado (PINTO, 1907,p.11-12).

Termo de posse

O termo de posse e compromisso de Alexina Pinto assumindo a cadeira de desenho e caligrafia na antiga Escola Normal de São João del-Rei, encontrado em um livro em uma das pastas do Arquivo Público Mineiro na cidade de Belo Horizonte é um documento que evidencia a atuação dela como professora nessa escola. O documento, produzido pela diretoria da escola relata os sujeitos envolvidos na organização do concurso, os procedimentos avaliativos adotados, o desempenho de cada concorrente bem como o resultado final da seleção.

A partir da análise desse documento torna possível compreender as formalidades exigidas às escolas no período em questão, os sujeitos com quem Alexina se relacionava durante seu trabalho como professora da cadeira de desenho e caligrafia da antiga Escola Normal e a importância e o respeito que o professor recebia perante a sociedade sanjoanense da época.

CONCLUSÃO

Com a revisão de literatura, em que foi feito um levantamento de todas os trabalhos escritos sobre a educadora mineira Alexina Pinto, foi possível perceber que há poucos trabalhos sobre ela, o que demonstra uma lacuna no campo de pesquisa, sobretudo no campo da História da Educação. Essa lacuna pode se justificar pela carência de fontes sobre a atuação e trajetória de Alexina Pinto, principalmente no contexto da Escola Normal de São João del-Rei. Tal documentação, que ainda está sendo buscada, seria de suma importância, já que poderia oferecer indícios sobre as práticas educativas desenvolvidas por Alexina Pinto no contexto da educação do final do século XIX e início do século XX.

Ainda assim, existem muitas fontes que podem esclarecer sobre a atuação e trajetória de Alexina Pinto, como os jornais e livros que publicou. Neste, é possível capturar alguns indícios daquilo que teria sido a sua atuação docente e trajetória social. Mesmo existindo algumas pesquisa que se voltam para esta documentação, sobretudo os livros, estas não partem do contexto de pesquisa da História da Educação, fazendo com que a lacuna no campo persista.



Longe de promover o encerrar desta lacuna, a presente pesquisa pôde contribuir com o campo ao catalogar as fontes que esclarecem sobre a atuação e trajetória de Alexina Pinto e também ao analisar as possibilidades de uso dessas fontes para a pesquisa em História da Educação, o que pode contribuir com a realização de outras pesquisas que se voltem para o objeto em questão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BICCAS, Maurilane de Souza. **O Impresso como Estratégia de Formação: revista de Minas Gerais (1925-1940)**. Belo Horizonte, Argumenton, 2008.

CAMPOS, R. H. F.; GOUVEA, M. C. S.; GUIMARÃES, P. C. D. A recepção da obra de Binet e dos testes psicométricos no Brasil: contrafaces de uma história. In: **Rev. Bras. Hist. Educ.**, Maringá-PR, v. 14, n. 2, pp. 215-242, maio/ago.,2014.

CAPELATO, Maria Helena. **Imprensa e História do Brasil**. São Paulo: Contexto/ Edusp, 1988.

CARNEVALI, Flávia Guia. **”A Mineira Ruidosa”: cultura popular e brasilidade na obra de Alexina de Magalhães Pinto(1870-1921)**. Dissertação de Mestrado -USP.São Paulo,2009.

CELLARD, André. Análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CINTRA, Sebastião de Oliveira. **Galeria das Personalidades notáveis de São João del Rei**, Fapec, Educadora Alexina de Magalhães Pinto, p.12-15,1994.

GUIMARÃES, Paula Cristina David. **Maria Lacerda de Moura e o “ estudo científico da criança patrícia” em Minas Gerais (1908-1925)**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais: Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2016.

MARTINS, Saul. Vida e Obra de Alexina. **Revista Brasileira de Folclore**,v.10,n.28,Brasília,set/dez,1970,p.225-227,1970.

NASCIMENTO, Jacqueline Dean Pôssa. **Nacionalismo e Folclore na Obra de Alexina de Magalhães Pinto**. Monografia de Mestrado.São João del Rei,2001.

PIRES, Álvaro. Amostragem e pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico. In: POUPART, Jean et al. (org.) **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis RJ: Vozes, 2008.

RIBEIRO, Maria de Lourdes Borges. O Folclore no Ensino primário. **Revista Brasileira de Folclore**, p.91-112,1962.

SAVIANI, D. Breves considerações sobre fontes para a história da educação.In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, p. 28-35, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584.

SOBRINHO, Antônio Gaio. Escola Normal. **História da Educação em São João del Rei**, p.92-97, 2000.

SOBRINHO, Antônio Gaio. **Lembrança de meus filhos**. ET Caetera.p119-123,2016.

SANDRONI, Laura. **De Lobato a Bojunga: As reinações renovadas**, Os Fundadores da Literatura Infantil no Brasil. Editora Agir, p.35-41,1987.

VASCONCELLOS, Francisco de. Onde,Quando e Como faleceu Alexina de Magalhães Pinto,**IHG-Edição comemorativa do trigésimo aniversário do IHG e dos 500 anos do Descobrimento do Brasil**,v.9,p.142-144,2000.



ANEXOS

QUADRO 2: Banco de dados.

Número	Fonte	Ano	Mês	nº ed.	Nome Jornal	pág	Título	Autor	Dados autor	Palavras-chave	Resumo	Inédito	Local
1	Jornal	1893	Agosto	216	am Official dos Pode	9	Revista do Interior-S Do Correspondente			Concurso-candidatos-Esco	Nota sobre o concun	Sim	Ouro Preto
2	Jornal	1893	Agosto	228	am Official dos Pode	5	Revista do Interior-S Correspondente			candidata-profissional-art	Breve nota sobre o t	Sim	Ouro Preto
3	Jornal	1893	Setembro	246	am Official dos Pode	5	Revista do Interior-S Do Correspondente			Candidato-prova-Alexina	Nota sobre o concun	Sim	Ouro Preto
4	Jornal	1893	Novembro	296	am Official dos Pode	2	Noticiário-Actos do			Escola Normal-nomeação	Nomeação de Alexir	Sim	Ouro Preto
5	Jornal	1893	Novembro	305	am Official dos Pode	1	Parte Official-Secret			Nomeação-professora-Es	Nota sobre a nomea	Sim	Ouro Preto
6	Jornal	1893	Dezembro	326	am Official dos Pode	1	Conselho Superior d			Parecer-concurso-clasfica	Parecer sobre o resu	Sim	Ouro Preto
7	Jornal	1893	Dezembro	330	am Official dos Pode	2	Conselho Superior d			Parecer-concurso-clasfica	Parecer sobre o resu	Sim	Ouro Preto
8	Jornal	1893	Dezembro	332	am Official dos Pode	1	Secretaria do Interio			Comunicado-Posse-Escola	Comunicado pelo in	Sim	Ouro Preto
9	Jornal	1893	Dezembro	342	am Official dos Pode	1	Secretaria das Financ			Collectoria-pagamento-Al	Expedição a collecto	Sim	Ouro Preto
10	Jornal	1894	Julho	180	am Official dos Pode	2	Secretaria do Interio			Licença-negócios-Alexina	Comunicado de licer	Sim	Ouro Preto
11	Jornal	1895	Abril	88	am Official dos Pode	1	Parte Official-Secret			Licença-saúde-Alexina	Nota sobre o pedido	Sim	Ouro Preto
12	Jornal	1895	Outubro	275	am Official dos Pode	3	Secretaria das Financ			Imposto-Pagamento-Deso	Nota sobre Alexina t	Sim	Ouro Preto
13	Jornal	1896	Maiο	144	am Official dos Pode	1	Parte Official-Secret			Registro-Secretaria-licenç	Nota para que Alexir	Sim	Ouro Preto
14	Jornal	1896	Junho	150	am Official dos Pode	2	Secretaria do Interio			Licença-Alexina-Interesse	Nota sobre licença	cSim	Ouro Preto
15	Jornal	1896	Julho	200	am Official dos Pode	3	Noticiário-Actos do Governo do estado			Decreto-Exoneração-Escol	Decreto sobre a acei	Sim	Ouro Preto
16	Jornal	1890	Abril	115	Jornal do Commercio	7				Falecimento-Marido-Alexi	Nota de falecimento	Sim	Rio de Janeiro
17	Jornal	1896	Fevereiro	43	Jornal do Commercio	2	Escola Normal			Habilitação-Distrito Feden	Nota de resultado d	Sim	Rio de Janeiro
18	Jornal	1896	Dezembro	345	Jornal do Commercio	4	Avisos			Escola Normal-alunos-Frar	Nota para chamada c	Sim	Rio de Janeiro
19	Jornal	1896	Dezembro	350	Jornal do Commercio	4	Avisos			Escola Normal-alunos-Ing	Nota para chamada c	Sim	Rio de Janeiro
20	Jornal	1897	Fevereiro	48	Jornal do Commercio	2	Avisos			Escola Normal-Matemáti	Nota para chamada,	Sim	Rio de Janeiro
21	Jornal	1897	Fevereiro	49	Jornal do Commercio	3	Avisos			Escola Normal-Exames-Fr	Aviso para exame, Al	Sim	Rio de Janeiro
22	Jornal	1897	Fevereiro	50	Jornal do Commercio	2	Avisos			Escola Normal-Exames-Fr	Aviso para exame, Al	Sim	Rio de Janeiro
23	Jornal	1899	Janeiro	13	Jornal do Commercio	4	Escola Normal			Resultados-Exames-aprov	Resultado dos exam	Sim	Rio de Janeiro
24	Jornal	1899	Janeiro	15	Jornal do Commercio	2	Directoria de Instruc			Resultados-Exames-Escol	Resultados dos exan	Sim	Rio de Janeiro
25	Jornal	1890	Março	90	saqueta de Noticias(RU)	5				Falecimento-Marido-setin	Nota de missa de 7º	Sim	Rio de Janeiro
26	Jornal	1896	Fevereiro	43	saqueta de Noticias(RU)	2				Habilitação-Distrito Feden	Nota de classificação	Sim	Rio de Janeiro
27	Jornal	1896	Dezembro	343	saqueta de Noticias(RU)	2				Escola Normal-chamada-P	Nota de chamada de	Sim	Rio de Janeiro
28	Jornal	1896	Dezembro	351	saqueta de Noticias(RU)	2				Resultado-Exames-Francê	Resultados dos exam	Sim	Rio de Janeiro
29	Jornal	1897	Fevereiro	50	saqueta de Noticias(RU)	3	Avisos-Escola Normal			Exames-Francês-Retizar	Aviso sobre os exam	Sim	Rio de Janeiro
30	Jornal	1896	Fevereiro	4150	O Paiz(RU)	2				Habilitação-Distrito Feden	Nota de resultado p	Sim	Rio de Janeiro
31	Jornal	1896	Julho	59	O Resistente(MG)	3	Escola Normal			Frequencia-Professores-li	Nota sobre frequen	Sim	São João del Rei
32	Jornal	1893	Dezembro	269	Pharon(RU)	2	Hospedes e Viajantes			Petropolis-Viagem-Alexin	Nota de viajantes, Al	Sim	Juiz de Fora
33	Jornal	1893	Agosto	1	Astro do século(MG)	1	Concurso			Exame-Escola Normal-hab	Nota sobre o concun	Sim	São João del Rei
34	Jornal	1912	Julho	10158	O Paiz(RU)	1	Contrastes Nacionais	Junvello de Mendonça		Politica-Trabalhador-Educaç	Ideias que estão sur	Sim	Rio de Janeiro
35	Jornal	1913	Junho	10483	O Paiz(RU)	14	Seção Livre-Despedida			Despedida-Viagem-Paris	Alexina escreve um	Sim	Rio de Janeiro/Paris
36	Jornal	1913	Julho	10502	O Paiz(RU)	7	São João Del-Rey	Tancredo Braga		Homenagem-Intellectual-E	Nota sobre homenaj	Sim	Rio de Janeiro
37	Jornal	1915	Janeiro	11065	O Paiz(RU)	1	A Bella Cruzada			Carta-Intelctuais-Mulher	Nota sobre mulhere	Sim	Rio de Janeiro
38	Jornal	1915	Janeiro	11068	O Paiz(RU)	2	Assistência aos Sem			Cruzada Social-Assitencia	Nota sobre o encont	Sim	Rio de Janeiro
39	Jornal	1915	Janeiro	11069	O Paiz(RU)	2	Assistência aos Sem			Ministro-Encontro-Carta	Nota sobre o encont	Sim	Rio de Janeiro
40	Jornal	1915	Janeiro	11071	O Paiz(RU)	1		Alexina Pinto		Ministro da Justiça-Procur	Alexina escreve um	Sim	Rio de Janeiro
41	Jornal	1915	Fevereiro	11092	O Paiz(RU)	2	A Bella Cruzada			Cruzada-Apelo-Ministro d	Nota sobre a bela cr	Sim	Rio de Janeiro
42	Jornal	1915	Fevereiro	11095	O Paiz(RU)	3	O Problema Agrícola			Ideias-colonização-trabal	Nota sobre o prestig	Sim	Rio de Janeiro
43	Jornal	1915	Junho	11206	O Paiz(RU)	3	Albergues Nocturno	Alexina Pinto		Assistencia-Pariz-Albergu	Alexina escreve um	Sim	Rio de Janeiro
44	Jornal	1915	Setembro	11296	O Paiz(RU)	9	Directoria Geral de In			Requerimento-Bons Livros	Requerimento desp	Sim	Rio de Janeiro
45	Jornal	1915	Setembro	11311	O Paiz(RU)	7	Directoria de Instruc			Requerimento-Director G	Requerimento desp	Sim	Rio de Janeiro
46	Jornal	1915	Outubro	11322	O Paiz(RU)	8	Directoria de Instrução Publica			Requerimento-indeferido	Requerimento indef	Sim	Rio de Janeiro
47	Jornal	1915	Outubro	11338	O Paiz(RU)	7	Prefeitura do Distrito Federal			Nomeação-normalista-3º	Alexina foi nomead	Sim	Rio de Janeiro
48	Jornal	1915	Outubro	11341	O Paiz(RU)	8	Directoria de Instrução publica			Designação-escola mixta	Alexina designada p	Sim	Rio de Janeiro
49	Jornal	1915	Novembro	11367	O Paiz(RU)	7	Prefeitura do Distrito Federal			Indeferido	Nota sobre algum de	Sim	Rio de Janeiro
50	Jornal	1915	Dezembro	11398	O Paiz(RU)	8				Classificação-tempo de se	Classificação por ten	Sim	Rio de Janeiro
51	Jornal	1916	Março	11483	O Paiz(RU)	7	Primeiro Congresso Americano da Criança			Congresso-Buenos Aires-c	Nota sobre o primei	Sim	Rio de Janeiro



52	Jornal	1916	Abril	11518	O Paiz(RU)	7	Primeiro Congresso Americano da Criança	Congresso-Comité nacion	Nota de como ficou	Sim	Rio de Janeiro
53	Jornal	1916	Abril	11520	O Paiz(RU)	4	Primeiro Congresso Americano da Criança	Congresso-reunião-organi	Nota sobre a reunião	Sim	Rio de Janeiro
54	Jornal	1916	Junho	11577	O Paiz(RU)	1 e 6	Primeiro Congresso Americano da Criança	Congress-organização-psic	Nota sobre os comit	Sim	Rio de Janeiro
55	Jornal	1917	Dezembro	12121	O Paiz(RU)	5	O Natal das crianças pobres	Natal-donativos-crianças	Nota sobre donativo	Sim	Rio de Janeiro
56	Jornal	1918	Novembro	12451	O Paiz(RU)	11		Socorro-professoras-alime	Posto de socorro cri	Sim	Rio de Janeiro
57	Jornal	1915	Abril	102	Jornal do Commercio	3		Solenidade-nomes	Alexina aparece com	Sim	Rio de Janeiro
58	Jornal	1915	Mai	141	Jornal do Commercio	14	Eduardo Leite Pinto	Falecimento-parentesco	Alexina é mencionat	Sim	Rio de Janeiro
59	Jornal	1915	Mai	142	Jornal do Commercio	22	Eduardo Leite Pinto	Falecimento-parentesco	Alexina é mencionat	Sim	Rio de Janeiro
60	Jornal	1915	Novembro	324	Jornal do Commercio	8	Prefeitura do Distrito Federal	Prefeito-despachio-indefe	Alexina é citada por	Sim	Rio de Janeiro
61	Jornal	1916	Janeiro	13	Jornal do Commercio	13	Directoria Geral de Instrução publica municipal	Requerimento-despachad	Nota sobre requirem	Sim	Rio de Janeiro
62	Jornal	1916	Março	80	Jornal do Commercio	3	Congresso Americano da criança	Congresso-comite-psicolo	Organização de comi	Sim	Rio de Janeiro
63	Jornal	1916	Março	85	Jornal do Commercio	7	Directoria Geral de Instrução publica municipal	Relação-livros-escolas mu	Livro goverbios pop	Sim	Rio de Janeiro
64	Jornal	1916	Abril	99	Jornal do Commercio	7	Casamentos	Casamento-presente-com	Presente de Alexin	Sim	Rio de Janeiro
65	Jornal	1916	Abril	106	Jornal do Commercio	4	Primeiro Congresso Americano da Criança	Reunião-congresso-pesso	Reunião que aconte	Sim	Rio de Janeiro
66	Jornal	1916	Dezembro	357	Jornal do Commercio	4	A festa da criança pobre	Criança-pobre-brinquedo	Festa oferecida as cr	Sim	Rio de Janeiro
67	Jornal	1917	Julho	204	Jornal do Commercio	6		Designação-escola mixta-	Alexina foi designat	Sim	Rio de Janeiro
68	Jornal	1919	Junho	173	Jornal do Commercio	5	Enterros	Enterro-acompanharam	Alexina tem o nome	Sim	Rio de Janeiro
69	Jornal	1919	Julho	181	Jornal do Commercio	8	Directoria Geral de Instrução publica municipal	Classificação-tempo de se	Classificação por ten	Sim	Rio de Janeiro
70	Jornal	1919	Agosto	241	Jornal do Commercio	6	Assistencia a infancia	assitencia-infancia-congre	Alexina é um dos no	Sim	Rio de Janeiro
71	Jornal	1919	Novembro	309	Jornal do Commercio	9	Directoria Geral de Instrução publica municipal	Requerimento-despachal	Requerimento desp	Sim	Rio de Janeiro
72	Jornal	1915	Outubro	296	Jornal do Brasil(RU)	7	Districto Federal-prefeitura	Nomeação-normalista-3ª	Alexina foi nomead	Sim	Rio de Janeiro
73	Jornal	1917	Abril	6616	Correio da manhã(RU)	9	Antonio Leite Pinto	Falecimento-parentesco	Alexina é citada com	Sim	Rio de Janeiro
74	Jornal	1918	Abril	6990	Correio da manhã(RU)	5	Instrução publica	Designação-escola de apli	Alexina foi designat	Sim	Rio de Janeiro
75	Jornal	1918	Novembro	7199	Correio da manhã(RU)	5	Mais um posto de Socorro que se fecha	Socorro-professoras-alime	Alexina e outras pro	Sim	Rio de Janeiro
76	Jornal	1918	Novembro	7210	Correio da manhã(RU)	9		falecimento-7ª dia	Nome de Alexina é	Sim	Rio de Janeiro
77	Jornal	1919	Março	7318	Correio da manhã(RU)	4	Missas	Missa-aniversario	Alexina é citada com	Sim	Rio de Janeiro
78	Jornal	1919	Setembro	7490	Correio da manhã(RU)	3	Primeiro Congresso Brasileiro de Protecção a Infancia	Congresso-brasileiro-infan	Alexina é um dos no	Sim	Rio de Janeiro
79	Jornal	1915	Setembro	254	çazeta de Noticias(RU)	5	Requerimentos despachados ontem	requerimento-lista-bons	Requerimento expe	Sim	Rio de Janeiro

80	Jornal	1915	Outubro	296	çazeta de Noticias(RU)	6	Prefeitura	designação-normalista-3ª	Alexina designada p	Sim	Rio de Janeiro
81	Jornal	1916	Abril	112	çazeta de Noticias(RU)	6	Primeiro Congresso Americano da Criança	congresso-comite-brasilei	Organização de comi	Sim	Rio de Janeiro
82	Jornal	1917	Julho	204	çazeta de Noticias(RU)	4	Instrução publica	designação-professores	Designação de prof	Sim	Rio de Janeiro
83	Jornal	1918	Março	79	çazeta de Noticias(RU)	5	Para a modificação dos programas escolares	Nomeação-modificação-p	Nota sobre duas con	Sim	Rio de Janeiro
84	Jornal	1918	Novembro	326	çazeta de Noticias(RU)	6	As adjuntas da 3ª classe	Promoção-professoras-me	Nota de promoção p	Sim	Rio de Janeiro
85	Jornal	1915	Abril	834	O Imparcial Diário(RU)	6	Festas	Festejo-vitimas-cumprime	Nota sobre a festa q	Sim	Rio de Janeiro
86	Jornal	1901	Abril	115	Jornal do Brasil(RU)	5	Escola Normal	Exames-aprovação-distinc	Nota sobre aprovação	Sim	Rio de Janeiro
87	Jornal	1902	Julho	200	Jornal do Brasil(RU)	1	Prefeitura	Despachio-licença-estagiar	Nota sobre o desp	Sim	Rio de Janeiro
88	Jornal	1902	Setembro	248	Jornal do Brasil(RU)	1	Instrução Publica	Festa-diplomas-normalist	Nota sobre a festa q	Sim	Rio de Janeiro
89	Jornal	1902	Outubro	274	Jornal do Brasil(RU)	1	Prefeitura	Licença-despachio-Escola	Licença de 90 dias c	Sim	Rio de Janeiro
90	Jornal	1903	Junho	152	Jornal do Brasil(RU)	3	Secção religiosa	Missa-Nossa Senhora-anjo	Festejo ao mês de N	Sim	Rio de Janeiro
91	Jornal	1907	Dezembro	343	Jornal do Brasil(RU)	4	Lyceu de Artes e Officio	Reultados-exames-femini	Resultado dos exam	Sim	Rio de Janeiro
92	Jornal	1908	Dezembro	346	Jornal do Brasil(RU)	12	Renda,bordados e applicações em Filó	Renda-Minas Gerais		Sim	Rio de Janeiro
93	Jornal	1907	Novembro	129	Jornal do Brasil(RU)	4	Lyceu de Artes e Offícios	Alunos-solenidades-discu	Alexina é mencionat	Sim	Rio de Janeiro
94	Jornal	1901	Mai	136	çazeta de Noticias(RU)	2	Directoria Geral de Instrução publica	regulamento-pratica-esco	Regulamentos para	Sim	Rio de Janeiro
95	Jornal	1901	Agosto	215	çazeta de Noticias(RU)	3	Directoria Geral de Instrução publica			Sim	Rio de Janeiro
96	Jornal	1901	Novembro	321	çazeta de Noticias(RU)	3	Directoria Geral de Instrução publica	Exercicio-contabilidade-e	Exercicio das adjunt	Sim	Rio de Janeiro
97	Jornal	1902	Janeiro	15	çazeta de Noticias(RU)	3	Directoria Geral de Instrução Publica	Exercicio-contabilidade-e	Exercicio das adjunt	Sim	Rio de Janeiro
98	JORNAL	1902	Fevereiro	40	çazeta de Noticias(RU)	3	Escola Normal	Relação-normalistas-pont	Relação das normal	Sim	Rio de Janeiro
99	Jornal	1902	Fevereiro	44	çazeta de Noticias(RU)	2	Escola Normal	Provas-pratica-escolar-ali	Alunos que irão com	Sim	Rio de Janeiro
100	Jornal	1902	Fevereiro	49	çazeta de Noticias(RU)	2	Escola Normal	Relação-normalistas-pont	Relação das normal	Sim	Rio de Janeiro
101	Jornal	1902	Fevereiro	50	çazeta de Noticias(RU)	3	Prefeitura do Distrito Federal	Designação-cargo-adjunta	Ato do governo para	Sim	Rio de Janeiro
102	Jornal	1902	Março	65	çazeta de Noticias(RU)	2	Directoria Geral de Instrução	classificação-cargo-distrib	Distribuição dos pro	Sim	Rio de Janeiro
103	Jornal	1902	Mai	142	çazeta de Noticias(RU)	2	Prefeitura do Distrito Federal	licença-adjunta-Escola	No Licença de um mês c	Sim	Rio de Janeiro
104	Jornal	1902	Junho	173	çazeta de Noticias(RU)	4	Prefeitura do Distrito Federal	Requerimento-expedient	Requerimento expe	Sim	Rio de Janeiro



105	Jornal	1902	Julho	200	Revista de Notícias (RJ)	2	Prefeitura do Distrito Federal		Licença-adjunta-estagiária	Licença de uma mês	Sim	Rio de Janeiro	
106	Jornal	1902	Julho	203	Revista de Notícias (RJ)	2	Prefeitura do Distrito Federal		Convite-curso-diploma	Convite à Alexina	pa	Sim	Rio de Janeiro
107	Jornal	1902	Setembro	248	Revista de Notícias (RJ)	1	Distribuição de diplomas		Festa-solenidade-diploma	Nota sobre a festa	q	Sim	Rio de Janeiro
108	Jornal	1903	Março	88	Revista de Notícias (RJ)	3	Prefeitura do Distrito Federal		Edital-serviço-comparec	O edital de compare	s	Sim	Rio de Janeiro
109	Jornal	1904	Fevereiro	52	Revista de Notícias (RJ)	3	Diretoria Geral da Instrução		Relação-normalistas-diplo	Relação das normalis	t	Sim	Rio de Janeiro
110	Jornal	1905	Fevereiro	50	Revista de Notícias (RJ)	4	Escola Normal		Classificação-tempo de se	Classificação da con		Sim	Rio de Janeiro
111	Jornal	1905	Março	62	Revista de Notícias (RJ)	3	Diretoria Geral da instrução pública municipal		Classificação-tempo de se	Classificação da cont		Sim	Rio de Janeiro
112	Jornal	1906	Abril	94	Revista de Notícias (RJ)	4	Prefeitura do Distrito Federal		Classificação-Tempo	Classificação da cont		Sim	Rio de Janeiro
113	Jornal	1907	Dezembro	342	Revista de Notícias (RJ)	7	Lyceu de Artes e Offício		resultado-exames-femini	Resultado dos exam		Sim	Rio de Janeiro
114	Jornal	1915	Setembro	254	Revista de Notícias (RJ)	5	Requerimentos despachados ontem		Requerimento-Livros-lista	Requerimento para		Sim	Rio de Janeiro
115	Jornal	1915	Outubro	256	Revista de Notícias (RJ)	6	Prefeitura		Normalista-função-profes	Alexina, normalista	ç	Sim	Rio de Janeiro
116	Jornal	1915	Julho	204	Revista de Notícias (RJ)	4	Instrução Pública		designação-professores	Designação de prof		Sim	Rio de Janeiro
117	Jornal	1917	Março	75	Revista de Notícias (RJ)	5	Para a modificação dos programas escolares		Nomeação-comissão-mod	Nomeação de comis		Sim	Rio de Janeiro
118	Arquivo escolar	1893	Novembro		Documento nº2 Escola Normal de S. I. D. R. Termo de	6	Termo de posse e compromisso		Posse- professora- Termo	Página com o termo		Sim	Arquivo Público Min
119	livro	1916			Cantiga das creanças e do povo, cantigas populares		Cantiga das creanças Alexina Pinto	Educadora mineira,	cantigas- crianças-danças	Livro com cantigas,	l	Não	Biblioteca M. Luiz de
120	Livro	1907			Provérbios populares, máximas e observações usuas		Provérbios populare Alexina Pinto	Educadora mineira,	provérbios- máximas-mor	Livros escrito por Al		Não	Biblioteca M. Luiz de
121	Livro	1907			Liga de Instrução Moral Ingleza		Liga de Instrução Mo Alexina Pinto	Educadora mineira,	instrução moral- educação	Livro traduzido por A		Não	Biblioteca M. Luiz de

Fonte: Quadro produzido pelo autor desta pesquisa

ANA WALESKA POLLO CAMPOS MENDONÇA: ASPECTOS DE SUA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E CONTRIBUIÇÕES PARA O CAMPO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (1964-2017)

Jefferson da Costa Soares – PUC-RIO

INTRODUÇÃO

O percurso acadêmico de Ana Waleska Pollo Campos Mendonça (1946-2017) será abordado neste trabalho, em razão de suas contribuições para o campo da História da Educação no estado do Rio de Janeiro e no Brasil.

As fontes consultadas e analisadas foram a sua produção acadêmica, a saber, artigos, livros e capítulos publicados, programas e ementas dos cursos por ela elaborados e ministrados, documentos encontrados no Núcleo de Memória da PUC-Rio²⁵, atas de reuniões do seu Grupo de Pesquisa e, a principal delas, uma entrevista que Mendonça concedeu a Tânia Dauster, na PUC-Rio, transcrita por Ana Beatriz Lavagnino para o Projeto Fundadores – a construção da memória da Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. A metodologia utilizada, portanto, concilia a história oral e análise documental.

A análise dessas fontes documentais revela elementos da formação de Mendonça, sua carreira profissional e o tempo de atuação na PUC-Rio, os cargos que ocupou, disciplinas lecionadas, as sociedades científicas das quais participou, achados de pesquisa, a concepção de história de educação que defendia, dentre outros aspectos marcantes da construção de sua trajetória.

Compreendemos que refletir sobre a atuação de Mendonça como historiadora que teve sua trajetória marcada por engajamentos educacionais é um exercício que implica o mapeamento das redes pelas quais circulou. Trata-se, portanto, de uma temática que ocupa um lugar de destaque na historiografia da educação brasileira há algum tempo.

25 <http://nucleodememoria.vrac.puc-rio.br/galeria/homenagem-professora-ana-waleska-pollo-campos-mendonca-edu>. Consultado em: 25/07/2019.



O trabalho está dividido em outras seis partes. Na primeira tratamos de sua entrada na universidade e das primeiras experiências profissionais. Na segunda, de sua experiência no mestrado e dos primeiros anos de docência no ensino superior. A terceira parte remete para os tempos de redemocratização do país, quando Mendonça deu os primeiros passos na pesquisa, descobriu novas formas de militância e cursou o doutorado. Na quarta parte enfatizamos a conciliação vivenciada por Mendonça entre ensino, pesquisa e administração. A quinta parte remete para os últimos anos de atuação acadêmica, partindo da experiência de pós-doutoramento, realizada em Portugal. Concluímos com algumas inquietações deixadas pela historiadora da educação.

Ressaltamos que esta análise resultou numa visão particular e, portanto, parcial da trajetória de Mendonça e, ainda que colabore com a historiografia, na medida em que proporcione um olhar a mais sobre sua trajetória e concepção de história da educação num dado contexto histórico. Investigar os esforços feitos em prol da Educação no Brasil, nos diversos períodos e por intelectuais e professores como Mendonça, pode se configurar em contribuição relevante para o campo da história da educação, em especial para a história da profissão docente.

A UNIVERSIDADE E AS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS

Em 1964, Ana Waleska Mendonça ingressou na Universidade Católica, no curso de graduação em Pedagogia, curso oferecido pela antiga Faculdade de Filosofia. São desconhecidos os motivos que a levaram a procurar esse curso²⁶, mas mencionava a experiência vivida no Colégio São Marcos, mesma instituição onde cursou o primário. No São Marcos começou a trabalhar como explicadora de francês e, depois, assumiu também o acompanhamento de língua portuguesa. Teve a carteira de trabalho assinada como auxiliar de ensino e a contratação, na ocasião, se fazia sem maiores exigências de qualificação formal. Trabalhou durante todo o seu curso superior e, dessa forma, descobriu o que chamava de “prazer do exercício do magistério”.

Na PUC-Rio, chamava de “transição”, sob vários aspectos, certo período do curso de Pedagogia pelo qual passou. Funcionando ainda no esquema “3+1”, estabelecido pela reforma Capanema, era um curso que possuía um perfil pouco definido, caracterizando-se por ser aquele, dentre os cursos de licenciatura, que oferecia a possibilidade de um maior número de registros para lecionar no antigo ensino médio. Dependendo do número de semestres cursados, os graduandos podiam ter registro em filosofia, sociologia, psicologia, história e até matemática. O currículo do curso era uma espécie de “colcha de retalhos”: estudava-se um pouco de cada disciplina, mas não de maneira aprofundada. No entanto, Mendonça considerava que teve bons professores. Foi aluna de uma nova geração de professores que ingressavam naquela época na universidade, ainda jovens, e que, posteriormente, estimulados pelo Padre Antonius Benko S. J., foram direcionados para a pós-graduação, cursada de início no exterior, e viriam a constituir o núcleo do mestrado em educação pioneiro. Aliás, o Padre Benko, um dos pioneiros da Psicologia no Brasil, foi diretor da Faculdade de Filosofia e um dos principais responsáveis pela

26 MENDONÇA, A.W.P.C. Entrevista concedida a Tânia Dauster. PUC-Rio, 10 de março de 2016.



implantação da pós-graduação na PUC-Rio, tendo, para isso, desenvolvido uma política clara de captação e de formação de professores.

Não gratuitamente, ao tirar o seu registro de professora de ensino médio, no Ministério da Educação, limitado a duas disciplinas, Mendonça escolheu a Psicologia e a Sociologia, disciplinas em que se sentia mais embasada, pela qualidade da formação recebida.

Outro lado importante de sua formação universitária foi a militância estudantil. Foi vice-presidente do Diretório Acadêmico Jackson de Figueiredo, entre os anos de 1966 e 1967. Tais anos representaram, em sua opinião, os últimos estertores do atuante movimento estudantil dos anos 1960, que teve ruptura após o AI-5, particularmente, com o Decreto-lei 477/69. A partir de então, a forte repressão policial que se instalou, levou à reorientação de boa parte das lideranças desse movimento para a luta contra o regime. Mendonça ingressou na universidade em março de 1964 e, após um mês de aula, ocorreu o golpe militar. As aulas foram suspensas e acreditava-se que a situação fosse se prolongar por mais tempo.

Sua turma de Pedagogia era pequena, apenas treze alunos se formaram, mas era uma turma politizada. Em dezembro de 1967, Mendonça se formou. Foi a última formatura coletiva da Faculdade de Filosofia que, no ano seguinte, foi desdobrada em vários departamentos, com a implantação da Reforma Universitária na PUC.

O MESTRADO E OS PRIMEIROS ANOS DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Recém-formada, em 1968, Mendonça iniciou o curso de Mestrado em Educação, na área de Planejamento Educacional, na PUC-Rio. Foi, portanto, aluna das primeiras turmas do Programa, que se iniciara com um curso de especialização em Planejamento, em 1965. Nesse mesmo ano, o professor José Carmelo, seu primeiro diretor, organizava o Departamento de Educação, criado a partir do desmembramento da Faculdade de Filosofia. Estrategicamente, cooptara algumas alunas do curso de Pedagogia, formadas nos últimos anos, encaminhando-as para o curso de mestrado, com o objetivo de constituir o quadro docente do recém-criado Departamento. Nessa condição, Mendonça se matriculou no curso. Foi bolsista da CAPES, à frente da qual se encontrava ainda a professora Suzana Gonçalves, que substituíra Anísio Teixeira. Com isso, Mendonça deixou de trabalhar no Colégio São Marcos e dedicou-se integralmente ao curso. Assistia às aulas pela manhã e passava as tardes estudando com colegas na biblioteca do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) ou na biblioteca do Centro Latino-Americano de Pesquisas em Ciências Sociais (CLAPCS). A primeira dessas bibliotecas foi parcialmente desmembrada, desativada e fechada por um longo tempo; a segunda, totalmente desmantelada pelos órgãos de repressão do governo militar e seu acervo vendido, posteriormente, como papel.

O eixo do curso era a disciplina de Educação Brasileira, oferecida sob a forma de seminário e coordenada pela professora Eulina Fontoura. Cursos Filosofia da Educação Brasileira, com Creusa Capalbo, Métodos de Pesquisa, com o Padre Benko, e



Planejamento Educacional, com o próprio José Carmelo. Mendonça estagiou por um tempo no recém-criado IPEA, no PREMEM (Programa de Melhoria do Ensino Médio, financiado pela USAID²⁷ e, posteriormente, transformado em PREMEN (Programa de Melhoria da Educação Nacional), na própria PUC, no CENDEPLAN (Centro de Planejamento). Coursou ainda, Teoria Geral da Administração, na Fundação Getúlio Vargas (FGV). Teve, portanto, uma formação bastante eclética.

Outro componente importante de sua formação tem a ver com o fato de que em 1968, o Conselho Federal de Educação ainda funcionava no Rio de Janeiro, no Palácio Capanema, e promovia algumas sessões abertas ao público, para a discussão de temas candentes à época. Mendonça assistiu, neste ano, a dois seminários abertos promovidos pelo Conselho que tiveram como tema, respectivamente, a expansão do ensino superior - do qual foi relator o professor Durmeval Trigueiro Mendes, à época, ainda conselheiro (pouco depois, seria cassado, entre outras coisas, por recusar-se a integrar o GT da Reforma Universitária) - e a criação das Faculdades de Educação. Nos tempos que considerava “complicados”, com a fase de maior fechamento do regime se avizinando, Mendonça participou da Passeata dos Cem Mil²⁸. Seu grupo saiu da PUC carregando faixas e cartazes, com palavras de ordem que demandavam o fim da ditadura.

Após o credenciamento do curso de Mestrado, Mendonça e seus colegas cursaram “Estudos de Problemas Brasileiros” (EPB), introduzida como disciplina obrigatória para os cursos de pós-graduação. Em março de 1969, Mendonça já lecionava na PUC-Rio, contratada inicialmente como professora horista. Iniciou com a disciplina de Sociologia da Educação e, logo, Administração Escolar. Neste mesmo ano, lecionou, também, como professora horista, Educação Comparada, na Faculdade Santa Úrsula. Em 1970, foi, enfim, contratada por 20 horas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), para lecionar no Departamento de Administração Escolar da Faculdade de Educação. Deixou a Santa Úrsula e, entre 1970 e 1973, trabalhou na PUC e na UFRJ.

Em 1970, o curso de Mestrado em Educação da PUC-Rio foi enfim credenciado e foi concedido um prazo, aos alunos que o cursaram anteriormente a essa data, para que concluíssem as suas dissertações. Mendonça defendeu sua dissertação em março de 1974, intitulada “A Formação do Diretor da Escola Média na Guanabara”. Tratava-se de uma pesquisa do tipo “survey”, o que era comum na época, aplicada através da Secretaria da Educação a toda a rede do antigo estado da Guanabara²⁹, e na qual utilizou, para análise dos dados, o programa SPSS. A pesquisa evidenciou a qualificação precária dos diretores das escolas médias, que, indicados à época por critérios estritamente políticos, frequentemente, não possuíam sequer a formação mínima exigida para os professores desse nível de ensino (Soares e Xavier, 2019, p.).

Concluído o mestrado em 1974, Mendonça se deparou com a possibilidade de trabalhar na PUC, como professora de tempo contínuo, com um contrato de 24

27 Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional.

28 No site do Núcleo de Memória da PUC-Rio encontramos uma foto em que é possível confirmar a participação de Mendonça: <http://nucleodememoria.vrac.puc-rio.br/galeria/homenagem-professora-ana-waleska-pollo-campos-mendonca-edu>

29 A Guanabara foi um estado do Brasil que existiu no território correspondente à atual localização do município do Rio de Janeiro, entre 1960 e 1975. Em sua área, esteve situado o antigo Distrito Federal.



horas semanais. Acabou optando por dedicar-se integralmente à PUC. A partir desse momento, a sua trajetória profissional praticamente se confunde com a história desta universidade.

Nesses primeiros anos de docência na PUC, concentrou-se na área de Administração Escolar, então uma habilitação do curso de Pedagogia. Ministrou as disciplinas específicas da área, orientou os estágios supervisionados e coordenou a área por um longo tempo. Lecionava, também, para os cursos de licenciatura em geral, a disciplina “Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus”, que, após a Lei 5692/71, substituíra a Administração Escolar.

Em 1975, ministrou, também, a convite, um curso de Administração de Sistemas Educacionais no Mestrado em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Nessa época, eram poucos os Mestres em Educação e mais escassos ainda os Doutores. Por essa mesma razão, passou a integrar, ainda na condição de Mestre, algumas bancas de defesa de dissertações de Mestrado.

EM TEMPOS DE REDEMOCRATIZAÇÃO: OS PRIMEIROS PASSOS DE PESQUISA, NOVAS FORMAS DE MILITÂNCIA E, AFINAL, O DOUTORADO

Mendonça considerava os anos de 1980 particularmente importantes em sua vida profissional, por várias razões. Em primeiro lugar, porque integrou os grupos de pesquisa institucional que, de forma pioneira, o Departamento de Educação da PUC-Rio organizava. Tais pesquisas tinham o apoio da FINEP³⁰, do INEP³¹ e do CNPq³².

Teve a possibilidade de integrar as equipes de duas pesquisas institucionais que se debruçaram sobre as práticas de formação docente, da perspectiva que se denominava à época o “cotidiano escolar”, de base etnográfica: *Análise das Práticas de Formação de Educadores: professores e especialistas*, coordenada pela professora Maria de Lourdes Fávero, e que se desenvolveu entre os anos de 1982 e 1984, e *Novos Rumos da Licenciatura*, coordenada pela professora Vera Candau, e que se desenvolveu entre os anos de 1985 e 1988. A participação nesses dois grupos de pesquisa teve um papel significativo na decisão de cursar o doutoramento, que se concretizou afinal em 1986, com o ingresso no Programa de Pós-graduação em Educação da própria PUC-Rio.

Como no caso de vários professores universitários da sua geração, o doutorado não se situou no início da carreira acadêmica, mas, foi um momento decisivo da sua trajetória, implicando, inclusive, no que chamava de “processo de reconversão profissional”, que explicitaremos a diante.

Outro fator que a levou ao doutoramento foi sua participação no amplo movimento de reorganização dos educadores (ou melhor, dos *trabalhadores da educação*, termo, que considerava ambíguo, mas que, na época, exercia um forte efeito mobilizador), que tem como um marco importante a realização do *I Seminário*

30 Financiadora de Inovação e Pesquisa.

31 Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

32 Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.



de Educação Brasileira, em Campinas, no ano de 1978, do qual se originaram as Conferências Brasileiras de Educação, que se propuseram a retomar, em novas bases, as Conferências Nacionais promovidas pela Associação Brasileira de Educação (ABE), entidade que, especialmente nos anos de 1920 e 1930, congregava os intelectuais interessados na *reconstrução educacional* do país e liderava o debate nesse campo³³. Começavam a soprar os ventos da reabertura democrática e, nesse contexto, várias entidades associativas de educadores, algumas de caráter sindical, outras de caráter profissional ou “acadêmico”, começaram a se constituir.

No âmbito da PUC-Rio, a primeira expressão de um movimento interno de organização de professores, em direção a uma maior participação na gestão da universidade, e que culminou com a criação de uma entidade associativa, configurou-se como um processo de resistência a uma orientação da reitoria para que os professores registrassem a ausência de alunos que se encontravam então em greve. A ADPUC (Associação de Docentes da PUC-Rio), uma das primeiras associações desse tipo criadas no Rio de Janeiro, nos seus momentos áureos, teve um papel importantíssimo não só para garantir uma maior participação dos professores nos processos decisórios internos à universidade, como também, no entendimento de Mendonça, conseguiu integrar os Centros em que esta se organizava (CTCH e CCS, por um lado e CTC, por outro) e que faziam da instituição uma universidade partida. A ADPUC constituiu-se em um espaço de integração entre os professores das distintas áreas de conhecimento e trouxe para a universidade ganhos indiscutíveis, tais como o fortalecimento dos órgãos colegiados, que passaram a ter poder decisório, a regulamentação dos processos de contratação e demissão de professores, a indicação dos diretores de Departamento através de um processo eletivo e, principalmente, a unificação da carreira docente. Mendonça considerava um privilégio ter participado dessa associação, integrando inclusive, por algumas vezes, a diretoria da entidade.

Foi em meio a toda essa efervescência política que amadureceu a ideia de cursar o doutorado. Num primeiro momento, pensou em fazer o doutorado na USP, como alguns de seus companheiros de geração, indo a São Paulo duas ou três vezes por semana. Este projeto inicial foi, entretanto, abandonado, tendo em vista que, em 1981, vive as expectativas do nascimento de sua última filha. Quando esta ingressou no colégio, retomou o projeto do doutoramento, e, por razões de ordem prática, mas também acadêmicas, optou por cursá-lo na própria instituição em que trabalhava. Nessa época, o curso de Doutorado em Educação da PUC-Rio, inicialmente um programa interdisciplinar com o Departamento de Psicologia, ampliou o seu espectro, com a institucionalização de linhas de pesquisa que abriam para novas áreas que atendiam aos seus interesses acadêmicos. A possibilidade de obtenção de uma bolsa CAPES/PUC, que garantia uma redução da carga horária de trabalho para a realização do curso, viabilizou o seu projeto.

Em 1986, ingressou no curso de Doutorado em Educação da PUC-Rio. Sua participação nas duas pesquisas institucionais do Departamento acima referidas foi decisiva para o projeto de cursar o doutorado, mas, particularmente, a pesquisa

33 A esse respeito, ver o Editorial do n. 5 da revista Educação e Sociedade, de janeiro de 1980, que convoca para a I Conferência Brasileira de Educação, realizada em 1981.



*Novos Rumos da Licenciatura*³⁴ foi determinante do encaminhamento que deu ao projeto com o qual ingressou nesse curso e que implicou numa reorientação da sua vida acadêmica.

Uma circunstância eventual teve um papel central no seu processo de aproximação à História. O ingresso no curso de Doutorado coincidiu com um período de crise financeira da universidade, que levou, entre outras coisas, ao afastamento do Programa da professora Maria de Lourdes Fávero que respondia pela linha de pesquisa Pensamento Educacional Brasileiro, à qual o seu projeto de tese se integrava. Mendonça encontrava-se no segundo ano do curso. Esta linha de pesquisa chegou inclusive a ser desativada, deixando-a, a princípio, sem norte. Uma orientação da professora Vera Candau, então coordenadora do Programa, levou-a a buscar no Departamento de História um possível orientador para o seu trabalho.

Juntamente com Clarice Nunes e Zaia Brandão, também doutorandas do Programa de Pós-Graduação em Educação, à época, desenvolveram as suas teses de Doutorado sob a orientação do professor Ilmar Rohloff de Mattos, a quem considerava um *mestre*

Defendeu, enfim, a sua tese de doutorado, intitulada: *Universidade e Formação de Professores: uma perspectiva integradora. A Universidade de Educação, de Anísio Teixeira*³⁵. A sua tese de doutoramento constituiu em um marco importante na sua carreira universitária, por uma série de razões. Em primeiro lugar, como assinalado anteriormente, ela marca uma inflexão na sua trajetória acadêmica. Em segundo lugar, porque nesse trabalho é esboçada uma forma de lidar com a História e particularmente com a História da Educação (perspectiva teórica e metodológica), à qual, nas suas linhas gerais, permaneceu fiel até o fim³⁶. Em terceiro lugar, porque esse trabalho se desdobrou em uma série de pesquisas subsequentes, sendo dessa perspectiva um trabalho aberto que se, por um lado, permitiu a construção de uma versão particular sobre a problemática estudada, por outro levantou questões que a desafiaram para novas empreitadas.

UMA NOVA ETAPA DA VIDA ACADÊMICA: PESQUISA, ENSINO E ADMINISTRAÇÃO

A conclusão do seu doutoramento se constituiu em uma espécie de divisor de águas em sua vida acadêmica. A partir de então, a História da Educação configurou-se como o seu espaço privilegiado de atuação, tanto do ponto de vista do ensino, quanto como pesquisadora. Passou a integrar o quadro de professores da Pós-Graduação e começou, desde então, a lecionar as disciplinas de História da Educação e Educação Brasileira, também nos cursos de Graduação. Do ponto de vista da pesquisa, iniciou uma longa trajetória, que teve como fio condutor, as iniciativas do educador Anísio Teixeira, por quem se encantara ao longo da pesquisa da tese de doutoramento.

34 SOARES e XAVIER (2019) detalham a atuação de Mendonça nessa pesquisa.

35 Posteriormente publicada, em versão revista, com o título *Anísio Teixeira e a Universidade de Educação* (Mendonça, 2002).

36 No artigo intitulado “Reconstruindo uma Trajetória”, incluído na coletânea organizada por José Gondra e José Cláudio Sooma Silva, intitulada *História da Educação na América Latina: ensinar e escrever* (Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011, v. 1, p. 39-53), Mendonça procura explicitar essa perspectiva, refletindo retrospectivamente sobre a sua trajetória de pesquisa no campo.



Num primeiro momento, incorporou-se, a convite, a um grupo de pesquisa coordenado pela professora Zaia Brandão. O grupo, que incluía vários pós-graduandos do Programa, desenvolvia a pesquisa intitulada: *Do texto à história de uma disciplina: a sociologia da educação que se pode ler no “Educação e Desenvolvimento no Brasil”, de J. R. Moreira*, que se debruçava sobre esse livro do autor, editado em 1960, e que, apesar da originalidade da sua abordagem, tivera um impacto muito restrito no campo da educação, no Brasil. Apoiaram-se em Pierre Bourdieu para estudar, para além do autor e da sua obra, a constituição de um campo científico - a Sociologia da Educação no Brasil, e a institucionalização de um segmento da intelectualidade - cientistas sociais e educadores, numa perspectiva relacional, ao longo dos anos de 1950/1960.

A pesquisa remeteu à experiência do já mencionado CBPE, órgão criado por Anísio Teixeira, em 1955, quando da sua gestão à frente do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), ao constatarem que, sem desconsiderar a marca pessoal do autor, o livro em estudo se constituía na expressão de um projeto coletivo que se concretizara com a criação do Centro, em cuja montagem Moreira tivera uma participação decisiva. Aliás, fora essa a intuição que a aproximara do grupo de pesquisa. Em decorrência, a primeira pesquisa desdobrou-se em uma segunda, intitulada: *A Construção de uma Tradição Intelectual: a pesquisa no campo da educação - o caso do Rio de Janeiro*, também desenvolvida em colaboração com Zaia Brandão. Essa segunda pesquisa procurou aprofundar a análise da experiência do CBPE, enfatizando a sua contribuição para a constituição do campo da educação, como campo científico, e buscando resgatar a tradição de pesquisa que se constituiu no interior do Centro e que não teve continuidade com a implantação dos cursos de pós-graduação em educação no país, na década de 1970. A contribuição do CBPE à história das ciências sociais no Brasil já havia sido investigada por alguns autores como Maria Clara Mariani (1982) e Marisa Corrêa (1987 e 1988). No campo da educação, no entanto, ainda não se contava com um trabalho que efetivamente se debruçasse sobre o conjunto da produção do CBPE, procurando entender o significado da parceria entre educadores e cientistas sociais nesse momento e nesse espaço institucional. Em ambas as pesquisas, duas categorias analíticas foram absolutamente centrais na interpretação que construíram: a categoria de *campo científico*, como espaço de lutas concorrenciais, apropriada a Bourdieu (1983 e 1990), e a categoria de *projeto*, na perspectiva de Marisa Corrêa e de Gilberto Velho³⁷.

Os resultados dessas duas pesquisas foram recolhidos no livro organizado com Zaia Brandão: *Uma tradição esquecida: por que não lemos Anísio Teixeira?*, publicado, originariamente, em 1997, e que teve, em 2008, uma segunda edição revista (Brandão e Mendonça, 2008).

37 Corrêa (1987) afirma que é a noção de projeto, mais do que as noções de instituição, corrente ou escola, que melhor consegue dar conta dos motivos que agruparam cientistas sociais em esforços coletivos de pesquisa, ao longo dos anos 1940 e 1950. A noção de projeto, recorrente nos depoimentos desses cientistas, acaba por se constituir em sinônimo de grupo de referência, tornando-se o elo que articulava um determinado grupo de intelectuais em torno a uma problemática comum e expressando, sem dúvida, inclusive para eles mesmos, uma forma específica de atuação política. Velho (1994), por outro lado, afirma que a noção de projeto está indissolivelmente ligada à ideia de indivíduo-sujeito, mesmo em se tratando de um ator coletivo. Dessa perspectiva, um projeto coletivo supõe sempre a imbricação de uma série de projetos individuais distintos e, algumas vezes conflitivos, e esse fato é condicionante, na visão de Mendonça, de uma trajetória institucional.



A partir daí, continuou rastreando, com o grupo de pesquisa que então constituiu e que passou a coordenar, *História das Ideias e Instituições Educacionais*, as iniciativas de Anísio Teixeira, nos anos de 1950-1960. Em primeiro lugar, a CAPES, criada em 1951, como Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior.

Concluída a pesquisa sobre a CAPES, voltou ao CBPE/INEP, agora com um novo olhar. Já não se privilegiava tanto a sua dimensão de um centro de pesquisa, mas a sua atuação de caráter mais executivo, tentando enfocar as diferentes *estratégias* promovidas pelo órgão, de intervenção nos sistemas de ensino. As categorias de *estratégia* e *tática*, apropriadas a Certeau (1994), bem como a categoria de *rede*, apropriada de Elias (1994), foram imprescindíveis para entender a atuação política de Anísio Teixeira, ao longo dos anos em estudo, no âmbito das múltiplas instituições onde a sua liderança se exerceu.

Mais uma vez ficou evidenciada, como uma estratégia privilegiada por Anísio, a questão da formação do professor. A pesquisa não só confirmou a hipótese inicial da centralidade que o INEP assumiu no encaminhamento das políticas educativas do período, como permitiu evidenciar a configuração, a partir do INEP/CBPE, de um abrangente programa de qualificação do *magistério nacional*, por meio do qual se buscava *reconstruir* a escola *comum* do homem brasileiro (a escola pública primária redefinida e ampliada, articulada à escola média democratizada). Os resultados dessa pesquisa foram recolhidos no livro organizado por Ana Waleska Mendonça e por Libânia Xavier, *Por uma política de formação do magistério nacional. O Inep dos anos 1950-1960*, publicado pelo próprio INEP, por ocasião da comemoração dos 75 anos de sua criação (Mendonça e Xavier, 2008).

A colaboração inicial com a professora Zaia Brandão foi fundamental para que, a partir de 1998, Mendonça constituísse o seu próprio grupo de pesquisa.

Em outubro de 1993, assumiu, a convite, a Coordenação Central de Graduação (CCG), na Vice-Reitoria Acadêmica. Essa Coordenação, equivalente nas universidades públicas às Pró-Reitorias de Graduação. Na época, o Coordenador da CCG respondia ainda diretamente pela organização do vestibular e pelo Programa Institucional de bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), que então começava a se ampliar na PUC. Trabalhou exaustivamente nesses primeiros anos após a conclusão do seu doutorado. Permaneceu à frente da CCG até agosto de 1995, deixando esta coordenação para assumir a Direção do Departamento de Educação, após o processo eletivo regulamentar. Ficou à frente da Direção por dois anos e, em 1999, voltava a ocupar um cargo de administração acadêmica interno ao Departamento como Coordenadora de Pós-Graduação.

Com a opção definitiva pela História da Educação como seu campo de trabalho, começou a participar regularmente do Grupo de Trabalho (GT) da ANPEd de História da Educação, coordenado, na época (entre 1993 e 1997), por Marta Chagas de Carvalho, bem como, quase que simultaneamente, dos eventos internacionais que começavam a congregar os pesquisadores da área. O primeiro evento internacional desse tipo, de que participou, foi o II Congresso Ibero-Americano de História da Educação Latino-Americana, realizado em Campinas, em 1994, no qual teve a possibilidade de



apresentar parte da sua tese em uma mesa coordenada pela professora Elza Nadai, a quem admirava através da leitura de alguns de seus trabalhos.

A partir de então, teve a possibilidade de participar, sempre com a apresentação de trabalho, de todos os subsequentes Congressos Ibero-americanos. No espaço de intercâmbio latino-americano, participou de várias das edições das Jornadas Argentinas de História da Educação. Mendonça considerava esses eventos espaços de socialização das pesquisas que vinha desenvolvendo, *no próprio processo do seu desenvolvimento*, trazendo, com frequência, contribuições enriquecedoras e sugestões de futuros desdobramentos.

Relevância particular na sua trajetória acadêmica tiveram os Congressos Luso-brasileiros de História da Educação, entre outras razões, porque possibilitaram que conhecesse alguns pesquisadores portugueses com quem posteriormente viria a estabelecer parcerias frutíferas, entre os quais, em primeiro plano, a figura de Rogério Fernandes que, ao lado de Ilmar Mattos, a quem se referia como seus *mestres*, por excelência, que a ajudaram a trilhar os caminhos da História.

No ano de 2000, começou também a participar, com regularidade, de um terceiro fórum internacional de pesquisadores em História da Educação: o International Standing Conference for the History of Education (ISCHE), um dos fóruns mais importantes da área, por congregar, efetivamente, pesquisadores de todas as partes do mundo.

Alguns anos antes, Mendonça contribuiu juntamente com outros historiadores da educação para a organização no país de uma entidade que congregasse a comunidade dos pesquisadores brasileiros já em uma surpreendente expansão, tendo em vista que, face a esse crescimento (numérico e qualitativo), o GT da ANPEd - que teve, sem dúvida, um papel pioneiro no processo de renovação e consolidação da área de pesquisa, configurando-se ainda hoje como um espaço significativo de aglutinação dos pesquisadores - não dava mais vazão à produção. Foi indicada pelo GT da ANPEd para integrar a comissão organizadora da entidade que viria a se constituir como a Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), que assumiu, desde a sua criação em 1999, um duplo papel de, por um lado, articular e fortalecer, nacionalmente, a comunidade de pesquisadores da área, e, por outro, de facilitar o intercâmbio com o exterior, formalizando a participação em fóruns internacionais, como é o caso do ISCHE, e dando maior visibilidade à produção nacional. Um indicativo de que de fato a sociedade cumpriu e cumpre esse segundo papel, foi que, pouco depois de que a SBHE foi formalmente acolhida no âmbito do ISCHE³⁸, o Brasil foi escolhido para sediar a XXV edição do evento, realizada na USP, em 2003.

Foram dois longos anos de articulações para que conseguissem constituir a SBHE, integrando os pesquisadores que circulavam pelos dois principais espaços institucionais da área, na época, o GT de História da Educação da ANPEd e o HISTEDBR, vinculados a distintas tradições intelectuais do campo: a história cultural, o primeiro, e a história marxista, o segundo³⁹. Mendonça considerava uma vitória

38 Na época, a filiação ao ISCHE se fazia pela via institucional das sociedades nacionais de pesquisadores.

39 Na visão de Mendonça, essas duas tradições não se contrapõem absolutamente. Aliás, vários historiadores marxistas se vincularam à história cultural. De qualquer forma, considerava sempre saudável a convivência de distintas abordagens no campo, desde que se respeitem as diferenças e que estas não impliquem na desqualificação das divergências.



a constituição da primeira diretoria da entidade com as duas principais lideranças dessas duas vertentes da pesquisa historiográfica no campo da educação: Dermeval Saviani, na presidência, e Marta Carvalho, como vice-presidente. Mendonça integrou essa primeira diretoria no cargo de tesoureira. Na segunda diretoria eleita, foi vice-presidente da entidade, ao lado de Marta Carvalho que assumiu a presidência. Aliás, Mendonça afirmava em sala de aula que a leitura da tese de doutorado de Carvalho (1998) fora central para o encaminhamento da sua própria tese.

UMA INFLEXÃO, NO CAMINHO?

Em 2004, Mendonça passa a se dedicar em tempo integral à pesquisa. Desde o ano anterior, começara a articular com o professor Rogério Fernandes um pós-doutorado em Lisboa. Foi organizando suas atividades na PUC-Rio de forma a ausentar-se por um semestre sem maiores prejuízos para o Departamento e para o Programa de Pós-Graduação. Mais uma vez, uma bolsa da CAPES viabilizou as suas intenções.

Encerrada a pesquisa sobre o Inep, afasta-se de Anísio e um movimento semelhante ao que a levara à História, a faz mergulhar mais para trás no tempo. De início, considerava um enorme desafio trabalhar com a documentação do século XVIII, momento em que sequer a ortografia havia sido unificada em Portugal e em que se abusava das abreviaturas, além de que lidava exclusivamente com documentos manuscritos, nem sempre claramente legíveis. Mas, mais uma vez, contou com o incentivo de Rogério Fernandes, cuja partida havia deixado em Mendonça uma enorme lacuna.

Voltamos agora ao título atribuído a esta parte do texto, intencionalmente formulado como uma pergunta. Inflexão, de fato? No fundo, Mendonça se voltava a um objeto com o qual iniciara a sua trajetória de pesquisadora: o professor “secundário”, cuja formação nos cursos de licenciatura havia se constituído no seu primeiro tema de pesquisa. Daí que o foco, no seu projeto de pós-doc, fossem os *estudos secundários*, termo que utilizou com o significado a ele atribuído pelo historiador português Banha de Andrade (1981, 1984)⁴⁰.

Antes de falecer, em maio de 2017, estava rastreando com o seu grupo de pesquisa a forma como se foi historicamente constituindo o quadro docente do Colégio Pedro II, com um amplo espectro temporal, considerando-se, em particular, o papel de instituição modelar desempenhado pelo Colégio, desde a sua criação no século XIX, durante o período regencial, até anos bem recentes.

40 Andrade, nos trabalhos acima referidos, aplica esse termo aos professores régios de gramática latina, grego, retórica e filosofia, matérias que configuravam o currículo dos antigos colégios jesuítas, em contraposição aos *mestres* régios de ler e escrever e contar. Importa, entretanto, destacar que, no contexto das Reformas Pombalinas, aplicava-se a designação genérica de *estudos menores* tanto ao que se está chamando de *estudos secundários*, quanto ao que viria posteriormente a se constituir no ensino de primeiras letras.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por uma série de razões, algumas das quais elencadas acima, Mendonça construiu toda a sua trajetória profissional na PUC-Rio. Admitia que, algumas vezes se sentiu tentada a prestar concurso para alguma universidade pública. Não por questões financeiras ou de estabilidade, mas por razões de ordem ideológica. A leitura da obra de Anísio, em particular, a convenceria de que a escola pública é o esteio de uma sociedade democrática e o que a incomodava era não ter uma atuação direta nesse âmbito.

Aos poucos foi se dando conta de que, de alguma forma, o trabalho que desenvolvia tinha também uma repercussão na educação pública, enquanto boa parte dos alunos e alunas formados nos cursos de licenciatura, principalmente nos últimos anos, acaba por atuar na rede pública.

REFERÊNCIAS

- INEP/MEC (1969). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n. 114, V.51 abr./jun.
- ANDRADE, A. A. B. (1981). A Reforma Pombalina dos Estudos Secundários (1759-1771). Contribuição para a História da Pedagogia em Portugal. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1º v., 1ª parte e 2ºv.
- ANDRADE, A. A. B. (1984). A Reforma Pombalina dos Estudos Secundários (1759-1771). Contribuição para a História da Pedagogia em Portugal. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1º v., 2ª parte.
- BOURDIEU, P. (1983). O Campo Científico. In ORTIZ, R. (org). *Bourdieu*. São Paulo: Ática.
- BOURDIEU, P. (1990). *Coisas Ditas*. São Paulo: Ed. Brasiliense.
- BRANDAO, Z.; MENDONÇA, A. W. P. C. (2008). *Uma tradição esquecida: Porque não lemos Anísio Teixeira?* 2ª edição revista. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forma & Ação, v. 1. 250p..
- CARVALHO, M. M. C. (1998). *Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. Bragança Paulista: EDUSF.
- CERTEAU, M. (1994). *A Invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes.
- CORRÊA, M. (1987). *História da Antropologia no Brasil*. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais/Campinas/SP: Editora da UNICAMP.
- CORRÊA, M. (1988). A Revolução dos Normalistas. *Cadernos de Pesquisa*, n. 66, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, agosto.
- ELIAS, N. (1994). *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar.
- MARIANI, M. C. (1982). Educação e Ciências Sociais: o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. In SCHARTZMAN, Simon (org.). *Universidades e Instituições Científicas no Rio de Janeiro*. Brasília: CNPq.
- MENDONÇA, A. W. P. C. (1987). Caminhos e Descaminhos do Curso de Pedagogia: A Experiência da Puc-Rio. *Revista de Educação AEC*, N.64, P. 51-58.
- MENDONÇA, A. W. P. C. (2002). *Anísio Teixeira e a Universidade de Educação*. 1ª. ed. Rio de Janeiro: EDUERJ, 185p.



MENDONÇA, A. W. P. C. (2007). Uma Profissão Fragmentada. In: Maria de Araújo Nepomuceno; Elianda Figueiredo Arantes Tiballi. (Org.). *A educação e seus sujeitos na história*. Belo Horizonte: Argumentum, v., p. 35-50.

MENDONÇA, A. W. P. C. (2011). Reconstruindo uma Trajetória. In: José Gondra; José Cláudio Sooma Silva. (Org.). *História da Educação na América Latina: ensinar e escrever*. 1ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, v. 1, p. 39-53.

MENDONÇA, A. W. e CARDOSO, T. F. L. (2007). A Gênese de uma Profissão Fragmentada, *Revista Brasileira de História da Educação*, n 15, setembro/dezembro, p.31-52.

MENDONÇA, A. W. P. C.; XAVIER, L. N. (2008). *Por uma política de formação do magistério nacional: o INEP/MEC dos anos 1950/1960*. 1. ed. Brasília: INEP/MEC, 260p.

MOREIRA, J. R. (1970). *Educação e desenvolvimento no Brasil*. Rio de Janeiro: Centro Latino Americano de Ciências Sociais.

ROSTOFF, D. I. (1994). Avaliação Institucional: pensando princípios. *Educación Superior y Sociedad*, v. 5, n° 1 y 2: 87-97.

SOARES, J. C., Xavier, L. (2019). Contribuições de Ana Waleska Mendonça para a pesquisa em História da Educação. *Revista Contemporânea de Educação*.

VELHO, G. (1994). *Projeto e Metamorfose: antropologia das sociedades complexas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed..

ARIANO SUASSUNA E A PRÁTICA EDUCATIVA IDEAL PARA O “BRASIL REAL”

Aurea Maria Bezerra Machado – PROPED – UERJ

RESUMO

Passados 130 anos da proclamação da República, que tem dentre os seus valores a tolerância e a solidariedade, e cuja concretização requer como prioridade uma educação democrática e inclusiva, apresento este trabalho, que faz parte da minha tese de doutorado em educação, iniciado em 2019, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Seu tema é a produção docente de Ariano Suassuna, homem das Letras, que destacou-se no magistério como professor universitário, na UFPE, e como secretário de educação e cultura, fazendo uso das políticas educativas para realizar diversos projetos culturais, como o Movimento Armorial. Inspirado pelas leituras de Euclides da Cunha, Machado de Assis e Dostoiévski, Suassuna não aceitou a segregação cultural das elites imposta às classes populares, para manter a continuidade de sua dominação hegemônica, enfocando a questão do intelectual orgânico de Gramsci. Inferindo que a base da cultura erudita vinha das nossas tradições ibéricas, reinterpretadas através de cinco séculos, por indígenas, negros e mestiços, amálgama que deu origem à cultura popular, Suassuna procurou fazer uma fusão de dois países: O “Brasil oficial” e o “Brasil real”. Desse modo, este texto configura-se como uma reflexão sobre a sua contribuição à Educação brasileira, ao focar a relevância social de sua produção docente, dentro e fora do *locus* tradicional da sala de aula.

Palavras-chave: Ariano Suassuna; Docência; Práticas educativas

INTRODUÇÃO

“Conheça todas as teorias, domine todas as técnicas,
mas ao tocar uma alma humana, seja apenas outra
alma humana.” (Carl Gustav Jung)

Este trabalho configura-se como a história e a análise da produção docente de Ariano Vilar Suassuna, dramaturgo, escritor e professor brasileiro, sua preocupação com a construção do conhecimento e da identidade do povo, e da preservação de



sua memória cultural. Não obstante ter nascido no seio de uma família tradicional, política e abastada, parte do que Machado de Assis chamou de “Brasil oficial”, Suassuna, para quem a cultura era a sede da alma e da honra de uma nação, optou por entender e trabalhar para um outro país, o “Brasil real”, dos pobres e desvalidos, do povo da periferia, da favela e do sertão, da parte geopolítica do Brasil esquecida e não contemplada pelas autoridades.

Este artigo pretende, na intercessão do rigor científico e da relevância social, investigar a sua experiência individual como docente, que se expandiu por décadas, perpassando por suas diversas redes de sociabilidade. e sua base epistemológica estrutura-se através da interdisciplinaridade entre Educação, Literatura e História. Essa interação entre categorias de estudo e ciências refletiu-se por toda sua vida particular, cultural e assim ele elaborou e construiu sua literatura e docência, o popular e o erudito sempre se imbricando e desconstruindo o discurso propagado pela classe dominante de que o que nasce do povo não tem qualidade, criando nesta questão de poder a dicotomia “cultura superior” e “cultura inferior”. Na verdade, é o popular que dá sentido à nação. Assim, o popular está no erudito e o erudito está no popular. O Movimento Armorial foi a concretização dessa rede de sociabilidade.

Segundo Gramsci, intelectual orgânico é aquele indivíduo que tem como ocupação, profissão ou como meta levar a cultura, o conhecimento às massas, instruindo-as, num diálogo entre a cultura e hegemonia, prática que possibilitará a emancipação das mesmas. Para Soler, “essa cultura da qual fala Gramsci deve ser encarada como o fortalecimento das massas populares. Ou seja, deve-se insistir na valorização dos produtos culturais em detrimento dos estrangeirismos e incorporações feitas pelos países periféricos em relação às nações imperialistas (SOLER, 2017, pg.550)

Para o professor Suassuna, o povo tinha de ter acesso à educação e à cultura porque o “Brasil real” merecia uma educação ideal. Educação que deveria ser levada aos sertões, às periferias e às favelas, como um projeto pautado na construção do conhecimento e da valorização da memória cultural.

Este texto, utilizando-se da Etnografia, tem ainda como escopo, investigar as ressonâncias e as epifanias vividas pelo professor Suassuna, que resignificaram e mudaram sua trajetória pessoal e profissional, identificando elementos biográficos que o levaram à carreira de professor, sua verdadeira vocação, segundo o relato de todos que conviveram com ele, como familiares e colegas de trabalho na UFPE, que participaram do diálogo, uma vez que um trabalho de pesquisa acadêmica requer muito mais do que um olhar minucioso a documentos e fontes bibliográficas que fundamentam um tema escolhido e sua problemática. É preciso ouvir o “outro”, com suas memórias coletivas, individuais, históricas, afetivas e autobiográficas, afinal segundo Henry Rousso, um dos fundadores do Instituto de História do tempo presente, que enfoca a importância de historiar o presente do qual se faz parte, “a entrevista é a palavra viva.” (ROUSSO, 2017), e nessa *práxis*, a importância das fontes orais é que a entrevista transforma o depoimento em fonte documentais para a história, uma vez que falam de memória.

Ariano Suassuna foi um professor brasileiro apaixonado pela vida, um arauto da cultura nacional, que conciliou a vida pessoal, a artística e a profissional a serviço de



uma sociedade mais igualitária, porque sem justiça social não haverá humanidade, tampouco nação. Foi um intelectual que, não obstante ter nascido no seio do “Brasil oficial” com suas prerrogativas para o poder e o conhecimento, optou por compreender e importa-se com as necessidades e as precariedades do “Brasil real”, o que fez ao longo da vida, ilustrando com sua prática pessoal e profissional o pensamento junguiano que introduz este texto. Assim, este trabalho apresenta a trajetória de Suassuna, esse humanista que tocou e modificou as vidas daqueles que o conheceram como artista, mestre e pessoa.

UMA BIOGRAFIA ENTRE O BRASIL “REAL” E O “OFICIAL”

“ O sertão é o nódulo espinhento, pedregoso e belo do ‘Brasil real.’”
(Ariano Suassuna)

Ariano Vilar Suassuna nasceu no dia 16 de junho de 1927, na Cidade de Nossa Senhora das Neves, atual João Pessoa, na capital da Paraíba, no seio de uma família abastada e tradicional da primeira metade do Século XX. Sua mãe era dona Rita de Cássia Dantas Vilar e o pai, João Urbano Pessoa de Vasconcelos Suassuna, governador do Estado, na época. O parto realizou-se no Palácio da Redenção então sede do governo e residência oficial da família. Muitas décadas depois, precisando ir até lá por questões burocráticas, Suassuna esqueceu-se de vestir terno, o que era na ocasião protocolo, e um segurança tentou barrar-lhe a entrada. Muito bem humorado, Suassuna respondeu-lhe: “- Rapaz, a primeira vez na minha vida que entrei aqui, eu estava era nu.”

Três anos mais tarde, acusado de suposto envolvimento no assassinato de João Pessoa, então governador da Paraíba, que tinha sido candidato a vice-presidente, na chapa de Getúlio Vargas, João Suassuna foi assassinado no Rio de Janeiro. Apreensivo e antevendo a própria morte, deixou para os familiares uma carta na qual pedia que eles se afastassem do ódio e do desejo de vingança que poderiam se perpetuar após a tragédia. Logo depois, sua viúva retornou para a Paraíba, mudando-se com os nove filhos para Taperoá, a 216 quilômetros da capital, no sertão dos cariris paraibanos, região de difícil localização e castigada pela seca, relegada à marginalidade, por não se situar nem à beira da estrada de ferro e nem às margens da principal rodovia do Estado. Eram tempos difíceis na política e na economia do Brasil, por conta dos conflitos políticos e da grande seca que castigava o Nordeste, na década de 1930.

Muitos anos depois, durante a realização das filmagens da minissérie da Globo, *A Pedra do Reino*, produção comemorativa dos oitenta anos de Suassuna, que foi toda ambientada em Taperoá e escalou a maior parte do elenco e demais profissionais envolvidos no projeto dentre os moradores locais, o escritor escreveria suas impressões sobre a cidade onde passou a infância:

Para mim, ela não é uma cidade comum. Quando comecei a escrever, fiz dela o centro de tudo o que eu escrevia, de maneira que ela foi tomando um sentido literário e mítico que não existia nem na minha infância. Poderia ser uma tentativa de reinvenção literária da cidade que o



menino Ariano conheceu. Mas, de qualquer maneira, Taperoá é a base física da cidade literária que eu construí com toda a minha obra de escritor. (SUASSUNA, 2007)

Ali, o menino Suassuna, oitavo dos nove filhos de dona Ritinha, cresceu vendo os retirantes fugindo da fome, passando pela porta da propriedade da família. Quando os irmãos mais velhos foram estudar no Recife, Ariano ficou no sertão, com a mãe e os outros familiares. Nessa fase de sua vida, vivenciou de maneira significativa a cultura popular do Nordeste, tendo contato com as cantigas populares brasileiras e as canções ibéricas dos portugueses, que chegaram até ele nas cantorias e desafios de viola, conheceu o teatro de mamulengos e o encantamento do circo, que marcariam de maneira significativa toda a sua existência de literato e educador. Exemplo disso é o palhaço Gregório, astro do Circo Stringhini, que o escritor frequentou, quando menino e que mais tarde imortalizaria na figura do palhaço-narrador em *O Auto da Compadecida*. E Taperoá, aquela cidadezinha dos Cariris, onde ele fora apresentado às rodas de viola e às narrativas de cordel, seria no futuro o universo mítico onde ele se inspiraria para criar as suas personagens inesquecíveis.

Nascido e criado no Nordeste, o qual chamava de “O coração do Brasil”, Ariano Suassuna trouxe para as páginas de suas obras as influências culturais populares de sua infância em Taperoá e de sua mocidade, no Recife, que foram essenciais na formação do seu universo literário, por onde desfilaram personagens como João Grilo, Chicó, Cancão, Manuel Gaspar, Euricão, Joaquim Simão, Aderaldo Catação e Quaderna.

Durante a sua infância e adolescência, os livros foram de grande influência para a sua formação acadêmica e escolha profissional. Naquela época, os seus amigos inseparáveis eram os volumes herdados, da vasta biblioteca de seu pai, João Suassuna. Seus autores prediletos eram aqueles que o faziam rir. Aos sete anos de idade iniciou os seus “estudos convencionais”, alfabetizado pela mãe, dona Ritinha, e uma tia, em casa. Já aprendera a ler e escrever, quando começou a frequentar a escola. Também foi lá em Taperoá que assistiu pela primeira vez a uma peça de mamulengos e a um desafio de viola.

Ariano Suassuna declarava que não ter o hábito da leitura, mas a paixão por ela, pois o livro sempre fora para ele uma fonte de encantamento. O pai, ao falecer, deixara como herança para a família uma biblioteca fabulosa para os padrões da época, com exemplares das obras de Cervantes, Shakespeare, Dostoiévski, Euclides da Cunha e Machado de Assis, e os tios de Suassuna sempre lhe compravam muitos livros para que o menino conhecesse os grandes nomes da Literatura universal. Mais tarde, a leitura continuaria a ser valorizada por ele como professor. Durante a exposição de suas aulas, frequentemente dizia aos seus alunos que “quem gosta de lê não morre só.” De acordo com ele, os livros serão sempre bons companheiros e por isso, citaremos a seguir um de seus autores preferidos da Modernidade, o argentino Jorge Luís Borges com sua fala: “Sempre imaginei o Paraíso uma grande biblioteca.” (BORGES, 2009)

Posteriormente, por ocasião dos exames do antigo curso de admissão ao ginásio, Ariano Suassuna mudou-se para Recife, onde frequentou o Colégio Interno



Americano Batista, o Ginásio pernambucano e mais tarde, o Colégio Osvaldo Cruz. O seu primeiro poema, *Noturno*, surgiu por acaso, em 1945, enquanto ainda estudava. Durante uma prova de geografia, não sabendo as respostas, escreveu uns versos e o professor, ao invés de zangar-se, elogiou o aluno e mais tarde, deu um jeito de publicá-los no Jornal do Comércio do Recife.

De formação calvinista e depois agnóstico, Suassuna converteu-se ao catolicismo e em 1947 escreveu a sua primeira peça, *Uma mulher vestida de sol*, baseada num romance do sertão. Em 1950, formou-se em Ciências jurídicas e sociais, na Faculdade de direito do Recife, onde conheceu o amigo Hermilo Borba Filho, com quem fundou o Teatro do Estudante de Pernambuco.. Até 1956, dedicou-se à advocacia e paralelamente ao teatro. Nesse período produziu *O castigo da soberba*(1953), *O rico avarento*(1954) e *O Auto da Compadecida*(1955), peça escrita com base em romances e histórias populares do Nordeste, que o consagrou por todo o país e que foi considerada por Sábato Magaldi, em 1962, como “o texto mais popular do Moderno Teatro brasileiro”. A produção foi encenada pela primeira vez no Recife, em 11 de setembro de 1956, no Teatro Santa Isabel e com o dinheiro dos direitos autorais, ele comprou a casa da Rua do Chacon, no Poço da Panela, Recife, cuja fachada reformou, com os azulejos do grande amigo, o ceramista Francisco Brennand. Suassuna consagrou a casa à *Compadecida*, porque graças a ela pudera adquirir o imóvel e lá morou por toda a vida. O casarão ainda é a residência da família Suassuna e possui um acervo artístico incomensurável, com peças do escritor, de dona Zélia Suassuna, sua esposa, e de Manuel Dantas Suassuna, seu filho, ambos, artistas plásticos, bem como de outros familiares e amigos.

Em 1956, tornou-se professor da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), lecionando *Estética* e mais tarde, outras disciplinas, onde se aposentou, após quase quatro décadas de docência e dedicação à educação brasileira. Mas o trabalho em prol dela e da cultura do nosso país continuaria, através dos seus projetos culturais.

Em 1971, publicou o seu *Romance d’A Pedra do Reino e o Príncipe do Sangue do Vai-e-Volta*, inspirado em um episódio ocorrido no Século XIX, no município de São José de Belmonte, a quatrocentos e setenta quilômetros de Recife, com uma seita sebastianista. Suassuna começou a escrevê-lo em 1958, mas levou mais de uma década para concluí-lo e publicá-lo.

Paralelo à docência, Ariano Suassuna produziu, ao longo de sua vida, uma extensa obra, composta de poemas, folhetins, romances e peças de teatro que fizeram dele o grande literato, a serviço do “Brasil real”.

Em 1976, conciliando a carreira no magistério e o cargo de secretário de educação e cultura da Cidade do Recife, defendeu a tese de livre-docência que lhe deu o doutoramento em História, *A Onça castanha e a Ilha Brasil*, título que já nos remete à sua visão sobre a formação mestiça do povo brasileiro e de sua cultura, texto que seria a base para o seu projeto cultural “A Onça malhada, a Favela e o Arraial”, duas décadas mais tarde.



Em 1990, o escritor passou a ocupar a cadeira de número 32 da Academia Brasileira de Letras e em 1993 tornou-se também membro da Academia pernambucana de Letras. Foi também secretário de cultura nos governos de Miguel Arraes(1995-1998) e de Eduardo Campos(2006-2009). Faleceu em Recife, no Real Hospital Português, em 23 de julho de 2014, aos 87 anos.

LITERATO E DOCENTE

“ A tarefa de viver é dura, mas fascinante.”
(Ariano Suassuna)

Para Suassuna, escrever era a sua missão, sua vocação e sua festa. Em seus textos, seja em forma de romance, poesia ou peça teatral, há sempre um cruzamento entre referências populares e eruditas. Analisando sua obra, vislumbramos o seu eu-lírico buscando o lado luminoso do interior árido do nosso país. Concebemos pela tessitura textual de seus escritos que com acuidade, o escritor opta por dar pouca ênfase à seca, ao estéril, enquanto valoriza o afeto, a resiliência e a comunhão da vida, caracterizados em suas personagens maravilhosas, os mentirosos, os quengos, os bêbados, os gogos e os loucos. A mensagem final é que terra do sertão pode ser árida, mas alma do sertanejo é verde, que alegria também é forma de resistência.

Suassuna, em suas aulas na universidade e em palestras pelo Brasil, falava de “arrudeios”, que são voltas que se dá até se chegar ao destino, ao pretendido, “arrudeios” que encontramos nas trilhas iluminadas pelo sol causticante do agreste e metaforicamente falando, também quando se trata de administrarmos os percalços que essa vida nos apresenta. Não obstante, todos os “arrudeios” do seu caminho o levaram à arte, fazendo-o vivenciar muitas de suas manifestações, valorizando-as e difundindo-as.

Leitor assíduo de Machado de Assis, baseava sua prática social numa das inferências desse autor, que afirmava haver no Brasil dois países diferentes: o “Brasil oficial” e o “Brasil real”. O escritor e professor dizia que esse pensamento de Machado tinha sido para ele como uma revelação, uma epifania, uma vez que era uma verdade que ele constataria por toda a vida. . O primeiro país seria a pátria das elites empoderadas, dos privilegiados, enquanto o segundo Brasil era composto pela gente simples, analfabeta e abandonada pelas autoridades. Ariano Suassuna dizia-se nascido, criado, formado e deformado pelo “Brasil oficial”, mas entendia o “Brasil real”, que Dostoiévski chamava de o “Quarto Estado”, essa enorme maioria de analfabetos e semialfabetizados, que representam a maioria do povo brasileiro, que habita o sertão, as periferias e favelas das grandes cidades brasileiras.

Consciente do fato de que se nós brasileiros quiséssemos que o Brasil desse um passo fundamental para tornar-se não um apenas um país, mas uma nação, Ariano Suassuna dizia que seria preciso levar em conta esse “Quarto Estado”. Por conseguinte, como literato e professor, resolveu prestar atenção na arte do “Brasil real”. Usando como instrumento a sua escrita, tecida sob o enfoque discursivo da cultura oral, e desestabilizando a diferenciação entre o erudito e o popular, uniu



literatura e docência para levar cultura às periferias, às favelas e aos sertões, com o intento de apresentar um Brasil ao outro.

Sendo um professor, Suassuna compreendia que o povo tinha que ter acesso à educação e à cultura porque o “Brasil real” merecia uma educação ideal. Educação que deveria ser levada às massas populares como um projeto pautado na construção do conhecimento e da valorização da memória cultural. Na docência universitária, trouxe para a academia os elementos populares de sua infância, em Taperoá, nos Cariris paraibanos para transitarem no universo erudito.

Sobre suas personagens, uma das mais extraordinárias de seu universo mítico é o Chicó, de *Auto da Compadecida*, peça teatral, que se estrutura entre a elaboração literária e a tradição popular. Chicó é o arquétipo do mentiroso que não mente por maldade, porque a sua é a “Mentira de Deus”, a qual não prejudica ninguém, mas serve para tornar essa vida mais leve, menos enfadonha e menos sofrida. É o dom que o nordestino tem de numa condição tão adversa, ser alegre, gostar de festejar. Sempre que lhe perguntavam sobre qual era a sua personagem preferida, se João Grilo ou Chicó, ele de pronto respondia que era Chicó. Nessas ocasiões, Suassuna explicava que não era astuto como João Grilo, mas mentiroso como seu companheiro de aventuras, porque também mentia, já que era escritor e criava histórias. “Eu gosto do mentiroso que mente por amor à arte, o mentiroso lírico.” (SUASSUNA, 2008)

O escritor-professor admirava também os doidos, que à margem da sociedade, veem sempre as coisas e os fatos de uma maneira muito original. Suassuna acreditava que essa também é uma característica do escritor verdadeiro, que não indo atrás do lugar comum, procura o que tem de verdade por trás da aparência. Os doidos e os mentirosos seriam pessoas que não contentes com o universo cotidiano “inventam” outro. E numa analogia ao fenômeno literário, assim também se sucede com escritor, sujeito que recria realidades, que conta o que poderia ter sido, como definia Aristóteles. Sobre a sua relação com os mentirosos, Ariano Suassuna escreveu: “ De todos, eu fui o único que se tornou profissional, o mentiroso profissional, “inventador” de histórias. (SUASSUNA, 2008)

UM PROFESSOR BRASILEIRO

“ Sou um pouco ator, como todo professor deve ser...”
(Ariano Suassuna)

Em sua obra *A Educação na Cidade*, o professor Paulo Freire afirma que “Ninguém começa a ser educador numa terça-feira às quatro da tarde”, porque segundo ele, a pessoa se faz e se forma como educador. E isso é, ao longo da existência, um processo permanente de reflexão e prática. Segundo relatos de familiares, Suassuna descobriu sua vocação ainda na infância, em Taperoá, na década de mil novecentos e trinta, quando fazia o primário e era o monitor da turma, numa escola muito modesta que funcionava pelo sistema de seriado, ou seja, todos os níveis do primário numa única classe. Assim, quando o professor Emídio precisava ausentar-se, o menino Ariano assumia a classe. Era o sertão da Paraíba, em tempos de seca muito intensa e de



extrema desigualdade social que marcariam profundamente o futuro escritor-professor. De acordo com o professor e ensaísta espanhol Jorge Larrosa Bondía, para quem o conceito de experiência tem a ver com paixão: “ É experiência aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação.”(LARROSA ,2015, pg. 28)

Ariano Suassuna estreou como professor aos dezessete anos, lecionando Língua portuguesa, no SESI (Serviço Social da Indústria) do Recife, instituição na qual anos mais tarde tornar-se-ia diretor do departamento cultural. Já naquela época, usava a Literatura, uma de suas grandes paixões para fundamentar sua docência e despertar nos alunos o interesse pela aquisição do conhecimento. Mais uma vez, vale citar uma das inferências de Larrosa, para quem a tarefa principal de um educador é tornar o mundo mais interessante e que a arte não é apenas um instrumento para isso, mas um fundamento.

Formado em direito, não encontrou na advocacia, uma carreira de prestígio em seus tempos, a sua realização profissional, e em 1956 finalmente ingressou, paralelo ao seu processo de escrita, naquela que seria sua verdadeira vocação, o magistério, tornando-se o professor Ariano Suassuna, na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), lecionando a disciplina *Estética*, até 1973. “ – Professor...era como o meu pai gostava de ser chamado.” Relata seu filho, o artista plástico Manuel Dantas Suassuna. Na época, a instituição chamava-se Universidade do Recife. Mais tarde, escreveria a obra *Iniciação à Estética*, considerada por ele uma espécie de prestação de contas do seu trabalho como professor da disciplina, uma vez que reúne suas reflexões durante o tempo em que lecionou no Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFPE. O texto começou a ser escrito na década de 1950, no início de sua docência, porque havia no mercado editorial brasileiro uma escassez de livros sobre o assunto, e Suassuna redigiu um manual sobre a matéria com este título, distribuído aos alunos em cópias mimeografadas, até ser publicado pela editora universitária da UFPE pela primeira vez, em 1975. Atualmente, encontra-se na décima edição.

Além de *Estética*, lecionou ainda nessa instituição Teoria do Teatro, Filosofia da Arte, Literatura brasileira e História da Cultura brasileira, aplicando sempre a Literatura com as Ciências sociais.

Enquanto trabalhava na Universidade Federal de Pernambuco, além de professor, foi também membro-fundador do Conselho Federal de Cultura (1967-1973) e atuou como diretor do Departamento de Extensão Cultural, cargo para qual foi nomeado pelo reitor Murilo Guimarães, e que exerceu de 1969 a 1974.

No início da década de 1970, foi uma ocasião chamado para uma reunião no seu departamento, na UFPE. A pauta era a mudança do nome da disciplina História da Cultura brasileira para História da Cultura no Brasil. O professor Suassuna questionou a resolução do departamento, ao que lhe responderam que não haveria sentido para uma disciplina com aquele nome, uma vez que a Cultura brasileira não existia, configurando-se apenas como um episódio da Cultura ocidental. Na ocasião, Suassuna foi enfático: “- A Cultura francesa e a inglesa também são episódios da



Cultura ocidental, mas existem, não é? E a Cultura brasileira também existe. Vocês não vão mudar o nome da disciplina não! Se quiserem mudar, mudem de professor. Enquanto eu estiver aqui será História da Cultura brasileira, tá certo?”(Suassuna, 2008) – E o nome da disciplina permaneceu.

Ariano Suassuna, tendo sido criado no sertão, nutria por aquele pedaço do Brasil e por sua gente, esquecidos pelo poder central, admiração, solidariedade e respeito, e em sua formação, recebera grande influência do livro *Os Sertões*, de Euclides da Cunha, obra que ele considerava ser um grande tratado de antropologia sobre o povo brasileiro. Seu autor organizou a narrativa em várias partes, sendo as duas primeiras “a terra” e “o homem” e analisa a complexidade do problema etnológico no Brasil e a ação do meio na formação das raças. O protagonista da saga é o sertanejo que Cunha considera antes de tudo um forte. Ao apresentar a figura do vaqueiro, chega mesmo a comparar a sua roupa de couro, usada na lida diária através das veredas espinhentas da caatinga à armadura do guerreiro: “Essa armadura, porém, de um vermelho pardo, como se fosse de bronze flexível, não tem cintilações, não rebrilha ferida pelo sol. É fosca e poenta. Envolve o combatente numa batalha sem vitórias.”(CUNHA, 2001, pg. 119))

Inspirado por esta e outras leituras sobre o povo brasileiro, Ariano Suassuna mostrava aos seus discentes que o conhecimento adquirido no universo literário podia ser uma grande aventura para a transformação da vida. A maior preocupação que tinha, inserindo-o na vida escolar e social dos seus alunos, era capacitá-los para a vida em sociedade, munidos de consciência crítica. Segundo o educador José C. Libâneo, em suas reflexões sobre didática e prática de ensino, a educação tem como papel promover mudanças qualitativas no desenvolvimento e aprendizagem das pessoas, para que constituídas como sujeitos, possam viver e agir na sociedade.

O professor da UFPE, Carlos Newton Júnior, um amigo e ex-aluno que foi também seu colega de trabalho, no prefácio que escreveu da obra de Ariano Suassuna, *Iniciação à Estética*, afirma que numa prestação de contas mais ampla sobre a contribuição do mestre à educação, teríamos que também considerar, além das aulas e orientações do professor Suassuna, a sua produção no campo do ensaio – artigos, estudos, capítulos de livros e prefácios, que o próprio Suassuna considerava como extensão natural do seu trabalho docente.

Ainda de acordo com o professor Carlos Newton Júnior, Ariano Suassuna, no cotidiano de sua prática docente, aliava ao seu preparo intelectual, a humildade, a generosidade e uma visível paixão pela sala de aula. Como ele mesmo dizia: “Eu me empolgo comigo mesmo.” Por conta disso, suas aulas na UFPE, dinâmicas como espetáculos teatrais, eram concorridíssimas, com os seus alunos regulares disputando espaço com alunos ouvintes e até com outros que já haviam concluído as disciplinas mas tinham prazer de estarem presentes. Em suas aulas, não havia necessidade da realização de chamadas para computar assiduidade. Acreditava que as aulas deveriam ser um convite à aprendizagem e ao diálogo e por conta disso, nenhum aluno deveria frequentá-las por obrigação. As avaliações e os trabalhos eram aplicados de acordo com o nível de aprendizado da classe.



Dizia ter dois defeitos como professor: ser gago, o que lhe fazia demorar nas explicações e só falar por “arrudeios”, o que justificava, por ser do Sertão da Paraíba, um lugar de caminhos cheios de “arrudeios”.

Em 1975, foi secretário de educação e cultura do Recife, mas em 1978, antes do final do mandato, pediu exoneração do cargo. No documento encaminhado ao prefeito Antônio Arruda de farias, Ariano Suassuna explica os motivos que o levaram ao pedido, “ Minha saída da SEC da Prefeitura Municipal de Recife deve-se a vários motivos, entre os quais o principal é a necessidade interior irresistível de voltar à minha vida de apenas professor e escritor, aquela que representa minha verdadeira vocação.” (SUASSUNA, 1978)

Paralelamente a sua docência, desenvolveu vários projetos culturais. Em 18 de outubro de 1970, surgia o Movimento Armorial, cujo objetivo era criar uma arte erudita a partir dos elementos da cultura popular do Nordeste, e abrangia todas as formas de expressões artísticas, como música, dança, literatura, tapeçaria, artes plásticas, teatro, cinema, arquitetura, etc. O movimento iniciou-se na UFPE, sob a inspiração e direção de Suassuna, com o apoio do Departamento de Extensão Cultural da Pró-Reitoria para assuntos comunitários da universidade e mais tarde, recebeu o apoio da Prefeitura do Recife e da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. O evento inaugural compunha-se de um concerto intitulado “*Três séculos de música nordestina – do Barroco ao Armorial*” e de uma exposição de gravura, pintura e escultura.

Enquanto secretário de cultura de Pernambuco, na década de 1990, elaborou e coordenou as aulas-espetáculo, práticas de produção de conhecimento partilhado, que eram eventos culturais organizados com muitos elementos icnográficos e musicais da estética armorial, que continuaram até o fim de sua vida. Ariano Suassuna percorria com a sua equipe os teatros, as escola da rede públicas, as universidades e centros culturais por todo o país. Segundo ele, havia três tipos de aulas-espetáculo: a completa (quando se fazia acompanhar por músicos e dançarinos), a reduzida (apenas acompanhado pelo músico Antônio José Madureira), e a reduzidíssima (quando Suassuna assumia sozinho palco e plateia). Tudo era feito no improviso, sem texto pronto e o palco transformava-se numa espécie de “picadeiro” iluminado por sua genialidade. Era sempre um momento de festa porque a grande questão era “discutir a situação da Cultura brasileira”, um olhar sobre a identidade cultural do Brasil, com suas matrizes indígenas, portuguesas e africanas, através da música e da dança.

Debruçado sobre a cultura nacional, sedimentada nas matrizes indígenas, ibéricas e africanas, engajou-se no campo político-cultural como um homem público que fez uso das políticas educativas para desenvolver sua práxis de educador, criando o projeto de educação popular conhecido como A Onça malhada, a Favela e o Arraial. Com ele, Suassuna ampliava sua prática docente, transformando a sala de aula em *locus* itinerante, percorrendo juntamente com uma equipe de artistas, as periferias das cidades brasileiras, as favelas e os rincões do sertão, convidando o povo simples daqueles lugares a assistir a espetáculos de música, dança, teatro e literatura, numa espécie de circo. Grande arauto da cultura popular brasileira, Suassuna explicava o nome do projeto de trás para frente: Arraial era em homenagem a Canudos, segundo ele o episódio mais significativo da história brasileira; favela porque tendo como um dos



pilares de sua erudição a obra *Os Sertões*, de Euclides da Cunha, acreditava que o Arraial de Canudos do final do Século XIX, tinha nos tempos atuais os equivalentes urbanos: as favelas das grandes cidades brasileiras, onde moravam pessoas que também eram cidadãos e deveriam ter acesso à cultura. “Quando vejo a polícia cercando uma favela, vejo o cerco a Canudos. Ali está o “Brasil real.” (SUASSUNA, 2007).

A onça-símbolo era a malhada porque por muito tempo, o povo brasileiro fora chamado de pardo, negro, moreno, mestiço, e sendo ela malhada, teria misturadas todas essas tonalidade. O animal-símbolo era na realidade uma metáfora do povo brasileiro, “malhado” em sua etnia e, por conseguinte, em sua cultura.

Múltiplo em suas criações artísticas, Suassuna desenvolveu projetos de educação e cultura voltados para as classes mais populares, interligando o mundo das letras com o da docência, pelo viés do comprometimento com a arte e o povo.

Na secretaria de cultura de Pernambuco, Ariano Suassuna também inaugurou vários “anfiteatros” pelas periferias de Pernambuco, conhecidos por “ilumiaras”, onde o povo podia realizar suas manifestações culturais como o frevo, o maracatu, o cavalo-marinho e outros folguedos. A primeira a ser inaugurada foi a “Ilumiara Zumbi”, em 1995, localizada no bairro olindense de Cidade tabajara. Durante o carnaval, ali se apresentam as agremiações do maracatu, como a “Piaba de ouro”.

Na primeira gestão de Eduardo Campos como governador de Pernambuco, Suassuna voltou à secretaria de cultura (2007-2009), fazendo questão de nomear como assessores apenas artistas, para que juntos pudessem inclusive lutar contra a injustiça e a exclusão social de negros e mulheres. Era uma equipe composta por músicos, cantores, atores e bailarinos que junto com ele atravessavam todo o Estado de Pernambuco, de Recife a Belém de São Francisco, contemplando com cultura de qualidade o maior número possível de cidadãos. Eram espetáculos das mais variadas manifestações artísticas da cultura nacional, como o maxixe, por exemplo, que nasceu da fusão de uma dança indígena com uma dança africana, assimiladas pelo português, dando origem a esse belíssimo estilo de bailado.

No segundo mandato de Eduardo Campos, Suassuna integrou a assessoria especial de governo, até abril de 2014, continuando com seus projetos culturais itinerantes. Quando faleceu, em 23 de julho daquele ano, o governador, um ex-aluno, declarou que ele fora um grande professor, não apenas na universidade, mas na vida, como ser humano e cidadão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A palavra-chave da produção literária e docente de Suassuna é “resiliência”, nomenclatura tão pertinente à realidade das práticas educativas das escolas públicas de nosso país, onde os seus atores sociais (professores e alunos), de norte a sul do Brasil, diariamente retornam às unidades escolares, imbuídos pela “pedagogia da esperança”, que fortalece os seus sonhos, transformando-os em projetos, práticas e realizações, apesar das situações de desigualdade do contexto sociopolítico. Como o intelectual orgânico gramsciano, ele tinha como objetivo a luta pela qualidade da



educação e da cultura, percebendo que embora a sociedade e a luta de classes sejam desiguais, o objetivo final é o conhecimento para todos como patrimônio.

Em décadas de docência, o mestre Suassuna sempre declarou que sua maior preocupação foi a de que seus alunos nunca se entediassem. “Acho que todo professor tem que ter alguma coisa de ator, senão ele não terá sucesso. Sendo somente uma exposição de ideias, dificilmente ele chamará a atenção dos alunos” (SUASSUNA, 2010)

O professor Ariano Suassuna foi um sujeito social, que interligou o universo das letras com o da docência, pelo viés do comprometimento da arte com o povo. Suas reflexões e ações sobre a cultura brasileira, amalgamada pela mistura das raças, a valorização e o respeito por cada uma delas, a missão de evidenciar o protagonismo da gente do “Brasil real”, e a importância da oralidade como veículo de transmissão e perpetuação, são práticas fundamentais para se alcançar uma educação de qualidade, fundamentada nos valores da democracia.

O grande objetivo do seu magistério, em décadas de sala de aula, e dos projetos culturais que Ariano Suassuna desenvolveu, era a compreensão do “Brasil real”, o Brasil do povo, pelo “Brasil oficial”, diminuindo o abismo entre os dois países para que uma nação pudesse um dia se iluminar. Ele concluiu ser impossível valorizar o Brasil sem valorizar seu povo do sertão, das periferias e das favelas, sem oferecer-lhes uma educação e uma cultura de qualidade. Seja qual for a época, seja qual for o momento histórico que vivenciemos, é preciso que a democracia seja republicana e a república seja democrática, para que possamos de fato abrir os braços e fazermos um país. Essa foi a prática docente do mestre Ariano Suassuna por toda uma vida, “tá certo?”

Referências

BORGES, Jorge Luís. *Poesia*. Trad. de Josely Vianna Baptista. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

CUNHA, Euclides da. *Os Sertões*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

FREIRE, Paulo. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. *Diretrizes curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores*. Campinas: **Educ.Soc.**, 2006.

ROUSSO, H. *A História do tempo presente, 20 anos depois*. In: PORTO JR. G. (ORG.), *A História do tempo presente*. Bauru, São Paulo: Edusc, 2017.

SOLER, Rodrigo Diaz de Vivar y. *Uma leitura sobre o intelectual orgânico em Gramsci*. In: *Psicologia em Revista*, v.23,n.2, p. 541-561, Belo Horizonte: ago.2017

SUASSUNA, Ariano. *Auto da Compadecida*. Rio de Janeiro: Agyr,1985.

_____ *A pedra do reino/da obra de Ariano Suassuna; Cadernos de filmagem do diretor (v.*



1), São Paulo: Globo, 2007.

_____ Entrevista concedida ao Jornal *O Globo*. Recife: 18/04/2007, jornalista Letícia Lins. Disponível no site **Erro! A referência de hiperlink não é válida.** . Acesso em 08/01/2020.

_____ *Aula espetáculo em Suzano*, São Paulo: 2008. Disponível no site <https://youtu.be/B3KN-dn-R5s>, acesso em 27/01/2020.

_____ Entrevista concedida à *Nova Escola*. Recife: 22 /11/2010. Disponível no site novaescola.org.br. Acesso em 27/01/2020.

_____ *Iniciação à Estética*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.

VICTOR, Adriana. *Ariano Suassuna: um perfil biográfico*/ Adriana Victor, Juliana Lins. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2007.

AS REPRESENTAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR VEICULADOS NOS PROGRAMAS DO ENSINO PRIMÁRIO DE MATO GROSSO (1961 - 1966)

Rômulo Pinheiro de Amorim – SEDUC - MT

Tatiana de Albués Pinto Amorim – SEDUC - MT

INTRODUÇÃO

As representações sobre a educação escolar advindas dos Programas do Ensino Primário de Mato Grosso nos anos 1960 estavam relacionados ao contexto da sociedade brasileira e mato-grossense nas décadas de 1950 e 1960, pois os discursos representativos refletiam as perspectivas governamentais relativas aos objetivos destinados ao ensino primário na época.

A presença de uma grande quantidade de professores leigos (docentes sem a formação na Escola Normal) exercendo o magistério primário nas escolas, a falta de um número suficiente de instituições de ensino, bem como a ausência de estrutura física adequada das escolas existentes contribuíram para dificultar a escolarização da população e a melhoria do rendimento escolar dos alunos.

O interesse do governo federal nessa época era associar a educação com o desenvolvimento econômico do país, conforme se observava nas ações empreendidas pela política desenvolvimentista durante o governo do presidente Juscelino Kubistchek e dos presidentes que o sucederam.

Assim, o incremento da economia estava encaminhado a partir de investimentos no processo de industrialização e urbanização de diversas cidades do país, com o intuito de promover o progresso nacional.

Contudo, a falta de uma maior escolarização da população e o baixo rendimento das escolas era uma problemática que deveria ser enfrentada pelas esferas governamentais visando criar as condições propícias para que a educação escolar colaborasse com o crescimento da economia nacional.

As condições do ensino de Mato Grosso também envolviam diversas dificuldades relacionadas a falta de eficiência do ensino ministrado nas escolas, assim como pela atuação na docência de professores leigos nas escolas primárias do estado.



Deste modo, no campo educacional do estado, a maioria de professores lecionando nas escolas eram de leigos, sendo que muitos deles exerciam a atividade docente enquanto funcionários efetivos do governo estadual.

Para superar as problemáticas do ensino primário no estado, a gestão estadual procurou implementar algumas ações que objetivava melhorar o ensino oferecido nas escolas mato-grossenses. Foi perante esse ambiente educacional que foi elaborado os Programas do Ensino Primário de Mato Grosso.

Sendo assim, o presente texto tem como objetivo analisar as representações sobre a educação escolar veiculados nos Programas de Ensino Primário de Mato Grosso no período de 1961 a 1966.

A definição do recorte temporal para este estudo se justificava pela atuação do governo estadual na reorganização do ensino primário, a partir de diversas intervenções destinadas a alterar as condições do ensino ministrado nas escolas primárias mato-grossenses.

Dessa forma, foi no governo de Fernando Corrêa da Costa (1961-1966) que ocorreu a criação dos referidos programas escolares, quando o Departamento de Educação e Cultura, vinculado à Secretaria de Educação, Cultura e Saúde estabeleceu as diretrizes curriculares para cada matéria, as orientações metodológicas gerais, e as obrigações e deveres aos professores e alunos dos grupos escolares, escolas reunidas, escolas isoladas e rurais, mistas do estado.

As ingerências do governo de Mato Grosso na configuração do ensino primário foram realizadas diante do contexto voltado para a implantação de modificações na educação nacional, que tinha o objetivo de melhorar o nível do rendimento das escolas brasileiras. Dessa forma, este trabalho procura compreender como as questões educacionais foram representadas nos referidos programas, que estavam destinados a orientar a atividade dos professores nas escolas primárias.

O subsídio teórico escolhido para este estudo foi o conceito de representações elaborado por Roger Chartier (1990), que é compreendido como delimitações, classificações e divisões que indivíduos e grupos organizam sobre si mesmos ou sobre algum aspecto do mundo social. As exclusões e classificações colaboram para a constituição de formas de percepção e de apreensão do real, propiciando um entendimento de qual visão deveria prevalecer no campo educacional, pois são discursos que buscam se tornar hegemônicos na sociedade pela qual são apresentados, bem como também procuram manter ou provocar o surgimento de novas práticas.

Nesta circunstância, analisar as representações sobre a educação escolar advinda de um documento oficial do Estado, voltado aos professores primários, significa apreender os seus interesses relativos à organização escolar, os conteúdos a serem ministrados nas escolas, as percepções sobre qual perfil de professores estavam sendo exposto, assim como as maneiras como as práticas pedagógicas difundidas faziam parte de um enredo representacional do governo estadual, relativo a criação de uma nova reestruturação do ensino que deveria ser oferecido aos alunos do curso primário, já que as visões do social não são de formar alguns discursos neutros



(CHARTIER, 1990). Além disso, a abordagem de Antônio Nóvoa (1995) também foi definida como suporte para a escrita deste texto, ao entender que o processo de profissionalização docente ocorre por meio das relações construídas entre o Estado e os professores.

Deste modo, a compreensão da profissionalização da docência no estado decorre das interações estabelecidas historicamente entre os professores e o Estado. Essas interações possibilitaram a composição de novas formas do exercício da atividade docente enquanto profissão, pois, segundo Nóvoa (1995), o Estado exerce a organização do magistério, desde a definição das modalidades de ensino, a criação das escolas, os conhecimentos que deveriam ser ensinados e a constituição da formação dos professores, ao estabelecer as normas, os valores e os saberes que irá integrar o perfil de um profissional do magistério.

Para elaboração deste texto, foram consultadas as produções em História da Educação relativas ao tema, com o intuito de compreender o contexto educacional dos anos 1960, bem como foram elencados diversos trechos dos programas de ensino do estado, com a finalidade de analisar as representações contidas nesse documento, que está localizado no Arquivo Público de Mato Grosso.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR NOS ANOS 1950 E 1960

O governo federal, desde anos 1950, já acenava pela necessidade de alterar o sistema de ensino no Brasil, pois acreditava que a realização de modificações na educação pública nacional poderia contribuir para a melhoria do ensino, bem como esta melhoria educacional ajudaria no desenvolvimento da economia brasileira, diante do processo de industrialização sucedida pelo governo do presidente Juscelino Kubitschek.

Para adequar a educação como mecanismo colaborador do crescimento econômico do país, era necessário o enfrentamento das diversas dificuldades pelas quais a educação nacional estava vivenciando nos anos 1950 e 1960. Essas problemáticas educacionais foram evidenciadas nas mensagens dos Presidentes da República nessa época, conforme podemos observar nessa mensagem do presidente Juscelino Kubitschek para o Congresso Nacional, em 1956, “sendo o ensino primário um problema eminentemente nacional, que pode o governo ficar indiferente a estas duas graves afirmações: as oportunidades de instrução primária são insuficientes, a instrução ministrada não satisfaz, dado o pouco rendimento escolar” (BRASIL, 1987, p. 264).

O rendimento escolar nas instituições de ensino brasileiro estava sendo considerada inferior, pois a gestão federal desejava que a educação escolar estivesse em condições de ajudar o crescimento do país. Por isso havia a preocupação com o nível do ensino primário oferecido aos alunos e com o número insuficiente de escolas existentes no Brasil.

Os investimentos voltados para o incremento da industrialização era um dos objetivos do governo de Juscelino para alcançar o progresso nacional. Diante deste objetivo, a educação nacional foi adquirindo maior relevância para o governo, “até pouco tempo, não procurava o Estado atender às necessidades educacionais decorrentes da urbanização e da industrialização de muitas cidades do País” (BRASIL, 1987, p. 332).



Deste modo, a educação foi compreendida como um mecanismo que contribuiria com o desenvolvimento do país, a partir da formação de recursos humanos capazes de atuar com eficiência nos ambientes de trabalho, pois o contexto da sociedade brasileira estava em transformação, com surgimento de uma nova configuração econômico-social, com o aumento das áreas urbanas e o incremento industrial realizado nesse período.

A mensagem do presidente Juscelino Kubistchek, na abertura da sessão legislativa no Congresso Nacional, em 1956, faz alusão a esse atrelamento da educação com o crescimento do país. O Presidente explanava:

No Brasil, porém, a evolução das necessidades sociais não foi acompanhada da evolução do sistema escolar. A educação primária é considerada uma ampliação da capacidade normal das pessoas verem e sentirem as coisas. Limita-se, praticamente, aos rudimentos da escrita, da leitura e do cálculo. Urge, portanto, que o ensino primário eduque também para o trabalho, transmitindo o que o indivíduo precisa aprender para cobrir as necessidades do trabalho em sua variada forma, atendendo, assim, a real integração na economia e na sociedade modernas (BRASIL, 1987, p. 265).

Nesta mensagem o presidente Juscelino Kubistchek teceu críticas ao modelo educacional usado anteriormente, que visava apenas ao ensino da escrita, leitura e cálculo, sendo necessária, na sua visão, a modificação do ensino primário, para que também estivesse voltado para o trabalho, proporcionando com isso a integração da população ao novo modelo econômico em processo de implantação no Brasil.

Na mensagem para o Congresso Nacional do presidente Jânio Quadros, ocorrido durante o ano de 1961, o mesmo ressaltava o interesse governamental em buscar realizar investimentos na educação nacional, visando a sua melhoria, conforme podemos observar:

“A atividade da União exercer-se-á através da atuação indireta, pelo auxílio financeiro, pela assistência técnica, pelo aperfeiçoamento do pessoal docente e administrativo, pela manutenção de escolas experimentais, enfim, pela pesquisa, estimulando e favorecendo os esforços dos estados e municípios (BRASIL, 1987, p. 349).

As ações da União estavam voltadas para a atuação em várias áreas relacionadas à educação, com a finalidade de estabelecer parcerias com os governos estaduais e municipais. A concentração de esforços dos poderes federal, estadual e municipal foi uma medida adotada pelo governo federal como forma de propiciar maiores investimentos no setor educacional, a partir de investimentos direcionados para o estímulo e incentivo às gestões estaduais e municipais na execução de melhorias nos diversos níveis de ensino.

A União procurava auxiliar os Estados e municípios com base na ajuda financeira, pelo incentivo a pesquisa educacional, na assistência técnica e aprimoramento dos professores e técnicos administrativos, bem como na manutenção de escolas experimentais.



Verifica-se nessa mensagem presidencial, que a preocupação estava direcionada para a constituição de uma melhor organização do sistema educacional brasileiro a partir de auxílios da União aos Estados e municípios, para que os mesmos obtivessem as condições necessárias para melhorar os seus sistemas de ensino, pois os setores de administração escolar e do pessoal docente deveriam receber investimentos financeiros para a execução do aperfeiçoamento do quadro docente e administrativo.

Na mensagem do Presidente da República João Goulart ao Congresso Nacional, em 1962, o presidente ressaltou que educação poderia contribuir para o crescimento do país, “A política educacional, de sentido eminentemente técnico e profissional, em todos os seus níveis, é indispensável objetivo para que se possa contar com a formação de técnicos e mão-de-obra qualificada, tão necessários ao desenvolvimento nacional” (BRASIL, 1987, p. 354).

A formação de técnicos e mão de obra qualificada eram os focos essenciais para alcançar o desenvolvimento do país, pois a formação de pessoal técnico mais capacitado para o mercado de trabalho estava relacionada com a oferta de uma educação básica a maior número de pessoas, bem como essa educação deveria propiciar as condições necessárias para que os alunos efetivamente aprendessem o que estava sendo ensinado nas escolas do país.

A situação do ensino público em Mato Grosso nos anos 1960 também vivenciava dificuldades em relação a grande quantidade de professores leigos atuando no magistério, a falta de escolas e de estrutura física e material das instituições escolares existentes, bem como se consideravam que o nível profissional dos professores que lecionavam no estado não estava adequado para atender a finalidade de melhorar o ensino ministrado nas escolas mato-grossenses. Essa situação foi mencionada no relatório do Secretário de Educação, Cultura e Saúde de Mato Grosso, em 1963, que anunciava alguns problemas relativos a educação do estado:

[...] um dos problemas que nos desafiam, relativamente ao Ensino, era o grande número de professores leigos, efetivados por concurso. O trato diário com os problemas educacionais evidenciou, desde cedo, a necessidade da recuperação daqueles professores que, embora efetivados, não possuem, contudo, um grau suficiente de conhecimentos e de capacidade profissional. Essa ideia de recuperação mais se mais se ia afirmando, ao passo que outras medidas se mostravam ineficazes e até mesmo desaconselháveis. Estudando o problema com serenidade, entre os caminhos que se ofereciam, resolvemos optar pela fé no nosso elemento humano (ALCÂNTARA, 1964, p. 53-54).

Os professores leigos eram vistos pelo governo estadual como um problema que afetava o ensino no estado, pois os mesmos eram considerados como docentes que não possuíam os conhecimentos necessários para desempenharem com eficiência as atividades escolares. Dessa forma, se acreditavam que o ensino ministrado nas escolas do estado não levaria os alunos ao aprendizado, já que esses professores não tinham a capacidade profissional para desempenhar a atividade docente. Verifica-se que o problema era considerado maior porque esses professores pertenciam ao quadro funcionários efetivados por concurso público.



O relatório destaca a necessidade de promover a recuperação dos professores leigos, ou seja, criar as condições para que os docentes elevassem o nível de conhecimentos fundamentais para exercerem o magistério com eficácia. Como Mato Grosso possuía mais de 60% de seus professores na condição de docentes leigos, o governo estado percebia que era fundamental a realização de investimentos no aperfeiçoamento dos professores (MARCÍLIO, 1963).

Para Humberto Marcílio (1963, p. 214), esses docentes eram considerados um problema para o estado, pois “tendo-se em conta os conhecimentos gerais que possam possuir esses professores, jamais estarão eles em condições de exercer integralmente as suas funções de mestres, sem os conhecimentos especializados da profissão”.

A situação educacional apontada no relatório de Hermes Rodrigues de Alcântara dizia respeito à ampla quantidade de professores leigos efetivados, atuando no magistério primário, sem conhecimento pedagógico necessário para exercer tal função. Essa preocupação em capacitar os professores leigos e de melhorar o nível de ensino primário no Brasil foi apresentada pelos planos criados pelo governo federal na década de 1960, frente à situação do ensino primário nacional que apresentava uma grande quantidade de professores leigos atuando nesse nível de ensino em todo o país (BRASIL, 2011).

A percepção do governo federal quanto ao quadro de formação docente e as iniciativas que deveriam ser tomadas para modificar tal situação foram sendo assumidas pelo governo de Mato Grosso, conforme consignado no relatório do seu Secretário de Educação, Cultura e Saúde, ou seja, os governos federais e estaduais apresentavam uma articulação no sentido de enfrentar os problemas educacionais.

ALGUMAS REPRESENTAÇÕES ADVINDAS DOS PROGRAMAS DO ENSINO PRIMÁRIO DE MATO GROSSO NOS ANOS 1960

No início dos anos 1960, o governo do estado, por meio do Decreto Nº 319, de 4 de maio de 1962, aprovou os Programas Escolares do Ensino Primário para vigorarem no estado de Mato Grosso. Os referidos programas foram elaborados pelo Departamento de Educação e Cultura, com a finalidade de orientar os professores dos Grupos Escolares, Escolas Reunidas, Escolas Isoladas e Rurais, Mistas, do estado.

Os programas de ensino foram organizados para contemplar as diferentes modalidades de escolas primárias que funcionavam no estado nessa época, pois visavam orientar os professores como deveriam exercer as suas práticas pedagógicas conforme os conteúdos estabelecidos para cada matéria do ensino primário.

Deste modo, conforme ressaltou Nóvoa (1995), o Estado procurou definir os saberes e práticas que deveriam fazer parte do exercício do magistério primário estadual, ao estabelecer uma nova organização do ensino primário por meio das diretrizes advindas dos programas escolares. Assim, a busca pela profissionalização docente perpassa pelas relações entre o Estado e os professores, que, nessa época, a gestão estadual buscou interferir no campo educacional de Mato Grosso com o intuito de constituir um novo perfil de professores primários e melhorar o ensino oferecido nas escolas primárias de Mato Grosso.



Nesse sentido, antes de abordar alguns aspectos representacionais das orientações metodológicas advindas dos programas, iremos tratar dos discursos representacionais difundidos nas páginas iniciais da obra que contém os referidos programas. Essa parte apresenta a mensagem do Secretário de Educação, Cultura e Saúde do estado para o governo do estado. A mensagem foi inserida como uma espécie de introdução da obra, pois se observa que a intenção era explicar a importância de se organizar aquelas orientações escolares e o que isso poderia significar para o ensino primário do estado, conforme podemos verificar a seguir.

De há muita se fazia a necessidade de uma revisão. Enquanto as modernas técnicas pedagógicas implantavam-se como exigência dos tempos modernos, permanecíamos estacionados nos obsoletos e superados programas escolares. Necessário se fazia que o ensino primário em Mato Grosso, sofresse substancial modificação em seu organismo (MATO GROSSO, 1962, p. 06).

A marca inicial do discurso foi a de destacar que o ensino primário mato-grossense possuía um atraso educacional que perdurava por muito tempo no estado, e que somente nesse momento, através da interferência do referido governo, a educação escolar estava adquirindo um novo impulso, pois o contexto nacional, voltado para a busca pelo desenvolvimento econômico exigia a atuação de cidadãos mais capacitados para desempenharem as funções requisitadas nesses tempos modernos. Assim, Mato Grosso, ainda não havia se adequado a esses novos tempos, e, por isso, continuava com as práticas pedagógicas obsoletas, permanecendo estacionado, enquanto outros estados brasileiros já apresentavam iniciativas voltadas para a modificação da oferta do ensino primário.

Dessa forma, a mensagem contida na parte inicial dos programas escolares difundia a ideia da transição do antigo e atrasado ensino primário para a constituição de um moderno, que deveria ocorrer por meio das iniciativas estatais, como a inserção de novos saberes e técnicas pedagógicas.

Para as Escolas Rurais e Isoladas Urbanas foram elaborados programas especiais, atendendo-se as condições daquelas regiões afastadas dos centros Citadinos, de forma que o ensino primário rural e das zonas perimetrais das cidades fosse ministrado dentro de métodos de ensino apropriados e adaptáveis as peculiaridades típicas daquelas zonas, ao mesmo tempo que inculcasse na mente da criança, o amor a terra, ao labor agrário e a familiarização com o objetivos agrícolas e a importância e o significado das atividades rurais para a economia do país (MATO GROSSO, 1962, p. 06).

Observa-se que o discurso apresentado ressaltava a percepção de que a interferência estatal na educação escolar priorizava também as especificidades das modalidades de escolas primárias no estado, pois as escolas rurais e isoladas urbanas mereciam a organização de um suporte pedagógico aos professores para atuarem no magistério nessas regiões específicas e o estabelecimento dos saberes escolares adequados com o contexto social da população rural.



Dessa forma, difundia-se a ideia que o progresso da educação escolar estadual também estava relacionado com cuidado que a gestão estadual deveria ter com as especificidades do ensino rural e urbano, a partir da organização de programas especiais destinados a aplicação de conhecimentos que estejam associados com modo de vida da zona rural, bem como as metodologias de ensino sejam apropriadas para essas escolas.

Além disso, o uso do termo “inculcar” na mente da criança evidencia as intenções da esfera estatal quanto ao papel da educação para o desenvolvimento nacional nessa época, porque havia a necessidade de inserir na sociedade a representação quanto ao fortalecimento das atividades agrícolas para o progresso do país. Para isso, a formação das crianças deveria estar voltada para a constituição desse gosto pelas práticas agrícolas, a partir do incentivo proporcionado pelas escolas. Nesse sentido, desde o período infância, os alunos estariam envolvidos com essa representação da relevância do meio rural para o crescimento do país, ao permitir que os mesmos internalizassem esse papel enquanto cidadãos que deveriam adotar práticas destinadas ao incremento da sociedade rural.

No item denominado: “Orientação e Metodologia Geral” contida nos programas foi destinado a apresentação das metodologias das diversas matérias do ensino primário voltados para os grupos escolares e escolas reunidas. Deste modo, elencamos a matéria de geografia como forma de evidenciar os aspectos de inserção da modificação na forma de ensinar nessas escolas.

O fator mais importante para a aprendizagem é a experiência e a atividade do educado, é método geral de ensino deve ser, portanto, levar a criança a observar, por si mesmo, a realizada geográfica, que a envolve: diretamente, em excursões por exemplo, ou indiretamente através da objetivação de gravuras, plantas, mapas, globos terrestres celestes e gráficos. Tendo deixado de ser matéria apenas descritiva, para se tornar, principalmente, explicativa e interpretativa, vem tornar obrigatório o uso constante de mapas para maior fixação da aprendizagem (MATO GROSSO, 1962, p. 17).

Os aspectos representativos contidos nesse trecho do programa reforçar a percepção quanto a transformação do ensino arcaico para o moderno, de uma matéria que antes era ensinada de maneira apenas descritiva, que não ampliava a possibilidade dos alunos compreenderem de fato o que estava sendo estudado, para um ensino voltado no aprendizado com base na própria experiência do aluno.

Sendo assim, o ensino dos conteúdos de geografia deveria estar associado com as atividades que permitiriam os alunos observarem o que estava estudando em sala de aula de forma teórica. Assim, para articular teoria com a prática de visualizar realidade geográfica ocorreria pela realização de excursões pela qual os alunos teriam a oportunidade de observar a geografia local, possibilitando uma maior compreensão dos conteúdos, efetuar novos questionamentos e problemáticas, tirar dúvidas e interpretar aquilo que estão observando com base nas aulas anteriores.



Caso não seja possível a realizar a excursão, associar o ensino com os aspectos visuais também era o mecanismo deveriam ser inseridos na prática pedagógica dos professores do ensino primário por meio da utilização de gravuras, mapas e globos como forma de ampliar o entendimento do assunto e a sua internalização.

A representação da gestão estadual quanto a organização do ensino primário ressaltava a relevância deste documento orientativo para a modificação das práticas pedagógicas dos professores, assim como destacava a contribuição do mesmo para a inserção de conhecimentos modernos nas escolas primárias do estado. Sendo assim, os programas escolares significavam o mecanismo adotado pela gestão estadual para tirar Mato Grosso do atrasado educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os Programas do Ensino Primário de Mato Grosso nos anos 1960 evidenciavam as representações que estavam atreladas as problemáticas educacionais do país e ao contexto de transformação econômicas nacionais na época. Dessa forma, esse documento foi classificado como um mecanismo que levaria a modificação do perfil dos professores e ajudaria na elevação do rendimento das escolas primárias, pois a sociedade moderna exigia uma base de conhecimentos necessários para exercer as diferentes funções na sociedade que almejava o progresso social e econômico.

Para destacar a importância das orientações pedagógicas dos programas para a educação escolar mato-grossense, se ressaltava que o mesmo tiraria o estado do atraso educacional, ao superar as formas arcaicas de ensinar pelo que tem de mais moderno nas práticas de ensino, assim como na atualização dos saberes escolares oferecidos aos alunos nas escolas primárias.

Além disso, o papel das interferências governamentais no campo educacional do estado também foi destacado neste documento, ao se inserir como promotor das mudanças necessárias que propiciaria a superação das diversas problemáticas que o estado apresentava na área do ensino.

Observa-se que atuação estatal na adequação dos saberes e metodologias de ensino para as escolas rurais e urbanas foi inserido nos programas como forma de melhorar o ensino primário mato-grossense, porém, esse aspecto acena para maiores investimentos investigativos quanto ao desenvolvimento desses programas no estado.

A profissionalização da docência no estado ainda necessitava de maiores avanços, pois a presença de professores sem a formação no magistério ainda predominava no estado, já que os saberes profissionais advindos das Escolas Normais não faziam parte da base de conhecimentos dos professores leigos.

No entanto, apesar dos programas de ensino ter sido apresentado como propulsor das modificações das práticas pedagógicas, ainda prevalecia o desafio da formação desses professores com as novas técnicas de ensino, pois o mesmo deveria saber trabalhar com mapas, excursões, observação e globos nas suas aulas, conforme foi evidenciado nos trechos dos programas. Essa dificuldade foi enfrentada com



os investimentos nos cursos destinados aos professores leigos e normalistas com a criação do Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá no ano de 1963.

Ressaltamos que esse texto apresentou apenas algumas reflexões quanto as representações advindas dos Programas do Ensino Primário de Mato Grosso perante o contexto educacional da época. Sendo assim, os programas de ensino possibilitam a ampliação de novas problemáticas e o uso de concepções teóricas para a sua análise.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Hermes Rodrigues de. **Três anos de progresso educacional e sanitário**. Cuiabá, Secretaria de Educação, Cultura e Saúde, 1964.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **A educação nas mensagens presidenciais. (1890-1986)**. V. II, 1987. Disponível em: [www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?...>](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?...) Acesso em 02/02/2020.

BRASIL. O Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social 1963-1965 **In: O Plano Trienal e o Ministério do Planejamento**. [direção Rosa Freire d'Aguiar] – Rio de Janeiro: Contraponto: Centro Internacional Celso Furtado, 2011. p. 35 – 440.

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

MARCÍLIO, Humberto. **História do ensino em Mato Grosso**. Cuiabá: Secretaria de Educação, Cultura e Saúde, 1963.

MATO GROSSO. Os Programas do Ensino Primário de Mato Grosso. **APMT**, 1962.

NÓVOA, Antônio. (Coord.) **Os professores e sua formação**. 2ª. ed. Lisboa/Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995.

ASSOCIAÇÃO DO PROFESSORADO CATARINENSE: ENTRE A TUTELA DO ESTADO E A EMANCIPAÇÃO DO PROFESSORADO

Danielly Samara Besen - UDESC⁴¹

Este trabalho contempla parte da história da Associação do Professorado Catarinense, criada no final do século XIX, em Santa Catarina. O objetivo da associação era prestar auxílio assistencial ao professorado e atuar na defesa dos interesses da classe. Assim, congregava tanto professores do ensino público quanto do privado, abrangendo profissionais que atuavam desde o ensino primário ao secundário. Até o momento não foi possível precisar seu tempo de duração, tampouco quantos professores foram filiados. Sabe-se que possuía uma revista chamada *Professor*, que começou a circular em 1889 e que, ao que as fontes localizadas e consultadas até o momento indicam, teve apenas uma edição.

Para António Nóvoa (1991), a constituição e o desenvolvimento da profissão docente estão vinculados a dois aspectos: ao fato do ofício de ensinar ter se tornado o principal meio de subsistência daqueles que o exerciam e a necessidade de uma formação com titulação específica que permitisse o exercício profissional. Tais elementos ganham força na medida que os Estados se torna responsáveis pela escolarização da infância e os professores parte significativa do seu corpo de funcionários.

Nesse sentido, destaca António Nóvoa (1991), a constituição de um discurso próprio ocorrerá mediante forte controle político e ideológico e no enfrentamento da seguinte questão: “um servidor do Estado não deve se opor ao Estado” (p. 123). A partir da segunda metade do século XIX, contudo, alguns fatores contribuíram para a emergência de um “ator corporativo” (p. 127), a baixa remuneração é um deles, pois “reforça a solidariedade no interior do corpo docente, assim como a emergência de uma identidade profissional” (p. 126).

Utilizando-se da metodologia historiográfica, foram selecionados os seguintes jornais: *A Regeneração*, *Do Comércio* e *Conservador*, que auxiliam na composição de parte da história do associativismo docente em Santa Catarina. Esses excertos, compostos, principalmente, de anúncios permitem vislumbrar que a província de

41 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, linha de pesquisa História e Historiografia da Educação. Analista em Pedagogia no Centro de Apoio Operacional da Infância e Juventude do Ministério Público de Santa Catarina.



Nossa Senhora do Desterro, capital da província de Santa Catarina, estava em sintonia com iniciativas semelhantes no âmbito nacional.

De acordo com Paula Vicentini e Rosário Lugli (2009), há iniciativas já mapeadas de organização do magistério em associações profissionais, no final do século XIX, nos Estados de Pernambuco e do Rio Grande do Sul e na cidade do Rio de Janeiro. Denice Catani (2003), ao investigar a organização do magistério paulista, aponta iniciativas efêmeras ocorridas entre 1889 a 1895. A referência ao ano de 1889, destacada pela autora, foi localizada na obra *O ensino em São Paulo – algumas reminiscências*, de José Feliciano de Oliveira, na qual encontra-se menção a uma tentativa infecunda de agremiar o professorado daquele estado. Ainda no estado de São Paulo, outra iniciativa, que se desenrola entre 1895 e 1896, é a do Instituto Pedagógico Paulista que editava a revista *A Instrução Popular*. Na corte imperial, há o registro da atuação de associações a favor da causa educacional já no início do século XIX, como é o caso da Imperial Sociedade Amantes da Instrução, fundada em 1834, que procurava disseminar a instrução elementar. Objetivo semelhante era pretendido pelo Grêmio dos Professores Públicos Primários da Corte, criado em 1880, que buscava acompanhar o desenvolvimento da ciência pedagógica (LEMOS, 2011).

A Associação do Professorado Catarinense tinha como finalidade auxiliar a condição moral e intelectual do professorado da província de Santa Catarina e prover as garantias de seus direitos pessoais e interesses gerais da classe. Para tanto, poderia fazer uso de diferentes estratégias, tais como organizar sessões para discutir assuntos concernentes à instrução pública e ao professorado, em particular, e trocar correspondências com sociedades nacionais e estrangeiras dedicadas à causa da instrução. Deveria, ainda, criar uma biblioteca pedagógica e publicar uma revista pedagógica mensal. Estava prevista, também, a realização de concursos nos quais seriam conferidos prêmios aos melhores trabalhos pedagógicos da província e a criação de uma caixa beneficente para auxílios.

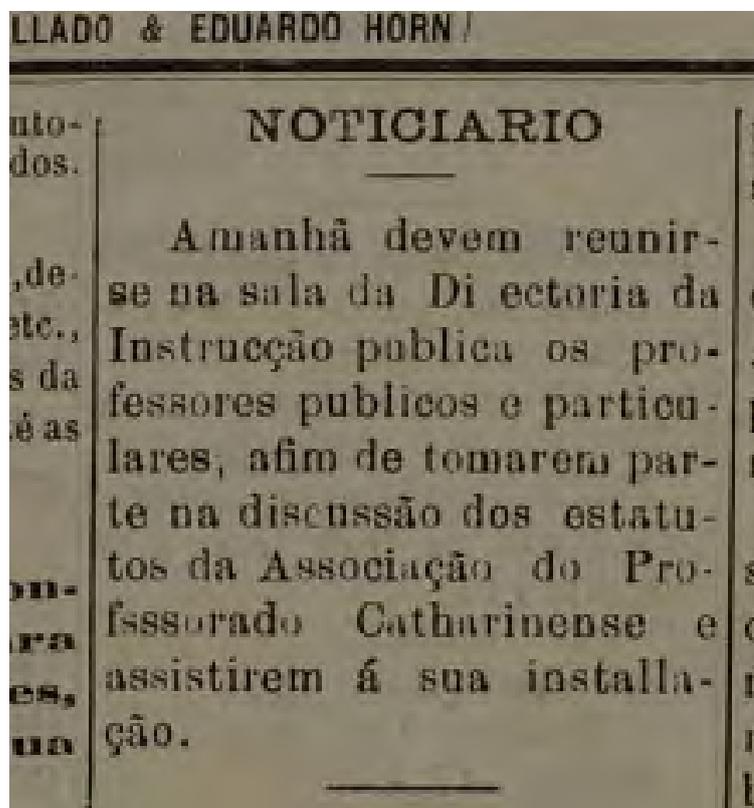
Destaca-se que tais finalidades são semelhantes àquelas apontadas por Catani (2003) ao investigar a Associação Beneficente do Professorado Paulista. Criada em vinte e sete de janeiro de 1901, tal associação possuía como objetivo reunir e/ou prover os membros do magistério público do Estado de São Paulo. A associação paulista também oferecia serviços de saúde e assistência em caso de doenças ou invalidez do sócio e aos órfãos e às viúvas, assessoria jurídica e uma biblioteca especializada. Mantinha, do mesmo modo, uma caixa de empréstimos e se propunha a realizar conferências pedagógicas. A *Revista do Ensino* – periódico da associação do professorado paulista – foi publicada entre 1902 e 1918, e contou com subvenção do poder estatal em diferentes momentos.

A associação foi criada em 5 agosto de 1888, em reunião realizada na sala do diretor da instrução pública. Conforme noticiado pelo Jornal do Comércio, em edição de 4 de agosto de 1888, para o ato foram convidados professores públicos e particulares, para que conhecessem a proposta da congregação e discutissem o estatuto. O estatuto⁴² foi redigido por uma comissão composta de quatro membros,

42 O estatuto da Associação do Professorado Catarinense é publicado integralmente na primeira e segunda páginas do jornal

Léon Eugenio Lapagesse, na condição de redator, João Maria Duarte, Roberto Grant e Luiz Alves de Souza.

Figura 1 – Anúncio da criação da Associação do Professorado Catarinense



Fonte: *Jornal do Comércio*, 4 de agosto de 1888, p. 1.

Apesar da legislação da época não determinar que o estatuto das sociedades profissionais fosse aprovado pelo Presidente da Província, a associação requereu a aprovação do então Presidente da Província de Santa Catharina Augusto Fausto de Souza. Na mesma oportunidade, o diretor-geral da instrução pública Joaquim Francisco de Barros Barreto foi considerado presidente honorário da associação.

A associação era administrada por um conselho eleito anualmente e constituído de presidente, vice-presidente, primeiro e segundo secretários, tesoureiro, orador e um procurador para auxiliar o tesoureiro. Sua manutenção era feita por meio das mensalidades dos sócios efetivos; pelo pagamento da joia quando do ingresso do sócio efetivo e por doações. Com a arrecadação, a associação mantinha um fundo na Caixa Econômica. Segundo o estatuto, os rendimentos deveriam ser utilizados na compra de livros para a biblioteca, em prêmios que a associação desejasse conferir e na concessão de auxílio aos sócios. De acordo com as regras publicadas em seu estatuto, atendidas as prescrições todos os professores que lecionassem na província poderiam ser sócios efetivos da associação. Os professores públicos da província poderiam tornar-se sócios desde que cumprissem os deveres expressos no estatuto,



já os particulares seriam admitidos mediante proposta escrita e assinada por um ou mais membros da associação.

A associação era administrada por um conselho eleito anualmente e constituído de presidente, vice-presidente, primeiro e segundo secretários, tesoureiro, orador e um procurador para auxiliar o tesoureiro. Esse conselho se reuniria no primeiro domingo de cada mês e a sessão só poderia ocorrer com a presença da maioria dos membros. Eram atribuições do conselho, conforme o estatuto: representar a associação, resolver e fazer executar todas as suas medidas políticas e econômicas, exceto no caso de eliminação de sócios, que deveria ocorrer em assembleia geral; apresentar no final do ano social um relatório dos trabalhos realizados à assembleia geral dos sócios e, ainda, convocar assembleia geral extraordinária. A primeira diretoria (ou comissão) eleita em 8 de agosto de 1888 foi composta da seguinte forma:

Quadro 1 – Conselho da Associação do Professorado Catarinense – 1888

Nome	Cargo	Atribuições
Wenceslau Bueno de Gouvêa	Presidente	Presidir as sessões do conselho e da assembleia geral; assinar com o secretário todas as representações dirigidas às autoridades e toda a correspondência da associação; rubricar os livros necessários à escrituração da Associação, bem como as contas pagas pelo tesoureiro.
José Paulo Arantes	Vice-presidente	Substituir o presidente nos seus impedimentos.
Léon Eugenio Lapagesse	1º Secretário	Matricular os sócios registrando-os em livros especiais. Escrever e assinar toda a correspondência da Associação. Dirigir convites para as sessões da Assembleia geral e extraordinária.
João Jorge de Campos	2º Secretário	Auxiliar o 1º secretário e substituí-lo em seus impedimentos.
Francisco de Paula d'Oliveira Guimarães	Orador	
João Maria Duarte	Tesoureiro	Arrecadar joias e mensalidades e pagar as despesas autorizadas pelo conselho. Realizar os depósitos na Caixa Econômica, expedir os recibos de pagamentos das mensalidades e apresentar ao conselho, ao final de cada trimestre, um balancete do estado financeiro da associação.
Balduino Antônio da Silva Cardoso	Procurador	Auxiliar o tesoureiro e substituí-lo em seus impedimentos.

Fonte: Jornal Conservador, 24 de agosto de 1888, p. 1-2.

Com base nas informações coletadas nos periódicos, a associação realizou nova eleição em sete de julho de 1889 (Quadro 2). A única alteração no conselho administrativo deu-se no cargo de orador. O sócio Silvio Pellico Freitas Noronha assume o lugar de Francisco de Paula d'Oliveira Guimarães. Segundo o Jornal do



Comércio de 9 de julho, Paula Guimarães já havia pedido dispensa do cargo de orador, pois havia assumido a função de médico da associação em maio de 1889. A atitude foi enaltecida pela imprensa, haja vista ser “a classe do professorado em geral desfavorecida da fortuna”. A mudança se deu por pedido realizado antecipadamente, não sendo, portanto, um resultado direto do processo eleitoral.

Quadro 2 – Eleições Realizadas pela Associação do Professorado Catarinense

Cargo	8 de agosto de 1888	7 Julho de 1889
Presidente	Wenceslau Bueno de Gouvêa	Wenceslau Bueno de Gouvêa
Vice-presidente	José Paulo Arantes	José Paulo Arantes
1º Secretário	Léon Eugenio Lapagesse	Léon Eugenio Lapagesse
2º Secretário	João Jorge de Campos	João Jorge de Campos
Orador	Francisco de Paula d'Oliveira Guimarães	Silvio Pellico Freitas Noronha
Tesoureiro	João Maria Duarte	João Maria Duarte
Procurador	Balduíno Antônio da Silva Cardoso	Balduíno Antônio da Silva Cardoso

Fonte: *Jornal do Comércio*, 09 de julho de 1889.

Sobre o processo de eleição das associações profissionais, Rafaela Leuchtenberger (2009) e Adhemar Lourenço da Silva Júnior (2004) apontam em seus trabalhos a longa permanência nos cargos de direção como uma marca das associações da época, causando, por vezes, a predominância de aspectos individuais sobre os interesses da categoria profissional. Não localizei notícias sobre a realização de outras eleições para a diretoria, mas identifiquei que, no ano de 1891, Horácio Nunes Pires assina os anúncios da associação como primeiro secretário, o que indica que outras eleições devem ter ocorrido.

Além da modalidade de sócio efetivo, estavam previstas no estatuto outras formas de participação, tais como sócios correspondentes e sócios honorários. A primeira seria destinada aos interessados residentes em outras províncias e que poderiam cooperar de algum modo com a associação. Já a categoria de honorários seria destinada àqueles que por sua instrução, posição social ou por algum serviço pudessem contribuir para o desenvolvimento da associação. A admissão de sócios correspondentes ou honorários dependeria de proposta assinada por três membros do conselho a ser aprovada em assembleia por dois terços dos presentes.



Todos os sócios efetivos tinham direito de discutir e votar nas assembleias, bem como requerer individual ou coletivamente providências à associação. Seria eliminado o sócio que, sem justa causa, descumprisse qualquer dos deveres ou das determinações dadas pelo conselho ou pela assembleia geral. Na assembleia dos sócios eram examinadas as propostas do conselho, analisadas as prestações de contas e debatidos assuntos gerais da associação. As assembleias ordinárias ocorriam a cada dois meses, no primeiro domingo do mês, tendo por pauta geral a discussão de teses, pareceres e providências relativas à finalidade social da associação. Inicialmente a assembleia geral não poderia ocorrer sem pelo menos metade dos membros residentes em Desterro, exigência alterada em assembleia realizada no dia 5 de maio de 1889, que a redefiniu para um terço dos membros. Esse dado fornece pistas de que a associação congregava, de fato, professores que residiam fora da capital da província, mas, especialmente, indicia sobre a baixa presença dos sócios nas assembleias. Ainda na assembleia do dia 5 de maio, decidiu-se que a sede da associação seria no Liceu de Artes e Ofícios, onde se instalaria também a biblioteca.

A documentação localizada indica a realização de dez assembleias dos anos de 1889 a 1891 (Quadro 3), sendo as duas primeiras realizadas na sede da Diretoria de Instrução Pública. A partir de 7 de julho de 1889, as sessões passam a ocorrer no Liceu de Artes e Ofícios. Os anúncios eram publicados com o título de declaração, apresentavam a pauta e, ao final, tinham data e assinatura de quem realizava a convocação. As informações referentes às assembleias realizadas durante o ano de 1889 foram publicadas com a assinatura do primeiro secretário Léon Eugenio Lapagesse. Já os dados referentes às assembleias realizadas no ano de 1890 foram identificados através de notas do Jornal do Comércio, publicadas em primeira página. Os anúncios, diferente das notas, eram publicados em mais de uma edição, normalmente, na semana que antecedia a reunião e, ao que parece, pagos pela associação para serem divulgados.

Quadro 3 – Assembleias realizadas pela Associação do Professorado Catarinense entre 1889 e 1891

Data da Assembleia	Local	Data da assinatura da convocação	Quem assina a convocação	Pauta
Domingo, 6 de janeiro de 1889, às 10 horas	Diretoria-geral da Instrução Pública	28 de dezembro de 1888	Léon E. Lapagesse – 1º secretário	Assembleia ordinária – com a presença do diretor-geral – presidente honorário da associação.
5 de maio de 1889	Diretoria-geral de Instrução Pública	As decisões da assembleia foram localizadas no Jornal <i>Conservador</i> .	Léon E. Lapagesse	Assembleia geral – alteração do estatuto, comissão para revista, mudança da sede.
Domingo, 7 de julho de 1889, às 11 horas	Edifício do Liceu de Artes e Ofícios	1º de julho de 1889	Wenceslau Bueno de Gouvêa e León E. Lapagesse – 1º secretário	Eleição do novo conselho administrativo, conforme artigo 10 do Estatuto.
Domingo, 6 de outubro de 1889	Liceu de Artes e Ofícios	1º de outubro de 1889	Léon E. Lapagesse	Assembleia geral dos sócios



Data da Assembleia	Local	Data da assinatura da convocação	Quem assina a convocação	Pauta
4 de agosto de 1889, às 11 horas	Liceu de Artes e Ofícios	29 de julho de 1889	León E. Lapagesse	Posse do novo conselho administrativo, exame das contas e definição do valor do auxílio mensal à família de um dos sócios falecido.
Domingo, 6 de outubro de 1889	Liceu de Artes e Ofícios	Terça-feira, 1º de outubro de 1889	1º secretário León E. Lapagesse	Assembleia geral dos sócios
Domingo, 2 de março de 1890		Sábado, 1º de março de 1890 Nota no <i>Jornal do Comércio</i> , não é uma declaração da associação.		Assembleia geral de membros.
Domingo, 3 de agosto de 1890, às 10 horas	Liceu de Artes e Ofícios	Nota do <i>Jornal do Comércio</i> , não é declaração da associação.		Posse do novo conselho e prestação de contas da administração.
Domingo, 7 de setembro de 1890, às 11 horas	Liceu de Artes e Ofícios	Sábado, 6 de setembro de 1890 Nota no <i>Jornal do Comércio</i> , não é declaração da associação.		Assembleia geral ordinária
Domingo, 26 de julho de 1891		Segunda-feira, 20 de julho de 1891	Horácio Nunes Pires – secretário	Eleição do novo conselho

Fonte: *Jornal do Comércio* de 06 de janeiro de 1889. *Jornal Conservador* de 06 de maio de 1889. *Jornal do Comércio*, edições de 04 de julho, 30 de julho e 05 de outubro de 1889. *Jornal do Comércio*, edições de 1º de março, 03 de agosto e 06 de setembro de 1890. *Jornal do Comércio* de 21 de julho de 1891.

Conforme indicam os dados localizados, a manutenção da associação era feita da seguinte forma: (i) por meio das mensalidades dos sócios efetivos; (ii) pelo pagamento da joia quando do ingresso do sócio efetivo; (iii) por doações. Com a arrecadação, a associação mantinha um fundo na Caixa Econômica. Segundo o estatuto, os rendimentos deveriam ser utilizados na compra de livros para a biblioteca, em prêmios que a associação desejasse conferir e na concessão de auxílio aos sócios. À época do seu surgimento, a Associação do Professorado Catarinense tinha em caixa o valor de 115\$000, proveniente de doação para as despesas de sua implantação, conforme ilustra o excerto abaixo. Observe-se que Paula Guimarães, Wenceslau Bueno, León Lapagesse, José Paulo Arantes, João Jorge de Campos e João Maria Duarte faziam parte da primeira diretoria da associação. Por sua vez, Roberto Grant e Luiz Alves de Souza integraram a comissão que redigiu seu estatuto.

Cada sócio efetivo deveria contribuir com uma joia de dois mil réis na entrada e mil réis mensalmente. A associação recebe, inclusive, autorização do Presidente da Província para efetuar o desconto das mensalidades nos salários dos professores públicos, conforme publicado no jornal *Conservador*.

Secretaria da Presidência

Ao tesouro provincial – conforme solicitou o Dr. da instrução pública, diz que pode S.S. se não houver inconveniente, de suas ordens a essa repartição e as demais Estações Fiscais da província para que sejam descontados dos professores públicos de qualquer categoria e classe, se assim quiserem, as joias e mensalidades da Associação do Professorado Catarinense⁴³.

43 *Jornal Conservador*, 12 de setembro de 1888, primeira e segunda páginas.



Conforme o estudo de Leuchtenberger (2009), as associações profissionais no final do século XIX e início do XX desempenhavam, além das funções de amparo financeiro, no caso da concessão de auxílios assistenciais, importante papel social. Destaca-se que tal função atualmente é abarcada pelo sistema de seguridade social, notadamente, a previdência e a assistência social.

De acordo com o estatuto da Associação do Professorado Catarinense, recebia assistência financeira o sócio efetivo que permanecesse enfermo após usufruir da licença com vencimentos a que tinha direito como funcionário do Estado e, em caso de falecimento, sua família seria beneficiada. Nessa situação, seria socorrida, inicialmente, a viúva, enquanto não contraísse segundas núpcias e, na falta dela, os filhos até a idade de doze anos. Esses auxílios deveriam ser aprovados em assembleia geral. Esses aspectos podem ser exemplificados na concessão de um benefício à família de Manoel Estevão da Silveira, professor da comunidade dos Ingleses – hoje bairro da região norte de Florianópolis. Os sócios se reúnem em sessão extraordinária, no dia 4 de agosto, domingo, às onze horas, no Liceu de Artes e Ofícios, para deliberar o valor do auxílio mensal à família do professor. No Jornal do Comércio, edições dos dias 30 e 31 de julho e de 1o a 4 de agosto de 1889, a declaração emitida pelo primeiro secretário Léon Eugenio Lapagesse foi divulgada, estabelecendo-se a doação mensal de dez mil réis à viúva.

A revista da Associação do Professorado Catarinense intitulada *Professor* foi lançada no dia 25 de agosto de 1889, cerca de um ano após a criação da associação, com distribuição gratuita a todos os seus membros. *Professor* era formada de quatro páginas e foi composta, gratuitamente, nas aulas de Tipografia do Liceu de Artes e Ofícios pelos estudantes Álvaro Guimarães e Pompeo Theodoro Dias, sob a direção do professor Geraldo Ferreira Braga. Assinam como comissão redatora do impresso, logo na primeira página, os médicos Luiz Augusto Crespo e Paula Guimarães e o professor Fausto Werner.

A associação contava, na data da publicação da revista, com 76 membros efetivos e onze professores que manifestaram interesse de virar sócios, mas não efetuaram o pagamento da joia e das mensalidades. Em junho de 1889, o fundo social mantido pela associação totalizava 869\$203.

Para Catani (2003), além de propagar os ideais defendidos por uma associação, uma revista pedagógica contribui no processo de organização do campo educacional, pois é “fruto de um projeto que, ao pretender congregar e defender os professores, quer contribuir para a delimitação e o reconhecimento da especificidade profissional do trabalho da categoria” (p. 60).

A biblioteca da Associação do Professorado Catarinense estava sediada no Liceu de Artes e Ofícios localizado em de Nossa Senhora de Desterro e podia ser frequentada no período noturno pelos sócios. Localizou-se indícios da composição da biblioteca, como a doação realizada pelo professor do Liceu de Artes e Ofícios Alfredo Toledo. Foram doados os seguintes livros: *Traité des Devoirs*, de Cícero, *Werther*, de Goethe, *Les Joyenses Commères de Windsor*, de Shakespeare, *Sur la Destruction des Jésuites em France*, de D’Alembert. Ao



que parece, manter a biblioteca teria função estratégica de manter o fluxo de interessados pela associação e de difundir conhecimentos, mas também, poderia auxiliar na difusão de um projeto político-educacional específico.

A associação do Professorado Catarinense, nesse sentido, estava em sintonia com a forma de organização de outras associações profissionais. O controle moral exercido por essas entidades, seja no ingresso como sócio, seja na concessão de auxílios aos dependentes, incluindo a concessão de benefícios a viúvas, desde que não contraíssem segundas núpcias, demonstram que o auxílio aos sócios também funcionava como mecanismo de controle moral por parte das associações profissionais.

Por fim, espera-se contribuir para os estudos historiográficos da educação no Brasil, notadamente da História da Profissão Docente, trazendo à cena uma associação que permitem redimensionar a luta dos professores por sua categoria profissional.

REFERÊNCIAS

CATANI, Denice Barbara. **Educadores à meia-luz**: um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo. Bragança Paulista: EDUSF, 2003. 325p.

CATANI, Denice Barbara. O movimento dos professores e a organização do campo educacional em São Paulo (1890-1919). **Revista da Associação Nacional de Educação**. São Paulo, n. 21, ano 14, p. 5-10, 1995.

LEMONS, Daniel Cavalcanti Albuquerque. **Professores em movimento**: a emergência do associativismo docente na corte imperial. 2011. 219p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

LEUCHTENBERGER, Rafaela. **O Lábaro protetor da classe operária**: as associações voluntárias de socorros mútuos dos trabalhadores em Florianópolis, Santa Catarina (1886-1932). 2009. 239p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

NÓVOA, António Manuel Sampaio da. **Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente**. Teoria & Educação, N° 4, 1991. p. 109-139.

PROFESSOR. Florianópolis, [s.n.], 1889. Revista da Associação do Professorado Catarinense.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. **História da Profissão Docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009. 234p.

Fontes:

CONSERVADOR, ano 5, n. 91, 23 abr. 1888.

CONSERVADOR, ano 5, n. 173, 01 ago. 1888.

CONSERVADOR, ano 5, n.174, 02 ago. 1888.

CONSERVADOR, ano 5, n. 175, 03 ago. 1888.



CONSERVADOR, ano 5, n. 191, 24 ago. 1888.

CONSERVADOR, ano 5, n. 205, 12 set. 1888.

CONSERVADOR, ano 6, n. 85, 15 abr. 1889.

CONSERVADOR, ano 6, n. 102, 06 maio 1889.

CONSERVADOR, ano 6, n.110, 16 maio 1889.

JORNAL DO COMÉRCIO, ano 9, n. 137, 4 ago. 1888.

JORNAL DO COMÉRCIO, ano 9, n. 190, 10 out. 1888.

JORNAL DO COMÉRCIO, ano 9, n. 195, 16 out. 1888.

JORNAL DO COMÉRCIO, ano 9, n. 261, 6 jan. 1889.

JORNAL DO COMÉRCIO, ano 10, n. 70, 18 maio 1889.

JORNAL DO COMÉRCIO, ano 10, n. 95, 18 jun. 1889.

JORNAL DO COMÉRCIO, ano 10, n. 96, 19 jun. 1889.

JORNAL DO COMÉRCIO, ano 10, n. 97, 20 jun. 1889.

JORNAL DO COMÉRCIO, ano 10, n. 98, 22 jun. 1889.

JORNAL DO COMÉRCIO, ano 10, n. 106, 04 jul. 1889.

JORNAL DO COMÉRCIO, ano 10, n. 110, 09 jul. 1889.

JORNAL DO COMÉRCIO, ano 10, n. 128, 30 jul. 1889.

JORNAL DO COMÉRCIO, ano 10, n. 129, 31 jul. 1889.

JORNAL DO COMÉRCIO, ano 10, n. 130, 01 ago. 1889.

JORNAL DO COMÉRCIO, ano 10, n. 131, 02 ago. 1889.

JORNAL DO COMÉRCIO, ano 10, n. 132, 03 ago. 1889.

JORNAL DO COMÉRCIO, ano 10, n. 133, 04 ago. 1889.

JORNAL DO COMÉRCIO, ano 10, n. 183, 05 out. 1889.

JORNAL DO COMÉRCIO, ano 11, n. 10, 01 mar. 1890.

JORNAL DO COMÉRCIO, ano 11, n. 136, 03 ago. 1890.

JORNAL DO COMÉRCIO, ano 11, n. 162, 06 set. 1890.

JORNAL DO COMÉRCIO, ano 11, n. 211, 05 nov. 1890.

JORNAL DO COMÉRCIO, ano 12, n. 124, 21 jul. 1891.

PROFESSOR. Florianópolis, [s.n.], 1889. Revista da Associação do Professorado Catarinense.

REGENERAÇÃO: Órgão do Partido Liberal, ano 20, n. 207, 30 set. 1888.

REGENERAÇÃO: Órgão do Partido Liberal, ano 20, n. 209, 4 out. 1888.

REGENERAÇÃO: Órgão do Partido Liberal, ano 20, n. 210, 5 out. 1888.

REGENERAÇÃO: Órgão do Partido Liberal, ano 20, n. 211, 6 out. 1888.

REGENERAÇÃO: Órgão do Partido Liberal, ano 20, n. 212, 7 out. 1888.

REGENERAÇÃO: Órgão do Partido Liberal, ano 20, n. 213, 9 out. 1888.

CARREIRA DOCENTE E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE DA PROFESSORA EURIDES PEREIRA DE SOUZA

Kellen Cristina Costa Alves Bernardelli - UFU

Este trabalho é fruto parcial da pesquisa de doutorado intitulada “EURIDES PEREIRA DE SOUZA: a singularidade de ser professora no ensino rural de Uberlândia - MG, 1966 – 1997”. A tese tem como objeto de estudo a história de vida, formação e as práticas educativas da professora Eurides Pereira de Souza. Dessa forma, nosso objetivo central consistiu em investigar a trajetória de vida de uma professora primária no Ensino Rural de Uberlândia no período de 1966 a 1997, enfocando suas práticas educativas desenvolvidas principalmente em escolas rurais do município de Uberlândia – Minas Gerais.

O recorte temporal se justifica por abordar o tempo de docência da professora pesquisada. Como metodologia, optamos pela História Oral, por meio de entrevistas realizadas com a professora Eurides. Dessa forma, as narrativas são nossas fontes primárias, complementadas por fontes iconográficas, e com a documentação disponibilizada na Seção de Recursos Humanos da Prefeitura Municipal de Uberlândia e na Fundação Helena Antipoff.

Utilizamos para este trabalho autores que estudam os saberes docentes como Tardif (2002) e Nóvoa (1992; 1995) e Ciclo Profissional Docente, com os destaques de Huberman (2000).

Neste trabalho em especial, evidenciamos a trajetória burocrática-pedagógica analisando as entrevistas e o material encontrado na pasta funcional da professora pesquisada, na Prefeitura Municipal de Uberlândia.

SABERES DOCENTES E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES

Nóvoa, em sua obra *Vida de Professores* (1992), nos aponta que as narrativas sobre a história de vida dos professores devem articular o individual e o coletivo, bem como o macro e o micro, o plural e o singular, o uno e o diverso. O sociólogo francês Claude Dubar (1997) enfatiza a identidade humana como construção a um só tempo individual e coletiva, associada ao processo de intervenção dos indivíduos sobre si mesmos e a diversos fatores externos, entre eles as visões de mundo construídas socialmente, de acordo com a cultura em que vivem.



No mesmo sentido, Tardif (2012) estabelece que o saber docente é socialmente construído, pois é partilhado por um grupo de professores no contexto escolar. Dessa forma os saberes assumem o vínculo entre o individual e o coletivo, pois passam pelos aspectos pessoais, mas, no contexto escolar, tornam-se sociais. O autor categoriza o saber docente como sendo “plural, formado pela amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.” (TARDIF, 2012, p. 36).

Esses saberes, em suma, são os mobilizados durante a atuação do professor. Durante o fazer docente, o professor mobiliza todos esses saberes, os quais são compostos por diferentes elementos que o sujeito, professor, vai construindo ao longo de sua trajetória histórica. Como descrito por Tardif (2012, p. 33), “o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes”. As principais fontes de aquisição dos saberes, segundo o autor, são: a família; a escola primária e secundária; as instituições superiores de formação de professores; os programas de formação continuada na escola; e os saberes construídos pela experiência prática em sala de aula.

A edificação da identidade docente é resultado de uma variedade de processos de socialização. Abrange experiências e saberes construídos ao longo da trajetória, sendo os saberes dos docentes um dos aspectos da identidade profissional (PIMENTA, 2007). Os saberes dos professores são plurais e heterogêneos, estão inscritos no tempo relacionado aos contextos de atuação desses profissionais, as suas histórias de vida, e são provenientes de diferentes fontes pessoais e sociais (TARDIF & LESSARD, 2011).

Considerando a natureza social e individual dos saberes, o autor apresenta uma tipologia dos saberes docentes, quais sejam: da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais. Os primeiros são transmitidos pelas instituições de formação de professores, são cientificamente legítimos, baseados na ciência e na erudição, nos conhecimentos das ciências humanas e da ciência da educação. Saberes disciplinares são provenientes de diversos campos de conhecimento – História, Matemática, etc. O terceiro grupo corresponde aos programas escolares que os professores devem desenvolver em sua prática. O quarto tipo de saberes surge e se manifesta na prática, bem como é por ela validado.

Segundo Dominicé (1990) apud Nóvoa (1995), é importante conceder à vida dos professores uma atenção especial: devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber ativamente ao longo do seu percurso de vida.

Trata-se de trazer a experiência de vida dos professores e mobilizá-la na produção de saberes docentes, pois os saberes são construídos ativamente ao longo de seu percurso de vida, desenvolvendo uma formação dinâmica que permita compreender a globalidade do sujeito. Ouvir as vozes desse percurso de formação e relacioná-las com a construção da identidade profissional e com os saberes produzidos na docência.

As experiências fazem parte do processo de formação docente. Nóvoa (1995, p. 16) denomina esse processo de identitário. O processo identitário se sustenta



por três elementos os quais o autor denomina “Três AAA: A de Adesão, A de Ação e A de Autoconsciência”. A Adesão consiste na necessidade de o professor aderir a princípios, valores, projetos, investindo na potencialidade da criança. Toda ação docente é permeada ora mais, ora menos pela adesão.

O segundo elemento é a Ação. Ela faz parte das escolhas do professor, de seus modos de agir, quais decisões tomar diante de um assunto ou problema. Trata-se de como saber lidar com as experiências de sucesso ou fracasso, ciente de que elas “marcam a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou com aquela maneira de trabalhar na sala de aula.” (NÓVOA, 1995, p. 16). Aos poucos cada professor vai se identificando com as maneiras de trabalhar.

O terceiro elemento que contribui para o processo identitário do professor é a Autoconsciência. Ela é relativa à análise de sua ação. É a dimensão que analisa as decisões, as mudanças. Nóvoa (1995) trata do processo identitário por entender que este se encontra numa dimensão de lutas e conflitos, e porque este “vai realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor.” (NÓVOA, 1995, p. 16). Dito de outro modo, são as formas como cada um se sente professor. O processo identitário da profissão passa também pela capacidade do professor de exercer com autonomia seu ofício, pelo sentimento de que controla o seu trabalho. “A maneira como cada um ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino.” (NÓVOA, 1995, p. 17), ou seja, o professor ensina também, um pouco daquilo que é. O autor, mais à frente, continua explicitando que o professor está sempre face a face do eu pessoal e do eu profissional, ao ser e ensinar. “Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem que fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar.” (NÓVOA, 1995, p. 17). O professor é uma pessoa e é impossível separar, deixar os acontecimentos de sua vida pessoal do lado de fora da sala de aula. Como se no momento da aula o professor se revestisse de uma máscara do conhecimento, para ensinar. E ao sair desse ambiente, voltasse a ser a sua pessoa: “não é possível separar o eu pessoal do eu profissional.” (NÓVOA, 1992, p. 7).

Dar voz aos professores pelo relato de sua história de vida implica considerar seu percurso pessoal na construção de sentidos para a docência. Nesse processo de reflexão sobre seu percurso de vida, o indivíduo manifesta sua subjetividade e interpreta suas ações no plano individual e no coletivo, na busca de significados para construção de sua identidade profissional. A maneira como o docente constrói a sua imagem profissional está presente na definição de suas ações com os alunos, de suas relações no cotidiano do trabalho e do desenvolvimento de suas atividades pedagógicas.

A construção identitária subsidiará a maneira como o homem se coloca perante o mundo e diante das relações de trabalho (GATTI, 1996). Destarte, a forma como Eurides exerceu o magistério evidencia a composição de sua identidade docente, revelando os saberes construídos ao longo da sua carreira.

Para Nóvoa (1992), a formação docente pode desempenhar um papel importante da identidade profissional da categoria, estimulando a cultura profissional no seio dos professores; e de uma cultura organizacional, no seio das escolas. Para tanto,



as formações não podem deixar de lado três dimensões: desenvolvimento pessoal, desenvolvimento profissional e desenvolvimento organizacional.

A primeira dimensão (produzir a vida do professor) – desenvolvimento pessoal, refere-se ao investimento pessoal, ao trabalho livre e criativo sobre nossos próprios projetos. Lembrar-nos de que uma parte importante de nós é o professor (não separamos a pessoa do profissional).

Temos que investir em nós mesmos e valorizar o saber da nossa experiência, pois “A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.” (NÓVOA, 1992, p. 25).

O desenvolvimento profissional constitui uma segunda dimensão. Nesta, a centralidade é produzir a profissão docente, passarmos de uma condição individual para práticas de formação coletivas, contribuindo para a emancipação profissional e “para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e os seus valores.” (NÓVOA, 1992, p. 27).

A terceira e última dimensão – desenvolvimento organizacional (produzir a escola), refere-se à formação de professores integrada. “O desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam actividades distintas. A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia a dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projectos profissionais e organizacionais.” (NÓVOA, 1992, p. 30).

Nesse sentido, a análise das narrativas da professora Eurides não aborda as dimensões dos desenvolvimentos pregadas por Nóvoa (1992). No âmbito pessoal, a docente viveu na e para a escola, trabalhando com dobra de período, morando nas casas da comunidade. Mesmo quando o transporte para cidade era disponível, chegava muito tarde e saía de madrugada, novamente.

O desenvolvimento profissional sempre foi pautado sob regras e orientações advindas da secretaria ou de “chefes” imediatos. Não construiu seus saberes de forma autônoma. No próximo capítulo entenderemos melhor essa questão pelo contexto político em que Eurides iniciou sua carreira: Ditadura Militar.

Por fim, o desenvolvimento organizacional também foi comprometido. Não há relatos de formação no espaço escolar. Eurides valorizou os cursos externos que fez no início da sua carreira.

AS FASES DO CICLO DE VIDA PROFISSIONAL

A epígrafe deste capítulo traduz bem as narrativas de Eurides, quando ela finda seu ciclo profissional com a aposentadoria: “esquecer o vivido, ou simplesmente lembrar só com carinho”. O encontro da sua pasta funcional nos possibilitou traçar parte de sua trajetória profissional, numa perspectiva mais burocrática. Pudemos, assim, verificar a omissão proposital ou não nas narrativas de Eurides, da quantidade de pedidos de contagem de tempo, da dificuldade em obter direitos como os quinquênios e, principalmente, de se aposentar somente com um cargo, tendo trabalhado todo o



tempo com dobra de período. As políticas públicas da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia e do Instituto de Previdência Municipal de Uberlândia - IPREMU não reconheceram o tempo dobrado dispensado pela professora na Educação Municipal, alegando a sua não contribuição previdenciária para o cargo em dobra.

Nesse sentido, buscamos autores que discorressem sobre o assunto em pauta. Segundo Godtsfriedt (2015), vários pesquisadores têm se debruçado a estudar os ciclos de vida profissional, por serem importantes fontes de informações sobre a prática profissional docente. Nesta pesquisa utilizamos os documentos da pasta funcional e as narrativas, não para estudar as práticas, mas revelar o ciclo profissional e a carreira de uma História de Vida – considerando que vida e profissão se atrelam durante o exercício profissional.

Os expoentes neste campo de pesquisa, Tardif (2000) e Huberman (2000), concebem a carreira docente como um processo de socialização e incorporação na atividade profissional, de modo a apresentar variações de acordo com o tempo e a função a ser desempenhada. Para Tardif (2000) a carreira é uma prática e rotina institucionalizada no campo do trabalho, identificada com o processo de socialização profissional. Huberman (2000) destaca que a carreira é marcada por vários acontecimentos que se tornam marcantes na trajetória do docente.

Segundo Huberman (2000), ao longo da trajetória profissional docente, os professores vivenciam o “Ciclo de vida profissional docente”, organizado em fases que expressam como é a inserção do professor na carreira, seus medos, suas dúvidas, suas angústias e seus questionamentos que marcam essa etapa. O decorrer desse ciclo é marcado por fases que evidenciam a distância entre os ideais e as realidades que surgem, o sentimento de libertação e pertença, a sensação de rotina e a motivação elevada. E o encerramento desse ciclo é marcado por sentimentos como serenidade, conformismo e menos sensibilidade à avaliação dos outros.

Para melhor entendimento, a seguir descrevemos as fases do Ciclo de Vida Profissional Docente, conforme Huberman (2000):

- Entrada na carreira – Exploração – Descoberta (1-3 anos de carreira): Huberman (2000) classifica esta fase como sobrevivência, descoberta e exploração. A sobrevivência se dá entremeio ao choque com o real (confronto inicial com a complexidade profissional), envolvendo as preocupações consigo mesmo, os desencontros entre os ideais e as realidades e o enfrentamento de outras dificuldades do contexto escolar. Já a descoberta traduz o entusiasmo do início de carreira, as experimentações e a exaltação pela responsabilidade assumida, por constituir parte de um corpo profissional. Soma-se a esses aspectos a exploração, que pode ser fácil ou problemática, sendo limitada, portanto, por questões de ordem institucional.

Nessa fase, Eurides passa por duas condições extremas: a primeira, por ter vivido o seu pior ano (primeiro ano de magistério):

Como eu disse, o primeiro ano como professora foi o pior ano da minha vida nas escolas rurais, porque não tinha assistência de nada, apoio de nada, conforto de nada, vezes nada. Contando que eu não tinha



experiência, então, se eles me colocaram lá nessa situação, teriam que dar uma assistência maior. (SOUZA, 2018, p. 254).

E a segunda, por ter conseguido passar no concurso e ser nomeada na escola recém-construída: Escola Municipal Saudade.

Fiquei entre os dez primeiros lugares. Pra quem era atrasada, era um “trem” do outro mundo. O Renato deu a chance de nós trabalharmos dentro da prefeitura. Ele falou que as dez primeiras colocadas, se quisesse vir procurar o serviço dentro da Secretaria de Educação, podia ir. E eu já tinha invocado tanto com as escolas rurais, que eu não quis ir. [...]. Era iniciante e já tinha gostado. Falei: “Não, eu vou ficar é nas escolas rurais”. (SOUZA, 2018, p. 247).

- **Fase de estabilização (4-6 anos):** essa fase caracteriza-se como o estágio de consolidação pedagógica, de sentimento de competência crescente e segurança. Ocorre o comprometimento com a carreira docente e aumenta a preocupação com os objetivos didáticos. Considera-se, ainda, como a fase de libertação ou emancipação, em que se acentua o grau de liberdade profissional (HUBERMAN, 2000).

No momento de estabilização, Eurides continua atuando na Escola Municipal Saudade, com turmas multisseriadas.

[As crianças] já entrava na primeira série, sem o menino saber nada. O menino entrava sem base. Aí, ‘cê tinha que ficar dando a base pro menino ali, junto com a primeira série. Você tinha que fazer os dois trabalhos com a sala. O curso que eu fiz para o concurso me ajudou muito. (SOUZA, 2018, p. 247).

A fase de estabilização coincidiu com o período de gestão do prefeito Renato de Freitas. No segundo capítulo deste estudo, descortinamos o valor atribuído a ele, pela imprensa e por Eurides. Outro fato marcante foi uma visita do prefeito no Dia dos Professores:

Todo ano, Dia das Professoras, eles mandavam a perua ir lá levar umas flores, um raminho de flor, outra hora era umas balas, outra hora era uns bombons, cada ano mandava uma coisa. Os motoristas iam de escola em escola levando presentes pelo Dia das Professoras. Eu sei que, quando chegou o Dia das Professoras no governo do Renato de Freitas, a Corália, que era a secretária de Educação [...], falou: “Eurides, põe uma marca lá na virada da Saudade que hoje vai ter uma surpresa lá”. Nesse dia eu tinha ido na secretaria na parte da manhã buscar algumas coisas pra escola e ela, então, me avisou. Não deu dica nenhuma do que era. Eu pensei assim: “No máximo é que eles vão mandar os motoristas levar os cartãozinhos pras professoras”. Nem esquentei a cabeça. Fiquei numa boa e fui. Quando eu cheguei lá, pus a marca lá no mata-burro, quando vira pra Saudade, um “trem” branco amarrado. Não foi nada, não, e nesse dia os meninos da escola já tinham preparado a festa do Dia dos Professores. Cada um levou um



pratinho e fizeram aquela mesa cumprida, naquele salão de fora, e puseram forro bem arrumado, puseram flor demais em cima da mesa e encheu de quitanda que a meninada levaram. Menina, quando eu 'tô lá, que eu cheguei e que eu vi que os meninos já tinham adiantado a festa e tudo, eu fui acabar de coordenar pra eles, dar os “finalmentes” e começar a festa. Quando eu 'tô lá, assim, e o vitrô ficava assim, do meu lado, quando eu 'tô lá na frente falando com os meninos, que eu olho assim, que meu olho atravessou, eu vejo na minha frente o carro do prefeito. A festa ia ser demais! [...] Ela [Corália] quis preparar surpresa e ela foi com ele. Ela foi com o prefeito! Ela gostou tanto de mim que logo no início ela fez isso na minha escola. Foi ela e o prefeito, quando eu bati o olho na janela, que eu vi, que eu conheci o carrinho dele, sabe, que eu bati o olho, que eu vi que era o carro do prefeito, falei: “Jesus, me acode!”. (SOUZA, 2018, p. 248).

- Fase de diversificação ou questionamentos (7-25 anos): nessa ocasião o professor encontra-se num estágio de experimentação e diversificação, de motivação, de buscas de desafios. Experimenta novas práticas e diversifica métodos de ensino, tornando-se mais crítico. Pode se caracterizar, também, como uma fase de questionamentos, gerando uma crise, seja pela monotonia do cotidiano da sala de aula, seja por um desencanto causado por fracassos em suas experiências ou por reformas estruturais. O professor faz um exame do que será feito de sua vida frente aos objetivos e ideais estabelecidos inicialmente; reflete tanto sobre continuar no mesmo percurso, como sobre as incertezas de uma possível mudança (HUBERMAN, 2000).

Eurides experimenta essa fase de diversificação quando, na segunda gestão do prefeito Renato de Freitas (1973 a 1977), a secretária de Educação, Corália, convida-a para trabalhar no setor do lanche:

Teve uma época que eu fui trabalhar no setor do lanche porque lá era dos três governos: estadual, federal, municipal. Por esses todos que eram mantido esse lugar, então, todos tinham que colaborar para organização do lugar. Então a Prefeitura me cedeu pra ir ser a supervisora do lanche. Uma supervisora pro lanche municipal e tinha outra que era supervisora estadual. (SOUZA, 2018, p. 249).

Nesse novo lugar, Eurides passou por conflitos, os quais evidenciaram o desprezo do rural em detrimento do urbano⁴⁴:

Eram coisas que eu queria para as escolas rurais, que ela não queria dar [a chefe]. Ela queria dar as coisas só pras escolas estaduais, por quê? Porque era aqui na cidade, aparecia na televisão: ia acontecer um fato em tal escola, a televisão corria pra lá, aí ela fazia sucesso, ela aparecia, ela gostava era disso. Às vezes eu tinha que resolver problemas do lanche, também. (SOUZA, 2018, p. 250).

44 Assis & Lima (2019).



Para resolver os problemas com o lanche, Eurides lançava mão de táticas⁴⁵, como “contar” para a secretária da Educação o ocorrido:

Deixa comigo! Ficava pior pra ela, porque, quando eu via que eu num dava conta, eu pensava assim: “A Corália, eu vou nela”. Aí eu ia na Corália: “Quem foi?”. Foi igual eu te falei. Quem podia com a mulher naquele tempo antigo? Eram poucas as mulheres que eram formadas em Direito e essas coisas. Ela tinha o Direito e tinha a Pedagogia. Quem pode derrubar uma mulher dessas? Aí, a Corália: “Eurides, marca uma reunião com ela pra mim. Tal horas, depois do expediente, eu vou me reunir com a Valdereza”. Na reunião, ela disse: “Cadê a verba que a Prefeitura dá aqui?”. (SOUZA, 2018, p. 251).

A falta de compromisso de outros servidores deixava Eurides espantada:

O meu sistema com a mulher lá foi só ficando ruim e cada vez pior. Só pra você ver o tanto que eu trabalhei lá, que quando eu cheguei tinha um quartinho, quase do tamanho desse aqui, estava cheio de brinquedo, de cima até embaixo. Esses brinquedos era pra ter sido distribuído no Natal, passado para as crianças rurais. Cadê a dona que trabalhava no meu lugar, que tinha obrigação de fazer isso? Então, um “trem” que ficava mais custoso um pouquinho, porque têm certas pessoas que querem fazer só o fácil, aí, se ficasse mais difícil um pouquinho, elas já deixavam. Eu sei que ela ficou lá pouco tempo, num instantinho essa moça saiu e ela deixou o quarto cheio de brinquedo de cima até embaixo, assim. Cheinho de brinquedo, num distribuiu de preguiça de organizar. Porque dava trabalho, porque eu tinha que ir na escola e eu fazia a lista de alunos na faixa dos cinco anos, dos seis anos, sete anos, que eu ia distribuir, distribuir aqueles brinquedos de acordo com as idades. Ia dar trabalho. As outras supervisoras da Educação eram todas do mesmo jeito, comigo. (SOUZA, 2018, p. 251).

São reveladas nas narrativas da docente, graves denúncias de desperdícios de alimentos e a não oferta de lanches para os alunos:

Muitas desperdiçavam e deixavam o lanche acabar antes da hora prevista. Deixavam acabar porque, às vezes, por exemplo, ia fazer um mingau e punha muito açúcar – o açúcar num instantinho acabava. Então, tudo você tinha que saber controlar. Então, muitas professoras não faziam esse papel. No fim, eu que ficava investigando o que que elas fizeram de lanche, investigava com os meninos, tudo. Eu anotava, mas isso era obrigação das professoras que tinha que fazer todo mês, não sei, não lembro se era mês ou se era bimestre. O que que tinha em preencher essa folha do lanche e mandar pra lá? Eu fiz muito pra elas. (SOUZA, 2018, p. 253).

45 Certeau (2003), ao analisar o consumo pela perspectiva do consumidor, identificou que a recepção pelos sujeitos das imagens e mensagens veiculadas pela mídia nem sempre ocorre de maneira passiva, pois, ao não estarem inteiramente presos à estrutura dos ‘grupos fortes’, para cada estratégia dominante os *grupos fracos* criam meios de agir, de consumir e de produzir táticas.



Ainda pior era o redirecionamento do lanche para funcionários de fazenda, cuja proprietária era a professora: “Tem coisa grave, em algumas escolas, tinham professoras moradoras da região que pegavam o lanche e levavam para casa pra fazer para os peões da fazenda. E as crianças ficavam sem comida” (SOUZA, 2018, p, 253). Diante dessa situação, qual foi a tática de Eurides? Sempre que questionada sobre seus conflitos, ela afirma que preferia sair da situação: “Eu fiquei lá, acho que eu fiquei quase três anos, depois eu cansei, que eu falei: não mereço!” (SOUZA, 2018, p. 253).

- Momento de serenidade e distanciamento afetivo e/ou de conservadorismo e lamentações (25-35 anos): de acordo com HUBERMAN (2000), nesta ocasião o professor começa a lamentar o período passado caracterizado pelo ativismo, pela força e pelo envolvimento em desafios. Mas, em contrapartida, evoca uma grande serenidade em sala de aula, certo conformismo com sua prática e se aceita como é. Tem-se um distanciamento afetivo para com os alunos, que pode se dar ou pelo distanciamento gerado pelos alunos com relação aos professores mais velhos, ou, numa análise sociológica, pode resultar da pertença de professores e alunos a gerações diferentes, dificultando o diálogo e o envolvimento entre ambos. A fase de serenidade pode se deslocar para uma fase de conservadorismo, em que os professores se tornam mais resistentes às inovações e às mudanças e é enfatizada uma nostalgia do passado.

O trabalho com memórias (THOMPSON, 1992) tende evocar narrativas nostálgicas do depoente, como se o passado sempre fosse melhor que o presente vivido, mas o “baú de memórias” também traz alegrias e desalentos. Os 31 anos de magistério da professora Eurides também trouxeram essas marcas.

Há de se notar que, sempre que possível, a professora pesquisada fazia questão de exaltar as figuras do ex-prefeito (Renato de Freitas) e da ex-secretária de Educação (Corália). Eurides conta que, já aposentada, vai à uma cerimônia de “Ação e Graças” de formatura de uma prima, na Catedral de Uberlândia, quando é surpreendida por uma homenagem pública de forma espontânea:

Depois que ela saiu da Educação, eu a encontrei só uma vez, e têm muitos anos. Fui numa formatura de uma prima, filha da tia Nina. A cerimônia foi na igreja da Santa Terezinha. Quando eu ‘tô lá na igreja Santa Terezinha, quem eu vejo? A Corália! [Risos]. Merecia uma foto, essa cena. O povo estava saindo, cercado de gente ao redor dela, e ela me apontava pras pessoas: “Gente, essa aqui é a melhor professora do município, a melhor do município!”. E quase morri de vergonha. Não esperava aquilo. Eu não sabia nem o que falar, de tão boba que eu fiquei: “Melhor professora do município...” – porque ela via o que eu fazia e reconhecia [...] Eu nunca fiz nada por bajulação, eu fazia o que eu achava que devia fazer, era meu jeito. Eu não sabia passar o Dia da Criança sem eu fazer nada. Sem comemorar com alguma coisa. Fiz muita coisa, às vezes, assim, que eu nem contava pra ninguém. Não queria me engrandecer. Fazia caladinha: “Tchu, tchutchu, e pronto”. Então, a



pessoa, se não tiver aquele dom, ‘tiver só pensando no dinheiro que vai ganhar, pode largar. (SOUZA, 2018, p. 259).

Após a narrativa acima, questionamos a professora se ela recebeu homenagens formais ao longo da sua carreira ou na aposentadoria.

Nos meus 25 anos fui homenageada na Saudade. Nos 30 anos de carreira recebi homenagens na Escola Olhos D’Água e, no outro ano, fui homenageada na minha aposentadoria. Deixa eu ver, homenagem... Outra, já no final da carreira: eu estava na Escola Municipal Olhos D’Água e montei a biblioteca de lá. Depois, eles colocaram o meu nome nela. Foi assim: eu estava na eventualidade, e me deu aquela ideia de eu montar uma biblioteca lá. Peguei as prateleiras. Tinha as prateleiras que era das professoras utilizar na sala de aula pra poder colocar material e essas estavam todas jogadas, foram abandonadas lá no Olho D’Água. Aí, eu queria montar a biblioteca, mas tinha pouco recurso. Aí eu pensei assim: “Ai, meu Deus do céu! Eu vou ter que fazer milagre aqui, mas a biblioteca sai!”. E fui procurando uma coisa, procurando outra, “quando é fé” eu achei essas prateleiras abandonadas. Pronto, eu achei o que eu precisava. [Risos]. (SOUZA, 2018, p. 276).

A montagem da biblioteca na Escola Municipal Olhos D’Água foi a materialização final de sua carreira. Mas, Eurides foi impedida de usufruir por mais tempo sua obra, por conta de problemas de saúde, o que acarretou seu pedido de aposentadoria: “Eu gostava muito dali. Se não fosse a garganta ficar ruim, era capaz que eu não tinha pedido pra aposentar.” (SOUZA, 2018, p. 286).

Atualmente, o adoecimento docente é importante temática de pesquisas no Brasil, principalmente no campo da Psicologia Escolar. As investigações têm se pautado nas relações precárias de trabalho docente, baseadas nos estudos de Ricardo Antunes (2009; 2010); Bastos (2009); Bernardo (2014), entre outros.

A CARREIRA DOCENTE DE EURIDES PEREIRA DE SOUZA

Mediante a contextualização da trajetória docente da professora Eurides nos ciclos profissionais apontados por Huberman (2000), discorreremos em torno de sua carreira, de posse dos documentos acessados.

Nesse sentido, recorreremos à pasta funcional da professora Eurides na Prefeitura Municipal de Uberlândia. O contato com a Área Administrativa de Recursos Humanos foi fácil, assim como a liberação para acesso e a disponibilização de um servidor para nos acompanhar nas cópias da pasta. Posteriormente, a responsável por esses materiais nos chamou para entregar parte do material que havia sido microfilmado, em forma de cópia. Pelo volume, temos a impressão de não ter sido entregue a totalidade, ora por arquivamento indevido, ora por perdas de material, de acordo com a servidora.

Pautamo-nos em Huberman (2000) para entender o conceito de carreira: consiste em estudar o percurso de uma “pessoa numa organização e bem assim de compreender



como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela.” (HUBERMAN, 2000, p. 38). Tanto em sua pesquisa, quanto na nossa, especificamos o estudo da carreira docente.

De posse dos documentos, organizamo-los em nove grupos, a saber: **Formação; Progressão; Financeiro** (pedidos de retroativos e adicionais); **Contagem de tempo** (para licença de férias-prêmio; para aposentadoria e para um concurso do Estado de MG); **Férias; Licenças-Prêmio; Atestados** (saúde e óbito do pai); **Aposentadoria; Diversos** (apólice de seguro).

Toda a análise dos grupos citados acima, está contida na tese “EURIDES PEREIRA DE SOUZA: a singularidade de ser professora no ensino rural de Uberlândia - MG, 1966 – 1997”, da mesma autora. Em virtude, das normas de submissão dos trabalhos completos, não conseguimos incluí-los aqui.

É notório que uma pesquisa de História de Vida não consegue abordar a completude de uma existência. Todavia, tentamos realçar que a história de vida da professora Eurides Pereira de Souza se enleia⁴⁶ com sua trajetória profissional, com os saberes construídos, com a sua carreira. No mesmo sentido, este trabalho traz reflexos na vida da pesquisadora e fará parte da trajetória de vida dela mesma.

Portanto, a constituição deste texto trouxe à baila elementos indispensáveis para o estudo da trajetória de vida da professora Eurides Pereira de Souza, mesmo que não tenhamos analisado suas práticas pedagógicas.

O encontro da sua pasta funcional nos possibilitou traçar parte de sua trajetória profissional, numa perspectiva mais burocrática. Pudemos, assim, verificar a omissão proposital ou não nas narrativas de Eurides, da quantidade de pedidos de contagem de tempo, da dificuldade em obter direitos como os quinquênios e, principalmente, de se aposentar somente com um cargo, tendo trabalhado todo o tempo com dobra de período.

As políticas públicas da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia e do Instituto de Previdência Municipal de Uberlândia - IPREMU não reconheceram o tempo dobrado dispensado pela professora na Educação Municipal, alegando a sua não contribuição previdenciária para o cargo em dobra. Essa condição nos mostra parte da precariedade que os docentes primários brasileiros vivenciaram nos anos 60 à 90 no país.

REFERÊNCIAS

Fontes orais:

SOUZA, Eurides Pereira de. **Entrevista concedida à pesquisadora Kellen Cristina Costa Alves Bernardelli**. Uberlândia-MG, 14 fev de 2018.

SOUZA, Eurides Pereira de. **Entrevista concedida à pesquisadora Kellen Cristina Costa Alves Bernardelli**. Uberlândia-MG, 16 fev de 2018.

SOUZA, Eurides Pereira de. **Entrevista concedida à pesquisadora Kellen Cristina Costa Alves Bernardelli**. Uberlândia-MG, 21 mar de 2018.

⁴⁶ Verbo que deu origem ao livro: ROSA, Sirlei Rodrigues. **Enleios Diversos**. Uberlândia: S. R. Rosa, 2003, fonte dos poemas das epígrafes deste trabalho. Sirlei é ex-aluna da professora Eurides Pereira de Souza.



Bibliografia consultada:

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo, SP: Boitempo, 2009.

_____. **Adeus ao trabalho?**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo, SP: Cortez, 2010.

ASSIS, D. A., & LIMA, S. C. F. Heróis sem nome: representações sobre o espaço rural e o urbano, as escolas rurais, as professoras e os alunos (Uberlândia-mg, 1950 - 1980). **Revista Brasileira de História da Educação**, 19, 2019.

BASTOS, Josane Aparecida Quintão Romero. **O mal-estar docente, o adoecimento e as condições de trabalho no exercício do magistério, no ensino fundamental de Betim/MG** / Belo Horizonte, 2009.

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: artes do fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

GATTI, Bernadete. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 98, p. 85-90, ago. 1996.

GODTSFRIEDT, Jonas. **Ciclos de vida profissional na carreira docente**: revisão sistemática da literatura. *Corpoconsciência*, Cuiabá-MT, vol. 19, n.02, p. 09-17, mai/ago 2015.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000

NÓVOA, António, coord. - **“Os professores e a sua formação”**. Lisboa : Dom Quixote, 1992.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

_____. **Profissão professor**. Porto: Editor Porto, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 5ª Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

ROSA, Sirlei Rodrigues. **Enleios Diversos**. Uberlândia: S. R. Rosa, 2003.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e formação profissional**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-13, jan./abr. 2000.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 13 ed. Petrópolis, RJ: 2012.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

CLARISSA, A PROFESSORA-LEITORA DE ERICO VERÍSSIMO: REPRESENTAÇÕES DA DOCÊNCIA (1933-1940)

Michele Ribeiro de Carvalho - UERJ

Introdução

No Brasil, entre os anos de 1933 a 1940, Erico Veríssimo escreveu romances cuja personagem principal e recorrente era a normalista, professora e leitora Clarissa. O primeiro romance sobre a jovem Clarissa foi escrito, segundo o próprio autor, em “quinze tardes de sábado e uma boa dúzia de domingos, feriados e dias santos” (VERÍSSIMO, 2005c, p. 12), demonstrando como seu início de carreira foi conturbado, mesclando suas atividades na Livraria e Editora do Globo e sua dedicação às histórias narradas em seus livros.

Realizar esse estudo acerca das representações de professoras nos livros de Erico Veríssimo implica considerar o processo de criação literária e a trajetória do escritor⁴⁷, que nasceu na cidade de Cruz Alta, Rio Grande do Sul. Por motivos familiares, que levaram à ruína sua família, o jovem Veríssimo não pôde finalizar os estudos em um renomado colégio de Porto Alegre, o Colégio Cruzeiro do Sul.

Anos mais tarde, em 1930, ao retornar a capital em um esforço para mudar de vida, após uma tentativa de se estabilizar na cidade natal, o jovem começou a trabalhar na Livraria e Editora do Globo, casa editora que publicaria todos os seus livros, incluindo a trilogia *O Tempo e o Vento*⁴⁸. Lá, o escritor experimentou todas as etapas da produção, desempenhando funções de conselheiro literário, escritor, editor, redator e tradutor.

47 A dissertação de Mestrado intitulada *Memórias de Erico Veríssimo: Primeiras leituras ao Solo de Clarineta (1912-1922)*, defendida em 2016 no Programa de Pós-Graduação em Educação – ProPEd/UERJ, procura pistas que possam contribuir para o entendimento sobre as primeiras experiências de leitura do escritor Erico Veríssimo, quando criança na cidade de Cruz Alta, no interior do Rio Grande do Sul (Brasil), nas primeiras décadas do século XX, entre os anos de 1912 a 1922. [CARVALHO, Michele Ribeiro de. *Memórias de Erico Veríssimo: primeiras leituras ao Solo de Clarineta (1912-1922)*. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.]

48 Trilogia de romances históricos do escritor brasileiro Erico Veríssimo. Dividido em *O Continente* (1949), *O Retrato* (1951) e *O Arquipélago* (1961), o romance conta uma parte da história do Brasil vista a partir do Sul - da ocupação do «Continente de São Pedro» (1745) até 1945 (fim do Estado Novo), através da saga das famílias Terra e Camará. [CARVALHO, Michele Ribeiro de. *Memórias de Erico Veríssimo: primeiras leituras ao Solo de Clarineta (1912-1922)*. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.]

Figura 1 - Erico Veríssimo com o manuscrito do *Tempo* e o *Vento*, na Livraria e Editora do Globo. Acervo CEEE Erico Veríssimo.



Veríssimo escreveu os quatro livros em que a personagem Clarissa aparece - *Clarissa* (1933), *Música ao Longe* (1935), *Um lugar ao Sol* (1936) e *Saga* (1940) -, em um espaço de 8 anos, sempre conjugando o trabalho na Livraria e Editora do Globo com os períodos de escrita das histórias, mesmo assim seus livros eram sucesso de vendas⁴⁹.

Considerando os limites deste estudo, foram definidos dois livros para análise das representações da docência, são eles: *Clarissa* (1933) e *Música ao Longe* (1935); o primeiro por narrar a juventude e anos de estudos da menina na Escola Normal, o segundo por narrar as primeiras experiências da professora logo após a conclusão do curso e sua volta para a cidade natal.

A história da menina Clarissa, foi uma oportunidade para o escritor que procurava se “aproximar mais da vida, fugindo aos fantoches e ao seu universo de papel pintado” conforme ele mesmo afirma no prefácio reeditado do romance *Música ao Longe*. (VERISSIMO, 1981, Prefácio). Considera ainda o autor, a influência de outras leituras na construção dessa história, como a leitura do livro *Dusty Answer*⁵⁰ de Rosamond Lehmann, que deixou “ressonâncias” que o levou a escrever *Clarissa*. Para Veríssimo, “se cavoucarmos mais fundo nos alicerces desta novela, talvez encontremos, na sua base, doces lembranças da *Clara d’Ellebeuse*⁵¹, de Francis Jammes” (VERISSIMO. 2005a).

A jovem Clarissa é definida no romance homônimo como uma jovem morena, com olhos pretos, bem escuros, e levemente oblíquos. O rosto oval e o cabelo repartido no meio e muito liso completavam a fisionomia da normalista, que

49 O estudioso Flávio Loureiro Chaves realizou pesquisas acerca da produção literária de Erico Veríssimo, entre eles, o livro *O contador de histórias: 40 anos de vida literária de Erico Veríssimo*, publicado em 1976. Nessa obra, o pesquisador indica a tiragem da primeira edição de cada livro publicado pelo escritor gaúcho.

50 Primeiro romance da autora inglesa, publicado em 1927, e com boas críticas dos periódicos *The Sunday Times* e *The Guardian*. A história contém muitos elementos da própria infância e educação da autora, ainda que idealizadas. A protagonista estudou em uma escola particular, assim como a autora do livro, e as amigas da infância se transformaram em envoltimentos românticos, que continuaram quando Judith saiu de casa para continuar os estudos. O romance desencadeou um escândalo literário e foi considerado uma má influência sobre os jovens da época.

51 Poema publicado em 1899, conta a história de uma jovem colegial leitora de revistas.

incorporava o “olhar maravilhado de quem nunca se cansa de festejar as alterações incessantes na paisagem e nos indivíduos” (ZILBERMAN, 2010, p. 136). Uma vez na cidade de Porto Alegre, que só é nomeada no prefácio à reedição da obra, nos anos 1960, Clarissa hospedou-se na pensão da “tia Zina”, local que poderia ser definido como um microcosmo da sociedade porto-alegrense da época, considerando a diversidade de moradores do local.

Figura 2 - Capas dos livros Clarissa (1933) e Música ao Longe (1935).



Dessa forma, foi realizada a leitura dos dois livros e posterior fichamento, destacando os trechos mais pertinentes para este estudo. Análises preliminares sobre as representações da personagem Clarissa, com descrições das práticas escolares da jovem normalista e das práticas docentes da jovem professora recém-titulada, indicam o perfil de uma professora leitora, escritora e questionadora do universo escolar e de seu próprio trabalho. Fato curioso é que a protagonista reflete sobre sua prática docente escrevendo em seu diário.

Como os quatro livros narram a vida da jovem normalista e após a conclusão dos estudos na Escola Normal, se faz necessário uma breve explicação dos acontecimentos narrados: no livro *Música ao longe* (1935), a jovem Clarissa, já formada, retornou a sua cidade natal, Jacarecanga, para lecionar. Lá, se deparou com uma nova realidade, sua família, Albuquerque, estava falida e desestruturada após a morte de seu pai. Em meio aos problemas de sua família e a transferência para um grupo escolar longe de sua cidade natal, a jovem ainda tenta lidar com os sentimentos por seu primo Vasco Bruno, seu amor dos tempos de infância. A história narrada em *Um lugar ao sol* (1936) conta o retorno de Clarissa para



Porto Alegre com sua mãe e primo para tentar reestruturar a vida, se afastando da cidade onde seu pai fora assassinado. *Saga*, por sua vez, foi publicado em 1940, e conta a história de Vasco Bruno, primo de Clarissa, que ao retornar da guerra se casa com a jovem professora e se muda para uma casa no interior, onde pretende encontrar a paz. Assim, se no primeiro livro, Clarissa é a menina que se prepara para lecionar, nos romances *Música ao longe*, *Um lugar ao sol*, e *Saga*, a personagem, já uma jovem adulta, desenvolve o ofício de professora em escolas da região, sustentando-se, mesmo que precariamente, com seu salário. Autores como Zilberman (2010), defendem que a circunstância de Clarissa trabalhar e sustentar-se, “traduz uma hipótese de emancipação, ruptura que começa pela aceitação do trabalho como modalidade de independência feminina” (ZILBERMAN, 2010, p. 139).

Considerando a narrativa dos dois livros ora estudados, é possível realizar reflexões sobre o que era permitido ou não ser lido por uma menina e uma jovem na cidade de Porto Alegre naqueles dias. Ao se apropriar dos romances lidos de forma escondida, a menina fazia comparações entre a literatura e a vida, evidenciando a leitura literária como meio de representações de si própria.

A Literatura, portanto, é aqui compreendida como fonte para pesquisas em História da Educação, também na perspectiva de Chartier (2009), em que as representações do passado propostas por ela são de grande importância. Uma aproximação ao campo da História Cultural é possível por considerar que a mesma propõe espaços de trabalho entre textos e leituras, com a finalidade de compreender as práticas, que constroem o mundo como representação, que, por sua vez, é aqui compreendida como um instrumento que faz ver um objeto ausente por meio de sua substituição por uma imagem, de acordo com Roger Chartier (1990), para quem representações pressupõem reconhecer uma maneira própria de grupos sociais estarem no mundo.

Um estudo desses romances poderá auxiliar na compreensão das imagens representadas em torno da figura de normalista e de professora, já que a escrita literária é uma prática humana, situada em um contexto com formas, modos e estruturas próprias. A investigação apresentada possibilitou relacionar as duas obras do escritor Erico Veríssimo selecionadas para este estudo com as pesquisas de autores como Chartier (1990), com trabalhos sobre o conceito de representação, fundamental para identificar as imagens de professoras presentes nos livros de Veríssimo; Darnton (1992, 1998), com seus estudos sobre livros proibidos e recomendáveis, uma vez que a menina Clarissa não podia ler qualquer livro, segundo sua tia; e Michèle Petit (2008, 2009, 2013, 2019), que argumenta que a leitura permite um distanciamento, uma descontextualização da realidade concreta, permitindo o senso crítico, a reflexão e a abertura a novas possibilidades acerca do viver.



Clarissa: representações de uma professora/leitora

Zilberman (2004), em artigo intitulado *Literatura e história da educação: representações de professor na ficção brasileira*, publicado na Revista História da Educação, indica professores e professoras como personagens recorrentes em obras de Manuel Antônio de Almeida, Machado de Assis, José de Alencar, Adolfo Caminha, Mário de Andrade, Cyro dos Anjos, Graciliano Ramos e Monteiro Lobato. A representação da figura do professor identificada nessas obras aponta o modo como a sociedade entende e idealiza o docente, tanto no masculino como no feminino.

Na obra memorialística de Veríssimo, *Solo de Clarineta I*, pode-se encontrar a figura de muitos professores que permitem aproximações com um tempo e um espaço da docência, da escola e das aprendizagens escolares do próprio autor. São evidenciadas representações acerca do universo escolar e de professores. Ainda que não seja possível afirmar que as experiências escolares de Erico Verissimo e suas atividades como professor tenham sido definidoras na criação dos professores e professoras ficcionais, também não há como negar essa relação, uma vez que para Vargas Llosa (2008):

a raiz de todas as histórias está na experiência de quem as inventa; o que se viveu é a fonte que irriga a ficção. Isso não significa é claro, que um romance seja sempre uma biografia dissimulada do seu autor, mas, sim, que em toda ficção, mesmo na mais livremente concebida, é possível rastrear um ponto de partida, uma semente íntima, visceralmente ligada à soma das vivências de quem a forjou (LLOSA, 2008, p.19-20).

Isso não significa afirmar que há uma relação direta entre o vivido e as representações na ficção, mas é significativo considerar esses dados como relevantes no processo de criação literária. O próprio Erico Veríssimo atribui às pessoas do seu convívio e às experiências sociais a possibilidade de oferecer ao romancista “elementos para uma variada e colorida galeria de personagens” (VERISSIMO, 1981, p. 91).

Em prefácio presente na reedição do romance *Clarissa*, Veríssimo descreveu como construiu a personagem principal, que seria uma menina vestida com seu uniforme de normalista, com treze anos, se muito. Seu andar seria uma dança, seu rosto deveria se parecer com uma fruta madura, e seus olhos escuros deveriam revelar a manhã de primavera, com os jacarandás floridos da velha praça da Igreja Matriz de Porto Alegre. Assim surgiu a personagem da menina e jovem professora, nas palavras do autor:

Sob os jacarandás floridos da velha praça da Matriz de Porto Alegre, caminhava uma raparigueta metida no seu uniforme de normalista. Teria quando muito treze anos, seu andar era uma dança, seu rosto uma fruta madura e seus olhos, que imaginei escuros, deviam estar sorvendo com aridez a graça luminosa e também adolescente daquela manhã de primavera. De minha janela eu a contemplava com a sensação de estar ouvindo, uma sonata matinal e ao mesmo tempo vendo uma pintura animada. [...] Foi então que me veio a sugestão de escrever a história duma



menina que amanhece para a vida, pois talvez dessa forma eu pudesse prolongar o sortilégio daquele momento (VERÍSSIMO, 2005c, p. 12).

O nome da personagem também foi explicado pelo escritor, que afirmou em seu livro de memórias *Solo de Clarineta*, volume I, no prefácio da edição de 1978, que a história que escrevia com seus tons claros merecia uma personagem cujo nome irradiasse esse frescor. Primeiro pensou em Clara, nome logo rejeitado. O nome Clarice também foi repellido; finalmente pensou em Clarissa, nome que depois daria a sua própria filha.

A menina é oriunda de uma antiga e poderosa família dona de terras e de gado da região, que ao retornar para casa, depois de formada pela Escola Normal, encontra o clã em declínio. Curioso que a família do próprio autor da obra, Veríssimo, foi uma família de grande importância no Estado do Rio Grande do Sul, mas que, a exemplo da família da personagem Clarissa, teve suas posses dilapidadas.

Enquanto uma normalista⁵², Clarissa vai para a escola “vestida de verde, boina branca na cabeça, pasta debaixo do braço” (VERÍSSIMO, 2005c, p. 8). Contudo, a escola é vista como uma “obrigação”, que torna a vida menos agradável:

O rosto da criaturinha ensombrece. O colégio... Livros, mapas, Ouviram do Ipiranga as margens plácidas... classes, cabeças curvadas sobre cadernos, cochichos, murmúrios e uma vontade doida de sair para o sol, de correr, ver a rua, as pessoas, as casas, o céu, os bondes, os automóveis... [...] ela pensa: - se eu fosse o Mandarin, não precisava ir pro colégio... [...] sorrindo, Clarissa entra no quarto [...] Clarissa sorve o último gole de café lambe a ponta dos dedos lambuzados de mel e olha o relógio: sete e vinte. É preciso estar as oito no colégio. Raio de obrigação! (VERÍSSIMO, 2005c, p. 2-3; 7-8)

Em outro trecho, mais uma vez é possível observar o descontentamento da personagem:

[...] Clarissa segue num encantamento. Sua sombra se espicha na calçada. Como a vida é boa! E como seria mil vezes melhor se não houvesse esta necessidade (necessidade não: obrigação) de ir para o colégio, de ficar horas e horas curvada sobre a classe, rabiscando números, escrevendo frases e palavras, aprendendo onde fica o cabo da Boa Esperança, quem foi Tomé de Souza, em quantas partes se divide o corpo humano, como é que se acha a área de um triângulo.... Os olhos de Clarissa dançam de cá para lá examinando tudo [...] (VERÍSSIMO, 2005c, p.12).

Curioso que, mesmo considerando a escola uma “obrigação”, o espaço é, também, uma possibilidade de convivência para Clarissa, que lhe permitiu sair da pequena cidade em que vivia e conhecer um outro universo em Porto Alegre. Ela é o lugar de “pensar o mundo”, refletir sobre si mesma e sobre o destino de seus alunos; além de questionar suas práticas e normas.

52 Observa-se que o Curso Normal surgiu no Rio Grande do Sul em 1869, com o Instituto Flores da Cunha.



As práticas escolares, como exames e provas, leitura de livros de maneira coletiva e também silenciosa, arguição, entre outros, são objetos de questionamento e reflexão pela personagem.

Em cima da mesa, sob os olhos, Clarissa tem livros e cadernos abertos.

[...]

“D. Eufрасina ordena:

- Não perca tempo, menina. Estude.

Clarissa baixa os olhos:

Geografia. Matéria cacete. Decorar, decorar, decorar... e uma noite tão bonita lá fora!

O maciço montanhoso do leste é formado de terras antiqüíssimas que os agentes naturais têm nivelado ao estado de planaltos.

Clarissa lê e relê o período. Fecha o livro e os olhos e procura repetir de cor o trecho lido. [...]

Detém-se. E depois? Abre o livro:

O maciço montanhoso do leste é formado de terras antiqüíssima... Mas por que antiqüíssimas e não antigüíssimas? Que as agentes naturais... Mas que agentes naturais são esses? Eu conheço o agente do correio de Jacarecanga, que é o seu Moreira. Agentes naturais... Que é isso? A gente nem entende nada, como é que vai aprender? [...] (VERÍSSIMO, 2005c, p.58).

A partir deste trecho, podemos perceber como a escola é retratada como um lugar de decorar e repetir conteúdos incompreensíveis e desnecessários, e, ainda que Clarissa seja questionadora, não há espaço para questionamentos. A professora da classe é vista pela menina Clarissa como alguém enérgica, ríspida, controladora dos horários e das atitudes dos estudantes. Contudo, os momentos de recreação também são narrados, e marcados por uma “algazarra ensurdecidora. Clarissa entra nos jogos. Canta, grita e corre, quando está contente. Mas logo cansa, vai para um canto e fica pensando” (VERÍSSIMO, 2005c, p. 180).

Mas o espaço escolar tem um importante significado na formação individual e profissional da menina sonhadora, que se torna uma professora crente no amor e na alegria.

Avontade de ser livre, sem a obrigação de frequentar a Escola Normal, por exemplo, faz da menina uma sonhadora, tudo se transforma em fantasia, em motivos para sorrir. Contudo, a menina não esquece as palavras da tia: “Juizinho, minha filha. Olha que estás ficando uma moça... A recomendação da tia não lhe sai nunca da memória. É preciso ter compostura...” (VERÍSSIMO, 2005c, p. 11). Para a “tia Eufрасina”, a jovem é “uma moça. Bonita como o pai. E comportadinha, graças a Deus. Inocente, bobinha que até dá vontade de rir. Mas antes assim, porque estas meninas de hoje são umas sabidas...” (VERÍSSIMO, 2005c, p. 175). O que pensar dessa afirmação da personagem Eufрасina? As meninas comportadas eram aquelas de quem se esperava certa inocência, o desconhecimento de certas questões? Seria aquela que não se afastava dos ideais da sociedade da época? Em que medida as leituras poderiam interferir nesse comportamento esperado?

Essa reflexão nos remete à existência de “boas” e “más” leituras para a tia da jovem normalista, logo, nos indica a existência de livros aceitos e livros que deveriam



ser banidos das bibliotecas femininas⁵³. Em trecho do livro *Clarissa*, a personagem realiza a leitura de um livro proibido pela “tia Zina”, para quem livros que não sejam os do colégio não são bons. “Tia Zina” diz “que os romances prejudicam a cabeça duma menina que estuda” (VERÍSSIMO, 2005c, p. 77). A interdição ao livro indicado na história de Clarissa se refere ao título “*A que Morreu de Amor...*”⁵⁴. A menina fica “tão absorta na leitura que nem ouve os ruídos da pensão: a cantiga molenga e desafinada da Belmira que está na varanda arrumando os pratos da janta, as risadas do velho Nico Pombo...” (VERÍSSIMO, 2005c, p. 63).

Alguns trechos de *Clarissa* podem indicar o motivo dos livros de romance serem proibidos, como no trecho a seguir:

Quanta bobagem se dizem os namorados! - pensa Clarissa.
Ela já ouviu uma vez - não se lembra onde - um diálogo assim. Porque será que na vida tudo é diferente dos romances? Nos romances há príncipes. Na vida não há. Nos romances há fadas. Na vida não há. Nos romances os animais falam. Na vida não falam. Os namorados dos romances são sempre bonitos. O mocinho é forte, de ombros largos, valente, e está sempre disposto a morrer pela sua amada. A mocinha tem cabelos de ouro, olhos azuis., e vive num castelo muito, muito lindo, com aias, pajens... o diabo! (O diabo não, credo! Deus me perdoe!) Quando conversam, só dizem coisas bonitas. (VERÍSSIMO, 2005c, p. 35)

E continua:

O facto é que os namorados de romances falam bonito. Na vida tudo é diferente. Gente feia, sem graça. Falam todos como a Belmira, como o guarda civil. Pitam na frente da namorada. Não sabem dizer nem fazer coisas delicadas e agradáveis. (VERÍSSIMO, 2005c, p. 35)

Em outra passagem, é possível visualizar a necessidade de esconder o livro que está lendo, para que sua tia não o confisque.

Vem do corredor um rumor de passos.
Clarissa esconde apressada o livro que está lendo. Olhos parados, fica imóvel, escutando. Os passos se afastam, morrem no fundo do corredor. Clarissa toma a abrir o livro.
Um romance. Tem de ler às escondidas. A titia não gosta de livros que não sejam os do colégio. Diz que os romances prejudicam a cabeça duma menina que estuda.
O nome do livro é: *A Que Morreu de Amor...* Está no quinto capítulo.
E com uma curiosidade enorme de saber se Márcio no fim vai casar com Elfrida. Oh! Ela imagina o Márcio um moço alto e simpático como Gary Cooper. Tem de ser assim, mesmo que o autor do livro não queira. (VERÍSSIMO, 2005c, p. 62)

53 Considerando a tradição dos estudos sobre a história da leitura, com foco nos livros considerados proibidos, e o imaginário dos leitores de determinada época, Robert Darnton (1992, 1998), apresenta uma história da circulação dos livros considerados proibidos na França ao longo do Antigo Regime.

54 Não foi possível localizar tal título.



Dessa forma, podemos inferir que a representação da leitura de romances que sua tia faz está associada a possíveis prejuízos mentais, e por isso, nem todas as leituras podem ser permitidas a uma menina. Os romances eram encarados como potencialmente perigosos e um fator de alienação e desvio moral. As jovens leitoras de romances seriam criaturas superficiais, indolentes e facilmente influenciáveis, ou seja, bem diferente daquilo que se pretendia que a mulher fosse. Ao ler romances, a jovem poderia se afastar do “tradicional mundo doméstico”, recusando os padrões sociais impostos quanto ao papel e lugar da mulher na sociedade. Contudo, apesar de toda vigilância, a menina encontrou formas de burlar as regras da tia, e lia, de forma clandestina os livros “perigosos para meninas”.

Após a publicação do romance *Clarissa*, Veríssimo se dedicou a escrita de outro romance, o livro *Caminhos Cruzados* (1935), que definiu como “romance um tanto frio e cínico” (VERÍSSIMO, 1983, Prefácio). Com a finalização desse livro, o autor revela que “pensou com saudade em Clarissa e tratou de saber que era feito dela, agora que, de posse dum diploma de professora, a menina voltara a Jacarecanga, sua cidade natal” (VERÍSSIMO, 1983, Prefácio).

O romance *Música ao Longe* (1935), escrito em terceira pessoa escrito e em “quinze ou vinte dias, especialmente para concorrer ao ‘Prêmio de Romance Machado de Assis’ instituído em 1934 pela Cia. Editora Nacional de São Paulo”⁵⁵ (VERÍSSIMO, 1983, p. 7), conta a história da jovem de 16 anos, que retorna a sua cidade e trabalha como professora na cidade fictícia de Jacarecanga, e, além de viver as emoções com o trabalho, vive a dor da família com a perda dos bens e do prestígio social⁵⁶. Lembramos que a sociedade do início do século XX no Brasil ainda apresentava resquícios de uma sociedade escravista, em que fazendeiros falidos não se conformavam com o declínio social e financeiro.

Na obra, é possível encontrar trechos de seu diário em que descreve seus sentimentos e inquietações: “Clarissa abre então o diário e começa a conversar consigo mesma.[...] Não posso acreditar que a vida seja tão diferente dos romances” (VERÍSSIMO, 1981, p. 48). Registro íntimo da jovem, o diário revela suas práticas de leitura e escrita. Dessa forma, na história, a jovem professora dedica-se a escrever seu diário, ler romances e corrigir cadernos, além de procurar seguir as normas e condutas permitidas e “proibidas” nos espaços sociais em que transita, principalmente por ser professora. Como a seguir:

[...] Um cupim ergue-se à beira da estrada, como uma montanha vermelha em miniatura. Clarissa senta-se em cima dele. D. Clemência grita: - Saia daí, menina, tenha modos, nem parece uma professora! [...]
(VERÍSSIMO, 1997, p. 62)

55 O escritor Erico Veríssimo recebeu inúmeras premiações, entre elas: o Prêmio Machado de Assis, da Companhia Editora Nacional (com *Música ao Longe*), em 1934, Prêmio pela Fundação Graça Aranha da Academia Brasileira de Letras (com *Caminhos Cruzados*), em 1935, os Prêmios Jabuti, da União Brasileira de Escritores, em 1966 e o Prêmio Juca Pato (como Intelectual do Ano), em 1967, Personalidade Literária do Ano, Pen Clube – em 1972, Prêmio Literário da Fundação Moinhos Santista, em 1973, para o conjunto da sua obra e o grau de Doutor Honoris Causa de Literatura conferido pelo Mills College, na cidade de Oakland, na Califórnia.

[MASSAUD, Moisés. *História da Literatura Brasileira: Modernismo* (1922 – Atualidade). São Paulo: Editora Cultrix, 2001]

56 A família do escritor Erico Veríssimo também perdeu os bens e o prestígio na cidade de Cruz Alta, após uma grave crise familiar.



As representações da docente encontradas no livro *Música ao Longe*, indicam que mesmo formada na Escola Normal, Clarissa não se sentia “pronta” para lecionar; sendo assim, Veríssimo apresenta uma personagem que vai se fazendo professora, aprendendo a ser docente à medida que trabalha com sua turma. Porém, a expectativa indicada no texto é que a professora saiba de todos os assuntos, reunindo um grande repertório de informações:

[...] - Vocês sabem a origem das manchas que vemos na lua? Olha em torno, de cara em cara, procurando ver se alguém sabe. E ajunta? - A Clarissa naturalmente sabe, é professora [...]. (VERÍSSIMO, 1997, p.104)

Se no primeiro romance, Clarissa é caracterizada com traços ligados à *inocência*, com o desenrolar de sua história é possível perceber seu *amadurecimento*. A personagem é construída de forma que o leitor perceba seu crescimento em idade, comportamento e maturidade a cada novo livro; assim sendo, as representações passam da normalista à professora. A representação ficcional da jovem professora criada por Erico Veríssimo indica ainda uma jovem que enxerga e questiona de maneira crítica o espaço escolar. Contudo, não se deve considerar que essas representações correspondam a dados históricos, mas perceber como o escritor descreve a personagem estando inserido em um universo cultural e educacional específico.

À guisa de conclusão

Consideram-se os romances aqui estudados como uma possibilidade de apreensão de aspectos sobre a imagem da professora criada por Veríssimo. Não se buscam “verdades” acerca da docência, mas como o reconhecido escritor representava suas personagens docentes, problematizando suas percepções sobre a atividade no período. Nesse sentido, o texto literário nos auxilia na compreensão de ideais ou imagens representadas e divulgadas, como opção para fazer mediações entre a ficção e a “reinterpretação” construídas pelo autor.

Nas histórias sobre a menina Clarissa, são indicadas, de forma reflexiva, as leituras realizadas, primeiro, pela normalista, que se atrevia a ler livros proibidos pela tia, de forma escondida, e via a escola como uma “obrigação”, quase uma “prisão” - e, depois, pela professora, que escrevia um diário, um registro íntimo em que revelava suas práticas de leitura e escrita, revelando também sua relação com os alunos, as exigências do colégio onde trabalhava, a configuração e disposição de elementos no espaço escolar, entre outras características de sua vida e profissão. A jovem professora não podia acreditar que a vida era tão diferente daquelas narradas em livros.

Clarissa também não é caracterizada como um ser vocacionado para o magistério. Pelo contrário, os desafios das primeiras experiências em sala de aula são demonstrados e o exercício docente é apontado como carreira legitimada pelo reconhecimento social.

Entendemos que em cada um dos quatro romances, ainda que tenhamos focado em dois deles, o escritor reinterpreta a personagem Clarissa, dando-lhe forma a partir dos seus pensamentos, ações e relações com outros personagens, criando um



possível “retrato”⁵⁷ para ela, que ganha forma e sentido a cada trama. Assim sendo, configura-se um cenário social e escolar que permite à personagem transitar por eles e também questioná-los.

Referências Bibliográficas

- BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo: Editora Cultrix, 1994.
- BORDINI, Maria da Glória. *Criação literária em Erico Verissimo*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995.
- CATANI, Denice. Estudos de História da Profissão docente. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira Lopes; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. (org.). *500 anos de Educação no Brasil*. 3º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 585 - 600.
- CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- _____. *A história ou a leitura do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- CHAVES, Flávio Loureiro (org.). *O contador de histórias: 40 anos de vida literária de Erico Verissimo*. Porto Alegre: Globo, 1972.
- CUNHA, Maria Tereza Santos. Diários íntimos de professoras normalistas. CAMPOS, Maria Christina Siqueira da Souza; SILVA, Vera Lucia da (orgs.). In: *Feminização do Magistério: vestígios do passado que marcam o presente*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002 (p. 123-140).
- DARNTON, Robert. *Edição e sedução: o universo da literatura clandestina no século XVIII*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- HALLEWELL, Laurence. *O livro no Brasil: sua história*. São Paulo. Editora da USP, 1985.
- NÓVOA, Antonio. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995.
- PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. São Paulo: Editora 34, 2008.
- VERÍSSIMO, Erico. *Clarissa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- VERÍSSIMO, Erico. *Música ao Longe*. 30º ed. Porto Alegre: Editora Globo. 1997.
- ZILBERMAN, Regina. Literatura e história da educação: representações do professor na ficção brasileira. In: *Revista História da Educação/ASPHE*. FAE/UFPEL. n.15, (abril 2004). Pelotas: ASPHE. p.73-88.
- ZILBERMAN, Regina. Erico Verissimo: artista, intelectual e pensador brasileiro. In: *Antares: Letras e Humanidades*. n. 3. 2010. pp. 129-161.

57 Termo usado por Erico Verissimo que define a personagem Clarissa. (VERÍSSIMO, 1978).

CORONELISMO E CARREIRA DOCENTE EM MINAS GERAIS

Eliana de Oliveira – UFMG

Introdução

Nas primeiras décadas do período republicano as escolas públicas primárias, também eram chamadas de aulas ou cadeiras de instrução pública e funcionavam em locais variados, que iam desde a própria residência do professor até casas ou galpões alugados pelos docentes, espaços doados pela comunidade ou prédios públicos. Gradativamente o governo mineiro começou a organizar as escolas reunidas, cujas aulas do mesmo sexo, criadas nas sedes dos municípios, funcionavam em um só prédio. No entanto, a organização que se fazia era a mesma das escolas isoladas, ou seja, ainda não existia a seriação e cada sala representava uma cadeira com turmas que eram formadas por alunos em idades e níveis de aprendizagem diferentes.

Em 1906 temos a criação oficial dos grupos escolares, instituído mediante a reforma João Pinheiro, a Lei nº 439 de 28 de setembro de 1906⁵⁸. Assim, a organização das aulas primárias foi gradativamente se modificando, até culminar na criação dos grupos, que demandavam, segundo Faria Filho (2000) uma forma diferenciada de organização dos tempos e espaços escolares. Ou seja, se nas cadeiras isoladas e escolas reunidas os alunos em diferentes idades se agrupavam em uma mesma sala e normalmente sob a regência de um único professor, nos grupos escolares a principal inovação foi a proposta de organização da escola em séries. Os alunos estudavam em um mesmo prédio, porém agrupados por idade e cada sala tinha seu respectivo professor. Os conteúdos escolares passaram a ser ensinados de forma graduada, de acordo com a idade do aluno.

No entanto, os discursos produzidos nos anos iniciais do período republicano demonstram que por esta época, as escolas existentes funcionavam em situação bastante precária, com prédios e mobiliários impróprios para o ensino, além da falta

58 Apesar dos grupos escolares terem sido criados de forma legal apenas em 1906, tal ação constituiu-se parte integrante de um processo mais amplo de instituição da escola pública primária. Veiga (2008), por exemplo, apresenta dados que demonstram que, antes mesmo da criação oficial dos grupos escolares, já havia tentativas por parte de alguns gestores do ensino em experimentar uma nova forma de organização escolar. Houve inclusive a criação de dois grupos escolares no Estado: o primeiro deles na cidade de Juiz de Fora em 10 de janeiro de 1901, que ficou sob a direção do inspetor escolar Estevam de Oliveira, e o segundo fundado em 19 de janeiro de 1901 na cidade de São José de Nepomuceno, criado após a reunião de duas escolas masculinas.



de material didático. Acrescenta-se ainda o fato de que em muitas escolas o número de alunos que frequentavam de fato as aulas era inexpressivo e os métodos de ensino eram considerados ineficientes. Paralelamente às difíceis condições de trabalho, o período compreendido entre 1889 e 1918 caracterizou-se por maior interferência político-partidária na organização estatal da escolarização ao mesmo tempo em que a política coronelística se destacava no cenário brasileiro. Diante das questões aqui levantadas, nesta comunicação o principal objetivo é discutir a interferência da política coronelística na organização do trabalho docente em Minas Gerais, nos anos iniciais do período republicano.

Por esta época, os conflitos envolvendo chefes políticos locais e professores públicos primários ocorriam com certa frequência e resultaram de acordo com Veiga (2010, p. 163) “em acusações de perseguição política, de injustiças cometidas por fechamento de escola, denúncias de ofensas, desafetos políticos, etc”. Minha hipótese é a de que a principal característica da regulamentação da carreira docente foi a acentuada ingerência política na escola primária, o que contribuiu para o predomínio das ações de clientelismo e mandonismo na organização do trabalho e, portanto, para certa vulnerabilidade da carreira.

Foi no arcabouço teórico conceitual elaborado pelo sociólogo Norbert Elias (1994, 2000, 2006) que busquei contribuições para o desenvolvimento deste texto. Destaca-se que os conceitos elaborados pelo autor possibilitaram a análise da dinâmica relacional de interdependência presente no processo de escolarização, sendo possível a problematização da existência de equilíbrios diferenciados de poder entre professores, agentes do governo e chefes políticos locais no processo de produção da docência como função pública.

As principais fontes utilizadas para o desenvolvimento desta comunicação foram os documentos que se encontram no Arquivo Público Mineiro (APM), tais como: cartas de professores e relatório de inspetores com notícias dos conflitos vivenciados no cotidiano escolar e as legislações elaboradas entre 1889 a 1918. Também foi dado destaque aos debates realizados na câmara dos deputados e senadores e publicanos nos anais da Assembleia Legislativa de Minas Gerais (ALMG), referentes ao período pesquisado.

Para o desenvolvimento das questões aqui propostas, este texto foi dividido em duas partes. Na primeira discuto como as precárias condições de trabalho nas escolas públicas primárias nos anos iniciais da República contribuíram para acentuar os conflitos escolares envolvendo professores e gestores do ensino⁵⁹. No segundo tópico analiso como as relações de mandonismo e clientelismo político se fizeram sentir no cotidiano do trabalho docente e como as práticas advindas da política coronelística interferiram na organização da escola e da carreira docente.

59 Neste artigo, a palavra “gestor” refere-se às pessoas que se ocuparam com o serviço de direção, fiscalização, organização e administração da instrução pública no período pesquisado, fossem elas inspetores do ensino, delegados literários, secretários do Interior, ou presidentes de Estado.



1. Relações de poder, disputas e conflitos no cotidiano do trabalho docente

No dia 29 de setembro de 1895, os moradores da cidade de Água Limpa, município de Minas Novas, escreveram uma carta à Secretaria do Interior com acusações contra a professora Maria Virgem Avelina do Amaral. Segundo os signatários, a docente não cumpria os seus deveres e, por este motivo, pediam que Dona Maria fosse demitida do cargo de professora primária. O inspetor escolar Arthur da Fonseca Ribeiro foi designado pela Secretaria do Interior para averiguar a procedência das acusações. Após investigação, o inspetor argumentou em ofício que “a denúncia dada contra a professora tinha por causa inimizades particulares” (SI 762).

Os motivos que levaram os moradores da cidade de Água Limpa a acusarem a professora Maria Virgem Avelina do Amaral poderiam ser os mais variados, uma vez que, naquela época, transgredir as regras consideradas morais pela sociedade ou o não cumprimento das funções do exercício docente serviam como justificativa para que o professor fosse denunciado. Quando comprovada a procedência das acusações, os docentes poderiam sofrer variadas penalidades, desde pagamento de multas, abertura de processos disciplinares, até a demissão do cargo de professor público. Em relação às denúncias, vale destacar que qualquer cidadão tinha o direito de fazê-las, ou seja, moradores da localidade onde os docentes lecionavam, inspetores, párocos e autoridades locais.

Para averiguar a procedência das acusações, o mais comum era que as autoridades educacionais determinassem a abertura de um processo disciplinar e enquanto ocorriam as investigações, a escola ficava fechada. Caso fosse considerado inocente, o docente tinha o direito a reabrir a escola, além de receber os ordenados relativos ao tempo em que a cadeira se manteve fechada. O órgão que julgava os processos e emitia os pareceres sobre a conduta dos professores era o Conselho Superior, criado em 1892 mediante a Lei 41 de 03 de agosto de 1892 para substituir o Conselho Diretor, este último criado ainda no período imperial.

No caso acima citado sobre a professora de Água Limpa, a investigação realizada pelo inspetor escolar provou a inocência da docente sem ser necessária a abertura do processo. No entanto, o mais comum era a realização do julgamento perante o órgão competente, o que provocava tensão entre professores, inspetores escolares, gestores do ensino, políticos e comunidade local. Por outro lado, ao que tudo indica grande parte dos conflitos escolares também ocorria devido às frágeis situações de trabalho nas escolas primárias. Isto porque, as legislações criadas neste período estipulavam critérios para a construção de prédios, compra de mobília e o envio de materiais escolares às cadeiras de instrução primária, no entanto, na prática tais ações nem sempre ocorriam e muitas escolas primárias continuaram funcionando sem as devidas condições materiais.

Geralmente as aulas eram realizadas em casas ou galpões mal iluminados, na maioria das vezes alugados pelos próprios professores, havendo quase sempre a falta de quadros, mesas, bancos e material pedagógico para o ensino. A principal



opção do professor, que nem sempre conseguia arcar com as despesas materiais para a manutenção de sua escola, era se queixar do prédio e do mobiliário escolar. No entanto, reclamar de maneira mais exaltada das péssimas condições de trabalho poderia gerar consequências desagradáveis para o docente. O professor Lauro de Lagos F. de Araújo, da cadeira de S. Sebastião da Estrella, município de Além Parayba, por exemplo, enviou no dia 22 de dezembro de 1896 uma carta à Secretaria do Interior reclamando da falta de mobília em sua escola e do salário recebido, que, segundo ele, era insuficiente. Relatava o professor:

Aproximando-se a época da abertura das aulas públicas do Estado, peço a V.Excia fazer a aquisição da casa e mobílias para a escola publica sob meu cargo. De todas as escolas publica do Estado nenhuma outra merece mais os favores dos poderes públicos do que a do sexo masculino desta freguesia. (...). Pobre, sobrecarregado e de numerosa família com uma filha cursando Escola Normal, vivendo na mesma zona onde a vida e caríssima, não posso e nem devo dispor do aluguel da casa e da compra de mobília para escola publica. Além de que os 110\$000 mensais não são suficientes para assegurar a independência de um funcionário publico. Se até o dia 15 de janeiro próximo, não me forem dado a casa e a mobília para a escola, porei os meus alunos a estudarem ao tempo, visto que a casa onde resido não oferece acomodações suficientes para os que tem frequentado as aulas. (SI 746)

A carta acima, escrita pelo docente, não passou despercebida pelos gestores do ensino. Em resposta, no dia 9 de fevereiro de 1897, Henrique Diniz, Secretário do Interior no governo de Chrispim Jacques Bias Fortes, resolveu impor ao professor Lauro de Lagos a pena de admoestação, por considerar que o docente agiu com falta de respeito para com as autoridades literárias. O ofício escrito por Henrique Diniz traz o seguinte:

O Doutor Secretário d' Estado dos Negócios do Interior resolve impor a pena de admoestação ao professor público primário de cadeira de S. Sebastião da Estrella, município de Além Parayba, cidadão Lauro de Lagos F. de Araújo. Pela falta de consideração e respeito com que se houve ao redigir o ofício de 22 de dezembro do ano passado, em que prometia por os seus alunos estudando ao tempo si até 15 de janeiro ultimo não se lhe dessem casa e mobília para o funcionamento de sua escola. (SI 746)

Vale destacar que mesmo após a criação dos grupos escolares, muitos problemas referentes às condições materiais das escolas persistiam. Apesar das construções suntuosas dos prédios dos grupos escolares, conforme destaca Faria Filho (2000), esta não era a regra. Muitas edificações, em geral as mais afastadas do centro ou em cidades pequenas, eram precárias e improvisadas. Não obstante, a instituição dos grupos escolares demandou em mudanças não apenas nas relações ente os próprios docentes, como também trouxe um novo sujeito para o cotidiano das relações ao instituir o cargo do diretor escolar.



Se por um lado, a existência do diretor facilitava em vários aspectos o trabalho desenvolvido pelos docentes, visto que era o diretor, por exemplo, quem fazia as funções antes desempenhadas pelo professor, como a matrícula dos alunos e a escrituração da escola, por outro lado, é provável que as relações escolares tenham se tornado ainda mais complexas, devido principalmente a uma possível diferença de poder entre os sujeitos envolvidos no processo de escolarização (Elias 2006). No entanto, no cotidiano das relações escolares, outros motivos também levavam à ocorrência de conflitos entre professores e governantes, como o atraso do pagamento dos salários dos docentes.

Na carta escrita pelos professores da cidade de Rio Novo, no dia 2 de agosto de 1894, os mesmos pediam providências para que fossem “pagos os nossos vencimentos de maio, junho e julho próximo passado, e bem assim para a continuação de nossos recebimentos, visto estarmos em direito” (SI 731). Em ofício datado de 27 de fevereiro de 1897, a professora Antônia Alexandrina de Araújo, da cadeira primária de Pouso Alegre, pedia auxílio do governo para o pagamento do aluguel da sua escola, uma vez que estava “excessivamente caras os alugueis naquela cidade e faço verdadeiro sacrifício para cumprir e ter a escola em sala espaçosa e higiênica” (SI 2777). Outros docentes também se manifestavam pedindo consertos nos prédios onde funcionavam as cadeiras de instrução primária.

Um dos motivos que mais gerava os conflitos escolares era a baixa frequência de alunos nas escolas primárias. Neste sentido, destaca-se que as legislações do ensino criadas por esta época, exigiam que um número mínimo de alunos frequentassem as aulas para que as escolas de instrução pública funcionassem. Quando alguma escola apresentava número de alunos inferior ao determinado, o ensino poderia ser suspenso e a cadeira fechada, medida que causava insegurança no docente quanto à sua estabilidade no emprego. Isto porque se o professor fosse considerado culpado pela pouca frequência de alunos ele poderia ser demitido.

No geral, os conflitos motivados pela falta de alunos culminavam em acusações. De um lado, havia pais e inspetores que acusavam os professores de não possuírem os conhecimentos necessários ao exercício da profissão e, de outro, docentes que se defendiam dizendo que a culpa pela ausência de alunos nas suas escolas era dos pais, que não enviavam seus filhos às aulas devido ao “uso costumeiro do trabalho infantil” (VEIGA, 2009, p. 5). Na documentação referente ao ano de 1897, há uma carta enviada ao Secretário do Interior assinada pelos fazendeiros Joaquim Batista da Silva e João Pedro Pereira e também pelo lavrador Theófilo Batista da Silva e por João José da Silveira, segundo Juiz de Paz do distrito de São José de Gortuba, em que os signatários argumentavam que a pouca frequência de alunos na escola regida pelo professor Juscelino José d’Araújo Braga era motivada pelo docente.

Nós abaixo assinados, habitantes do Distrito de São José do Gortuba, tendo em alto grão de apreciação a educação da mocidade, vimos, respeitosamente, ante vossa presença, pedindo serias providencias para melhorar o estado de degradação moral, em que se acha a instrução publica neste infeliz lugar, onde existe grande numero de crianças em



idade escolar, más, que, entretanto, deixam de se matricular na Escola do sexo masculino deste Distrito, em consequência da péssima direção, que ultimamente lhe tem dado seu atual Professor, o cidadão Juscelino José d'Araújo Braga. [...]. O professor de quem falamos Exmo. Senhor, além de não possuir a capacidade intelectual e moral, é surdo, e vive constantemente em adiantado estado de embriagues, tornando se nervoso e grosseiro para com seus alunos, o que dá lugar a que sua escola só tenha uma frequência de 12 a 14 alunos, desta sorte, não nos merecendo confiança, não podemos entregá-lo a educação de nossos filhos. E cumpre notar, que esta pouca frequência, nem é sempre a mesma por parte de alguns alunos, devido também a falta de assiduidade do professor na aula, visto como dela se retira, quase sempre, para ir ao centro do comercio, tratar de negócios alheios a sua profissão, por ser a casa da escola assas afastada desse mesmo centro. (SI 735)

Em outra documentação, o professor Plínio Ambrosino de Ulhõa, da cadeira de Paracatu, município de Carmo da Bagagem, foi denunciado pelo inspetor escolar da localidade de não ter competência para reger a cadeira para a qual havia sido nomeado e por este motivo, havia na sua escola frequência ilegal de alunos. Defendendo-se das acusações, o docente redigiu uma carta a Henrique Diniz, Secretário do Interior, no dia 23 de março de 1896 alegando que,

Como V. Exa está bem informado as intrigas políticas tem perturbado ultimamente aquela sociedade. Um dos envolvidos nelas foi infelizmente meu irmão João Baptista de Ulhõa, ex-promotor da justiça. Sem que eu tivesse dado causa para tal fato, começaram os adversários de meu irmão a retirar da minha aula todos os meninos de suas famílias e das pessoas de suas relações, logo que se acentuou a luta local. Calmo e tranqüilo eu assistia aqueles lamentáveis acontecimentos, para os quais de nenhum modo contribui.

Requerida a promotoria por um formado, eu julgava que serenassem os ânimos. Vindo em férias a esta cidade e aqui adoecendo, requeri uma licença para me tratar e esperava poder voltar tranqüilo para o exercício do meu emprego, quando sou surpreendido com essa injusta denúncia. Já pode V. Exa avaliar por esta minha exposição, que se trata de uma luta política, na qual só me cabe o papel de vitima. (SI 745)

No caso dos professores Plínio Ambrosino de Ulhõa e Juscelino José d'Araújo Braga, apresentados nas documentações acima, ambos os docentes foram acusados por moradores da localidade e pelo inspetor do ensino de relapsos quanto ao cumprimento do trabalho, o que necessitaria de uma investigação mais detalhada para a verificação da real procedência das denúncias, uma vez que, na documentação pesquisada, vários processos disciplinares resultaram na absolvição dos docentes devido às falsas acusações feitas contra eles. A título de exemplo, cite-se que o professor Isidro Garcia Pereira, da cadeira primária de Santa Rita de Cássia, foi submetido a processo disciplinar no dia 17 de outubro de 1898 após acusações do inspetor escolar da localidade. Em ofício enviado à Secretaria do Interior, o inspetor fazia o seguinte relato sobre o docente:



Tendo entrado no exercício de cargo de Inspetor Escolar deste município, em data de 20 do corrente, como já vos certifiquei oficialmente, é meu dever comunicar-vos que o professor Publico desta cidade cidadão Isidro Garcia Pereira, vive há muito entregue ao vicio da embriagues, não tendo por esse motivo, lecionado desde de janeiro até esta data, ficando por esta forma prejudicado a educação da mocidade. Para o pronto corretivo a este mal, espero que tomareis as providencias que o caso exige demitindo-o ou removendo-o para outro lugar, de modo que possam em breve ter um outro professor. (SI 2727)

Durante o andamento do processo, o professor apresentou provas em sua defesa, entre elas, atestado do ex-inspetor escolar e depoimentos de moradores da localidade comprovando que o docente nunca havia abandonado sua cadeira. No dia 17 de junho de 1899, o Conselho Superior emitiu parecer absolvendo o docente das acusações que lhe foram feitas alegando que “depois de ouvir, ler e discutir as peças do processo, e considerando que, dos documentos de defesa exibidos pelo professor a que se trata, ressalta a falsidade de acusação que lhe foi feita; Resolveu considerar improcedente a denúncia dada contra o mesmo” (SI 2727).

Vale destacar que em algumas situações, as frágeis condições de trabalho, somadas às tensões do cotidiano escolar, contribuía para gerar ou agravar diversas doenças manifestadas pelo professorado, fato que, como mostrado em estudo anterior (OLIVEIRA, 2011), resultou em vários pedidos de licença médica para tratamento de saúde. Assim, pode-se pensar que no cotidiano do exercício da profissão, tanto a intensidades das tensões escolares, quanto às precariedades materiais do trabalho dificultavam o desempenho da profissão, ao mesmo passo em que davam visibilidade aos conflitos, resistências, as lutas pelo poder e as negociações.

Outra questão a ser levantada refere-se à possibilidade dos conflitos escolares estarem relacionados com as perseguições motivadas por desafetos políticos. Isto porque, as fontes consultadas indicam que a extensão das ações coronelísticas de mandonismo e clientelismo político, chegaram ao ambiente escolar, dos mais diferenciados modos, interferindo no processo de organização da carreira docente. Daí a importância de problematizarmos a influência dos chefes políticos locais no tocante ao processo de normatização do trabalho docente e da escola pública elementar. Ou seja, de que modo as práticas políticas coronelísticas participaram da organização da escola pública primária, da carreira docente, e das práticas dos professores?

2. Práticas de mandonismo e clientelismo político na organização do trabalho docente

José Murilo de Carvalho (1999), na intenção de esclarecer conceitos e teorias em torno dos termos mandonismo, coronelismo e clientelismo, produziu relevante estudo abordando estas categorias. Tendo como referência Vitor Nunes Leal, o autor reafirma o coronelismo como um sistema político, formado por uma ampla rede de barganhas, que envolve desde o coronel até o presidente da República. O coronelismo também é datado historicamente, sendo um fenômeno típico da Primeira República.



Por sua vez, mandonismo e clientelismo, são entendidos como característica do coronelismo, no entanto, tais fenômenos vêm sendo confundidos e empregados de forma errônea. Segundo o autor o mandonismo “refere-se a estruturas oligárquicas e personalizadas de poder” (CARVALHO, 1999, p.133). O mandonismo perpassa toda a história política do país e exerce significativa influencia na história da formação da cidadania. Segundo o autor, as relações clientelísticas “dispensam a presença do coronel, pois ela se dá entre o governo, ou políticos e setores pobres da população”. (CARVALHO, 1999, p.134-135).

Vitor Nunes Leal (1997) destaca que, nos anos iniciais da República, havia numerosa categoria de chefes políticos, indo desde o grande coronel, que dominava da sua fazenda, até o sujeito graduado, que exercia serviços na advocacia e na medicina, além de prestar serviços de cabos eleitorais dos candidatos nas campanhas políticas. Neste cenário nenhum chefe político aceitava perder as eleições e utilizavam diferentes estratégias para conseguir o apoio da população. Desde a concessão de favores, empréstimos financeiros, até a troca de votos por empregos ou verbas públicas poderiam ser práticas comuns nas municipalidades. Desta forma, as práticas clientelísticas se faziam principalmente por meio de favores, tais como:

Arranjar emprego; emprestar dinheiro; avaliar títulos; obter créditos em casas comerciais; contratar advogado; influenciar jurados; estimular e “preparar” testemunhas; providenciar médico ou hospitalização nas situações mais urgentes; ceder animais para viagens; conseguir passes na estrada de ferro; dar pousada e refeição; impedir que a polícia tome as armas de seus protegidos, ou lograr que as restitua; batizar filho ou apadrinhar casamento; redigir cartas, recibos e contratos, ou mandar que o filho, o caixeiro, o guarda-livros, o administrador ou o advogado o façam; receber correspondência; colaborar na legalização de terras; compor desavenças; forçar casamento em caso de descaminho de menores, enfim uma infinidade de préstimos de ordem pessoal, que dependem dele ou de seus serviçais, agregados, amigos ou chefes. (LEAL, 1997, p.299).

Outra forma de manter o apoio e a obediência da população para como chefe local era mediante ameaças e amedrontamento, havendo inclusive a formação de grupos armados, que se enfrentavam para destruir o oponente. Assim, como nas demais instituições sociais, no cotidiano escolar as tensões entre políticos locais e professores também se faziam sentir. Desde o pagamento do aluguel das casas onde os docentes lecionavam, construção de escolas, até nomeação ou demissão de professores poderiam ocorrer devido à influência do chefe local. Some-se o fato de que “eram as propriedades dos chefes políticos que abrigavam juizes, delegados ou professoras e muitas vezes abasteciam suas despesas” (JANOTTI, 1981, p. 58).

Um exemplo de conflito envolvendo professores e mandatários locais pode ser verificado caso do professor público Francisco Barsano de Lucas, da cadeira distrital de Buriti, município de Sete Lagoas. No dia 25 de novembro de 1894, em ofício escrito ao Secretário do Interior, o professor dizia que estava,



Privado do exercício de suas funções, desde o dia 3 de fevereiro do corrente ano por um abuso sem precedente praticado pelo 3º Juiz de paz, então em exercício, Antônio Veríssimo de Oliveira, a qual no dito dia apoderando-se da chave da casa da Instrução Pública do dito lugar, com mil bravatas trancou-a ficando fechados utensílios e moveis escolares adquiridos pelos esforços do mesmo suplicante, não consentido que continuasse a lecionar, e assim, sem garantias individuais, sem casa para sua moradia e de sua família, viu-se na dura contingência de abandonar aquele recanto, que já não lhe oferecia nem segurança nem meios de subsistência e, entretanto, os atos do suplicante, sim como cidadão, sim como, professor nunca farão tais que ao menos justificassem d'alguma sorte semelhante abuso, como o atestam os documentos apresentados pelo suplicante a esta secretaria. (SI 741)

Na cidade de Rio Vermelho, município do Serro, a Secretaria do Interior teve que interferir nas desavenças entre a professora Gabriela Hermínia Lopes e o inspetor distrital Luiz Ron Pereira. A docente reclamava que o inspetor distrital a perseguia e, por vingança política, havia lhe negado o certificado de cumprimento dos deveres durante o mês de junho de 1896. O inspetor Ângelo Ribeiro de Miranda foi designado para investigar a procedência das denúncias. Finda as investigações, o inspetor municipal escreveu um relatório à Secretaria do Interior afirmando que a professora,

D. Gabriella Hermínia Lopes, cumpre seus deveres quanto a assiduidade e instrução de seus alunos, mas deixa de cumprí-los, não respeitando e nem reconhecendo a autoridade do Conselho, ou por outra, do Inspetor Escolar d'aquele lugar, por motivo de divergência política, pois sendo aquela autoridade da política dominante, são os parentes da professora da adversa. A professora não se limita a desrespeitar os inspetores d'aquele lugar, como também a esta inspetoria, pois em papel público por ela assinado disse que Conselho era uma coisa arranjada no Serro, sendo que foi eleito o mesmo de conformidade com o Dec. N. 655 de 17 de outubro de 1893. Parece-me, portanto, que o inspetor negou-lhe certificados, foi em represália ao fato de ter ela desconhecido a autoridade d'aquele funcionário. (SI 742)

Segundo Janotti (1981), opor-se às ideias do grupo político dominante, filiar-se ou até mesmo simpatizar com outro chefe local de oposição era o suficiente para que o chefe situacionista determinasse uma punição contra o rebelado, que comumente resultava na “violência como alternativa à desobediência” (JANOTTI, 1981, p. 60). Comprovando a afirmação da autora, as fontes consultadas dão indícios de que, por vezes, as desavenças políticas entre professores e chefes locais chegavam a provocar insegurança nos docentes em relação à sua própria vida. Na cidade de Santo Antônio do Gramma, município de Abre Campo, o professor Luiz Antônio Chaves chegou a ser ameaçado de morte por alguns inimigos políticos da região. Segundo a carta escrita pelo inspetor escolar Antonio Firmino e datada do dia 12 de maio de 1897, os fatos ocorridos na localidade ocorreram devido a desacordos políticos. O inspetor argumentava que,



No dia 6 do corrente mês de Maio, Francisco Xavier de Araújo, conhecido por Francisco Frade, residente em Santo Antônio do Grama, Distrito desta cidade foi a casa do professor Luiz Antônio Chaves e desfechou dois tiros de arma de fogo na janela ou outro lugar com o fim de tirar-lhe a vida; e, como não conseguisse seus maus intentos, pelas oito horas da noite do dia 18 do corrente mês, um bando alarmado, talvez, por diversas pessoas do lugar, foram a casa do referido professor e puseram ele e família fora do distrito; e, tudo isso só porque ele pertence ao nosso grande Diretório republicano. (SI 745)

No cotidiano do trabalho, os conflitos provocados por perseguições motivadas por interesses particulares e/ou políticos se davam de forma tão intensa que, por vezes, os professores chegavam a pedir demissão do cargo, abandonavam as suas cadeiras ou pediam remoção. Na carta escrita pelo professor João Antonio Pessoa, da cadeira de Januário, para o Secretário do Interior, no dia 29 de agosto de 1895, o docente comunicava que havia desistido do magistério devido aos conflitos entre ele e o fazendeiro Lincester José Pimenta. Na carta, o professor argumentava que há mais de um ano não recebia seus pagamentos porque o delegado literário da cidade lhe negava os certificados de cumprimento dos deveres “apenas para as paixões do tal fazendeiro” (SI 775). Em outro documento, datado do dia 5 de abril de 1897, a professora Sebastiana Dias de Oliveira, da escola mista da Estação de Diamante, comunica ao inspetor municipal Major Lázaro Raymundo Gomes que havia sido obrigada a abandonar a cadeira na qual lecionava. Dizia a professora:

Levo ao vosso conhecimento, que no dia 4 do corrente me vi forçada a abandonar a cadeira mixta de instrução primaria, na Estação do Diamante, porque tendo o cidadão Camilo Gomes Teixeira, exigido o pagamento de trinta mil reis; 30.000, mensais de aluguel da casa onde funciona a escola, e tendo feito sentir ao mesmo, que conforme consta aquela casa tinha sido edificada pelo finado comendador Antonio Gomes Teixeira e Silva e por ele feito doação ao Estado, para ser criada ali uma cadeira de instrução primaria, obtive em resposta que: desocupasse a casa sob pena de ser expulsa da mesma. E assim não podendo entrar em luta com aquele cidadão e nem tendo garantias para minha, pessoa, entendi ser mais razoável retirar-me. O que vos comunico para que se digne providenciar como for de direito. (SI 747)

O caso dos professores Francisco Barsano de Lucas, Luiz Antônio Chaves, João Antonio Pessoa e das professoras Gabriela Hermínia Lopes e Sebastiana Dias de Oliveira são elucidativos de que a relação dos chefes locais com seus adversários raramente eram cordiais e no cotidiano docente não haveria de ser diferente. Os opositores dos mandatários locais poderiam sofrer diversas penalidades, desde denúncias pelo não cumprimento de seus deveres, má conduta moral, até a “desmoralização pessoal, a calúnia, o corte de crédito, agressão e expulsão” (JANOTTI, 1981, p. 60-61). As praticas de mandonismo e clientelismo político, deixavam os professores vulneráveis aos interesses dos chefes locais, o que acabou interferindo diretamente na organização da carreira docente.



Considerações finais

A documentação apresentada possibilita inferir que o processo de profissionalização dos professores públicos primários se fez nas relações de interdependência, que segundo Elias (2006) é uma relação de poder. Ou seja, se por um lado a organização da carreira docente esteve condicionada a um conjunto de normatizações legais, por outro as precárias condições de trabalho acrescidas pela excessiva ingerência política, culminou na vulnerabilidade dos docentes perante as ações dos mandatários locais. Assim, a figuração da docência como função pública foi perpassada por equilíbrios diferenciados de poder entre professores, autoridades literárias e chefes políticos locais.

Neste sentido a teorização de Norbert Elias (2000) nos ajuda a compreender as tensões e conflitos das relações de interdependência presentes na escola pública primária. Para o autor é justamente a posição que os indivíduos ocupam nas relações de interdependência que diferencia a superioridade de forças de um grupo em relação a outro. Para o autor, quanto maior a coesão de um grupo, mais alto também é a sua integração e seu excedente de poder, permitindo que “esse grupo reserve para seus membros as posições sociais com potencial de poder mais elevado e de outro tipo, o que vem reforçar sua coesão e excluir dessas posições os membros dos outros grupos” (ELIAS, 2000, p. 22).

Do ponto de vista da cultura política, há de se problematizar que as práticas advindas da política coronelista contribuíram para que as ações de mandonismo e clientelismo se fizessem sentir no cotidiano das relações escolares, o que deixava os docentes vulneráveis as ações dos mandatários locais. Ou seja, as legislações regulamentavam a profissão no âmbito do funcionalismo público, no entanto, a ingerência dos chefes políticos teve papel relevante neste processo.

Referencias bibliográficas

CARVALHO, José Murilo de. Mandonismo, Coronelismo, Clientelismo: Uma Discussão Conceitual. In: CARVALHO, José Murilo de. Pontos e bordados: escritos e história e política. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999, 1ª ed.

ELIAS, Norbert. A sociedade dos indivíduos. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

_____. & SCOTSON, John L. Os estabelecidos e os outsiders. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

_____. Escritos & Ensaio: estado, processo, opinião pública. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República. Passo Fundo: UPF, 2000.

JANOTTI, Maria de Lourdes Monaco. O coronelismo: uma política de compromissos. 2ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

LEAL, Victor Nunes. Coronelismo, enxada e voto: o município e o regime representativo no Brasil. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

OLIVEIRA, Eliana de. O processo de produção da profissão docente: profissionalização,



prática pedagógica e associativismo dos professores públicos primários em Minas Gerais (1871-1911). 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2011.

VEIGA Cynthia Greive. “Fora do PRM não há salvação”: a escola e a república em Minas Gerais nas décadas iniciais do século XX, entre o regional e o nacional. 2008. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5., 2008, Aracajú: Universidade Federal de Sergipe; Anais... Sergipe: UFS; UNIT, 2008.

_____. O processo de popularização da docência, Brasil, século XIX. 2009. No prelo.

_____. VEIGA Cynthia Greive A civilização dos professores (1835-1906). 2010. Tese (Professor titular) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2009.

Fontes documentais

1) Arquivo público Mineiro (APM) Fundo da Secretaria do Interior (SI)- SI 762; SI 746; SI 731; SI 2777; SI 735; SI 2727; SI 741; SI 742; SI 745; SI 775; SI 747.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: DIMENSÕES E CONTEXTOS HISTÓRICOS

Claudio Afonso Peres – Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)
Silvana de Alencar Silva – Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)
Filomena Maria de Arruda Monteiro – Universidade
Federal de Mato Grosso (UFMT)

Introdução

O Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) é uma concepção que propicia o entrelaçamento da formação inicial e continuada e conseqüentemente suas diferentes dimensões, etapas da carreira, contextos e campos de conhecimento num processo contínuo e multidimensional, implicando num movimento progressivo de mudança e inovação na atuação docente.

A origem dos estudos sobre formação nessa perspectiva remonta aos anos 1990, no entanto, no Brasil somente na última década tem se ampliado investigações nesse horizonte. Contudo, por vezes carecem de maior diálogo com a epistemologia que considera contextos mais amplos, relacionando-os a conceitos mais profundos e historicamente localizados.

Os conceitos de DPD foram caracterizados por mudanças nas últimas décadas, como escrevem Marcelo (2009), Fernandes-Cruz (2015) e outros autores. Mudanças necessárias diante das novas tecnologias, das novas relações de tempo e de espaço, das novas configurações das diversidades e das diferenças, características dos dias atuais.

Essas interlocuções apontam para a necessidade da compreensão e apropriação das recentes mudanças na sociedade, exigindo uma perspectiva de ressignificação na concepção de formação de professores, das práticas formativas e das relações de trabalho. Nesse contexto, indagamos: como se deu a história do Desenvolvimento Profissional Docente na educação superior no Brasil?

Nesses pressupostos temos por objetivo identificar temas e dimensões do DPD no ensino superior presentes nos estudos do Brasil nos últimos 5 anos e sua relação com referenciais teóricos e outros contextos mais amplos, sugerindo recursos metodológicos que possam atuar positivamente no contexto das mudanças características do mundo atual.



No que tange aos aspectos metodológicos nos orientamos pela abordagem de pesquisa qualitativa (BODGAN e BILKLEN, 1994) do tipo bibliográfica (OLIVEIRA, 2007). Nesse sentido, realizamos o fichamento de 17 artigos científicos que tratam do DPD na educação superior no Brasil, publicados nos últimos cinco anos (2014 a 2018). Delimitamos esse período buscando conhecer os estudos mais recentes e, por ser o período de maior concentração no número de publicações sobre a temática.

Os artigos foram selecionadas por meio da base de dados da *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, *Google Acadêmico (Google Scholar)* e por plataformas de anais de eventos científicos, encontrados pelos descritores *Desenvolvimento Profissional Docente e Educação superior*. Nos propomos a sistematizar as principais dimensões e temas presentes nessas discussões, para em seguida identificar a relação desses estudos com a epistemologia consolidada que trata sobre a temática.

As análises foram realizadas buscando o diálogo entre essas fontes, obras completas e artigos científicos de autores que tratam do DPD sob a perspectiva conceitual e histórica, como Marcelo (1999), Day (2001), Nóvoa (1995), Zeichner (2008), Imbernon (2009), Fernandes-Cruz (2015) e outros. Essa experiência nos levou à necessidade de expandir nossos estudos para novas temáticas, como os processos de identificação no âmbito dos estudos culturais e a importância da educação intercultural no novo contexto. Os teóricos que tratam o DPD sob a perspectiva epistemológica desenvolvem discussões que envolvem a formação e professores em sentido geral, envolvendo o desenvolvimento dos profissionais que atuam nos diversos níveis e modalidades do ensino. Nesse artigo delimitamos o estudo dos trabalhos brasileiros que envolvem a profissão docente no contexto da educação superior, discutindo com os outros referenciais.

Desenvolvimento profissional docente na educação superior brasileira: o que dizem os estudos

Apresentamos aqui as principais dimensões e contextos explorados pelos autores dos artigos escolhidos para discussão. As fontes, já apresentadas, tratam-se de trabalhos de autores que se dedicam a vários temas e dimensões do DPD, mas que nesses trabalhos se limitam ao campo do ensino superior, em diálogo com seus contextos de pesquisa e com os teóricos, alguns já citados.

Cunha e Sanchet (2014), no artigo *Desenvolvimento Profissional Docente e Saberes e a Educação Superior: movimentos e tensões no espaço acadêmico*, argumentam que

O paradigma da ciência moderna inspirou os rituais escolares e acadêmicos, impactando a representação de docência. A condição anunciada de esgotamento desse paradigma e as suas repercussões atingiu as práticas de ensinar e aprender. Sobre essa compreensão se alicerça o conceito de inovação pedagógica como ruptura paradigmática. Essas inovações exigem dos professores reconfiguração de saberes e favorecem o reconhecimento da necessidade de trabalhar no sentido de transformar a “inquietude” em energia emancipatória. Envolvem o reconhecimento da diferença e implicam, em grande medida, em um



trabalho que consiste, especialmente, em gerir relações sociais com os estudantes. A condição da docência na universidade, caracterizada pela tensão destas exigências, envolve o ensino e a pesquisa e o conseqüente impacto social (p. 11).

De acordo com as autoras, cada instituição de ensino superior deve assumir suas responsabilidades de acordo com suas trajetórias, compromissos e projetos, diríamos, de acordo com suas histórias e experiências, mas “a tomada de decisões coletivas sempre favorecerá o compromisso para com o processo. Entretanto essa condição não dispensa a coordenação e envolvimento institucional que potencializará as energias coletivas para o objetivo maior” (p. 20). Trata-se de um trabalho que apresenta sintonia com as mudanças do mundo contemporâneo contemplando o reconhecimento das diferenças e das decisões coletivas num momento de inovação pedagógica e ruptura de paradigmas. As autoras buscam apoio em Freire (1986) para tratar do diálogo e em Souza Santos (2000) para amparar a reflexão sobre a modernidade.

Soares e Vieira (2014), no artigo *Aprendizagem, ensino e desenvolvimento profissional docente na universidade: desafios, perspectivas e trajetórias de mudança*, ao narrar a experiência de um Grupo de Pesquisa na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) (p. 171), demonstraram a importância dos trabalhos desenvolvidos em pequenos grupos de pesquisas locais e que apresentam potencial para expandir e viabilizar ações institucionais relevantes. Buscam apoio em Day (2001), para falar da melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Esse caso brasileiro, assim como outro de Portugal narrado pelas autoras, demonstram a importância dos grupos de pesquisas no campo do DPD, como já percebemos com o *Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Formação Docente – GEPForDoc*, na Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, que a cada dia passa a ser mais requerido para apresentar contribuições nesse campo.

Diniz-Pereira e Araújo (2014), no artigo *Construções da aprendizagem da docência e da identidade profissional entre professores do curso de odontologia no interior do Estado de Pernambuco*, identificam “forte associação do aprender a ensinar com as questões de construção da identidade profissional docente” (p.1), ao narrar experiências de pessoas que atuam como docentes e simultaneamente como cirurgiões-dentistas em uma cidade no interior de Pernambuco. De modo geral, “apesar de em seus processos de identificação priorizarem a identidade de cirurgião-dentista, percebemos um sentimento de ambigüidade entre as suas identidades profissionais” (p. 8-9).

O estudo, que se pauta em Imbernon (2006) e Marcelo (1994, 2009a, 2009b) nos permite buscar semelhança com o que ocorre em outros casos de docentes que possuem duplas jornadas de trabalhos, em locais e situações diferentes. Mesmo atuando com dedicação exclusiva a questão das identidades é complexa, pois muitos fixam, outros defendem identidades diversas, mesmo atuando no mesmo contexto. Carece haver uma diferenciação entre o que seja identidade profissional docente, identidade institucional e o tema da identidade cultural na pós-modernidade, no mundo globalizado. As diferenças ampliam a todo momento e a escola passa a ser



um ambiente mais diverso, que exige uma compreensão aprofundada para a qual os estudos de Silva (2011) Balman (2005) e Stuart Hall (2019) podem nos ajudar.

Freire e Fernandes (2015), no artigo *O professor universitário novato: tensões, dilemas e aprendizados no início da carreira docente*, apontam que as dificuldades nessa fase estão relacionadas a

(...) gestão de sala de aula, como o relacionamento interpessoal, gestão de conflitos, disciplina dos alunos, liberdade para aprendizagem individual; à insegurança didática por desconhecer estratégias próprias para o ensino de conteúdos específicos que sejam eficientes para determinado público; e ao domínio dos conhecimentos a ensinar, caracterizados pela necessidade de estudar muito para poder lecionar uma disciplina e pela insegurança sentida pelos professores que não estudaram algum conteúdo que precisariam ensinar (p. 270).

Em consonância com estudos de Mizukami (2002), Nóvoa (1995) e Pimenta & Anastasiou (2002), os autores tratam de tensões e dilemas e, também das condições dos docentes em início de carreira, mas com experiências anteriores na docência, da relação do docente iniciante com os alunos e da relação com os colegas mais experientes. As dificuldades encontradas são significativas para o contexto e algumas se aproximam das identificadas por Garcia (1999) e Day (2001), com os quais o diálogo pode ajudar no trato com essas dificuldades durante o DPD.

Schnetzler e outros (2015), no artigo *Marcas e tensões no desenvolvimento profissional de professores do ensino superior*, ao investigar depoimentos de docentes universitários que cursavam pós-graduação sobre a questão “porquê ensino como ensino?” chegaram a seguinte conclusão sobre o DPD desses docentes:

(...) nossas análises evidenciam fortes marcas da formação inicial-tradição acadêmica que se mostraram comuns em várias áreas de conhecimento, pelas tensões e solidão profissional impostas na iniciação docente universitária, levando-os a procurar programas de pós-graduação em educação para contemplar estudos e reflexões sobre aquela docência (p. 1).

Ocorre que a pesquisa nos programas de pós-graduação não contempla os saberes da docência e, muitas vezes, desestimula os professores a essa função (CUNHA, 2010, p.294). Por isso, segue viva a necessidade de ouvir os relatos dos docentes e buscar sentido às suas narrativas, buscando perceber concepções de DPD articuladas às experiências.

Percebemos que a questão dessa pesquisa está bastante amparada nas teorias do professor reflexivo (SCHON, 1983; ZEICHNER, 1993), mas que exige maior diálogo com os conflitos sobre identidade no contexto do mundo globalizado e da importância das narrativas e biográficas dos docentes para a compreensão dessa historicidade da docência.

Cunha (2016), no artigo *Pressupostos do desenvolvimento profissional docente e o assessoramento pedagógico na universidade em exame* tece importantes considerações sobre o DPD



No paradigma da ciência moderna a formação de professores foi tratada numa dimensão eminentemente neutra, quer na sua inspiração pedagógica, quer na perspectiva psicológica. As teorias que valorizam a experiência e capacidade reflexiva dos professores reconhecem que eles produzem conhecimentos, ao cotejar a prática com a teoria e o conceito de saberes docentes se instalou num possível contraponto ao sentido dado pelas políticas neoliberais ao termo competências. Entretanto também se observa que as iniciativas institucionais de formação continuada de professores pouco consideram os saberes que os docentes já possuem e o que é valor no campo científico em que atuam (p. 1).

Embora os estudos sobre DPD no Brasil apresentem um menor número de publicações científicas em comparação com os estudos europeus, no que tange às competências, na perspectiva liberal da aceção - que as vezes ignora e mesmo exclui as subjetividades, os estudos brasileiros evidenciam críticas e uma marcante posição contrária aos interesses do mercado.

Para a autora, o apoio da instituição ao DPD deve ocorrer em níveis, instâncias e momentos diferentes, considerando que existem múltiplas possibilidades e caminhos. Ocorre que “Os contextos institucionais não são estáveis, nem obedecem a uma mesma forma de regulação” (p. 2). Essas características demandam estratégias de apoio pedagógico aos docentes, o que não tem ocorrido com frequência nos relatos das experiências aqui estudadas. Com efeito, Cunha (idem) cita algumas experiências de estratégias de assessoramento pedagógico observadas por ela nas universidades contemporâneas:

- Projetos como estratégia articuladora da ação de assessoramento;
- Editais estimuladores de experiências de formação e inovação;
- Assessorias por Cursos e Áreas numa dimensão clínica;
- Redes de Desenvolvimento e/ou Trajetórias de Formação (p. 10).

Pryjma e Oliveira (2016), no artigo *O desenvolvimento profissional dos professores da educação superior: reflexões sobre a aprendizagem para a docência*, argumentam que

Os resultados revelam que os professores da Instituição de Ensino Superior pesquisada não escolheram a docência como profissão inicial; as experiências profissionais foram marcadas por tentativas e erros e a solução dos problemas ocorria a partir de suas próprias experiências; e a responsabilidade pelo fracasso e sucesso profissionais está atrelada ao perfil dos estudantes (p. 1).

A pesquisa demonstra a complexidade do trabalho docente e o potencial do DPD, se comparado às práticas de formação continuada que o antecedeu. Esses achados são característicos de outras pesquisas na área e demandam novas estratégias de formação que valorizem a experiência para a aprendizagem (MARCELO, VAILLANT, 2009), (MARCELO, PRYJMA, 2013), bem como a discussão sobre saberes (TARDIF, 2002).



Antônia e outros (2016), no artigo *A trajetória de desenvolvimento profissional docente no ensino superior* coletaram dados na ESALQ da Universidade de São Paulo - USP que indicam que “a maioria dos docentes pesquisados, enfrentaram os desafios de sua trajetória profissional sem nenhuma preparação pedagógica” (p. 351). A pesquisa mostrou que

51% dos docentes investigados não possuíam formação pedagógica (...) quase 70% dos docentes indicaram ter dúvidas quanto ao planejamento de ensino e apresentam dificuldades com a inserção de novas tecnologias no ensino e a sobrecarga de trabalho e de tarefas que sobrecarregam o exercício da docência (p. 355).

As maiores dificuldades relatadas, em grau decrescente de importância foram evasão; repetência e acesso; qualidade de ensino; incorporação de novas tecnologias; atendimento da demanda da sociedade e do mundo do trabalho; e perfil do ingressante (p. 354).

As dificuldades docentes parecem se assemelhar com os estudos realizados por Pipitone e Komada (2017), que também identificam essa precariedade na formação pedagógica, tanto inicial quanto continuada, que causam muitas dificuldades ao professor em seu DPD. Grande parte das dificuldades docentes se assemelham ao que vem sendo discutido por Marcelo (2009) e Fernandez-Cruz (2015). No entanto, a ausência de qualquer formação pedagógica com atuação na docência é um desafio mais incidente no Brasil.

Silva e Schnetzler (2017), no artigo *Processos de desenvolvimento profissional docente: interações e mediações significativas na (re) construção da prática docente no ensino superior de química* fazem importantes reflexões sobre as subjetividades que envolvem o tema DPD.

(...) as práticas formativas não coadunam com uma perspectiva de formação técnica, orientada meramente para prescrições harmoniosas, de caráter estritamente conceitual e pedagógico. Ao contrário, elas priorizam interlocuções na comunidade argumentativa possibilitando a dissolução de evidências e obviedades, rotinas e normas reificadas, onde se aprende a desconstruir e a desaprender, para possibilitar novas construções e aprendizagens. (...) São intervenções que possibilitam novos sentidos, interpretações e novas formas de organização das experiências, fazendo com que haja entre os sujeitos uma percepção para mudança de situações de ensino e aprendizagem (...) (p. 1)

Nesse sentido, os autores entendem que,

(...) mediante as relações de troca, deliberadas ou não, que se processam nos encontros e desencontros da vida, em que há a circulação de conhecimentos formais e sistemáticos, que aproximam, tensionam e desafiam os professores, é possível promover-se maior efetividade nos processos formativos, desde que o professor/formador esteja aberto à mudança (p. 16).



Essa é uma das grandes dificuldades encontradas no campo da DPD, mudanças nos fazem sair da zona de conforto e implica em enfrentar os desafios (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002; DAY, 2001; IMBERNON, 2009; NÓVOA, 2008). Para provocar essa mudança é importante valorizar as subjetividades no DPD, como apontam Silva e Schnetzler (2017), e para tal é preciso considerar e propor formações que valorizem essas subjetividades.

Felden (2017), no artigo *Desenvolvimento profissional docente: desafios e tensionamentos na educação superior na perspectiva de coordenadores de área* relata o caso de coordenadores de área que atuam também como professores universitários, visando compreender o desafio para qualificar para a ação docente nesse contexto por vezes conflituoso.

Infero que essa qualificação pressupõe investir na formação continuada dos profissionais, na tentativa de superar desafios e tensionamentos vividos. Compreende que o trabalho articulado da universidade e dos professores pode provocar rupturas necessárias no processo de ensinar e aprender, na perspectiva de qualificar a ação docente na universidade (p. 747).

Apesar de gerar processos de identificação distintos, ocupar cargos em gestão é de suma importância para os docentes, pois permite conhecer a instituição, as possibilidades e limites para a atuação docente, o que implica em compromissos com a profissão. A discussão sobre identidades é importante para uma profissão complexa como a docência que envolve inclusive gestão e administração.

Barolli e outros (2017), no artigo *Desenvolvimento Profissional de Professores de Ciências: um esquema de análise*, efetuam uma sistematização dos saberes, conhecimentos e metas buscando na literatura, o que lhes permitiu propor as seguintes dimensões: “organização e condução do ensino; sustentação da aprendizagem dos alunos; participação na gestão escolar; investigação; planejamento da carreira profissional; participação na responsabilidade social” (p.1).

Essas dimensões, que são características de outros estudos nacionais e internacionais, certamente são importantes para o diálogo no sentido de orientar as discussões a respeito do DPD no campo investigado. Com efeito, ao se transformarem em categorias com a pretensão de prescrever modelos pode ser prejudicial àqueles que as pretendam considerar em contextos diferentes.

Campos e Melo (2017), no artigo *Formação de professores universitários: compreensões sobre o desenvolvimento profissional docente* apresentam resultado de pesquisas com 213 docentes participantes de ações formativas promovidas pela Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), tendo como tema central as contribuições de ações formativas para o desenvolvimento e a identidade profissional docente.

A dinâmica do estudo contribuiu para a compreensão das concepções dos professores, das quais destacamos: a relevância dos saberes específicos da área de formação, com ênfase no dilema da formação do



pesquisador *versus* professor; a produção da identidade profissional do professor relacionada aos valores, crenças e competências, como elementos constitutivos de sua professoralidade e de seu desenvolvimento profissional (p. 4432).

Os autores concluem que

somente com a reelaboração permanente da formação, enquanto parte integrante da profissão docente e conseqüentemente da assunção da identidade profissional, os professores poderão definir estratégias de ação que poderão contribuir para promover mudanças significativas (p. 4443).

A análise das concepções dos professores tratam, dentre outras da produção da identidade a partir de “valores, crenças e competências” e da “reelaboração permanente da formação”, o que parece destoar do que as autoras e uma infinidade de autores que tratam do DPD falam de uma “assunção da identidade profissional” (no singular), pois uma identidade assumida e fixa, ainda que seja definida a partir de bons critérios, não permite ao professor um DPD satisfatório, dadas as mudanças necessárias que o mundo globalizado e a diversidade nas escolas demandam.

Pipitone e Komada (2017), no artigo *Docente no Ensino Superior: Estudo de Caso*, identificam também a ausência da formação pedagógica dos professores, o que vai ao encontro de Antônia e outros (2016), já citados. Porém, encontram o valor da experiência. “Aproximadamente metade dos 39 professores entrevistados não possui preparação pedagógica; no entanto, amenizaram as dificuldades por meio de novas experiências na carreira” (p. 177).

Essa pesquisa demonstra que a motivação pode permitir a superação da ausência da formação pedagógica inicial, quando o contexto permite a formação pedagógica enquanto atua, por isso a importância dos estudos sobre DPD e suas implicações na prática. Os desafios mapeados ajudam a entender os desafios da docência e a enfrentá-los em cada contexto.

Vosgerau (2017) e outras, na obra *Produtivismo acadêmico e suas repercussões no desenvolvimento profissional de professores universitários*, consideram que

Embora seja objetivo da Capes a formação de recursos humanos qualificados para a docência em grau superior, as suas estratégias de avaliação, ao privilegiar a quantidade de publicações, provocam conseqüências não somente com relação à pertinência da produção científica, mas também à manutenção da insuficiente formação didático-pedagógica de professores atuantes na graduação (p. 231).

As autoras concluem que

(...) as políticas públicas voltadas ao acompanhamento e à avaliação dos programas de pós-graduação, embora se pronunciem planos sistêmicos, direcionados à interdisciplinaridade, ainda não consideram a multiplicidade de saberes necessários para uma boa



atuação do professor universitário, como se bastasse formá-lo para a pesquisa; (...) Assim, é urgente resgatar que os professores são intelectuais, na medida em que sua atuação, no *front* da pesquisa ou docência, implica na transformação de realidades individuais, coletivas e sociais (p. 245).

A preocupação da autora é recorrente também no contexto internacional, onde a exigência de produção, desenvolvimento de competências e atendimento a diversidade nas instituições, associados a outros fatores como a lógica dos resultados do mercado, tem causado estresse na comunidade docente, o que tem sido tratado como mal-estar docente, que denota grande preocupação, inclusive já para a área da saúde (Penteado e Neto, 2019).

Santos e outros (2018), no artigo *O desenvolvimento profissional docente na contemporaneidade: implicações transformadoras para o ser e para o fazer* refletem sobre o “desenvolvimento profissional docente e de suas implicações para a aprendizagem dos professores” em uma perspectiva integrada entre os binômios pessoa/profissional e teoria/prática” (p. 81). Identificam a conexão entre a formação pessoal e profissional e entre os docentes e os dirigentes das instituições, valorizando também o diálogo no âmbito dos grupos de pesquisas nesse processo.

A relação entre o professor e a gestão, bem como entre a teoria e a prática aqui já comentadas, recebe maior apoio e possibilidade de contribuir com o DPD se os docentes estão inseridos em grupos de pesquisa, que discutem, além da pesquisa, a instituição, se apoiando em ideias dos outros para melhorar sua formação e conhecimento sobre a instituição. É importante para essa discussão o diálogo sobre identidades e conhecimento com Nóvoa (1995) e sobre reflexão com Zeichner (2008).

Vieira e outros (2018), no artigo *Estado do conhecimento: práticas pedagógicas, formação e desenvolvimento profissional docente do professor da educação superior*, relatam pesquisa realizada em Universidades do Triângulo Mineiro, na qual argumentam que “as dificuldades ou fragilidades formativas dos professores dizem respeito à compreensão e desenvolvimento das práticas pedagógicas no Ensino Superior (p. 300)”. Eles sistematizam e apresentam as principais dificuldades e fragilidades encontradas enquanto professor, nas práticas pedagógicas, na formação e no campo pedagógico em amplo. Os autores identificam um consenso entre os resultados: “a maioria diz respeito a dificuldades ou fragilidade quanto à compreensão e desenvolvimento das práticas pedagógicas no Ensino Superior (p. 321). Percebemos que as práticas pedagógicas perpassam por todas as preocupações nas diversas experiências, o que nos leva a dar atenção especial a essa temática, especificamente no contexto brasileiro, onde a formação no desenvolvimento da profissão é negligenciada.

Com a apresentação dos estudos acima buscamos compreender o panorama de como está constituída a preocupação sobre o DPD no Brasil e quais são os temas que mais chamam a atenção dos pesquisadores do campo nos últimos 5 anos⁶⁰.

60 Antes desse período, embora exista um número menor de publicações sobre o DPD, podemos destacar Morosini (2009), que faz importante relação entre *Pedagogia Universitária e Desenvolvimento Profissional Docente*; Santos e Powaczuk (2009), que desenvolvem um trabalho significativo sobre *Formação e desenvolvimento profissional docente no ensino*



Destacamos grande diversidade de abordagens, o que por si revela a complexidade do DPD, mas, os estudos em geral possuem convergências em vários temas e dimensões, não tendo se constituído, todavia um referencial teórico/epistemológico sólido que trate do desenvolvimento no campo do ensino superior brasileiro.

Algumas considerações: o DPD no Brasil

Conforme apontamos, em cada estudo há um contexto diferente, com algumas intersecções de temas, com efeito, por vezes são usados os mesmos referenciais teóricos para dialogar sobre os temas, já que esses autores estudam formação de professores e suas várias dimensões.

Dentre o tema tratado nos estudos, destacamos: fatores inibidores e facilitadores do DPD; a avaliação como melhora na formação; a importância dos trabalhos em grupos de pesquisa; a relevância da construção de identidades docentes; os contextos do início da carreira; as marcas da formação inicial-acadêmica; a procura por programas de pós-graduação; a escolha da profissão; a importância de aprender com as experiências; a falta de formação pedagógica; o mapeamento de dificuldades e fragilidades dos docentes; as críticas às estratégias de avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); a importância de participação dos docentes na gestão da universidade; a sistematização de saberes, conhecimentos e metas; a investigação; o planejamento da carreira profissional; a responsabilidade social; a complexidade da profissão; a conexão entre a formação pessoal e profissional e a relação entre docentes e dirigentes. São temas de grande relevância decorrentes, geralmente, de entrevistas com professores sobre as quais os autores fizeram as relações com o referencial teórico pertinente.

Com efeito, destacamos maior sintonia com os estudos teóricos atuais, os trabalhos que tratam da crítica à visão moderna da neutralidade e estabilidade da profissão; as reflexões sobre as subjetividades que envolvem o DPD; as reflexões sobre dissolução de evidências e obviedades para possibilitar mudanças, novas construções e aprendizagens; a discussão dos novos conceitos de inovação pedagógica; a importância das tomadas de decisões coletivas e o reconhecimento das diferenças e da diversidade da escola, neste último que queremos destacar na discussão.

Constatamos, um significativo diálogo com Marcelo (1999), Day (2001), Nóvoa (1995), Zeichner (2008), *Imbernón* (2009) e no âmbito brasileiro, com Cunha (2010) e Pimenta & Anastasiou (2002). Essas autoras demonstram a possibilidade da construção de uma epistemologia sobre o campo do DPD no ensino superior brasileiro, considerando nosso contexto, mas, em diálogo com o referencial teórico mais atualizado e com outros contextos.

Essa relação entre temas recorrentes analisados e os conceitos teóricos aprofundados, associando-se às nossas experiências, nos instigam a pensar o DPD de forma mais alargada, pensando teorias, modelos e conceitos adequados aos

superior; além de Nunes (2013), que trata dos processos de construção e mudanças ao tratar do Desenvolvimento Profissional Docente no Ensino Superior.



contextos brasileiros. As proposições nos levam ao campo da profissionalidade docente, do currículo e dos processos identitários, entendendo a complexidade da profissão e a necessidade de novos processos formativos na contemporaneidade, com apoio no conceito desenvolvimento profissional (Day, 2001; Garcia, 1999).

É recorrente e importante nos trabalhos e na acepção dos teóricos o valor dado às narrativas dos professores sobre suas experiências. Observa-se duas questões sobre as quais nos parece pertinente refletir. 1. Os estudos que tratam da temática DPD na educação superior no Brasil, embora utilizem-se em geral da narrativa e das histórias de vida como instrumento de coleta de dados, carecem de diálogo aprofundado com referenciais consolidados sobre o tema das pesquisas narrativas e biográficas, como Clandinin & Connelly (2015), Fernandez-Cruz (2015), dentre outros. 2. Os estudos demandam, ainda, estabelecer diálogo com novas realidades presentes nas escolas diante dos avanços tecnológicos, das novas concepções de tempo e de espaço e das novas diferenças que aparecem nas paisagens escolares, relacionadas a gênero, raça, etnia, migrações e outras situações emergentes, que carecem da abordagem da educação intercultural e de novas compreensões sobre identidades, que agora são fluidas e flexíveis, nos parecendo apropriado refletir sobre a ótica dos processos de identificação (Hall, 2019).

Nóvoa (2007) adverte sobre a conveniência de se pensar em processo identitário, aliado aos conceitos consolidados como a reflexividade, a mudança e a formação contínua, característicos da construção da profissionalidade. Parece então pertinente incluir os estudos culturais no contexto da formação de professores no Brasil. Nesse diálogo entre as novas realidades e as dimensões do DPD seguem sendo valiosos alguns conceitos e modelos construídos nos estudos mais clássicos, como, por exemplo, os de “desenvolvimento da escola, desenvolvimento do ensino, desenvolvimento e inovação Escolar (currículo) e desenvolvimento da profissionalidade” (Marcelo, 1999), que orientam os estudos das dimensões do DPD.

É importante também pensar sobre os vários modelos, estágios, fases, ciclos e dimensões apontados por Fernandes Cruz (2006), buscando aquilo que nos serve e aquilo que devemos adequar ao nosso contexto. Com efeito, é bastante pertinente, como fez o próprio Fernandes Cruz (2015), alçar novas explicações de acordo com a realidade atual, maneira como debate os conceitos de profissionalidade profunda; desenvolvimento profissional profundo; conceito dinâmico de identidade, que passa por processos de construção, desconstrução e reconstrução. Esse autor propõe pautas de intervenção, como a formação por competências teóricas, metodológicas e sociais, e por último, apresenta grande preocupação com a investigação e inovação no campo do desenvolvimento profissional, importantes elementos para se pensar a realidade brasileira. Para ele, parece não haver saída para o entendimento sobre DPD, sem uma “aproximación (auto) biográfico-narrativa” (p. 40).

Monteiro (2014), destaca a importância de compreender “como os professores estão desenvolvendo reflexões e ressignificações em relação às experiências na docência, utilizando as narrativas como possibilidade formativo-investigativa” (p. 127).



Nesse sentido, é salutar aos estudos brasileiros sobre DPD na educação superior considerar os contextos, numa dialética relacional na qual a experiência, as narrativas do professor seja o motor que dá partida a essas pesquisas para a construção de novos conhecimentos.

Portanto, há necessidade de pensarmos em estudos que permitam aprofundamento teórico relacionado ao Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) na educação superior brasileira, suas diferenças culturais e as circunstâncias regionais, bem como, o estudo de projetos em andamento que possam ser difundidos e considerados em outros contextos.

Referências

ANTONIA, B. D.; SOUSA, C. H. R.; MARINI, C. M.; KOMADA, K. M.; PIPITONE, M. A. P. **A trajetória de desenvolvimento profissional docente no ensino superior.** In Nuevos escenarios en la docencia universitária. Pedro Membiela, Natalia Casado y M^a Isabel Cebreiros (editores). Edita Educación Editora Roma: 2016.

BAROLLI, E.; VILLANI, A.; NASCIMENTO; NASCIMENTO, W. E.; MAIA; J. de **O. Desenvolvimento Profissional de Professores de Ciências:** um esquema de análise. XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC – 3 a 6 de julho de 2017.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade.** Entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Portugal: Porto, 1994.

CAMPOS, V. T. B; MELO, G. F. **Formação de professores universitários:** compreensões sobre o desenvolvimento profissional docente. Educere – XIII Congresso Nacional de Educação. Formação de Professores: contextos, sentidos e práticas. Ano 2017.

CLANDININ D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa:** experiências e história em pesquisa qualitativa. 2 ed. Tradução de Grupo de pesquisa Narrativa e Educação de professores ILEEL/UFU. 2^a ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CUNHA, M. I. **Pressupostos do desenvolvimento profissional docente e o assessoramento pedagógico na universidade em exame.** XI SEMINARIO INTERNACIONAL DE LA RED ESTRADO – ISSN 2219-6854 Movimientos Pedagógicos y Trabajo Docente en tiempos de estandarización. México, 2016.

CUNHA, M. I. ZANCHET. B. M. B. A. **Desenvolvimento Profissional Docente e Saberes e a Educação Superior:** movimentos e tensões no espaço acadêmico. orm. Doc., Belo Horizonte, v. 06, n. 11, p. 11-22, ago./dez. 2014. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em 03 de fev. de 2020.

CUNHA, M. I. **Diálogo com as experiências: que conclusões incitam os estudos?** In CUNHA, M. I. (org.) Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, Junqueira & Marin, 2010. p. 291-299.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores:** os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.



DINIZ-PEREIRA, J. E.; ARAÚJO, D. L. **Construções da aprendizagem da docência e da identidade profissional entre professores do curso de odontologia no interior do Estado de Pernambuco**. Seminário Nacional de Educação Superior 2014 – Formação e Conhecimento. Anais Eletrônicos. Universidade de Sorocaba – UNISO. Sorocaba: 2014.

FELDEN, E. de L. Desenvolvimento profissional docente: desafios e tensionamentos na educação superior na perspectiva de coordenadores de área. **Rev. bras. Estud. pedagógicos.**, Brasília, v. 98, n. 250, p. 747-763, set./dez. 2017.

Fernandes-Cruz M. *Desarrollo Profesional Docente*. Grupo Editorial Universitario: Espanha, 2006.

FERNANDES-CRUZ, Manuel. **Formación y Desarrollo de Profesionales de la Educación**. Un Enfoque Profundo. USA. Deep University Press, 2015.

FREIRE, L. I. F; FERNANDES, C. O professor universitário novato: tensões, dilemas e aprendizados no início da carreira docente. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 21, n. 1, p. 255-272, 2015.

FREIRE, P.; SHOR, I. Medo e ousadia. **O cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva & Guaciara Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2019.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MARCELO, C. **A identidade docente: constantes e desafios**. *Form. Doc.*v.1., n1. p.109-131. ago./dez. Belo Horizonte, 2009b.

MARCELO, C. **Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro**. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*. nº 8, jan./abr. 2009a. p. 7-22.

MARCELO, C. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO, C. **La dimensión personal del cambio: Aportaciones para una conceptualización del desarrollo profesional de los profesores**. *Innovación Educativa*. n.3, 1994.

MARCELO, C.; PRYJMA, M. **A aprendizagem docente e os programas de desenvolvimento profissional**. In: PRYJMA, M. (Org). *Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente*. Curitiba: Editora UTFPR, 2013.

MARCELO, C.; VAILLANT, D. **Desarrollo profesional docente**. ¿Cómo se aprende a enseñar? Madrid: Narcea Ediciones, 2009.

MONTEIRO, F. M. A. **Práticas de investigação narrativa com professores em exercício: contribuições significativas ao desenvolvimento profissional**. *TEIAS*, v. 15, p. 118-129, 2014.

MIZUKAMI, M. G. N. **Formadores de professores, conhecimentos da docência e casos de ensino**. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (Org.). *Formação de professores, práticas pedagógicas e escola*. São Carlos: Ed. UFSCar, 2002. p. 151-174.

MOROSINI, M.C. Apresentação. In: ISAIA, S.MA.; BOLZAN, D.P.V. **Pedagogia Universitária e Desenvolvimento Profissional Docente**. Porto Alegre. EDIPUCRS: 2009.



NOVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. Ed. Porto: Porto Editora, 2007.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, p.15-34, 1995.

NÓVOA, A. **O regresso dos professores**. Lisboa: Ministério da Educação, 2008.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

NUNES, A.L. de P. F. **Desenvolvimento Profissional Docente no Ensino Superior**: processos de construção e mudanças. Revista Encontro de Pesquisa em Educação Uberaba, v. 1, n.1, p. 10-24, 2013.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

PENTEADO, R.Z, NETO, S.S. **Mal-estar, sofrimento e adoecimento do professor**: de narrativas do trabalho e da cultura docente à docência como profissão. Saúde Soc. São Paulo, v.28, n.1, p.135-153, 2019.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIPITONE, M. A. P.; KOMADA, K. M. A. **O Desenvolvimento Profissional Docente no Ensino Superior: Estudo de Caso**. EccoS – Rev. Cient., São Paulo, n. 42, p. 177-187, jan./abr. 2017.

PRYJMA, M. F.; OLIVEIRA, O. S. **O desenvolvimento profissional dos professores da educação superior**: reflexões sobre a aprendizagem para a docência. Revista Educação e Sociedade, 2016.

SANTOS, B. S; SPAGNOLO, C. STOBAS, C. D. **O desenvolvimento profissional docente na contemporaneidade**: implicações transformadoras para o ser e para o fazer Educação. Porto Alegre), v. 41, n. 1, p. 74-82, jan.-abr. 2018.

SANTOS, E. A. G. POWACZUK, A. C. H. **Formação e desenvolvimento profissional docente no ensino superior**. Políticas Educativas – Campinas, v.2, n.1, p.100-111, dez. 2009 – ISSN: 1982-3207.

SCHNETZLER, R. P.; CRUZ, M. N; MARTINS, I, C. **Marcas e tensões no desenvolvimento profissional de professores do ensino superior**. 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner**. New York, Basic Books, 1983.

SILVA, R. M. G.; SCHNETZLER, R. P. **Processos de desenvolvimento profissional docente**: interações e mediações significativas na (re) construção da prática docente no ensino superior de química. Rede Latino-Americana de Pesquisa em Educação Química - ReLAPEQ.1, n.1 (2017)

SILVA, Tomaz (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SOARES, S. R.; VIEIRA, F. Aprendizagem, ensino e desenvolvimento profissional docente na universidade: desafios, perspectivas e trajetórias de mudança. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 41, p. 165-177, jan./jun. 2014



SOUSA SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente**. Contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VIEIRA, V. M. de O.; RESENDE, M. R.; CUNHA, V. G. R.; VIEIRA, C. de O. **Estado do conhecimento: práticas pedagógicas, formação e desenvolvimento profissional docente do professor da educação superior**. Rev. Triang. Uberaba, MG v.11 n.2 p. 300-324 Maio/Ago. 2018.

VOSGERAU, D. S. A. R. ORLANDO, E. de A. MEYER, P. **Produtivismo acadêmico e suas repercussões no desenvolvimento profissional de professores universitários**. Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 138, p.231-247, jan.-mar., 2017.

ZEICHNER, K. M. **Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente**. Educação e Sociedade v. 29, n.103, p. 535-554. 2008.

ZEICHNER, K.M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa, Educa, 1993.

DOCÊNCIA NO ENSINO SECUNDÁRIO DURANTE A REFORMA CAPANEMA: UM RECORTE REGIONAL E DISCIPLINAR (1942-1961)

Eurize Caldas Pessanha – UFGD

Pâmilla Nataly Miguelão Hellmann – UFGD

Marta Banducci Rhae – UFMS

Ancorado em resultados parciais de uma pesquisa em andamento sobre a história do ensino secundário, este trabalho focaliza a história da docência nesse nível de ensino, durante a vigência da Lei Orgânica do Ensino Secundário, Decreto-lei Nº 4.244, de 9 de abril de 1942, revogado pela Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A historiografia do ensino secundário no Brasil registra uma sucessão de reformas, algumas nem mesmo efetivadas, que indicam tentativas de explicitar e impor um caráter nacional às várias iniciativas de educação secundária que se espalharam por todo o país desde que o Ato Adicional, de 12 de agosto de 1834, determinou que as províncias seriam responsáveis pelos ensinos primário e secundário.

A maioria dessas iniciativas consistiu em reunir, em um mesmo local, as disciplinas avulsas existentes nas capitais das províncias criando os Liceus, Colégios e Ateneus. O Imperial Collegio de Pedro II, criado em 1837, tornou-se o modelo e padrão para todos.

No entanto, foi apenas com os Decretos nº 19.890, de 18 de abril de 1931, e nº 21.241, de 4 de abril de 1932, bases da Reforma Francisco Campos, que se efetivou, do ponto de vista da legislação, uma proposta nacional de educação consistente com o projeto de nação do grupo que assumiu o poder em 1930.

A explicitação da proposta de educação secundária vai se consolidar no conjunto das Leis Orgânicas promulgadas no início da década de 1940 pelo ministro da Educação, Gustavo Capanema. Em sua proposta de Lei Orgânica do Ensino Secundário, Capanema afirma que o ensino secundário assumia a:

função de formar nos adolescentes uma sólida cultura geral, marcada pelo cultivo a um tempo das humanidades antigas e das humanidades modernas, e bem assim, de neles acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística (BRASIL, 1942).



Além da determinação de que esse nível de ensino seria ministrado em dois ciclos: o primeiro com o curso ginasial e o segundo com os cursos clássico e científico, a Lei Orgânica do Ensino Secundário apresentou detalhadamente recomendações sobre todos os aspectos necessários: características físicas, equipamentos, regras, disciplinas e professores, entre outros, para que uma instituição conseguisse licença para oferecer o ensino secundário.

Enquanto os aspectos ligados a disciplinas, equipamentos e espaços já foram objeto de trabalhos aprofundados, os estudos sobre a história da docência no ensino secundário ainda são escassos e, os já realizados indicam que as propostas governamentais de profissionalização do magistério nesse nível de ensino datam da década de 1930, no bojo das propostas de centralização e controle, características marcantes da Era Vargas.

Em relação à educação, essas propostas foram explicitadas no Decreto n. 19.890 - de 18 de abril de 1931. A leitura do TÍTULO III “REGISTO DE PROFESSORES” não deixa dúvidas sobre a intenção de “profissionalizar” a docência no ensino secundário, como evidenciado nos artigos 68 e 69:

Art. 68. Fica instituído, no Departamento Nacional do Ensino, o Registo de Professores destinado à inscrição dos candidatos ao exercício do magistério em estabelecimentos de ensino secundário oficiais, equiparados ou sob inspeção preliminar. (BRASIL, 1931).

Se, até então, o corpo docente dos liceus era formado por pessoas da comunidade como advogados, médicos, militares, religiosos, bacharéis ou autodidatas, conhecidos por sua “cultura”, a partir de 1931, só deveriam poder lecionar os que tivessem obtido aquele registro. Entretanto, como forma de aproveitar aqueles que já estavam lecionando, o art. 69 instituiu o registro provisório “aos que o requerem, dentro de seis meses a contar da data da publicação deste decreto.” (BRASIL, 1931).

Na sequência, os artigos 70 e 72 definiam os limites dessa provisoriedade pois havia a determinação de que, depois de criada a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, (...) para obter a inscrição definitiva, “será exigida habilitação perante comissão daquela faculdade, não só em Pedagogia como nas disciplinas relativas à inscrição.” (BRASIL, 1931).

Ficou também determinado que, “dois anos depois de diplomados os primeiros licenciados da Faculdade de Educação Ciências e Letras, será condição necessária, para a inscrição no Registo de Professores a exibição de diploma conferido pela mesma Faculdade.” (BRASIL, 1931).

O Ministério da Educação, no período investigado, emitiu uma quantidade significativa de decretos, leis, portarias e outros diplomas legais para uniformizar conhecimentos e comportamentos tanto para formação quanto para o exercício do magistério no ensino secundário em todo o país. A obediência a esses dispositivos era fiscalizada pelo sistema de inspeção, criado em 1931 e aperfeiçoado com a Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942.



Os documentos oficiais deixam evidentes as intenções do governo de formar um quadro qualificado de professores para atuarem no ensino secundário. A princípio, duas medidas se destacam: a proposta aos professores em exercício de se registrarem como docentes do ensino secundário e a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras. A primeira medida, servia como uma autorização de exercício de profissão, de certa maneira, uma licença provisória para o exercício da função, até que o professor completasse o curso superior.

No entanto, para as regiões mais distantes, onde ainda não havia faculdades de formação de professores, houve pouca alteração na formação dos quadros desses profissionais. Uma década depois, outra medida foi adotada para transformar esses “professores leigos” em profissionais. Trata-se da criação da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (C.A.D.E.S.) pelo decreto 34 638 de 17 de novembro de 1953, à qual caberia “promover, por todos os meios a seu alcance, as medidas necessárias à elevação do nível e à difusão do ensino secundário no país.” (BRASIL, 1953).

Entre as várias medidas que deveriam ser tomadas para que a C.A.D.E.S. pudesse alcançar seus objetivos, aparecem em primeiro lugar:

promover a realização de cursos e estágios de especialização e aperfeiçoamento para professores, técnicos e administradores dos estabelecimentos de ensino secundário; e conceder e incentivar a concessão de bolsas de estudo a professores secundários a fim de realizarem cursos e estágios de especialização e aperfeiçoamento promovidos por outras entidades, no país ou no estrangeiro. (BRASIL, 1953).

A partir de 1956, no governo Café Filho, com a Portaria Ministerial n. 115, de 20 de abril de 1955, a C.A.D.E.S. passou a seguir as instruções para a realização de cursos intensivos, normalmente durante as férias escolares e voltados aos professores já em exercício com o objetivo de prepará-los para o exame de suficiência. Aos aprovados era conferido o registro de professor secundário e o direito de lecionar onde não houvesse licenciados por cursos de ensino superior.

Segundo Pinto (2000), os anos de 1956 a 1963 foram anos de expansão e consolidação da Campanha, período em que os objetivos propostos puderam ser colocados em prática, mesmo havendo críticas a essas ações. Jaime de Abreu (1961) foi um desses críticos. Em um texto escrito para a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP, com o título Ensino Médio em geral e Ensino Secundário, publicado em 1961, o autor avalia o modelo nacional de escolas secundárias e aponta as deficiências quantitativas e qualitativas desse nível de ensino.

Entre as questões discutidas estão os currículos e programas que não contemplavam as “diversidades sociais, regionais e individuais” (p. 15), os exames e a deficiência na formação de professores. Nesse ponto, ele sugere serem os cursos de aperfeiçoamento muito breves e pouco eficientes na formação de docentes para o ensino secundário.



Conforme Abreu, “quanto ao magistério, há grande número de integrantes dele sem formação própria nem ingresso qualificado para o desempenho da função, vivendo de formas de emergência de licença docente” (1961, p.17). Por outro lado, esclarece que há os egressos das Faculdades de Filosofia que possuem orientações pedagógicas para o exercício de suas funções, mas são em número reduzido.

Mesmo que as ações da C.A.D.E.S. sofressem críticas, é importante destacar que, para o sul de Mato Grosso, seus cursos foram fundamentais para a formação dos muitos docentes que já ministravam as disciplinas e que tiveram suas funções regularizadas ao serem aprovados nos exames de suficiência. Além disso, somente em 1961 foi autorizada a abertura do primeiro centro de educação superior do estado de Mato Grosso, na cidade de Campo Grande. Instituição católica, dirigida por padres salesianos, a Faculdade Dom Aquino de Filosofia, Ciências e Letras iniciou suas atividades com os cursos de Pedagogia e Letras, ambos voltados para a formação de educadores e orientadores.

Em relação ao ensino das línguas estrangeiras modernas é relevante destacar que as reformas Francisco Campos, em 1931 e Gustavo Capanema, em 1942 trouxeram mudanças significativas. Na primeira, os idiomas estrangeiros receberam um lugar importante ao lado da Língua Portuguesa, mais destacadamente, o Inglês e o Francês. Isso pode ser verificado não só em termos de horas/semanais dedicadas a essas disciplinas, mas pela oficialização de um método, pelo Decreto n. 20.833, de 21 de dezembro de 1931 e pelas instruções metodológicas elaboradas por uma comissão de professores e inspirada nas instruções francesas de 1901.

As Instruções para o ensino dessas línguas tentaram promover mudanças no modo de ensinar as línguas estrangeiras na escola, além de darem um sentido à sua presença nesse ambiente, pois a experiência com o novo método exigia alguns cuidados como turmas entre 15 e 20 alunos e uma seleção rigorosa de professores. Para um país ainda em processo de urbanização e consolidação dos ensinos primário e secundário parecia ser uma tarefa bastante difícil.

Como já mencionado, o Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, salientava a composição do quadro de professores para todas as disciplinas como elemento fundamental para o reconhecimento dos ginásios e colégios e posterior equiparação ao Colégio Pedro II. Isso fez com que as instituições prestassem atenção especial à formação de seus quadros docentes. Exemplo disso são os relatórios de inspeção de dois ginásios de Campo Grande, cidade localizada na região sul de Mato Grosso. O primeiro, Ginásio Feminino Nossa Senhora Auxiliadora, destaca o rigor na escolha de seus profissionais.

Conforme o inspetor,

É este a meu ver (palavras do inspetor federal) o melhor título que apresenta o Ginásio para obter equiparação permanente. Dirigido por educadoras religiosas, o Estabelecimento escolheu seus professores externos sob moldes da mais estrita moralidade e competência didática. Pode-se afirmar que neste Colégio a orientação pedagógica é moderníssima. (GINÁSIO FEMININO NOSSA SENHORA AUXILIADORA, 1937). (RAHE, 2015, p.24)



O Colégio Estadual Campo-grandense confirma a relevância desse aspecto para a avaliação da escola em um Relatório de 1952. O documento aponta que o quadro de professores da instituição era formado por 15 membros, “em geral os professores são leigos, possuindo o curso de Filosofia apenas D. Maria da Glória Sá Rosa, José Pereira Lima Lins e Nélia Azambuja da Cunha” (PESSANHA & ASSIS, 2011), no entanto, todos eram registrados no Departamento Nacional de Educação.

Como já mencionado, a Reforma Capanema de 1942 instituiu a Lei Orgânica do Ensino Secundário, Decreto-Lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942, reforçou as tradições humanistas para a escolarização secundária, definiu um currículo circunscrito à formação cultural e promoveu um rigoroso sistema burocrático de inspeção e reconhecimento das instituições.

Nesse sentido, o Latim voltou a ser ensinado nos quatro anos do ginásio, o Inglês e o Francês permaneceram no currículo e o Espanhol entrou em cena novamente. As justificativas foram a importância desses idiomas na cultura universal e, quanto ao espanhol, por ser a língua nacional de maior parte dos países americanos. Além disso, as exigências de regramento do cotidiano escolar para o reconhecimento e equiparação dos ginásios e colégios ficaram mais rigorosas.

Conforme a Portaria n. 375, de 16 de agosto de 1949, as instituições deveriam cumprir requisitos básicos que seriam avaliados pelo Inspetor Federal na forma de relatório, entre os aspectos verificados e pontuados estão as instalações físicas, a localização do edifício escolar e o corpo docente.

Tendo os dispositivos legais sobre professores do ensino secundário como base, constituem objetivos do presente artigo: descrever a formação e aperfeiçoamento dos professores dos estabelecimentos de ensino secundário na parte sul do estado de Mato Grosso do Sul que, desde 1977, forma o atual estado de Mato Grosso do Sul, e analisar mais especificamente o perfil dos professores de línguas estrangeiras modernas do ensino secundário nessa região e no período de vigência da Lei Orgânica do ensino secundário. A utilização desse recorte disciplinar se justifica porque o ensino das disciplinas de línguas estrangeiras passou por muitas transformações no período entre a Lei Orgânica do Ensino Secundário e a Lei de Diretrizes e Bases de 1961.

A primeira, por sua concepção humanista, delegou às línguas nacional e estrangeiras modernas um papel relevante e reforçou no currículo nacional a presença do latim, do francês, do inglês e do espanhol e a segunda, por descentralizar as línguas estrangeiras modernas do currículo tornando-as parte do núcleo de disciplinas optativas.

Como fontes para alcançar esses objetivos foram selecionadas teses e dissertações que contivessem informações sobre professores do ensino secundário na região e período mencionados. Embora nenhum dos trabalhos tratasse especificamente de professores, ao pesquisar instituições e disciplinas escolares do ensino secundário, incluíram informações sobre os docentes desse nível de ensino que atuaram no sul do Mato Grosso no período investigado.



As informações obtidas nas teses e dissertações possibilitaram uma descrição e análise preliminares das características dos professores e da profissão docente do ensino secundário no sul de Mato Grosso, no período aqui investigado.

Cabe registrar que, nesse procedimento de extrair de um relatório de pesquisa informações e utilizá-las para objetivos diferentes daqueles que orientaram sua coleta, ocorreu “Manipulação semelhante [é] aquela feita com o mineral já refinado”. (CERTEAU, 1982, p. 79). Semelhante também a usar uma lupa para localizar as informações sobre nosso foco principal, os professores, que, em alguns dos trabalhos lidos, eram dados menos importantes em relação aos objetivos do autor. Por isso, em alguns casos, buscamos nos documentos que estavam anexados informações úteis para nós, mas que não foram incorporadas pelo autor.

Noa trabalhos analisados, foram localizados registros sobre professores de três cidades do estado de Mato Grosso: Campo Grande, Dourados e Corumbá, sobre os quais extraímos informações sobre: nome do professor, cidade e escola em que atuou, período em que lecionou na escola, ano nascimento ou idade, gênero, formação inicial e atualização/aperfeiçoamento, data e forma de ingresso, vínculo institucional, disciplina (s) que lecionou em que período ou nível.

Além dos dados obtidos das teses e dissertações, foi realizada pesquisa nos arquivos do Professor José Pereira Lins, armazenados no CDR (Centro de Documentação Regional) da UFGD (Universidade Federal da Grande Dourados). Neste arquivo foi possível localizar documentos do Ginásio Osvaldo Cruz de Dourados no período de 1954 (ano da inauguração da referida instituição) até o ano de 1960. Com essa documentação foi possível acrescentar dados sobre os professores que lecionaram nesta instituição que ofertava o ensino secundário no período citado.

A leitura dos trabalhos analisados até agora aponta para a dificuldade encontrada na região para a formação do quadro de professores de seus ginásios, uma vez que as cidades não possuíam cursos de formação para esses profissionais, uma realidade que se prolongou até o início de 1960.

Os dados sobre formação inicial dos professores mostram que eram profissionais de outras áreas como: medicina, filosofia, advocacia e engenharia que não incluíam formação para a docência.

Esses profissionais eram convidados a lecionar nas escolas secundárias por conta de conhecimentos que tinham adquirido em sua formação e carreira. Conseqüentemente, muitos permaneciam pouco tempo no magistério para se dedicar às suas carreiras primeiras. Somam-se a esses profissionais exercendo o magistério sem a formação exigida, os religiosos, principalmente nas instituições confessionais.

Para cumprir as exigências legais, sob a vigilância rigorosa e próxima dos inspetores de ensino, esses “professores leigos” compunham as classes dos cursos de aperfeiçoamento como os da C.A.D.E.S.. Foram localizados 7 docentes com registro de habilitação pela C.A.D.E.S..



Outro ponto que consideramos importante colocar é a diversidade de disciplinas que um professor por vezes lecionava, o conhecimento do professor não era necessariamente em uma área, mas, este se desenvolvia para atender diversas turmas e disciplinas.

Ficam nítidos também alguns silêncios de informações, a mais recorrente foi a dificuldade de encontrar a idade desses professores, data de nascimento e, para muitos também não foram localizadas informações que seriam relevantes como participação em cursos de aperfeiçoamento da C.A.D.E.S.. Porém esses silêncios são conhecidos quando se trata de estudos em história “Penso a História como narrativa, como trama do passado, como fios que se intersectam na construção do passado, permeado por práticas e representações.” (LUCHESE, 2014, p.147).

A análise dos trabalhos realizados confirmou que grande parte dos professores de línguas estrangeiras na região e no período estudados podem se caracterizar como “professores leigos”, o que foi demonstrado nos quadros e tabelas extraídos da documentação escolar.

No Colégio Oswaldo Cruz de Dourados, por exemplo, apenas dois professores possuíam curso superior, sendo que a Professora Elisa Gonzales tinha Bacharelado em Artes e não habilitação em inglês, o idioma que lecionou por um ano. O Professor de Espanhol, José Pereira Lima Lins foi o único, segundo os documentos, habilitado em Línguas Neolatinas na instituição, uma vez que não foram encontrados dados sobre as formações iniciais ou qualificações dos outros docentes de línguas estrangeiras modernas nos trabalhos pesquisados.

Aluno egresso do Colégio Estadual Campo-grandense, José Pereira Lima Lins foi docente de Espanhol, em 1953, nessa instituição quando, recém graduado pela Universidade Federal do Paraná, foi convidado pela direção para assumir a disciplina, segundo dissertação de Morais (2007).

Em relação ao Colégio Estadual Campo-grandense, verificamos que, dos 17 professores dos idiomas francês, inglês e espanhol, 8 tinham formação superior sendo 4 graduados em Línguas Neolatinas, 1 em Letras e Direito, 1 em Inglês e 1 em Medicina. Os outros professores eram funcionários aposentados, normalistas, seminaristas ou com curso científico. Os professores Glauco Rodrigues Correia e Alexandre do Espírito Santo fizeram suas primeiras formações pela C.A.D.E.S., bem como suas qualificações posteriores.

Adair Aguiar, professor formado em Letras e Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, ministrou aulas de Espanhol em 1957 e 1958 nesse colégio em substituição à Professora Maria da Glória Sá Rosa. Ele também lecionou Português na mesma instituição. (MORAIS, 2007)

Os dados encontrados na dissertação de Marques (2014) sobre o Colégio Presidente Vargas de Dourados referem-se à segunda metade dos anos de 1960 até 1970, fora, portanto, do período focalizado neste trabalho. No entanto, foram incluídos como complemento. Verificamos que, nessa instituição, dos 24 professores das diferentes disciplinas ministradas no ensino secundário, 15 deles tiveram suas formações iniciais ou atualizações vinculadas à C.A.D.E.S.. O professor de inglês Cherster Soares Bonfim foi um deles.



O Professor Horácio Braga, docente de inglês no Colégio Estadual Campo-grandense, de 1967 a 1990, fez seus estudos no seminário e participou das ofertas de cursos da C.A.D.E.S. de Português e Inglês na década de 1960, que o capacitaram e o autorizaram a ministrar essas disciplinas. Ele graduou-se em Letras nas Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso – FUCMAT, em 1973, em Campo Grande. (RAHE, 2006)

Ao ler os processos de ingresso desses profissionais nos ginásios e colégios investigados notamos que alguns professores do Colégio Estadual Campo-grandense em suas entrevistas destacaram que foram convidados a ministrar aulas pela direção da escola. Foram os casos dos professores Adair Aguiar e José Lins Lima Pereira, de Espanhol e da Professora Rosa Melke de Inglês. Mesmo que tivessem passado por concurso público para ingressarem na instituição, em suas falas fica evidente que a chegada deles no colégio não foi uma iniciativa desses profissionais ou demonstração de interesse em iniciarem a carreira docente, mas da escola em busca desses profissionais.

O gênero dos professores é um outro aspecto a ser considerado. Diferente das escolas primárias que tinham seu corpo docente formado em sua maioria pelas mulheres normalistas, o ensino secundário não apresentava o mesmo desenho. É preciso uma investigação mais aprofundada para se entender essa realidade.

Dos 23 docentes mencionados nos trabalhos pudemos verificar que entre os anos 1942 e final da década de 60, 9 eram mulheres e 14 homens. Entre as mulheres, 4 tinham formação em Línguas Neolatinas e 1 em Letras. Os estudos não permitem compreender se elas chegaram nas cidades já graduadas ou se saíram delas para fazerem suas formações superiores. Dos 14 professores, quatro deles tinham curso superior, sendo três na área de ensino de línguas. Dessa forma, 55,5% das professoras tinham formação superior e 28,5% dos professores eram graduados.

Além disso, também a observação do período em que esses profissionais ministraram as disciplinas de línguas estrangeiras nos colégios ajuda a confirmar a hipótese de serem “leigos” ou terem outra profissão. No ginásio de Dourados, os docentes contratados permaneceram entre 1 e 2 anos nas disciplinas, apenas o Professor José Pereira Lima Lins manteve-se como docente de Francês por 4 anos.

No Colégio Estadual Campo-grandense, embora todos fossem concursados, não foi diferente, 11 dos 17 professores lecionaram entre 1 e 2 anos nas disciplinas de línguas estrangeiras, apenas 6 deles permaneceram na instituição por mais tempo, ocupando as cadeiras de línguas francesa, inglesa e espanhola.

Nunes (2000) ao mencionar os professores do ensino secundário e suas carreiras destaca que a expansão desse ensino no país provocou a “superutilização do professorado” (p.46) e, mesmo com as medidas relacionadas à carreira, tais como registro profissional e a criação de Faculdades de Filosofia, muitos dos docentes não tinham o magistério como ocupação principal. Isso pode justificar, principalmente, a frequente troca de professores identificada nas planilhas das diferentes instituições.

No Livro de Relação do Corpo Docente – 1934 a 1983, do Ginásio Feminino Nossa Senhora Auxiliadora e depois Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, nos anos



de 1934 e 1939, a professora de Francês foi a Irmã Bartira Gandês. Em 1935, as 1ª e 2ª séries tiveram como docente de Inglês o Padre João Greiner. O Ginásio Dom Bosco, no ano de 1932, para a disciplina de Francês contou com dois professores contratados, Alfeu Reiveilleu e Rolf Schimidt. Este também ministrou aulas de Alemão e Inglês na instituição.

No município de Corumbá, cidade localizada a noroeste do estado, o Colégio Santa Tereza, instituição confessional, teve, em 1942, como professores de inglês e francês dois padres que também ministraram História Natural, História do Brasil, Desenho, Matemática, Física e Química. (OLIVEIRA, 2014)

Havia também casos de professores estrangeiros que assumiam disciplinas desses idiomas, como o Professor Cláudio Giuseppe Furlanetto, italiano que assumiu as aulas de francês no Colégio Estadual Campo-grandense de janeiro de 1957 a agosto de 1958 (OLIVEIRA, 2007) e o Professor Nagib Raslan, docente da disciplina de língua inglesa, na mesma instituição.

De origem libanesa, graduado em Inglês e História pela Universidade Americana de Beirute, o docente chegou ao Brasil em 1938, estabelecendo-se primeiramente em Dourados, onde lecionou no Ginásio Oswaldo Cruz. Em função do período em que o professor chegou à escola, o Ofício 76/58, de 25 de abril de 1958, enviado pela direção da escola à Anísio Teixeira, quando diretor do Departamento Administrativo de Serviço Público – DASP, RJ, pode estar relacionado a sua presença na instituição. (RAHE, 2006)

O documento questiona a possibilidade de um professor estrangeiro poder participar de concurso e tornar-se catedrático.

Professor estrangeiro, casado com brasileira e com filhos nascidos no Brasil, nomeados pelo Governo do Estado, para exercerem interinamente as funções de professor secundário, podem prestar concurso para catedráticos de colégios e ginásio mantidos pelo Governo do Estado? (COLÉGIO ESTADUAL CAMPO-GRANDENSE, 1958). (RAHE, 2006)

CONCLUSÃO

A análise das dissertações confirmou que os professores de línguas estrangeiras na região e no período estudados podem se caracterizar como “professores leigos”, uma vez que nos quadros e tabelas extraídos da documentação escolar, professores de francês, por exemplo, eram médicos, funcionários aposentados, normalistas, ou com curso científico. A região sul de Mato Grosso só instalou uma Faculdade de Filosofia em 1961, razão pela qual continuavam a lecionar os profissionais liberais que se dispunham a trabalhar nas disciplinas com as quais tinham alguma afinidade. Esse foi também o motivo pelo qual recebeu os cursos e os exames de suficiência para registro dos professores da C.A.D.E.S. de 1957 a 1960. Destaca-se a inscrição de candidatos às disciplinas de Português, Francês, Latim e Inglês.

Concluimos, portanto, que a proposta de “profissionalizar” a docência no ensino secundário explicitada na Reforma Francisco Campos em 1931, que se completaria



com a formação de professores pelas Faculdades de Educação Ciências e Letras, foi muito lenta e desigual nas várias regiões do país. Para aperfeiçoar e capacitar, mesmo que provisoriamente os “professores leigos”, os cursos e exames de suficiência da C.A.D.E.S., de 1957 a 1960, constituíram uma alternativa concreta, mas não tão presente na formação dos professores de línguas estrangeiras modernas nos ginásios aqui investigados.

Apontamos também para a necessidade de multiplicar e aprofundar as investigações sobre o perfil dos docentes do ensino secundário em todas as regiões do país.

REFERÊNCIAS

ABREU, Jayme. Ensino médio em geral e ensino secundário. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, Inep, nº81, p.7-26. 1961. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001673.pdf>. Acesso em: 15 fev 2020.

ALVES, Claudia. Estudos secundários no Brasil nos séculos XIX e XX. In: PESSANHA, Eurize Caldas; GATTI JÚNIOR, Décio (Org.). **Tempo de cidade, lugar de escola: história, ensino e cultura escolar em “escolas exemplares”**. Uberlândia: EDUFU, 2012. p. 87-116.

BRASIL, Decreto nº 34.638, de 17 de novembro de 1953. **Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-34638-17-novembro-1953-329109-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 19 Fev 2020.

BRASIL. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em: 23 Fev 2020

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.244, de 09/04/1942. **Lei Orgânica do ensino secundário**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del4244.htm. Acesso em: 23 Fev 2020

CERTEAU, Michel. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Floresce Universitária, 1982.

DIAS, AMÁLIA. Apostolado Cívico e Trabalhadores do Ensino: história do magistério do ensino secundário no Brasil (1931-1946). **Dissertação de Mestrado**. Universidade Federal Fluminense, UFF 2008. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/. Acesso em 16 Fev 2020.

LE GOFF. **História e Memória**. CAMPINAS, SP: Editora da UNICAMP, 1990.

LUCHESE, Terciane Ângela. Modos de fazer história da educação: pensando a operação historiográfica em temas regionais. **Hist. Educ. [online]**. vol.18, n.43, pp.145-161, 2014.

LUCHESE, Terciane Ângela. Modos de fazer história da educação: pensando a operação historiográfica em temas regionais. **Hist. Educ. [online]**. vol.18, n.43, pp.145-161, 2014.

MARQUES, Inês Velter. **O ensino secundário no Sul do antigo Mato Grosso: o Colégio Estadual Presidente Vargas de Dourados (1951-1974)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2014, p.134.

MIRANDA, Bruna Camila Both. **A Cades e um novo modelo de professor Secundário nas décadas de 1950 e 1960**. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Brasil. 2019.



MORAIS, Rosana Sant'ana. **A história da disciplina língua espanhola expressa nas leis e na cultura escolar do Colégio “Maria Constança” em Campo Grande-MT(1953-1961).** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande –MS (s.n), 2007. p.150.

NÓVOA, António. **Carta a um jovem historiador.** Historia y memoria de la Educación.p.23-58. 2015.

NUNES, Clarice. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , n. 14, p. 35-60, Aug. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782000000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 16 Fev. 2020.

NUNES, Clarice. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , n. 14, p. 35-60, Aug. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 16 Fev. 2020.

OLIVEIRA, Stella Sanches de . **A história da disciplina Francês no Colégio Estadual Campo-Grandense (1942-1962).** Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.Campo Grande- MS, 2009, p.251.

OLIVEIRA, Stella Sanches de. **Implantação e organização do curso ginásial no Sul de Mato Grosso: expressões de um projeto de modernização (1917-1942)** /Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/ Tese (Doutorado) . Campo Grande, MS, 2014, p.182.

PINTO, D.C. **Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário: uma trajetória bem sucedida?** In: I Congresso Brasileiro de História da Educação, 200. RJ. Anais em CDROM do I Congresso Brasileiro de História da Educação, v. 1, p.1-14. 2000.

RAHE, Marta Banducci. **A disciplina língua inglesa e o “sotaque norte americano”: uma investigação das práticas docentes no Maria Constança (1955 – 2005)/** Dissertação de mestrado, 2006, p.145.

RAHE, Marta Banducci. **Inovações incorporadas ou “modernidades abandonadas”?** **Uma investigação sobre os materiais didáticos para as aulas de Línguas Vivas em dois ginásios de Campo Grande, sul do Estado de Mato Grosso (1931-1961)** /Tese de Doutorado, 2015, p.208.

VICENTINI, Paula Perin. **Imagens e Representações de Professores na História da Profissão Docente no Brasil (1933-63),** Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, USP,2002.

ENTRE HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE EM ÁREAS DE COLONIZAÇÃO RECENTE NO SUL DE MATO GROSSO- BRASIL (1948-1974)

Lucélia da Silva Cavalcanti⁶¹

RESUMO

Este artigo propõe analisar as histórias e memórias da formação e do trabalho docente desenvolvido por professores (as), em áreas de colonização recente no sul de Mato Grosso, mais precisamente, nas localidades marcadas pela campanha da “Marcha para o Oeste” de Getúlio Vargas, ou seja, em áreas que abrangem atualmente, os municípios de Dourados, Itaporã e Fátima do Sul, no período de 1948 a 1974. Para tanto, neste trabalho busca focalizar a partir das histórias e memórias de formação e trabalho docente, o professor Monteiro, que atuou em escolas rurais no período na Colônia Nipônica Matsubara, que esteve entre as áreas de abrangência da Colônia Nacional Agrícola de Dourados (CAND). O recorte temporal justifica-se em 1948 por marcar o ano de instalação da CAND, desencadeada pela Campanha da “Marcha para o Oeste” de Getúlio Vargas. E ano de 1974 sinaliza um período de mudanças nas escolas situadas nessas localidades pertencentes às áreas de colonização por meio da CAND, tendo entre as exigências à habilitação em magistério para atuar de 1.ª a 4.ª séries do 1 grau. O trabalho baseia-se na pesquisa documental e em referências provenientes da história cultural, história da educação, história da educação rural, história da formação e da profissão docente, entre outros. Resultados apontaram que, a presença de um professor habilitado em Escola Normal, como o professor Monteiro era algo bastante peculiar, sobretudo, no meio rural nesta localidade do Sul de Mato Grosso, marcada por um processo de colonização recente. Foi possível notar, também que mesmo o professor Monteiro tendo formação no Curso Normal, ele encontrou várias dificuldades e desafios que marcaram a sua trajetória nas escolas rurais em que atuou como docente. Contudo, as histórias e memórias desses

61 Mestranda do programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD (2019). Membro do grupo de pesquisa GEPHEMES (Grupo de Estudo e Pesquisa em História da Educação, Memória e Sociedade), desde 2018. lu.cavalcanti@outlook.com



professores, permitiram constatar que, esses professores exerceram um importante papel no processo de escolarização desta localidade.

Palavras-chaves: Formação de Professores. Trabalho Docente. Escolas Rurais. Sul de Mato Grosso.

INTRODUÇÃO

O presente texto se insere nas pesquisas sobre a história da formação e da profissão docente. Nessa perspectiva, tem como objetivo analisar as histórias e memórias da formação e do trabalho docente de professores (as), que atuam em áreas de colonização recente no sul de Mato Grosso no período de 1948 a 1974, ou seja, em áreas que abrangem atualmente, os municípios de Dourados, Itaporã e Fátima do Sul, no período de 1948 a 1974. Para tanto, este trabalho busca focalizar a partir das histórias e memórias de formação e trabalho docente, o professor Monteiro, que atuou na escola rural Nossa Senhora de Fátima e no Colégio Agrícola Pioneiro, no período na Colônia Nipônica Matsubara, que esteve entre as áreas de abrangência da Colônia Nacional Agrícola de Dourados (CAND).

O recorte temporal justifica-se em 1948 por sinalizar o ano de instalação da Colônia Nacional Agrícola de Dourados (CAND), desencadeada pela Campanha da “Marcha para o Oeste” de Getúlio Vargas. Embora essa Colônia tenha sido criada em 1943, a sua instalação definitiva somente ocorreu em 1948. Já o ano de 1974 sinaliza um período de mudanças nas escolas situadas nessas localidades pertencentes às áreas de colonização por meio da CAND, que deixaram de pertencer ao governo de Mato Grosso e se tornaram instituições escolares municipais, o que acabou influenciando diretamente na formação e no trabalho docente dos(as) professores(as) dessas escolas situadas no meio rural, tendo entre as exigências à habilitação em magistério para atuar de 1.ª a 4.ª séries do 1º grau. Isso também esteve relacionado às orientações da Reforma de Lei, a de n. 5.692/71, que determinava a obrigatoriedade da formação em nível mínimo de 2º grau aos professores que atuavam até o 4º ano do ensino de 1º Grau (antigo primário e atual anos iniciais do ensino fundamental), exigindo que muitos docentes que quisessem manter sua atuação em sala de aula retornassem à escola para fazer a complementação da sua formação.

O trabalho baseia-se na pesquisa documental e em referências provenientes da história cultural, história da educação, história da educação rural, história da formação e da profissão docente, entre outros. A pesquisa trata-se de investigação ligada à Nova História Cultural, uma vez que esta enfatiza a importância para a história da educação brasileira, e nos permite um olhar mais abrangente em relação as fontes, bem como novas maneiras de observar e escrever a história. De acordo com Chartier (1990 p. 14), a Nova História Cultural surgiu da “[...] emergência de novos objetos no seio das questões históricas, como as formas de sociabilidade, as modalidades de funcionamento escolar, entre outros”. Aliado ao referencial da Nova História Cultural também foi necessário recorrer às referências provenientes da história da educação, história da educação rural, história da formação e da profissão docente, entre outros.



O trabalho pautou-se, ainda, em fontes documentais e fontes orais. Como fontes documentais destacamos as fotografias, certificados dentre outros, como parte do acervo pessoal do professor Monteiro, e como fontes orais fizemos o uso de entrevista. Como parte da entrevista utilizamos um roteiro com questões semiestruturadas, bem como optamos por apresentar o professor entrevistado com nome fictício, garantindo a privacidade do mesmo.

Deste modo, para apresentação das análises, o texto foi estruturado em duas seções: a primeira aborda o processo de colonização no sul de Mato Grosso, focalizando, nas escolas rurais, no ensino primário, bem como na formação e trabalho docente, a segunda, aborda a histórias e as memórias da trajetória profissional do professor entrevistado, dentro do recorte temporal apresentado .

1. A COLÔNIA AGRÍCOLA NACIONAL DE DOURADOS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESCOLAS RURAIS NO SUL DE MATO GROSSO

Dourados tornou-se município em 20 de dezembro de 1935, quando ocorreu a sua emancipação por meio do Decreto nº 30, assinado pelo governador Mário Corrêa. No município de Dourados, o projeto colonizador de Vargas promoveu a criação e a instalação da CAND, que acabou dando origem na localidade a criação de vários distritos e municípios. Entre os distritos compreendidos nessa área estão a Vila São Pedro, Vila Vargas, Indápolis, Itahum, Panambi dentre outros. E, também os atuais municípios de Itaporã, Fátima do Sul, Vicentina, Douradina, Glória de Dourados dentre outros, que foram inicialmente, distritos que surgiram com a CAND.

No início o município caminhava a passos lentos, devido às dificuldades de acesso, comunicação e transporte, ainda assim, mesmo diante de todas as dificuldades apresentadas, a região chamou a atenção de muitas pessoas que buscavam por um pedaço de terra para residir e cultivar, uma vez que essas terras apresentavam qualidade e fertilidade do solo. Com isso, pessoas de várias partes do país migraram para essa região, o que provocou um grande avanço no contexto nacional e a elevação do município de Dourados, marcado pelo projeto colonizador do governo Getúlio Vargas (FURTADO; MARQUES, 2015).

Esse movimento contribuiu para o crescimento populacional de Dourados, durante o governo de Getúlio Vargas na década de 1940, marcado por seu projeto de “Marcha para o Oeste”, que consistia em povoar a região. Embora esse espaço geográfico, mesmo antes do processo de colonização, já fosse habitado por índios e nativos das terras (CARLI, 2008), a “Marcha para o Oeste” tinha entre os seus objetivos o povoamento dessa localidade.

Nesse contexto, o presidente Getúlio Vargas estimulou os trabalhadores rurais, movimentando a população do país e até mesmo de fora do país para abrir caminhos, colonizar e ocupar espaços, atraindo, para essa região, pessoas de todos os quadrantes, como paulistas, mineiros, nordestinos, japoneses, paraguaios. Todos em busca de realizar seu principal objetivo, o de adquirir um pedaço de terra, para sua subsistência por meio da agricultura (CARLI, 2008).



O processo referente à implantação da Colônia Agrícola Nacional de Dourados (CAND) demorou algum tempo para ser colocado em prática, saindo do campo discursivo de Vargas, sendo demarcado apenas por Eurico Gaspar Dutra, no período de 1946 a 1951. A CAND acabou promovendo o crescimento demográfico dessa região situada no Sul de Mato Grosso, e trouxe também, transformações econômicas, políticas, culturais e sociais. Essas mudanças aceleraram o desenvolvimento urbano com a instalação, a partir de 1950, de hospitais, bancos, cinema, clubes, linha telefônica; ampliação do comércio, loteamentos imobiliários; a criação de associações de classe e demais escolas.

As transformações ocorridas por causa do progresso motivado pela colonização, também tiveram um papel significativo na área da educação. Cumpre lembrar que, antes da colonização desencadeada pela Marcha para o Oeste, à educação crescia lentamente em Dourados. No início, ela acontecia nas fazendas da região e/ou nas próprias casas dos professores e alunos. Somente na década de 1930 é que se registra, na cidade, a criação de escolas na área urbana, como a Escola Reunida das Professoras Ernani Rios e Antônia Cândido de Melo; a Escola Moderna (escola ativa com método visual-auditivo); a do professor Laucídio Paes de Barros; a do professor Gonçalo e a da professora Antônia da Silveira Capilé (FERNANDES; FREITAS, 2003).

Contudo, foi somente após a instalação de fato da CAND em 1948, que a educação no município de Dourados passou por um processo de crescimento e conseqüentemente expansão com a criação de escolas tanto no meio urbano quanto no meio rural. Nos anos de 1950 também no município de Dourados e no seu entorno, ocorreu o crescimento no número de escolas rurais, que pode ser explicado pela instalação da CAND, ocorrida no final da década de 1940, sobretudo, pelo aumento demográfico, marcado pela vinda de colonos que trouxeram seus filhos ainda crianças em idade escolar.

Soma-se a isso, o fato de os dirigentes da Colônia apresentarem uma preocupação com a instrução primária dos filhos dos camponeses, conforme assinalado anteriormente, uma vez que seus artigos previam a oferta de “instrução primária” gratuita para os filhos de colonos, com frequência obrigatória. Dados coletados na Mensagem de Governador de Mato Grosso de 1955, permitem também verificar que o município de Dourados teve um crescimento significativo de escolas rurais no período, com a instalação de 65 escolas, sendo superado apenas por Cuiabá que recebeu 108 escolas e Rosário Oeste que recebeu 73 escolas (FURTADO, 2017). Nessa época, nenhum outro município pertencente ao Sul de Mato Grosso recebeu a instalação de tantas escolas rurais primárias como Dourados.

Mesmo com o crescimento das escolas rurais primárias em áreas da Colônia agrícola de Dourados, o estado de Mato Grosso ainda continuava com dificuldades na organização do ensino, sendo marcante as questões relacionadas a precariedade do ensino público bem como a falta de professores. Podendo tal dificuldade ser explicada, pelo fato de não ter recebido a devida atenção por parte do poder público de Mato Grosso (FURTADO; PINTO, 2013).

Diante desse cenário, o sul de Mato Grosso, contava com muitos professores leigos, atuando principalmente no ensino rural primário. Essa também era a realidade da



região de Dourados, pois com suas vilas, distritos, fazendas e sítios, muitos dos professores que atuavam não possuíam formação, eram considerados professores leigos. Como aponta Furtado e Moreira (2015), “a ação de docentes leigos na região era a única alternativa de educação escolar para crianças da zona rural”.

Essa realidade no município de Dourados, era bem marcante, pois além da falta de professores habilitados para o exercício da docência, não havia escolas suficientes para atender os alunos em idade escolar. Furtado e Pinto (2013), enfatizam que, mediante essa realidade, as dificuldades que mais se destacavam eram a insuficiência de escolas para atender todos os alunos em idade escolar, e principalmente a falta de professores habilitados.

Embora a Colônia demonstrasse preocupação para que o ensino primário fosse oferecido aos filhos dos colonos, muito pouco era investido para o bom funcionamento dessas escolas no meio rural em áreas da CAND e, principalmente na formação de professores. Nesse contexto, destacava-se professores semianalfabetos, ou seja, profissionais que além de não possuírem nenhuma formação pedagógica, não apresentavam conhecimentos básicos do processo de escolarização (FURTADO, 2017).

Essa situação pode ser explicada pelo fato das Escolas Normais terem sido instaladas tardiamente nessa parte do estado, uma vez que a primeira Escola Normal somente foi criada no sul do Mato Grosso em 1930 em Campo Grande. E, além disso, aos poucos professores habilitados, na maioria das vezes, nem mesmo dobrando a remuneração aceitavam atuar nessas escolas do meio rural.

Cumprir lembrar, que essa realidade era marcante no cenário de escolas rurais na parte sul de Mato Grosso, cujo ingresso como professor leigo na profissão acontecia a partir da necessidade de docentes para atuar em escolas inseridas nessas localidades. Na maioria das vezes, o processo de seleção desses profissionais ocorria entre os próprios moradores, sendo escolhidas pessoas mais estudadas e consideradas letradas por moradores da localidade (FURTADO, 2017).

Nessa perspectiva, as questões acerca da formação de professores nessa parte da região somente foram debatidas, a partir da inserção dos cursos de Magistério Rural que passaram a ser oferecidos no próprio município de Dourados no período de 1970 em parceria com o estado de Mato Grosso. Ainda assim, mesmo os professores sem habilitação frequentando os cursos oferecidos, não era o bastante para solucionar as questões de formação dos docentes que atuavam nessas escolas do meio rural nessa região.

2 HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DA TRAJETÓRIA DE UM PROFESSOR DE ESCOLA RURAL

No Sul de Mato Grosso, a instalação da Colônia agrícola de Dourados propiciou o crescimento das escolas primárias, uma vez que esta oferecia aos filhos dos colonos o ensino primário obrigatório e gratuito. Esse cenário, exigia ainda mais um número de professores para dar aula em escolas nessas localidades, visto que esta região necessitava de profissionais habilitados, pois na maioria das vezes contava como



docentes considerados leigos, ou seja, com pouca formação e sem ter o mínimo de experiência para atuar em sala de aula.

É nesse contexto que acontecia o ingresso de profissionais leigos para atuar no ensino primário em escolas do meio rural. Normalmente, o ingresso desses professores acontecia através de contratação mediante designação de familiares ou até mesmo de moradores da comunidade local, os professores que se aventuravam lecionar nessas escolas geralmente eram aqueles considerados com um pouco mais estudos do que as outras pessoas da população local.

Mesmo não sendo uma peculiaridade da formação docente nessa região, foi possível localizar o professor Monteiro que iniciou no ensino rural primário com Diploma de Curso Normal. Em sua trajetória o professor Monteiro enfatiza as dificuldades enfrentadas para finalizar os estudos, uma vez que, o mesmo somente conseguiu ter acesso ao ensino a partir dos quatorze anos de idade. A respeito desse período o professor Monteiro relata,

quando eu tinha quatorze anos, a minha família empurrou de economia daqui e dali, melhorou um pouquinho, meus pais compraram uma propriedade rural próximo a cidade, ai ingressei na escola, mas eu já perdi a etapa do primário, na época chamava primário, alfabetização eu perdi tudo...Sempre carregando problema consegui eliminar o que seria hoje o ensino médio.

O relato de Monteiro nos permite compreender seu ingresso tardiamente na escola, que embora tenha enfrentando vários obstáculos e inúmeros desafios, o mesmo conseguiu finalizar os estudos. Descendente de japonês, sonhava se formar em medicina, mas por não possuir uma boa condição financeira, acabou optando por ingressar no Curso Normal, tornando-se professor daquela localidade no sul de Mato Grosso. Sobre esse assunto Monteiro se recorda,

descendente de japonês queria estudar medicina, que é o sonho da maioria dos japoneses, mas a condição nem passava perto, aí eu falei, o que que sobrou? opção fazer curso normal, fui fazer curso normal e formei professor na época, antigo professor primário, mas carregando muita dificuldade

Foi assim que, o professor Monteiro ingressou como docente habilitado nas escolas rurais Nossa Senhora de Fátima e no Colégio Agrícola Pioneiro, pertencentes à Colônia Nipônica Matsubara de Dourados, que atualmente, abrange o município de Fátima do Sul.

O ingresso e a trajetória do professor Monteiro na Colônia Nipônica Matsubara, foi marcado por grandes desafios, desafios esses que o fizeram refletir sobre sua formação e práticas pedagógicas enquanto docente em sala de aula de escolas do meio rural, pois, na maioria das vezes mesmo esses professores possuindo alguma habilitação esta não era suficiente para sanar as dificuldades e a falta de experiência para atuar em sala de aula. Sobre essa questão Monteiro enfatiza,



era muito mal formado, muito malformado, me chamaram pra dar aula, mas já sabiam da minha deficiência, mas também sabiam que podiam me moldar ao nível do professor que eles queriam. Esses japoneses queriam uma escola igual deles, embora pós-guerra o país carregando grandes problemas, mas a educação era, ou pelo menos queriam uma educação de qualidade...

Este relato nos permite compreender que mesmo que o professor Monteiro possuísse habilitação para atuar em sala de aula, ainda era preciso melhorar sua forma de ensinar, uma vez que a maneira como ele trabalhava centrava-se em um ensino voltado ao tradicional, isto é, ele trabalhava os conteúdos por meio da oralidade, na qual os alunos apenas reproduziam os mesmos no caderno, sem estabelecer nenhuma relação e acesso ao mundo exterior ou qualquer tipo de experimentação. No entanto, a escola da Colônia Nipônica Matsubara requisitava que o ensino fosse direcionado a partir da integração do mundo externo e interno dos alunos, por meio de experiências e atividades práticas. Nesse período, a escola da colônia já oferecia um ensino diferenciado aos seus alunos, em que as atividades eram desenvolvidas por meio de experiências práticas no dia a dia. Como enfatiza Monteiro,

o jeito de dar aula era bem diferente, porque a maneira que eu estudei na escola não era assim não, nem no ensino Normal não era assim... Os alunos aprendiam bem, bom resultado, percebi que eu tinha que mudar completamente a maneira que eu trabalhava pra dar aula, bastante experiência e bastante prática.

Embora este trecho da entrevista do professor Monteiro evidencie que, o trabalho por meio de prática e experiência lhe causasse estranheza por se tratar de um ensino diferenciado e oferecido em escolas do meio rural, não se pode deixar de mencionar que essas escolas eram consideradas precárias, mesmo assim, o professor Monteiro buscou refletir sobre suas práticas, com o propósito de melhorar o seu trabalho docente em sala de aula. Como enfatiza Nóvoa (1997, p.25),

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos, ou técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar estatuto ao saber da experiência.

Diante das afirmações de Nóvoa (1997), fica claro que foi a partir do processo de reflexão que o professor Monteiro, buscou reinventar suas práticas pedagógicas. Embora esse espaço do meio rural fosse marcado por inúmeros desafios e precariedades, na maioria das vezes esses profissionais se tornavam professores, a partir do trabalho desenvolvido no dia a dia em sala aula.

Apesar das dificuldades das quais permeavam nas escolas inseridas no meio rural, o que mais chamava atenção nessas escolas era a falta de professores habilitados para o exercício da docência, bem como a precariedade, no que diz respeito a estrutura física dessas escolas, materiais didáticos, assim como sanitários, água



e iluminação. Cumpre lembrar que esses professores exerciam funções para além da docência em sala de aula, pois eram eles que cuidavam da merenda, limpeza, documentação escolar entre outros. Sobre essa questão, Monteiro (2019) revelou que, a parte física era bastante precária, construíram uma escola de madeira... fisicamente não era boa, era de tábuas, tinha o tanque de lavar roupa, assim acho que servente lavava roupa naquele tanque...

Foi nesse contexto, que Monteiro ministrando a disciplina de matemática foi instruído a montar um laboratório de pesquisa, para desenvolver juntamente com os alunos experiências e atividades práticas sobre os conteúdos trabalhados no dia a dia. A respeito desse período, Monteiro lembrou que,

a Colônia Nipônica fez reunião com a gente, queriam que tivesse uma oficina e um laboratório, mas como? Sem recursos, pensei como é que nós vamos fazer? Falei: sucata é a única solução, montar um laboratório e uma oficina. Embora no meio rural, a sucata é mais pobre, porque lá só tem latinha, prego, arame. Os familiares doavam martelo, outro alicate velho, outra faca velha, e assim por diante, mais consegui montar uma oficina, bastante deficiente, quando eu muitas vezes ia pra cidade, na cidade eu conseguia muitas sucatas e levava, e assim consegui montar uma oficina e um laboratório.

Esse período de sua trajetória é lembrado como muito carinho, pois a partir dessa iniciativa o professor Monteiro tornou-se referência por seu trabalho com sucatas, e apesar das circunstâncias que marcavam o cotidiano das escolas e o trabalho desse professor nesta localidade, muito chamou atenção o seu esforço para ministrar boas aulas, buscando sempre recursos e orientações pedagógicas para trabalhar de forma diferenciada com os seus alunos, por meio de atividades e experiências práticas no dia a dia.

De modo geral, Monteiro atuou como professor Normalista até o momento em que a colônia Matsubara foi desfeita e as escolas foram sendo desativadas. Mesmo assim, continuou seu trabalho com o laboratório de sucatas na cidade, onde procurou se instalar e dar continuidade em sua formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, foi possível analisar as histórias e memórias acerca da formação e trabalho docente de professores que atuaram em áreas de colonização recente no sul de Mato Grosso, situadas no município de Dourados e Fátima do Sul no período de 1948 a 1974. Desta forma, é possível verificar que mesmo com um número pequeno de professores habilitados pela Escola Normal como é o caso do professor Monteiro, a maioria dos docentes da localidade eram leigos, ainda assim, eles acabaram por exercer um papel importante no processo de criação e funcionamento das escolas primárias nessas áreas, bem como contribuíram para o processo de escolarização das crianças nessa região.

Deste modo, este trabalho nos permitiu observar que embora não fosse uma característica comum da formação docente nessa região situada no meio rural do Sul



de Mato Grosso marcada pelo processo de colonização recente, foi possível localizar o professor Monteiro que possuía o Curso Normal quando iniciou suas atividades como docente nas escolas rurais. Ainda assim, mesmo possuindo habilitação, este professor passou por diversas dificuldades durante sua trajetória, dificuldades essas que o fizeram refletir sobre suas práticas pedagógicas, e buscar por novos conhecimentos com o propósito de melhorar o seu trabalho docente.

Além disso, foi possível constatar que os professores que atuaram nessas escolas exerceram atividades para além da docência, pois eram eles que cuidavam da merenda, da limpeza e até mesmo de toda documentação escolar. Assim, compreende-se que esses professores não só contribuíram para a constituição do trabalho docente no meio rural como também deixaram marcos de sua trajetória na história da profissão docente.

Para tanto, pode-se concluir que as histórias e memórias da formação e do trabalho docente em áreas de colonização recente no Sul de Mato Grosso, como aquelas situadas na abrangência da CAND, dentro do Núcleo Colonial de Dourados, pertencente ao município de Dourados foram marcadas pela presença e atuação do professor leigo nas escolas primárias rurais, bem como por professores que exerceram um trabalho para além das atividades docentes, sobretudo, por ser também responsáveis por outras tarefas nas escolas, tarefas essas que extrapolavam o fazer docente de sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, J. F. A professora leiga. In: THERRIEN, J. e DAMASCENO, M. N. (coords). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papyrus, 1993.

CARLI, M. A. F. **Dourados e a democratização da terra**: povoamento e colonização da Colônia Agrícola Municipal de Dourados (1946-1956). Dourados, MS: Editora da UFGD, 2008.

CHARTIER, R. **A História Cultural**. Entre práticas e representações. Rio de Janeiro:

Bertrand Brasil. Lisboa: Difel, 1990.

FERNANDES, M. D. E; FREITAS, D. N. T. Percursos e desafios da municipalização do ensino fundamental em Dourados, MS. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26, 2003, Poços de Caldas. **Novo governo: novas políticas?** Poços de Caldas, MG: ANPED, 2003.

FERREIRA, M. S. “O Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá e a profissionalização docente em Mato Grosso”. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá: UFMT, vol.19. núm. 30, 2010, p.145-161

FURTADO, A. C. Escolarização e Colonização no Sul de Mato Grosso: as escolas primárias rurais das antigas áreas da Marcha para o Oeste (1948-1974). In: **Anais do IX Congresso Brasileiro de História da Educação**: História da Educação, Global, Nacional e Regional, 2017. Disponível em: < <http://www.sbhe.org.br/anais-cbhe>>. Acesso em: 21 de setembro de 2019.

FURTADO, A. C.; MARQUES, I. V. **A emergência do ensino secundário público em Dourados na década de 1950**: o Ginásio Estadual Presidente Vargas. Notandum, São Paulo/Porto, ano XVIII, n. 37, jan./abr., 2015. p. 151-164.



_____. Dourados, 1958. p.

FURTADO, A. C.; MOREIRA, K. H. Professores leigos em escolas rurais primárias no Sul de Mato Grosso (1930-1970). In: 37ª Reunião Nacional da ANPEd, 37, Florianópolis/SC. **Anais PNE: Tensões e Perspectivas para a educação brasileira**. Florianópolis/SC: UFSC, 1-21. 2015. P.2

FURTADO, A. C.; PINTO A. A. A escola rural primária e o seu processo de institucionalização no antigo sul de Mato Grosso (1930-1961). In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 7. 2013, Cuiabá, MT. **Anais...** Cuiabá: UFMT, 2013. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/01>>. Acesso em: 22 abr. 2019.

MONTEIRO. [junho 2019]. Entrevista concedida a pesquisadora. Fátima do Sul – MS, 2019.

NÓVOA, A. Formação de Professores e profissão docente. In A. Nóvoa (coord.) **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

ENTRE SALAS, GABINETES E LIVROS: TRAJETÓRIA DOCENTE, GESTORA E INTELLECTUAL DA PROFESSORA CONCEIÇÃO CARVALHO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ (1974-1995)

Raimundo Nonato de Sousa Neto – UFPI

INTRODUÇÃO

O propósito da presente comunicação consiste em interpretar indícios e memórias relacionadas à educadora Maria da Conceição Sousa de Carvalho, com foco em sua atuação como docente, gestora e intelectual na Universidade Federal do Piauí (UFPI), dentro do recorte temporal compreendido entre 1974 e 1995.

Nessa perspectiva o estudo é norteado pela seguinte questão: como se deu a trajetória da docente Conceição Carvalho na UFPI, entre anos de 1974 a 1995? A partir da delimitação do tema, surgiram outras indagações secundárias, propostas para o desenvolvimento do estudo: como foi a atuação docente na UFPI? Quais os fatos marcantes nas fases em que atuou como gestora no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE) e no Centro de Ciências da Educação (CCE)? Qual a sua produção intelectual sobre a UFPI?

A delimitação do presente estudo tem como marco inicial a entrada da docente na UFPI, em 1974 – na qualidade de professora temporária, por meio de contrato, passando, posteriormente, a ser permanente, mediante deliberação e enquadramento da Reitoria da instituição –, até o momento de sua aposentadoria, no ano de 1995, depois de mais de vinte anos de serviços prestados.

A pesquisa teve como objetivo geral interpretar os indícios documentais e as memórias relacionadas à professora Maria da Conceição Sousa de Carvalho, atinentes à sua atuação docente e enquanto gestora, destacando tanto a sua formação em serviço quanto sua produção intelectual na UFPI, no período estipulado para análise.

Diante disso, estabeleceu-se como objetivos específicos: investigar as ações da docente, bem como, suas marcas nos cargos de gestão – como chefe e subchefe do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE), diretora e vice-diretora do Centro Ciências da Educação (CCE), além de sua participação na criação do Curso de



Mestrado em Educação, atual Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da UFPI e da Revista Educação e Compromisso.

Ademais o estudo almeja examinar a produção intelectual de Conceição Carvalho, tendo como objeto de pesquisa a UFPI, especificamente aspectos como: sua dissertação de mestrado, os editoriais e os artigos publicados na Revista Educação e Compromisso, e na Revista Linguagens, Educação e Sociedade.

Teoricamente, a investigação alinha-se com as ideias de Ginzburg (1989) sobre o paradigma indiciário, atentando para o fato de na metodologia de pesquisas em história haver a necessidade de interdisciplinaridade cognoscitiva, possibilitando um leque de elementos destinados à construção de ferramentas de pesquisa para a atuação do historiador na busca de pistas, vestígios, indícios, fontes e memórias atreladas a esse quebra-cabeça a ser montado.

Thompson (1981), no que tange às novas formas de pesquisar, no âmbito da história. Partilha-se, ainda, das ideias de Thompson (1981), que primou pela questão de aliar a teoria à análise contínua dos indícios e vestígios existentes na história real. Para ele, é impensável uma teoria descolada da análise permanente dos indícios/ evidências da história real (mesmo que estes fossem fragmentados, incompletos).

Ricoeur (2007), quanto às suas argumentações sobre imaginário, memória e esquecimento. Igualmente, compartilhem-se os pressupostos de Ricoeur (2007), que discute a memória e a reminiscência, e suas relações com o passado, com base nos aspectos existentes pelas concepções gregas a respeito de memória e lembranças.

Le Goff (1984-2003), acerca do conceito de documento/monumento, pois para ele, “o documento é monumento, resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro determinada imagem de si própria. O documento é produto da sociedade, que o fabricou segundo as relações de forças que nela detinham o poder. [...]” e Duarte (2004), nas questões sobre entrevistas semiestruturadas, pois como o mesmo afirma, “entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados”.

Nesse estudo, na perspectiva metodológica, utilizaram-se as ideias sobre as análises documentais conforme Le Goff (1984-2003) para quem “o documento é resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziu e também das épocas sucessivas durante as quais continuou a existir”.

A pesquisa documental ocorreu por meio da procura de fontes do arquivo pessoal da docente e no arquivo institucional da direção do CCE, os quais permitiram rememorar determinados aspectos vivenciados pela docente na universidade. A argumentação do percurso metodológico realizou-se por meio de duas etapas principais da pesquisa documental, quais sejam: a coleta de documentos e, posteriormente, a análise dessas fontes documentais com o intuito de coletar dados para versar sobre os vestígios presentes nessas informações, a fim de fundamentar as questões desenvolvidas no transcorrer do texto.



Nessas visitas ao arquivo pessoal da docente, foi reunido *corpus* documental com as seguintes fontes: Atos da Reitoria, declarações da direção do CCE, Portarias da Reitoria, contratos de trabalho, requerimentos, diplomas, certificados, históricos de notas, declarações sobre cursos de formação, declarações sobre disciplinas lecionadas, declarações de participações em eventos científicos, editorial de revista, artigos em revistas científicas, ofícios da universidade, cartão de mensagem, dissertação de mestrado em educação, entre outros.

Na busca de fontes documentais no arquivo da direção do CCE, foram localizadas: Atas das reuniões do Conselho Departamental do CCE, de 1976 a 1983; Atas das reuniões do Conselho Departamental do CCE, de 1991 a 1993, quando Conceição Carvalho foi Diretora do CCE e Presidente do Conselho; Regimento Interno do CCE, sendo uma versão baseada no primeiro, que vigorou nas décadas de 1980 e 1990; cinco exemplares da Revista Educação e Compromisso, pertencente ao CCE e criada à época em que a docente foi Diretora do Centro; e normatizações internas.

A realização de entrevistas semiestruturadas com participantes que presenciaram a atuação profissional de Conceição Carvalho fez-se necessária, tendo em vista a necessidade de averiguar informações oriundas das reminiscências e memórias desses entrevistados, de modo que estas levassem ao alcance de respostas relacionadas à problemática discutida nesse estudo.

Nesse contexto, como ferramenta metodológica, foram efetuadas as entrevistas semiestruturadas a partir de roteiros elaborados para os professores. Por meio das histórias narradas, foi possível reconstruir determinadas situações vivenciadas pela docente em suas passagens na universidade. Os colaboradores da pesquisa foram professores e funcionários companheiros de trabalho do mesmo departamento da docente. Foram entrevistados, mediante escolha prévia, os seguintes participantes: quatro ex-professores do DMTE; uma professora que foi amiga de trabalho, mas pertencia a outro departamento; e um ex-funcionário, que foi auxiliar de Conceição.

Isso posto, este estudo busca contemplar interpretações a partir dos indícios e vestígios encontrados nas fontes documentais reunidas e nas memórias dos entrevistados, com intuito de desenvolver discussão atrelada a trajetória docente de Ceixa Carvalho na UFPI, dentro do recorte temporal aqui estabelecido. Mas, como se deu esse caminho profissional percorrido pela professora nessa Instituição?

SUAS FACES DOCENTES, GESTORAS E INTELLECTUAIS

Propõe-se nesse estudo, refletir, a partir dos aspectos documentais que envolvem a experiência de Maria da Conceição Sousa de Carvalho, sobre o contexto de sua atuação docente na UFPI. Para tanto, foi mobilizado *corpus* documental, cinco entrevistas e um depoimento gravado, os quais transmitem sua fala sobre memórias ligadas ao período de sua entrada como professora na universidade até a sua aposentadoria.

O diálogo com algumas fontes documentais permitiu refletir sobre indícios e vestígios da atuação docente de Conceição Carvalho na universidade. Sendo assim, de acordo com Ginzburg (1989), a partir de indícios mínimos, podemos reconstruir o aspecto de um passado que nunca vimos. Tais mobilizações possibilitaram

entendimentos sobre os episódios vivenciados durante mais de vinte anos de prestação de serviço ao público universitário. Como afirma Nóvoa (2000), é um mérito indiscutível colocar as vidas das professoras no centro dos debates educativos e das problemáticas da investigação.

A carreira de Maria da Conceição Sousa de Carvalho na UFPI iniciou-se no ano de 1974, apenas três anos após a instalação definitiva da universidade, e pouco tempo depois de ter concluído o Curso de Filosofia na Faculdade Católica de Filosofia do Piauí (FAFI). Na Figura 1, observa-se Conceição Carvalho ainda jovem, no início de sua carreira docente na UFPI.

Figura 1 – Conceição no início de sua carreira na UFPI



Fonte: arquivo pessoal de Conceição Carvalho (1975).

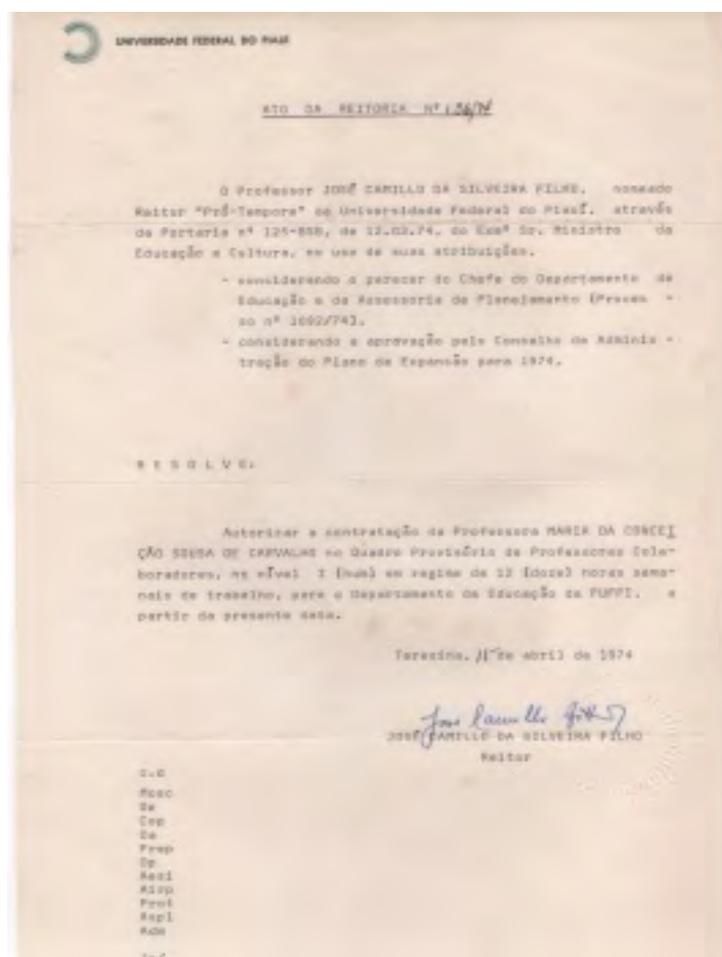
Informações sobre Conceição Carvalho, relacionadas à sua entrada na referida instituição para integrar o corpo docente, dão conta de que ocorreu, provavelmente, por meio de indicação por parte de pessoas influentes à época, que compunham o Departamento de Educação (DE), criado em 1971, devido ao espírito da Reforma Universitária de 1968 e pela Resolução nº 16/71 da UFPI, com o objetivo, prioritariamente, de formação e aperfeiçoamento de professores para o ensino de 1º e 2º graus, face à Reforma do Ensino (Lei nº 5.692/71).

Com base nas fontes, subentende-se que ela foi designada para compor a categoria docente da instituição por meio do Ato da Reitoria nº136/74, passando a fazer parte do quadro provisório de professores colaboradores da UFPI, oficialmente.

Portanto, tendo em vista o parecer do Chefe do DE e da Assessoria de Planejamento, assim como pela aprovação do Conselho Administrativo do Plano de Expansão da Universidade para o ano de 1974, a docente foi incorporada provisoriamente ao quadro de professores da UFPI.

Sobre esse episódio, é conveniente trazer para a discussão a fonte documental atribuída à sua entrada como professora na universidade, ilustrada na Figura 2.

Figura 2 – Ato da Reitoria de contratação temporária



Fonte: UFPI (1974).

A respeito de sua entrada como docente universitária, Conceição Carvalho fez alguns relatos em que esclareceu como foi indicada por meio de terceiros, que foram seus professores na FAFI, e por isso passou a fazer parte do recém-criado DE da UFPI.

Nessa via, “a memória é uma evocação do passado. É a capacidade humana para resguardar o tempo que se foi, salvando-o da perda total” (MAGALHÃES JUNIOR; VASCONCELOS, 2001, p. 95).

Nas palavras da docente,

nessa época, aqui na universidade também, estava no começo e não tinha concurso, era assim: precisou de professor, chamava, e era assim com contrato precário, como se fosse substituto, e era assim: quando precisava de um professor, outro professor lembrava-se de seus ex-alunos e foi o caso, meus ex-professores da FAFI estavam sendo professores na universidade. Então, precisaram na universidade de alguém na área de didática, e alguém se lembrou do meu nome. A gente



tinha que trazer o currículo e passava na reunião do Departamento, que era o Departamento de Educação, se o departamento aprovasse e a reitoria aprovasse, a gente tinha um contrato de quatro meses, que era um semestre. Aí, se pudesse, renovava mais quatro e, se desse certo, iria renovando (CARVALHO, 2016).

Deduz-se que para ter sido lembrada por seus ex-professores da FAFI, Conceição Carvalho deve ter desempenhado papel de destaque na promoção de estudos junto às disciplinas dos docentes, chegando ao ponto de conseguir resultados positivos e que tornaram possível a sua presença na nova instituição de ensino superior.

Era de conhecimento desses professores, inclusive, a existência de alguma experiência na área de magistério ainda no período em que estava realizando o Curso de Filosofia na FAFI, pois simultaneamente à sua graduação, Conceição Carvalho já atuava na Escola Normal Antonino Freire, ministrando psicologia, por meio de contrato precário.

Ao passo que concluiu seus estudos na FAFI, uma vez que a Secretaria de Educação do Piauí não dispunha de pessoal qualificado para atuar nas coordenações pedagógicas, Conceição Carvalho foi convidada a assumir o cargo de Coordenadora de Didática e Prática de Ensino na Escola Normal, dada a sua experiência na área.

Quando da criação e expansão das primeiras iniciativas do DE da UFPI, já somava experiências nas questões voltadas à didática e prática de ensino, áreas trabalhadas nos cursos de licenciaturas. Então, esse foi um forte motivo para a sua indicação por parte de professores já atuantes na universidade, devido às dificuldades de contratar docentes capacitados para colaborar nas questões educacionais voltadas para as licenciaturas ofertadas pela instituição.

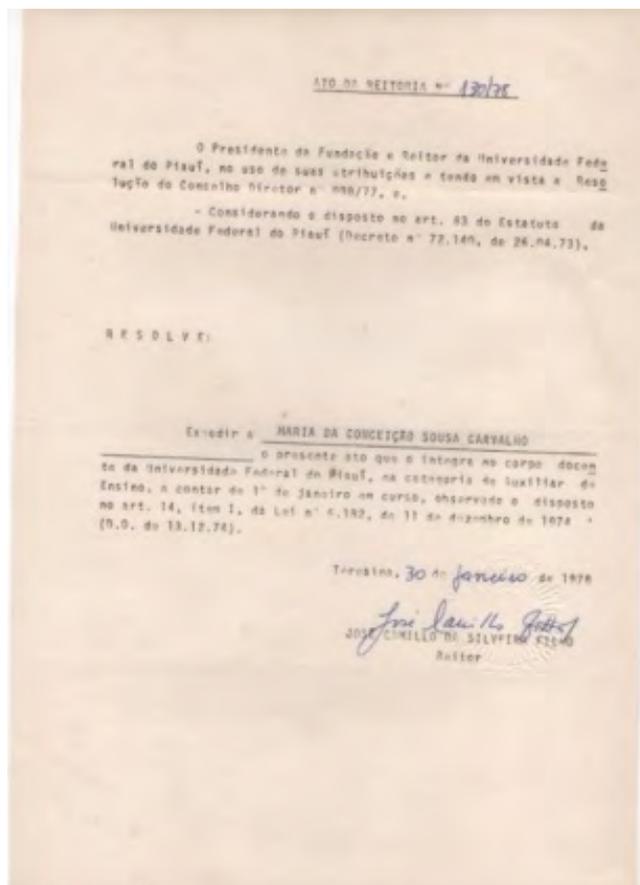
Durante período de 1974 a 1978, permaneceu como professora provisória da UFPI, sendo empregada por meio de contrato de trabalho estabelecido entre ela e a universidade. A respeito disso, algumas informações sobre a contratação de Conceição Carvalho aduzem que em 15 de abril de 1974, assinou contrato de trabalho temporário junto à UFPI, quando passou a ser professora colaboradora, atuando com carga horária de 12 horas semanais e recebendo a quantia de novecentos e quatro cruzeiros pelos serviços prestados.

Torna-se necessário referendar a fonte que confirma a integração definitiva de Conceição Carvalho ao quadro docente da UFPI, pois após três anos como professora temporária, por meio de contrato de trabalho provisório, ela foi incorporada ao quadro permanente de professores da UFPI, conforme os parâmetros do Estatuto da Universidade, em consonância com a Lei nº 6.182, de 11 de dezembro de 1974.

De acordo com Conceição Carvalho, em entrevista, muitos professores que se encontravam em situação precária de contrato de trabalho na universidade foram integrados ao quadro permanente de professores, por meios legais e com a anuência da Reitoria, na mesma época. Evidências apontam para a formalização da permanência da docente em suas funções junto ao seu departamento de origem, sendo que daquele momento em diante, passava a ser parte integrante definitiva do corpo docente da UFPI.

Nesse sentido, demonstra-se, na Figura 3, o Ato da Reitoria nº 130/78, que valida a efetivação de Conceição na UFPI na categoria de auxiliar de ensino, a partir do dia 1º de janeiro de 1978.

Figura 3 – Ato da Reitoria que integra Conceição Carvalho no quadro docente permanente da universidade



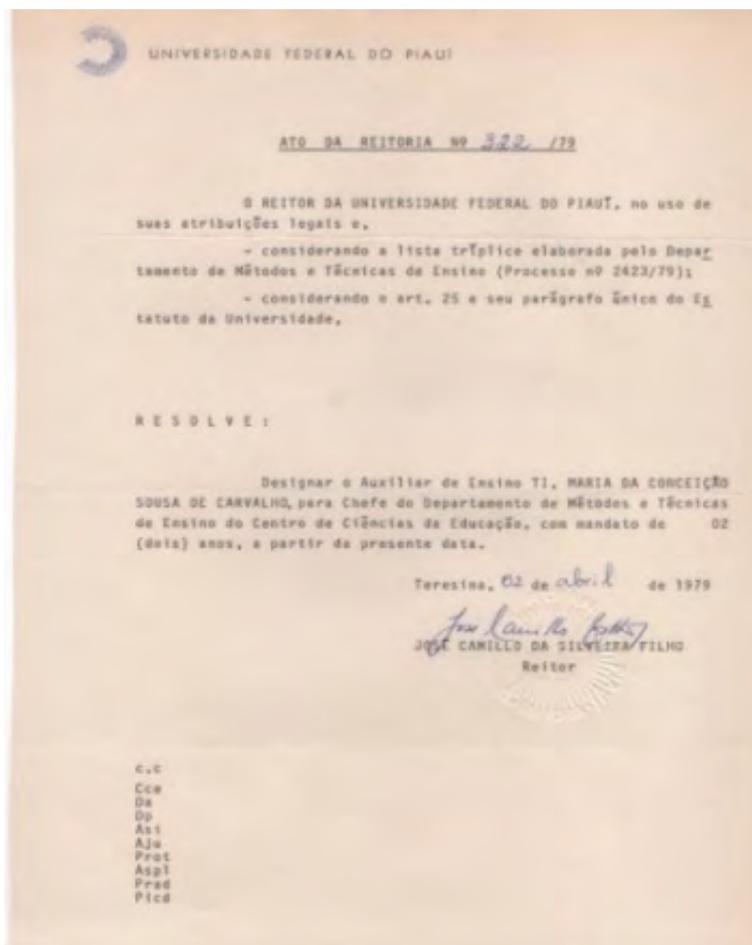
Fonte: UFPI (1978).

Sobre o enquadramento como professora permanente da UFPI, Conceição ratifica que

depois, já mais para frente, houve um enquadramento e onde todo mundo que estava nessa mesma situação minha, há muito tempo, precariamente, porque a gente não era efetivo e não deixa de ser, se a gente fosse demitido, nem teríamos direito a nada. Então, todo mundo foi enquadrado. Aí, depois foi que regulamentaram os concursos aqui na universidade (CARVALHO, 2016).

Portanto, esse enquadramento foi determinante para que Conceição Carvalho tivesse mais segurança no cargo de professora, pois passaria, definitivamente, a ser efetiva do quadro da UFPI. A professora Conceição Carvalho, ao retornar à UFPI após o término do período de afastamento para a realização de curso de mestrado em educação, foi nomeada para ocupar o mandato de Chefe do DMTE, por meio mediante Ato da Reitoria nº 322/79, como é possível verificar na Figura 4.

Figura 4 – Ato da Reitoria nº 322/79



Fonte: UFPI (1979).

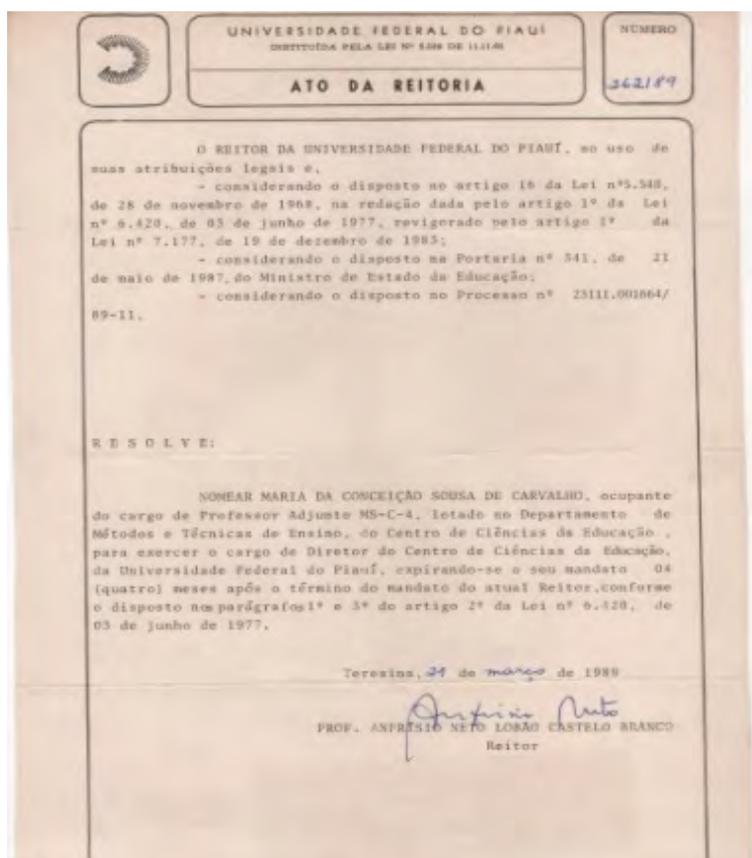
Para Cecília Mendes, nessa função, “ela foi uma chefe muito organizada e que sabia liderar o grupo de professores e estimulando a que todos crescessem e realizassem seu trabalho. Era uma boa chefe, uma boa Chefe de Departamento” (Informação verbal).⁶²

Tudo leva a crer, com bases nos indícios encontrados nas fontes documentais e nas informações aqui reunidas, analisadas e interpretadas a partir da fala dos entrevistados, que Conceição Carvalho foi a primeira mulher a ocupar o cargo de direção do CCE, no Campus Ministro Petrônio Portela.

A propósito dessa questão, o Ato da Reitoria nº 262, de 1989, a nomeou para essa função, durante o período de 1989 a 1993, conforme disposto na Figura 5.

62 Cecília Mendes. Entrevista. 2018.

Figura 5 – Ato da Reitoria 262/89



Fonte: UFPI (1989).

Sobre essa circunstância, Leontina Lopes mencionou que

Quando ela foi diretora do Centro, para mim ela marcou presença, marcou história, além da questão das discussões democráticas e de ouvir os outros departamentos, que na época eu acho que eram os mesmos, o de Educação Artística, o de Fundamentos da Educação e o de Métodos e Técnicas de Ensino, são os três, que faziam parte do CCE. Então ela sempre foi uma pessoa de fortalecer laços de amizade, eu não notava assim que ela não fosse aceita entre os departamentos, tanto que ela foi eleita e isso significa que tinha uma maioria nesses departamentos. Então ela era uma pessoa muito democrática e ela sabia ouvir as reivindicações, os representantes estudantis, ela também deu muita força nesse sentido de que tivesse os representantes em cada sala, que era outra coisa assim que ela fazia (Informação verbal).⁶³

Acerca das ações de Conceição Carvalho na direção do CCE, é fundamental sobressair as primeiras iniciativas para a criação do Curso de Mestrado em Educação, atualmente Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI. Era um sonho da comunidade acadêmica científica da universidade contar com um curso dessa natureza, no contexto do Piauí.

63 Leontina Lopes. Entrevista. 2017.



Por isso, Conceição Carvalho e vários outros professores do centro, durante cinco anos, mantiveram-se dedicados à elaboração do projeto de implantação do mestrado. À vista disso, permaneceram realizando estudos e foram responsáveis pela iniciativa do plano, que ganhou força e culminou com a concretização do primeiro mestrado do Piauí.

No dia 30 de outubro de 1991, foi realizada a solenidade de instalação do Curso de Mestrado em Educação da UFPI. Sobre a solenidade de instalação do curso de mestrado, o atual Diretor do CCE, o professor Dr. Luís Carlos Sales, disponibilizou uma fita em VHS contendo imagens gravadas nessa festividade solene. Dentre os muitos presentes que discursaram, a então Diretora do CCE, Professora Conceição Carvalho, discursou na cerimônia:

Cumprimento o Magnifico Reitor da Universidade Federal do Piauí, o professor Charles Camilo da Silveira, o magnifico reitor da Universidade Estadual do Piauí, o professor Almir Bitencourt, o professor Anfrísio Neto, ainda nosso reitor também, que nos dá hoje a alegria de estar aqui também, ele que tem um papel também na construção desse mestrado. Os senhores pró-reitores, os senhores diretores de centro, os senhores colegas professores e prezados mestrados. Evidentemente esse é um momento de especial importância na vida do Centro de Ciências da Educação, ele significa naturalmente o coroamento de uma luta que vem a mais de cinco anos e tem sido objetivo perseguido ao longo desse tempo, pelo grupo de professores e pelo consenso do Centro de Ciências da Educação no sentido de que é preciso avançar a produção teórica sobre educação no fórum próprio dessa discussão e desse avanço do conhecimento científico. É na verdade a pós-graduação *strictus sensus* nos procuraram e trouxeram um projeto de excelente qualidade. É preciso que se dê apoio a excussão desse projeto não apenas o apoio acadêmico, mas é preciso que a universidade como instituição busque as formas concretas de efetivação desses trabalhos, por que com certeza eles são contribuições concretas a superação dos problemas nacionais. Mais uma vez eu quero deixar o agradecimento do Centro de Ciências da Educação, a administração superior da universidade, as estudantes e professores por terem acreditado e entrado conosco nessa jornada, nessa luta que hoje começa e que certamente será fruto e continuará sendo fruto do esforço e do trabalho coletivo de todos nós. Muito obrigado! (CARVALHO, 1991).⁶⁴

A alocução de Conceição Carvalho remete ao tom de euforia daquele momento em que se concretizava a luta pela implantação do Mestrado em Educação na UFPI. A solenidade de abertura do curso simbolizou o coroamento da empreitada dos docentes do CCE, que durante cinco anos, estiveram organizados na tentativa de elaborar e pôr em prática o projeto do primeiro Curso de Mestrado do Piauí.

Dentre as ações da gestão da docente na direção do CCE, observa-se a concepção da Revista Científica do CCE, assim como a publicação de quatro volumes desse

64 Disponível em: <<https://youtu.be/ccpinVL4hrw>>. Acesso em: 8 mar. 2018.

periódico, coincidindo o fato de o primeiro volume ser editado no início do mandato de Conceição no centro.

Assim, por meio da ação desses docentes, juntamente com a direção do centro, foi criada a Revista Educação e Compromisso que, durante algum tempo, cerca de oito anos, foi a revista científica do CCE, com a publicação de oito volumes, visando a fomentar as produções de pesquisas no centro. Avulta-se o fato de que a grande maioria dessas publicações foram iniciativas de professores e alunos do próprio centro.

A revista publicou muitos artigos de professores e alunos do CCE, promovendo a circularidade de saberes pedagógicos, sendo que no início do mandato da docente, foi publicado o primeiro volume do periódico, demonstrando a concretização das ideias pensadas anteriormente por outras iniciativas semelhantes, mas que não foram adiante.

Nesse volume da revista, a Diretora do CCE assinou o editorial de abertura do periódico com um texto que trazia um pequeno retrospecto de outras publicações atreladas ao centro e que contribuíram para a construção da proposta do supracitado periódico científico. Logo, a Revista Educação e Compromisso também faz parte do legado da gestão da docente junto ao CCE.

O periódico fecundou a produção científica, a circularidade de saberes e a publicação de diversos trabalhos em áreas como educação e temáticas relacionadas aos processos educativos e pedagógicos, contando ativamente com a participação dos professores que pertenciam aos três departamentos que formavam o centro, assim como do corpo discente.

Localizaram-se no arquivo da direção do CCE, os quatro volumes publicados durante a gestão de Conceição Carvalho, ilustrados na Figura 6.

Figura 6 – Revista Educação e Compromisso (Volume 1)

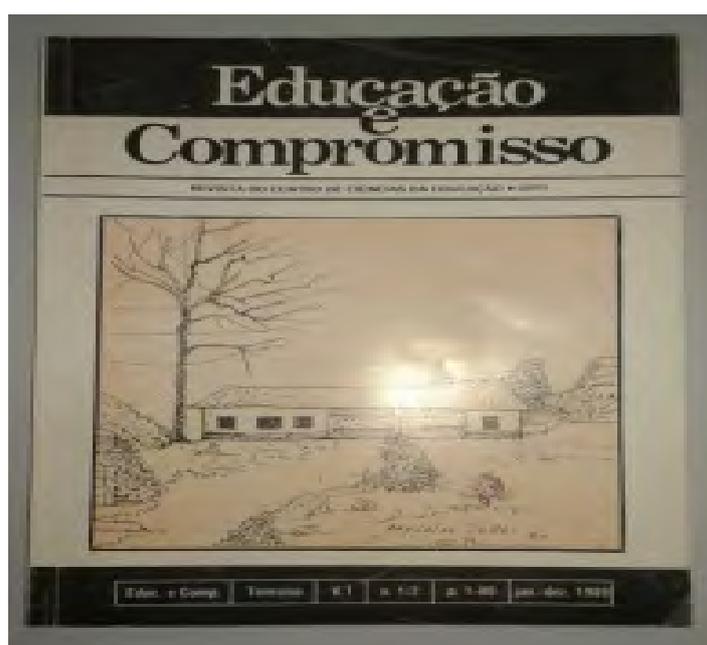


Figura 7 – Revista Educação e Compromisso (Volumes 2, 3, 4)



Fonte: CCE (2018).

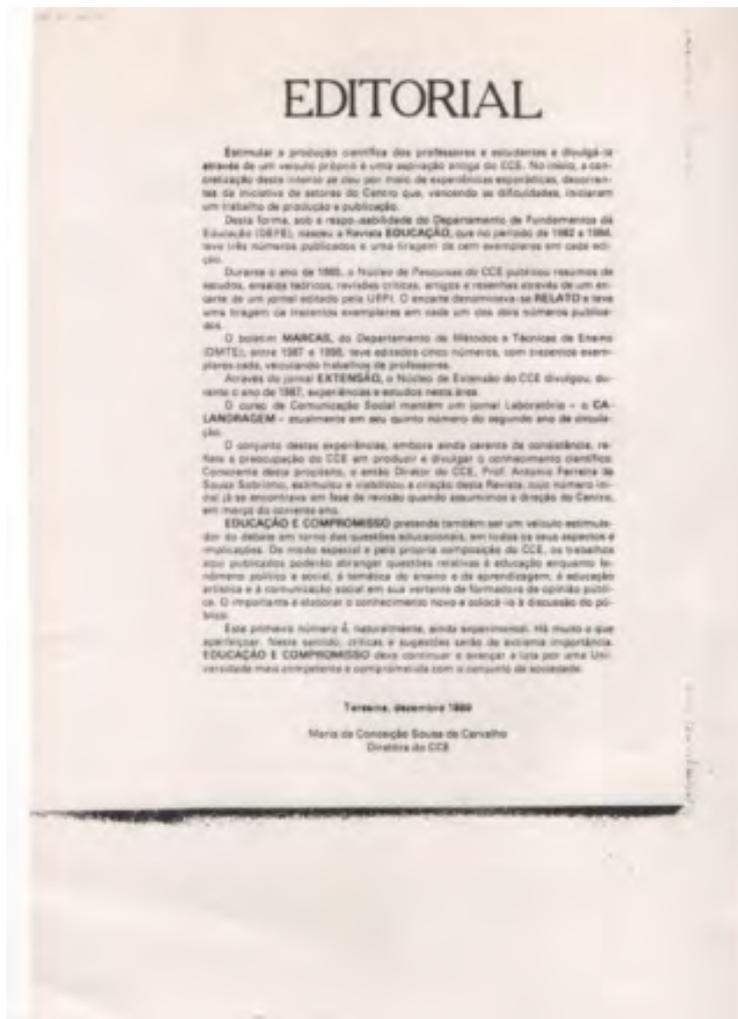
Nitidamente, verifica-se que foi criado todo um padrão gráfico em relação à estrutura da revista, pois as três publicações posteriores à primeira edição do periódico apresentaram traços idênticos, como: características ligadas ao *design* das capas; organização dos textos, em editoriais; artigos; temas em debate; relatos; resumos de dissertações, teses e resenhas; tamanhos das produções publicadas, com editoriais tendo uma página, os artigos entre 15 e 20 páginas, os temas em debates entre 5 e 8 páginas, as resenhas entre 3 e 6 páginas, os resumos de dissertações e teses entre 1 e 2 páginas, os relatos com 2 páginas; diversificação das temáticas abordadas pelos autores dos textos publicados, com discussões sobre filosofia da educação, psicologia da educação, sociologia da educação, história da educação, metodologias de ensino, práticas de ensino, relação professor-aluno, estágio curricular, formação docente, ensino, pesquisa, extensão, música, artes, educação no campo, leitura, escrita, ludicidade, metalinguagens e relatos de pesquisas; diagramação com traços peculiares e parecidos nos três volumes.

A produção intelectual de Conceição Carvalho, construída durante período de sua atuação na UFPI, é composta pelos seguintes trabalhos: dissertação de mestrado, com o título *Eficácia do ensino universitário: um estudo da opinião de alunos*; dois editoriais e um artigo – intitulado *Extensão universitária: algumas ideias para análise* –, publicados na Revista Educação e Compromisso; um artigo – *Rediscutindo a interdisciplinaridade* –, divulgado na Revista Linguagens, Educação e Sociedade.

A produção da docente nessa revista foi marcada por três publicações em diferentes volumes do periódico, pertencente ao CCE. Vale lembrar que a criação dessa revista ocorreu no momento em que a docente ocupava o cargo de Diretora do CCE, daí porque participou das primeiras iniciativas do periódico e fomentou a produção de escritas para serem publicadas a partir de 1989, quando a revista foi criada e teve o seu primeiro volume editado.

Em sua edição inicial, encontra-se a primária participação da docente no periódico, que ocorreu por meio do editorial de abertura da revista, quando Conceição Carvalho denotou sua produção por meio de sua representatividade à frente da direção do CCE, como mostra a Figura 8.

Figura 8 – Editorial do primeiro volume da Revista Educação e Compromisso



Fonte: CCE (1989).

A escrita da docente imprime uma espécie de panorama histórico das primeiras iniciativas de periódicos criados no CCE, mais precisamente em alguns departamentos pertencentes ao centro e que, de alguma maneira, incentivaram a circularidade de saberes científicos por meio de produções escritas por professores e alunos.

Essas ações foram impulsionadoras da criação da revista do CCE, e o editorial de abertura do primeiro volume contempla, ainda, os objetivos almejados pelo periódico, afirmando que a pretensão seria a publicação de trabalhos que discutissem a educação e áreas afins, visando à propagação de saberes dentro e fora da UFPI. Propunha, inclusive, a união dos departamentos para concretizar e desenvolver os outros volumes da revista, e finaliza declarando que a missão da revista era lutar por uma universidade mais justa, competente e comprometida com o social.

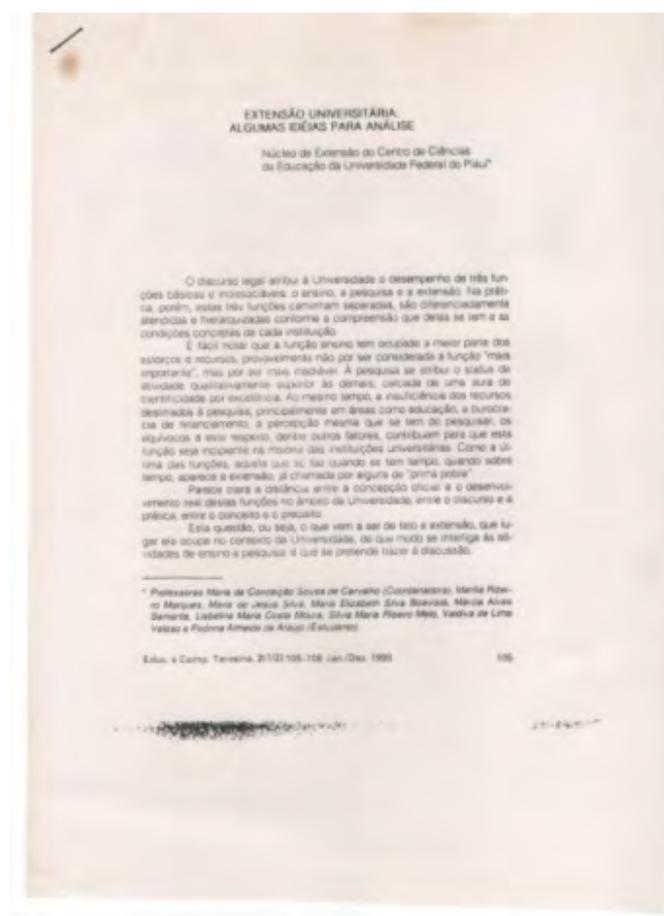
A segunda participação da docente na revista ocorreu por meio de um artigo publicado em seu segundo volume, no ano de 1990. Na ocasião, em parceria com o Núcleo de Extensão do CCE da UFPI, realizou pesquisa em colaboração com sete outros professores pertencentes ao centro e um estudante. Em consequência disso,

houve a participação de Conceição Carvalho como coordenadora das atividades desenvolvidas no estudo, que resultou na produção de artigo ligado ao núcleo e com divulgação por meio do boletim.

O artigo publicado na revista tem o título *Extensão universitária: algumas ideias para análise*, e tratava-se de um texto sobre a questão da tríade ensino – pesquisa – extensão, existente na UFPI, contemplando uma discussão sobre a extensão nas formações de graduandos, sua importância e necessidade na formação universitária. O texto possui quatro páginas e estrutura-se da seguinte forma: introdução; um tópico que aborda a relação universidade x sociedade x extensão; outro que discute a relação extensão x ensino x pesquisa; e considerações finais.

Com base nessa apreciação, apresenta-se a primeira página do artigo publicado na revista, ilustrada na Figura 9.

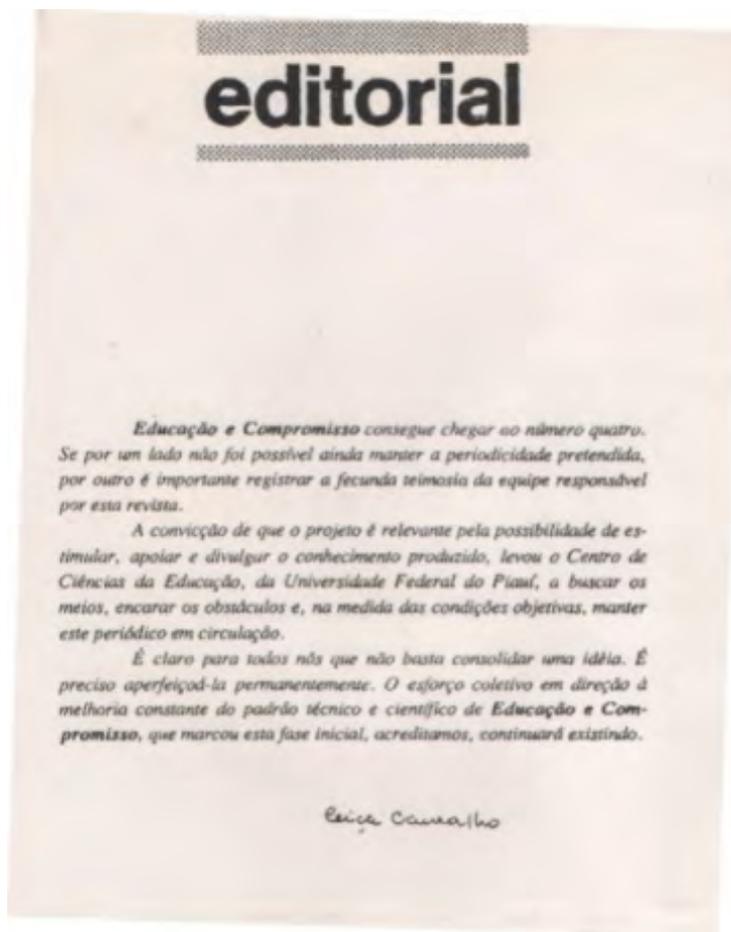
Figura 9 – Artigo de Conceição Carvalho, publicado no segundo volume da Revista Educação e Compromisso



Fonte: CCE (1990).

A terceira participação da docente no periódico deu-se novamente por meio de publicação no editorial do quarto volume da revista (vide Figura 10). Foi o último volume lançado em sua gestão como Diretora do CCE, pois o quinto volume foi publicado no fim do ano de 1995, quando ela não ocupava mais o cargo.

Figura 10 – Editorial do quarto volume da Revista Educação e Compromisso



Fonte: CCE (1992).

A participação da docente nesse editorial apresenta tom de desabafo e revela a sua satisfação em ter alcançado a superação de inúmeros obstáculos e, apesar disso, conseguir manter viva a ideia e a realização das publicações dos volumes da revista. Também demonstra o pedido para que houvesse a continuação do periódico, com melhoria e evolução, sobrelevando o empenho e a dedicação de professores e alunos participantes dos primeiros volumes. Com o intuito de alicerçar a revista em função das contribuições de publicações para o CCE, a docente faz o apelo para a continuação da revista, no sentido de lançar futuros volumes.

A produção científica resultante dos estudos desenvolvidos no mestrado em educação da UFRGS culminou com a construção do texto escrito na dissertação da docente, uma pesquisa idealizada e desenvolvida na própria instituição em que Conceição Carvalho atuava. Esse texto apresenta um estudo sobre as opiniões dos alunos pertencentes a diversos cursos da universidade, a saber: Medicina, Odontologia, Enfermagem, Pedagogia, Direito, História, Geografia, Letras, Filosofia e Ciências. As participações dos discentes confirmam a constante realização de estudos da docente em relação à UFPI. A tendência de produções relacionadas ao seu local de atuação são a marca das produções escritas desenvolvidas pela intelectual. A seguir, na Figura 11, ilustra-se capa da referida dissertação.

Figura 11 – Capa da Dissertação de Mestrado em Educação de Conceição Carvalho



Fonte: Carvalho (1983).

A dissertação foi orientada pela professora Dra. Maria das Graças Furtado Feldens, Ph.D. em Educação pela The Ohio State University, nos Estados Unidos da América, em 1976, e professora do Curso de Pós-Graduação em Educação, e do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da UFRGS.

A produção da intelectual Conceição Carvalho fez-se presente, também, no primeiro volume da revista do Curso de Mestrado em Educação da UFPI. No ano de 1996, foi lançada a edição número um da Revista Linguagens, Educação e Sociedade (LES), pertencente à pós-graduação do CCE, conforme ilustrado na Figura 12.

Figura 12 – Revista Linguagens, Educação e Sociedade (Volume 1)



Fonte: PPGEd/UFPI (2018).



Na primeira edição da Revista LES, Conceição Carvalho teve a oportunidade de ser uma das primeiras professoras a publicar no periódico, a exemplo do que aconteceu na Revista Educação e Compromisso. O intento de produzir estudos sobre a universidade ou no âmbito da mesma instituição foi novamente verificado na produção da docente, pois no artigo publicado na LES, ela aliou as experiências efetivadas juntamente com os alunos do seminário.

O resultado desse embate e dessa troca de conhecimento foi conferido na revista por meio do artigo *Rediscutindo a interdisciplinaridade*. O artigo apresenta-se estruturado em sete páginas que versam sobre a interdisciplinaridade na produção acadêmica do mestrado. É oportuno ressaltar que na primeira página desse mesmo texto, existe indicativo de que foi idealizado e elaborado pela professora Conceição Carvalho, que naquele momento pertencia ao quadro docente do Curso de Mestrado em Educação da UFPI.

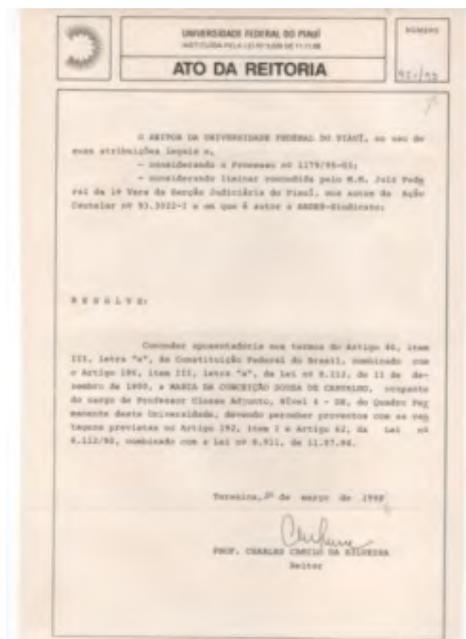
Digno de ênfase na atuação docente de Conceição Carvalho na universidade é o momento de sua aposentadoria, após vinte anos como professora da UFPI, passando por diversas atribuições profissionais e cargos de confiança na instituição, onde sua atuação docente alcançou tempo considerável para a solicitação de afastamento definitivo de suas funções enquanto professora universitária.

O ano de 1995 foi o marco desse episódio, que encerrou a carreira docente de Conceição na UFPI, fato sobre o qual foram encontradas algumas fontes documentais que ajudam a conjecturar como se procederam as questões relacionadas à sua aposentadoria e ao seu desligamento do corpo docente universitário.

De início, releva-se a existência da fonte documental que atribui as primeiras informações relacionadas à aposentadoria de Conceição Carvalho de suas atividades docentes na universidade. Convém acrescentar o Ato da Reitoria nº 451/95, que trata da concessão de aposentadoria à Maria da Conceição Sousa de Carvalho, ocupante do cargo de professora classe adjunto nível quatro e dedicação exclusiva, pertencente do quadro permanente de docente da UFPI.

É interessante ressaltar que no mesmo documento, há um emaranhado de informações legais a respeito de legislações trabalhistas fundamentais para a realização do processo de aposentadoria, as quais passavam por transformações, acelerando o pedido de aposentadoria por parte da docente. Essa fonte documental data do dia 20 de março de 1995, e foi assinada pelo Reitor da UFPI, Professor Charles Camilo da Silveira, conforme demonstrado na Figura 13.

Figura 13 – Ato da Reitoria que concede aposentadoria à Conceição Carvalho

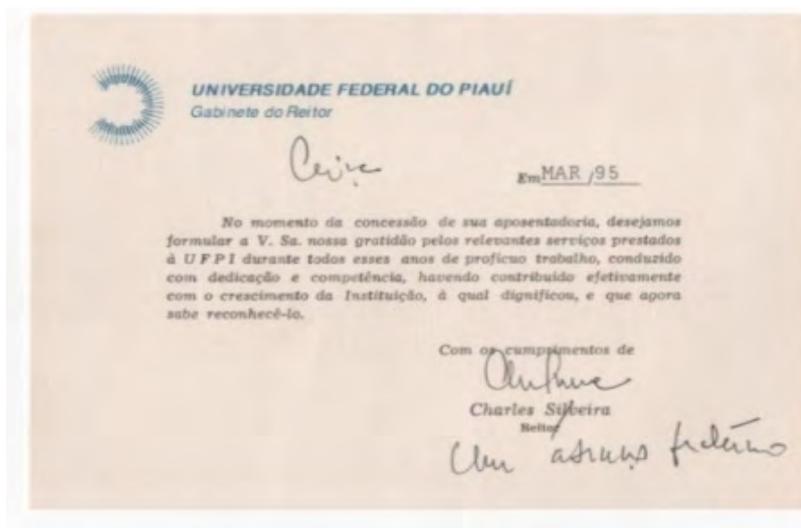


Fonte: UFPI (1995).

Aspecto digno de realce é a existência de um pequeno bilhete enviado pelo então Reitor, o professor Charles da Silveira, à Conceição Carvalho, proferindo agradecimentos pelos serviços prestados, reconhecendo a contribuição dela para o crescimento da instituição durante os vinte anos de trabalho docente realizado com profícua dedicação e competência, segundo palavras do Reitor.

A Figura 14, a seguir, ilustra essa fonte documental.

Figura 14 – Cartão do Reitor para Conceição Carvalho



Fonte: UFPI (1995).

Depreende-se, com base nas informações concedidas pelos entrevistados, que as decisões tomadas em relação à aposentadoria de alguns professores da universidade



ocorreram em um momento conturbado da história política nacional, um período de inconstância governamental atrelado a novas questões legislativas, resultando na opção de solicitar afastamento definitivo das funções em razão de temerem a perda de benefícios salariais e serem prejudicados em relação aos seus direitos trabalhistas.

A aposentadoria de Conceição Carvalho da UFPI deu-se em um período em que ela fechava um ciclo de mais de vinte anos de prestação de serviços à comunidade acadêmica, onde sua contribuição na formação de novos profissionais da educação foi uma constante naquele período. A docente manteve-se atuante nos primeiros anos de funcionamento do DE da universidade e, por isso, exerceu papel indubitável como docente, gestora e intelectual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aqui, configura-se o *locus* de exposição das questões conclusivas a respeito desse estudo. Chegado ao término da pesquisa, é possível, desde já, desenvolver algumas interpretações e comentários liquidantes em relação aos estudos desenvolvidos sobre a professora Conceição Carvalho e à sua trajetória docente, enquanto gestora e intelectual da UFPI.

Por meio do *corpus* documental aqui reunido e esmiuçado, fundamentado em análises e interpretações, em observações desencadeadas a partir de informações aferidas por meio dessas fontes documentais, e no cruzamento destas com as memórias dos entrevistados, foi possível relembrar algumas questões sobre a atuação docente, gestora e intelectual, construídas por Conceição Carvalho ao longo de vinte anos de serviços prestados ao ensino universitário piauiense.

Outrossim, as falas dos entrevistados permitiram descortinar que a passagem de Conceição Carvalho pelo cargo de Diretora do CCE foi algo marcante, pois deixou muitas impressões nas lembranças dos entrevistados, caracterizando um legado atribuído à sua gestão no centro, confirmando que ela realizou contribuições por meio de seu trabalho, configurando uma herança para toda a comunidade acadêmica do CCE.

Nessa lógica, deixou marcas devido à sua participação ativa, nomeadamente na criação do Curso de Mestrado em Educação da UFPI. Por isso, como homenagem póstuma, o atual prédio do Programa de Pós-Graduação em Educação recebeu o seu nome, o que simboliza o reconhecimento por sua participação e contribuição ao CCE, na criação do referido curso que, aliás, foi pioneiro no Piauí.

Por meio de sua atuação como gestora, deixou um legado importante para a pós-graduação da universidade, pois sua luta e seu empenho, juntamente com vários outros professores pertencentes aos departamentos do CCE, colocou em funcionamento o Curso de Mestrado em Educação, o primeiro da instituição, oportunizando a formação de inúmeros profissionais e contribuindo para o campo da pesquisa e da produção científica na área da educação no Estado do Piauí.

Visando a responder ao questionamento central desse estudo, pode-se atribuir três constatações, conforme segue: a primeira é a de que Conceição Carvalho foi docente da instituição durante mais de vinte anos, desenvolveu trabalho no âmbito educativo



e deixou marcas na conjuntura do DMTE, como a construção de um departamento democrático e com influência sobre diversos cursos de licenciaturas oferecidos na UFPI. Além da concretização de redes de sociabilidades duradouras entre os docentes do departamento, buscou qualificação profissional por meio de realização de cursos de aperfeiçoamento e mestrado, aventurando-se fora do Piauí, na UFRGS.

A segunda é que a docente, enquanto gestora, pontuou questões democráticas e garantiu um legado para a universidade, por meio de suas atuações na promoção e concretização do sonho do Curso de Mestrado em Educação da UFPI, onde fomentou a criação da Revista Educação e Compromisso e participou da concepção do primeiro volume do periódico científico do mestrado, a Revista Linguagens, Educação e Sociedade.

A terceira é que a professora foi produtora intelectual e procurava voltar seu olhar científico de pesquisadora para a própria instituição onde atuava, estimulando e desenvolvendo pesquisas e estudos que, de alguma forma, contribuíssem para as questões vivenciadas no cotidiano universitário e podem ser fontes importantes, pois mostram dados sobre determinadas problemáticas voltadas para a UFPI.

Diante disso, Conceição Carvalho, como docente, gestora e intelectual desenvolveu seu papel de educadora e formadora, tendo a UFPI como lugar ideal para que isso se concretizasse. Todos os vestígios evidenciados nesse estudo são um pequeno passo na promoção de pesquisas que envolvam a atuação de profissionais da educação e intelectuais que atuarão na UFPI.

Por meio desse trabalho apreendeu-se que a trajetória da docente acompanhou avanços quanto a aspectos acadêmicos, da estrutura física e da circularidade dos saberes pedagógicos produzidos na UFPI. Outrossim, denotou-se a relevância das articulações e relações pessoais estabelecidas pela docente, suas redes de sociabilidades no DMTE, e as mobilizações junto às esferas superiores administrativas da instituição. Cabe, ainda, evidenciar o envolvimento direto de sua produção intelectual com a atuação e participação efetiva nas atividades de extensão, com cunho social, e ensino em nível de graduação.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARTIÈRES, Philippe. **Arquivar a própria vida**. Estudos Históricos. Centro de pesquisa e documentação de história contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro: 1988.

CATROGA, Fernando. **Memória, história e historiografia**. Coimbra: Quarteto Editora, 2015.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR.

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

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.



LE GOFF, Jacques. **Documento/monumento**. Enciclopédia Einaudi, vol. 1 Memóri – História. Imprensa Nacional: Casa da Moeda, 1984, p. 103.

NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

VASCONCELOS, José Gerardo; MAGALHÃES JUNIOR, Antonio Germano. **Memórias no plural**. Fortaleza: LCR, 2001.

ERASMO PILOTTO, ENY CALDEIRA E PÓRCIA GUIMARÃES: PROFESSORES- AUTORES DE LIVROS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PARANÁ (1940-1990)

Roberlayne de Oliveira Borges Roballo - UFPR

Lariane Cristina Carneiro de Matos - UFPR

INTRODUÇÃO

Ao longo da história dos processos de formação de professores, foram (e ainda estão sendo) ressignificadas as formas de ensinar. Se, aos processos de formação docente cabia instruir o sujeito que professasse saberes, conhecimentos, atitudes e valores, desde o século XIX, os livros, os livros escolares e manuais escolares representaram importantes instrumentos para auxiliar os currículos e programas, e as disciplinas escolares nesta tarefa. Desde então, são inúmeros livros e manuais de história, filosofia, sociologia, didática, psicologia, métodos de ensino, entre outros materiais, utilizados para subsidiar os processos de formação de professores.

Considerado um signo cultural, o livro permite transparecer sua natureza complexa e sua capacidade de fazer *inclin*ar à leitura e, progressivamente, nesses últimos séculos foi deixando de ser copiado à mão pelo *fenômeno* da reprodução impressa. Escarpit (1965, p. 4-5)⁶⁵, ressalta que a escrita tem permitido a conquista do tempo por meio da permanência da palavra, e o livro, não apenas transcende o tempo, como conquista o espaço.

Os livros, segundo Chartier são “objetos cujas formas comandam, se não a imposição de um sentido ao texto que carregam, ao menos os usos que podem ser investidos e as aproximações às quais são suscetíveis” (CHARTIER, 1999, p. 8). Os discursos só existem “quando se tornam realidades físicas, inscritas sobre as páginas de um livro, transmitidas por uma voz que lê ou narra” (CHARTIER, 1999, p. 8). Desta existência, alguns livros jamais perdem seu encantamento e significação ao longo do tempo. E, como tantas outras coisas, o livro passaria a penetrar diferentes espaços, como o dos *bancos escolares*, sugerindo uma nova forma de relação – a *escolar*.

65 Estas considerações sobre a história do livro estão na obra de Robert Escarpit, do original francês “La révolution du livre” [A revolução do livro], publicado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura em 1965 e revisto em 1969.



A história dos livros e das edições escolares se inserem na história cultural, associada à constituição de uma sociedade letrada, e de modo particular, apresentando peculiaridades à história educacional pelo estabelecimento de vínculos com a escola. Os livros contribuem para a história das práticas e do pensamento educativos, como também para a historiografia da educação, por serem reveladores de projetos de formação social. Os livros tornam-se *anunciadores* de marcas culturais que vinculam concepções pedagógicas, saberes e dimensões simbólicas.

Nesta perspectiva, os livros, os livros escolares e manuais escolares voltados à formação de professores no Brasil, estão presentes desde o século XIX, representando importantes instrumentos para auxiliar os currículos e programas, e as disciplinas escolares na tarefa de subsidiar os processos de formação docente. Nada se tornou mais significativo que a criação e organização de uma vasta literatura pedagógica para ocupar os espaços escolares.

A partir dessa perspectiva, levando-se em conta à escrita, a produção e distribuição de livros para a formação de professores, identificou-se um conjunto de materiais que compõem a literatura pedagógica produzida no Estado do Paraná para subsidiar a formação de professores. Após pesquisas consolidadas observou-se que alguns intelectuais e/ou professores intervieram direta e indiretamente nos projetos e nas práticas pedagógicas de formação de professores. Intelectuais como Erasmo Pilotto, Eny Caldeira e Pórcia Guimarães, são alguns destes importantes nomes do cenário paranaense que oferecem condições para pensarmos os contextos pedagógicos e políticos dos programas de formação de professores em curso ao longo do século XX no Paraná.

SOBRE LIVROS VOLTADOS À FORMAÇÃO DOCENTE

O livro escolar, como enfatizou Lajolo e Zilberman (1996), tornou-se o texto impresso de maior circulação, a partir da segunda metade do século XIX, no Brasil. E, sua utilização tem sido inevitável em todas as etapas de escolarização de um indivíduo. Portanto, é uma fonte poderosa de conhecimento da história dos rumos educacionais de determinada sociedade, que por intermédio de sua trajetória de publicações e leituras, possibilita entender o desenvolvimento e a capacitação profissional destinada a indivíduos de um país (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996). Aliás, a existência do livro escolar está vinculada aos sistemas educacionais que são estabelecidos pelo Estado, o que torna as condições de sua produção análogas aos demais livros:

se a sociedade supõe que a educação dos indivíduos passa pela escola, [...] então é mister produzir livros para estudantes e dispor de professores, esses também formados pelos livros e usuários profissionais desse instrumento. A segunda condição relaciona-se à infra-estrutura tecnológica: são necessárias tipografias e editoras para imprimir o material didático de que carecem docentes e discentes em sala de aula. [...]. Mas esse desenvolvimento também decorre de uma política, a econômica, gerenciada pela classe dominante de um povo. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996, p. 121).



Destarte, o livro escolar é um suporte privilegiado para compreender a memória de ensinamentos ditos úteis em um determinado tempo e lugar. Configura-se como um produto diferenciado, por possuir estratégias textuais e editoriais destinadas à escola, deixando ler as marcas de determinadas prescrições, os destinatários que se pretende atingir por autores e editores, criando registros de memória carregados de uma determinada cultura escolar⁶⁶. Para Bourdieu, o livro escolar é um “instrumento de expressão”, necessário para assegurar a permanência de discursos destinados a se tornarem “fontes de referência obrigatória” (1996, p. 45).

A ampliação e transformação do mercado de material escolar, especialmente do livro escolar, na Europa e América, se intensificaram na segunda metade do século XIX, segundo Razzini (2005). No Brasil, particularmente, a década de 1890 foi marcada pelo grande desenvolvimento da indústria gráfica, sendo que várias tipografias e litografias dedicavam-se à impressão de periódicos e de impressos comerciais, além do aumento da circulação de jornais e da eclosão de outros gêneros textuais, como as revistas (RAZZINI, 2005, p. 105).

No início do século XX, dois terços da produção editorial brasileira era constituída de livros escolares. E, na consolidação editorial do Brasil, a partir do período republicano, a crescente utilização de uma literatura pedagógica, principalmente a partir das décadas de 1920 e 1930, acompanharia as novas perspectivas em relação aos currículos que se tornaram evidentes na reorganização da instrução pública nos Estados brasileiros. O caráter elitista do ensino e do currículo passaria a ser questionado após a Primeira Guerra, quando uma “incipiente indústria é organizada, mas provocada por mudanças nas relações do Brasil com os países industrializados que propriamente pela guerra” (MOREIRA, 2004, p. 85).

A partir de 1920, o Brasil viveria tensões e conflitos provocados pelos processos de urbanização e industrialização. Dentre os vários aspectos e eventos que contribuíram para a efervescência reinante no país, as teorias pedagógicas consideradas progressistas no meio educacional, formuladas por americanos e europeus, começam a exercer fascínio nos educadores brasileiros. Estas novas ideias passam a permear as reformas educacionais promovidas em todo o Brasil, por isso, novas perspectivas em relação ao currículo se evidenciaram na reorganização da instrução, e, em 1930, sob um contexto de reformas, substancialmente nos currículos dos cursos de formação de professores, provocariam mudanças significativas no campo editorial brasileiro. As editoras comerciais passaram a investir em literatura educacional, abrindo frentes de produção de livros voltados para “o currículo específico de formação profissional do professorado, com disciplinas como didática, psicologia, biologia educacional, sociologia educacional, história e filosofia da educação, entre outras.” (TOLEDO, 2001, p. 52). Além do que, sob a influência dos discursos dos renovadores da educação, esta década seria particularmente determinante e fértil na criação de bibliotecas escolares e de bibliotecas infantis.

66 Dominique Julia (1993) compreende a cultura escolar como um conjunto de normas que definem “saberes a ensinar e condutas a inculcar e, um conjunto de práticas que permitem a transmissão destes saberes e a incorporação de comportamentos”.



No Paraná⁶⁷, da década de vinte ao final da década de quarenta do século XX, o movimento reformista se ampliou e dentre os episódios mais significativos estão: as reformas do ensino público e, particularmente da Escola Normal, promovidas por Prieto Martinez e Lysímaco Ferreira da Costa (1920-1928); o processo de implantação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (1938) na capital, que instituiu a formação de professores em nível superior; o *Movimento pela Escola Nova*, que promoveu Raul Gomes, como signatário do célebre Manifesto dos Pioneiros (1932), e Erasmo Pilotto que, na condição de liderança do movimento renovador, assumiu entre 1949 e 1951 a Secretaria da Educação e Cultura do Estado. Entre os anos 1950 e 1980 essas tendências foram mantidas, seja pela ação de personagens importantes no período anterior ou pela emergência de novos atores. Entre estes destacamos, no plano propriamente pedagógico, Eny Caldeira e Pórcia Guimarães. Em comum, entre esses professores e intelectuais de diferentes gerações, filiações ideológicas e pedagógicas, estava o desejo de modernizar o Estado e o país a partir de investimentos em educação e, particularmente, na formação do magistério paranaense.

Com relação à formação de professores no Paraná, esta se valorizou no final do século XIX, por ocasião da estruturação da instrução no Estado. Dentre as diversas reestruturações da Instrução Pública, a reforma do ensino no estado de São Paulo, em 1890, inspirou os dirigentes da educação paranaense para iniciativas renovadoras.

Destaque para uma iniciativa pioneira nesse sentido foi a publicação, em 1907, da obra “*Compêndio de Pedagogia*”, de Dario Vellozo. Esse livro, adotado oficialmente pelo Estado, tinha como escopo a formação de professores no Estado. A partir dos anos de 1920, as escolas de formação de professores experimentaram um processo de expansão com a criação do Instituto de Educação do Paraná, em Curitiba (1924), que passou a contar com uma escola de aplicação anexa; o Instituto de Educação de Paranaguá (1926), que atendia o litoral; e o Instituto de Educação de Ponta Grossa (1927), na região dos Campos Gerais. Essa expansão teve a significativa participação do Professor Lysimaco Ferreira da Costa que, em nome do governo do Estado, convidou o professor paulista, Diretor da Escola Normal de Pirassununga, Cesar Prieto Martinez, a realizar as mudanças necessárias para atender as demandas educacionais. A partir daí, uma série de reformas foram implementadas no Paraná, de forma que podemos afirmar que a profissionalização dos professores paranaenses se valorizou em meio à expansão do ensino público no Estado.

Em 1923, Lysimaco Ferreira da Costa propôs uma reformulação no currículo da Escola Normal no Paraná. A principal mudança consistia na divisão do plano de estudos em dois cursos: o fundamental, com três anos de duração; e o profissional, realizado em três semestres (WACHOWICZ, 1984). Erasmo Pilotto, nas décadas de 1930 e 1940, se tornou o principal crítico das reformas da década de 1920, afirmando que os esforços realizados não ultrapassaram, no plano da pedagogia, as apropriações superficiais da pedagogia herbartiana. Décadas mais tarde, os cursos para normalistas relacionados ao ensino da arte, seriam implementados pelo Instituto de Educação do Paraná com a participação de Eny Caldeira, em meados da década de

67 Partes destas considerações estão no projeto do NEPHEM, organizado por Dulce Regina Baggio Osinski, intitulado: “Intelectuais, Modernidade e Formação de Professores: 1900-1980.”, 2011.



1950. E, por sua vinculação à Universidade Federal do Paraná, atuando no curso de Pedagogia, a contribuição de Pórcia Guimarães pode ser verificada mais no âmbito da academia, onde discussões teóricas têm seu foro privilegiado, influenciando as ações das pedagogas egressas.

A LITERATURA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES-AUTORES PARANAENSES

Erasmus Pilotto, Eny Caldeira e Pórcia Guimarães são considerados, nesta pesquisa, *professores-autores* pois são a prova que o conhecimento produzido em seus livros não ficou obsoleto, podendo ser utilizado por diferentes gerações da mesma maneira em que foi aplicado a época de sua produção. Sobre a questão da autoria, quando se compreende a importância a condição *de professores-autores*, é porque se percebeu que a esses intelectuais foi outorgado o poder de serem divulgadores ou intermediários entre o conhecimento científico e o conhecimento a ser transmitido aos futuros professores.

Para Foucault, o autor não é um simples elemento de um discurso, ele exerce um papel em relação ao discurso:

assegura uma função classificatória; tal nome permite reagrupar um certo número de textos, delimitá-los, deles excluir alguns, opô-los a outros.[...]. Enfim, o nome do autor funciona para caracterizar um certo modo ele [sic] ser do discurso: para um discurso, o fato de haver um nome de autor, o fato de que se possa dizer ‘isso foi escrito por tal pessoa’, ou ‘tal pessoa é o autor disso’, indica que esse discurso não é uma palavra cotidiana, indiferente, uma palavra que se afasta, que flutua e passa, uma palavra imediatamente consumível, mas que se trata de uma palavra que deve ser recebida de uma certa maneira e que deve, em uma dada cultura, receber um certo status. (FOUCAULT, 1969, p. 85).

Nesta chave de análise, cumpre destacar que a trajetória dos autores pesquisados é marcada por sua relação com a formação docente. Erasmus Pilotto se formou normalista em 1927, foi um dos principais articuladores da Escola Nova do Paraná, criou os Cursos Normais Regionais no interior do Estado e os Programas Experimentais durante sua gestão de Secretário, atuou como jornalista, publicando crônicas e também foi crítico de arte e durante sua trajetória de vida quis promover a junção do campo educacional e artístico paranaense. Eny Caldeira se formou na segunda turma de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná (UFPR), estudou um período na Europa, onde foi aluna de Maria Montessori e Jean Piaget, atuou como professora normalista e como diretora do Instituto de Educação do Paraná entre 1952 e 1955 e foi também pesquisadora do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). E, Pórcia Guimarães Alves obteve o grau de pedagoga aos 23 anos pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da UFPR, local onde trabalhou anos mais tarde como docente na disciplina de Psicologia Educacional, foi atuante na prática de atendimento diferenciado à crianças portadoras de necessidades especiais.

Nesta perspectiva, esta pesquisa buscou na literatura pedagógica (livros e outros materiais didáticos) produzida por estes intelectuais/autores paranaenses a sua extensão, ou seja, os *sentidos pedagógicos* que os atravessam. Em termos metodológicos, buscou-se pensar os livros, os livros escolares e manuais escolares por meio da catalogação, análise das características materiais (análise da materialidade) e textuais (análise narrativa) das obras.

Primeiramente, foram realizadas pesquisas em bibliotecas de Curitiba que possuem literatura pedagógica, especialmente na Biblioteca Pública do Paraná, Biblioteca do Instituto de Educação do Paraná Erasmo Pilotto (IEPPEP) e Biblioteca de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, e na sequência, a pesquisa foi realizada em todas as bibliotecas virtuais das universidades federais brasileiras, com o intuito de verificar, se esses professores-autores paranaenses conseguiram atingir mais lugares/espços com seus títulos.

As obras encontradas nas Bibliotecas do Paraná e pesquisadas estão no quadro a seguir:

QUADRO 1 – OBRAS PRODUZIDAS POR ERASMO PILOTTO, ENY CALDEIRA E PÓRCIA GUIMARÃES

Período	Autor	Ano	Obra
1940	Erasmo Pilotto	1940	Oração do Parainfo
		1949	Reorganização do Ensino Secundário
1950	Erasmo Pilotto	1952	Á Educação é Direito de Todos
		1954	Temas de Educação de Nosso Tempo
		1954	A Educação no Paraná
		1958	Problemas Abertos no Estudo de Sistemas Escolares para o Brasil
		1959	Situações para o Desenvolvimento Brasileiro e a Educação
1960	Erasmo Pilotto	1960	Direito á Educação
		1960	Prioridades Financeiras para o Ensino Financeiro
		1964	Organização e Metodologia do Ensino na 1ª Série Primária
		1965	Graal
		1966	Problemas em Educação
		1967	Que se Exalte em cada Mestre um Sonho.
	Pórcia Guimarães	1961	Contribuições ao Estudo da Repetência Escolar
Eny Caldeira	1966	Ensino Normal do Paraná.	



Período	Autor	Ano	Obra
1970	Pórcia Guimarães	1971	Seminário sobre Superdotados
	Eny Caldeira	1974	Maria Montessori: Imagem da Criança e Modelos Educativos
	Erasmus Pilotto	1973	Obras 1
		1973	Que se Exalte em cada Mestre um Sonho
		1976	Obras2
1977	Que se Exalte em cada Mestre um Sonho		
1980	Eny Caldeira	1980	Modelo de Ensino/Pesquisa : Metodologia de Prática de Ensino
	Pórcia Guimarães	1980	Centro Educacional Guaíra Histórico
	Erasmus Pilotto	1980	Informe sobre o Treinamento de Mestres e Alfabetização
		1982	Apontamentos para uma Pedagogia Fundamental
		1984	Mestre de Meninos
		1985	Apontamentos para uma Pedagogia Fundamental
1987	Que se Exalte em cada Mestre um Sonho.		
1990	Pórcia Guimarães	1997	Memória da Psicologia do Paraná
Sem Data	Eny Caldeira		Contribuições da Pesquisa sem Caráter Operacional na Solução de Problemas Didáticos
	Erasmus Pilotto		Prática da Escola Serena
			Atualização de Docentes da 1ª Série do Ensino de 1 Grau em Princípios e Técnicas de Alfabetização.

FONTE: As autoras

Como é possível observar, no quadro anterior, as obras dos professores-autores paranaenses, começam a ser editadas e divulgadas a partir de 1940, com o livro “Reorganização do Ensino Secundário” (1949) de Erasmo Pilotto; finalizando no período de 1990, com a obra “Memória da Psicologia do Paraná (1997) de Pórcia Guimarães. O autor com o maior número de obras publicadas foi Erasmo Pilotto, totalizando 23 livros.

Com a busca realizada nas bibliotecas das Universidades de todo o País, foi possível observar a presença dos professores-autores paranaenses em diferentes Universidades federais do País:



QUADRO 2: OBRAS DE ERASMO PILOTTO, ENY CALDEIRA E PÓRCIA GUIMARÃES LOCALIZADAS NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO PAÍS

ERASMO PILOTTO	
TÍTULO DA OBRA	UNIVERSIDADES (SIGLAS)
Obras 1	UNIFAP, UFAM, UNIFESSPA, UFGD, UFMT, UFMS, UFSC
Obras 2	UNIFAP, UFAM, UNIFESSPA, UFMT, FURG
Apontamentos para uma pedagogia fundamental (todos os volumes) *	UNIFAP, UFAM, UFMA, UnB, UFGD, UFMT, UFMS, UFES, UFU, UFRGS
Informe sobre o treinamento de mestres e alfabetização	UNIFAP, UFMT, UFSC
Que se exalte em cada mestre um sonho (todos os volumes) **	UFAM, UFGD, UFMT, UFSC, UFMS, UFLA, UFSC
Prática da escola serena	UFBA
Problemas abertos no estudo de sistema escolares para o Brasil	UFBA
Problemas de Educação	UFBA, UFF
Temas da educação: teleologia pedagógica	UFBA, UFMG, UFRGS
Mallarmé : carta a Colombo de Sousa	UnB, UFMS, UFMG, UTFPR
A Educação é direito de todos	UFF
Mestre de meninos	UFMG
A educação no Paraná: síntese sobre o ensino público elementar e médio	UFSCar
Situações do desenvolvimento brasileiro e a educação	UFRGS
Boletim INEP – A educação no Paraná, (1954)	UFSC
Anteprojeto da Lei Orgânica da Educação (1949)	UFSC
ENY CALDEIRA	
TÍTULO DA OBRA	UNIVERSIDADES (SIGLAS)
A criança e o meio espacial	UFSC
Da filosofia e validação dos objetivos educacionais nos regimentos das escolas de nível médio	UFSC, UFRGS, UNIRIO, UFSJ
Maria Montessori	UFSC
PÓRCIA GUIMARÃES	
TÍTULO DA OBRA	UNIVERSIDADES (SIGLAS)
Seminário sobre superdotados: anais	UFMG
Memória da fundação da faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná	UNIRIO, UFSC



No quadro anterior é possível observar que o professor-autor com maior número de obras em circulação no país é Erasmo Pilotto, com 16 obras encontradas nos acervos das bibliotecas das Universidades Federais por todo o país.

Uma das obras analisadas do professor Erasmo Pilotto foi “A Educação é direito de todos”, publicada em 1952. A escolha deste livro se deu por apresentar em seu título um conceito importante para o campo educacional. Além do Paraná, a obra também foi encontrada na Universidade Federal Fluminense. A análise, busca apresentar questões da *narrativa e materialidade* do texto.

Com relação a *materialidade*, consoante à busca no acervo pedagógico, foi observada a partir do levantamento minucioso dos elementos que compõem a história dos processos de produção dos manuais, como: a editora, a coleção, a biblioteca e editores, os autores dos manuais, o movimento das edições, e dos elementos que estruturam e organizam os objetos materiais: as capas, contracapas, seleção de imagens, lombadas, enunciados, prefácios, disposição tipográfica, entre outros. A obra “A Educação é direito de todos” foi fotografada e digitalizada pelas autoras na Biblioteca Pública do Paraná, por fazer parte do acervo de documentação paranaense. Na capa e na contracapa, o nome do autor está bem visível, o livro contém 142 páginas, e não apresenta o nome da editora. Juntamente com o título da obra que chama a atenção devido ao seu tamanho, embaixo aparece o nome da cidade de Curitiba, o Estado e o ano de publicação (1952). A lombada está bem deteriorada, sendo difícil decifrar o que estava escrito, e o sumário/índice está localizado nas páginas finais da obra, sendo organizado em 16 capítulos.

Através da análise *narrativa*, foi possível organizar os conteúdos encontrados no livro, como também, verificar os vários significados e contextos relacionados com sociedade e educação. O objetivo desse processo historiográfico foi perceber a memória educacional existente na cultura de formação docente, que forja a o desenvolvimento e a representação do bom professor. Destarte, o livro “A Educação é Direito de Todos”, inicia com inúmeros relatos de professoras das escolas rurais sobre a condição do local, dos alunos e das famílias, sendo que o autor indaga qual deve ser a escola que devemos dar/aprimorar para os alunos. Erasmo Pilotto apresenta alguns comentários sobre a formação das professoras, que afirma ser precária para a época, além disso, destaca que algumas professoras não podiam lecionar para o ensino secundário, apenas para o primário devido a formação precária.

Erasmo Pilotto relata em algumas partes o que deveria existir nas escolas, como determinadas atividades com pintura, arte, e modelagem, para fazer com que se tornassem melhores. Também deixa claro a importância da comunidade de pais e uma rede de sociabilidade para a melhoria das escolas. Descreve em diversos momentos suas experiências como secretário da Educação e Cultura, fala dos planos e programas que foram implantados na sua gestão, e elogia os Cursos Normais Regionais que segundo ele foram um “grande acontecimento moral”.

A obra reflete o contexto de mudanças que estavam sendo anunciadas no período, sendo o crescimento da industrialização no Estado, após os anos de 1930, atenuado com a produção de mate, pinho e café. Segundo Pilotto, este desenvolvimento



proporcionou a expansão das escolas primárias no interior do estado, porém não proporcionou uma melhor condição de formação para as professoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O eixo central deste trabalho está em desvelar a historicidade dos livros, livros escolares e manuais escolares presentes nos processos de formação do professorado no Paraná. E, a relevância desse estudo envolve, em sentido *amplo*, a história dos livros, destinados a subsidiar a formação de professores. E, em sentido *stricto*, a importância da criação, difusão e permanência dos livros nos espaços destinados à formação de professores no Paraná que testemunham sobre uma literatura pedagógica que sustentou os processos de formação. Nesta perspectiva, o objetivo principal, está no processo de catalogação e análise de diferentes obras, escritas por esses professores-autores que compõem uma literatura pedagógica desenvolvida como instrumentos da prática e do discurso pedagógico, entre o período de 1940 a 1990. Logo, a pesquisa continuará investigando as obras destes professores. É importante ressaltar que esta pesquisa não está finalizada, visto que pretende-se dar continuidade ao estudo, realizando a análise de mais materiais e aprofundando a investigação no que diz respeito aos professores-autores que contribuíram no processo de formação de professores e aos estudos já realizados no teor dessa pesquisa.

Nesta perspectiva, compreende-se a importância do estudo dos livros, livros escolares e manuais escolares para a formação docente, pois são suportes *produtores de sentido*. São obras que acompanharam um contexto de mudanças sociais, culturais e políticas. Portanto, são artefatos em suas características materiais e estruturais, revelam discursos que inter-relacionam um conjunto de condições ligadas a *fatores de ordem educacional e pedagógica* e de *ordem social e política*.

Conclui-se que os livros proporcionam compreender uma rede de significados produzidos em relação à sociedade paranaense, à época e à educação. São artefatos que contribuem para a memória educacional existente na cultura da formação docente paranaense. Livros estes, marcados por contornos de uma época e que suscitam reflexões sobre as transformações, como também, trazer à memória os processos, mais precisamente, os conteúdos e as formas de ensinar aos futuros professores.

FONTES

ALVES, P. G. **Contribuições ao estudo da repetência escolar**. Curitiba, Editora: UFPR, 1961.

ALVES, P. G. **Seminário sobre superdotados (anais)**. Curitiba, Editora: Alvorada, 1971.

ALVES, P. G. **Centro educacional Guaíra Histórico**. Curitiba, Editora: Contribuições à história da educação no Paraná, 1980.

ALVES, P. G. **Memória da Psicologia no Paraná**. Curitiba, Editora: Pinha, 1997.

CALDEIRA, E. **Contribuições de pesquisa em caráter operacional na solução de problemas didáticos**. Curitiba, Editora: UFPR, s.d.



CALDEIRA, E. **Ensino Normal do Paraná em buscas de novas dimensões**. Curitiba, Editora: Separata da revista criteria do conselho estadual de educação Estado do Paraná, 1966.

CALDEIRA, E. **Maria Montessori: imagem da criança e modelos educativos**. Curitiba, Editora: UFPR, 1974.

CALDEIRA, E. **Modelo de ensino/pesquisa: metodologia e prática de ensino de 1º e 2º graus**. Curitiba, Editora: UFPR, 1980.

PILOTTO, E. **Situações do desenvolvimento brasileiro e à educação**. Curitiba, Editora: AEP, 1959.

PILOTTO, E. **Problemas abertos no estudo de sistemas escolares para o Brasil**. Curitiba, Editora: AEP, 1958.

PILOTTO, E. **A educação é direito de todos**. Curitiba, Editora: s. ed., 1952.

PILOTTO, E. **Direito a educação**. Curitiba, Editora: AEP, 1960.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das trocas lingüísticas: o que falar o que dizer**. Tradução de: MICELI, Sergio; et al. São Paulo: EDUSP, 1996.

CHARTIER, R.: **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Tradução de: PRIORI, Mary del. 2.ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999b.

CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte**. In: Revista Educação e Pesquisa. São Paulo: Universidade de São Paulo, v. 30, n.3, p. 549-566, set-dez. 2004.

ESCARPIT, Robert (1918). **A revolução do livro**. Tradução de: ROLIM, Maria Inês. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/ Instituto Nacional do Livro, 1976.

FOUCAULT, Michel. "O que é um autor?" In: **Bulletin de la Societé Française de Philosophic**. Ano 63, n. 3, p. 73-104, jul-set. 1969. Disponível em:

<http://fido.rockymedia.net/anthro/foucault_autor.pdf>. Acesso em: 06 novembro 2010.

HALLEWELL, L. **O livro no Brasil: sua história**. São Paulo: T. A. Queiroz; Editora da USP, 1985.

JULIA, Dominique. **La culture scolaire comme objet historique**. Conferencia de encerramento do ISCHE XV. Lisboa, 1993. (mimeo-23 páginas).

LAJOLO, M. e ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. 11.ed., Campinas, São Paulo: Papirus, 2004. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

RAZZINI, Marcia de Paula Gregorio. Livros e leitura na escola brasileira do século XX. In: STEPNHANOU, Maria; CAMARA BASTOS, Maria Helena (orgs). **Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. III**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, p. 100-113, 2005.

TOLEDO, Maria Rita de Almeida. **Coleção Atualidades Pedagógicas: do projeto político ao**



projeto editorial (1931-1981). 2001. 324f. Tese (Doutorado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

WACHOWICZ, Lilian Anna. **A relação professor/Estado no Paraná tradicional**. São Paulo: Cortez Editora/Autores Associados. 1984.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM IMPERATRIZ-MA: DO CURSO NORMAL PEDAGÓGICO AO CURSO DE PEDAGOGIA (1969- 1978)

Klennen Lys Silva Bastos⁶⁸ – UFPI⁶⁹

RESUMO: Esta pesquisa é um estudo de História da Educação, que tem como objetivo analisar a formação de professores do Curso Normal Pedagógico ao Curso de Pedagogia, na cidade de Imperatriz – MA, entre 1969 e 1978. O recorte temporal adotado se refere ao ano de criação da Escola Normal Pedagógica, em que passou a ofertar o Curso Normal Pedagógico, em 1969 e o recorte final, em 1978, ano da criação do Curso de Pedagogia, ofertado pela Universidade Federal do Maranhão, Campus II (UFMA), na cidade de Imperatriz, como cursos de formação de professores para a docência no ensino primário, que correspondia ao nível de 1ª à 4ª séries, tanto na esfera pública, quanto privada, que se encontrava em expansão, à época. O objeto de estudo desta pesquisa é uma construção histórica dos cursos de formação de professores em Imperatriz. Uma das inquietações que nos levaram à esta pesquisa foi por constatarmos um vazio historiográfico na História da Educação Maranhense e Imperatrizense, acerca da formação de professores entre os anos de 1969 e 1978. Surgiu, então, a seguinte questão-problema: Quais as características do processo de formação de professores a partir do Curso Normal Pedagógico ao Curso de Pedagogia na cidade de Imperatriz – MA, entre 1969 e 1978? O ensino primário foi o nível de ensino pioneiro a se organizar no Brasil, com o objetivo e responsabilidade pela educação das futuras gerações. Partindo dessa premissa, o Estado se tornou o responsável pela regulamentação e fiscalização da escolarização infantil. Assim, aumentou a necessidade de cursos de formação de professores para a docência no ensino primário. Então, para dar continuidade à pesquisa, ainda foram elaborados os seguintes objetivos específicos: Investigar os aspectos que influenciaram no processo de formação de professores na cidade de Imperatriz a partir dos cursos formadores; Analisar as modificações ocorridas por força das leis, nas nomenclaturas dos cursos de formação de professores, entre o Normal Pedagógico e Pedagogia; Compreender

68 Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL).

69 Artigo produzido como parte da pesquisa em andamento para a construção da dissertação, vinculada à 30ª turma de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Piauí (UFPI), sob a orientação do Prof. Dr. Antônio de Pádua Carvalho Lopes e financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na condição de bolsista.



os traços da cultura escolar da formação de professores em análise, por meio dos vestígios. O percurso metodológico é pelo enfoque historiográfico, que, como já foi explicitado anteriormente, existem lacunas consideráveis por falta de fontes historiográficas deixadas ao longo do tempo, dificultando as pesquisas em História da Educação do Maranhão, principalmente, em História da Educação de Imperatriz, relacionadas às instituições escolares, à formação de professores, ao ensino primário. A abordagem é histórica, através de pesquisas bibliográficas e análise documental dos vestígios como, currículo, atas de resultados finais, fotografias, leis, decretos, resoluções, entre outros. A pesquisa está embasada nas seguintes categorias e autores: Cultura Escolar – Julia (2001); Formação de Professores – Tanuri (2000); História Cultural – Burke (1992); História da Educação de Imperatriz – Barros (1996), Cruz (2012); Instituições Escolares – Nosella; Buffa (2009), entre outros. Por fim, acreditamos que esta pesquisa, através de uma construção histórica dos cursos de formação de professores na cidade de Imperatriz, do Normal Pedagógico ao de Pedagogia, entre 1969 e 1978, possa contribuir para a ampliação dos estudos e pesquisas da História da Educação Maranhense e Imperatrizense.

Palavras-chave: Formação de professores. História da Educação. Instituições escolares.

1 INTRODUÇÃO

Para entendermos a história e trajetória da formação de professores no Brasil, se faz necessária uma abordagem na perspectiva sócio-histórica, em que a docência, ao longo dos anos e das mudanças sofridas, se tornou uma profissão. Esse processo de construção da profissão docente, em que os professores passam a se constituir como uma categoria profissional, tem como conceito, a profissionalização. Os embates enfrentados pela categoria aconteceram e acontecem de forma multilateral, desde os conflitos nas relações internas aos conflitos externos à profissão, inclusive com o Estado (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 11).

O nível pioneiro a se organizar profissionalmente foi do ensino primário, pois, este nível de ensino passou a ser entendido como o responsável e,

[...] a forma mais adequada de educar as futuras gerações [...] com isso a defesa da escolarização de todas as crianças foi ganhando força e fez com que o Estado passasse a ser visto como o responsável por essa atividade, devendo, dessa maneira, regulamentá-la e fiscalizá-la e, sobretudo, desenvolver ações com vistas a concretizar tal propósito (VICENTINI; LUGLI, p. 12).

Ao nos reportarmos à escolarização que foi se expandindo a partir do século XIX em diferentes configurações, “[...] os professores foram produto e produtores da ‘malha escolar diferenciada’ que foi se constituindo no Brasil [...]” conforme nos afirmam ainda, Vicentini e Lugli (2009). O modelo escolar de formação de professores passou por diversas transformações e alterações, em que foram surgindo a necessidade de organização e de campo de atuação para professores.



Esse espaço de trabalho foi se tornando cada vez mais complexo, pois o sistema escolar passou a abranger instituições voltadas para diversos níveis e modalidades de ensino (primário, médio, superior, profissional, de jovens e adultos, infantil, etc.) e de natureza distinta (burocráticas, acadêmicas, formativas, associativas e sindicais, públicas e particulares, etc.) (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 17).

A estrutura escolar que foi se construindo, não pode ser vista de forma linear nem homogênea, no país. Esta, sempre esteve pautada em inúmeros conflitos, disputas, entraves, para se definir e se redefinir no estabelecimento enquanto profissionais, no campo de atuação e nas condições para o desenvolvimento do trabalho docente. Vicentini e Lugli (2009), ainda afirmam que “[...] as instituições são constituídas por práticas e normas herdadas, modificadas e acordadas pelas pessoas que as fazem funcionar”. Quem as fazem funcionar?

Acreditamos que os professores são produtores do processo de construção da profissão docente, assim, a história dessa profissão, no Brasil tem uma configuração atrelada à história da escolarização, inicialmente primária, considerada como “plural e única”. Plural, pelo fato de cada Estado ou região implementar um modelo de escolarização e formação de professores de acordo com as condições as quais eram disponíveis, à época, sendo estes, únicos em relação às demais regiões ou Estados brasileiros.

Os debates acerca da formação de professores para o ensino primário, intensificaram-se a partir da revitalização das escolas normais, com surgimento dos CEFAMs, com a reestruturação do currículo das escolas normais e dos cursos de Pedagogia, novos cursos de formação docente em nível superior e com produções acadêmicas sobre o assunto (TANURI, 2000, p. 61).

Podemos apontar as modalidades de formação de professores que foram se constituindo no decorrer dos anos. Inicialmente eram os mestres-adjuntos, posteriormente, as Escolas Normais em dois níveis, o ginásial e o colegial, seguindo pela Habilitação Específica para o Magistério (HEM), coexistindo paralelamente por muito tempo ao Curso de Pedagogia, sendo estas modalidades formadoras de professores para o ensino primário. Para o ensino secundário, foram implementados os cursos de Licenciaturas, nos quais eram ensinados os modos de ensinar aos alunos, as disciplinas específicas de cada área (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 29).

É em meio a este cenário nacional que situamos o objeto desta pesquisa, que é uma construção histórica dos cursos de formação de professores em Imperatriz-MA. O interesse pela história da formação de professores nos lançou para a pesquisa em História da Educação e gerou algumas inquietações por constatarmos um vazio historiográfico tanto na História da Educação Maranhense quanto na Imperatrizense, entre 1969 e 1978, nos direcionando para a seguinte questão problema: Quais as características do processo de formação de professores a partir do curso Normal Pedagógico ao Curso de Pedagogia, na cidade de Imperatriz –MA, entre 1969 e 1978?

De acordo com Nosella e Buffa (2009, p. 56), “[...] um objeto de pesquisa nunca é dado; é construído. [...] É um conjunto de possibilidades que o pesquisador percebe e desenvolve, construindo, assim, aos poucos, o seu objeto”.



O objetivo desta pesquisa é analisar a formação de professores do Curso Normal Pedagógico ao Curso de Pedagogia, na cidade de Imperatriz – MA, entre 1969 e 1978. O recorte temporal adotado se refere ao ano de criação da Escola Normal Pedagógica, em 1969 e em 1978 ao ano em que foi criado o Curso de Pedagogia na cidade de Imperatriz, como formação de professores para a docência no ensino primário, tanto na esfera pública, quanto privada, que se encontrava em expansão, à época.

Definimos como objetivos específicos, para direcionar a pesquisa, os seguintes: Investigar os aspectos que influenciaram no processo de formação de professores na cidade de Imperatriz a partir dos cursos formadores; Analisar as modificações ocorridas por força das leis, nas nomenclaturas dos cursos de formação de professores, entre o Normal Pedagógico e Pedagogia; Compreender os traços da cultura escolar da formação de professores em análise, por meio dos vestígios.

Como base teórica, nos apropriamos de alguns autores e categorias. Em meio às múltiplas opções encontradas, nos atentamos para: **Cultura Escolar** – Julia (2001), Souza (2008); **Formação de Professores** – Tanuri (2000); **História da Educação de Imperatriz** – Barros (1996), Cruz (2012); **Instituições Escolares** – Nosella e Buffa (2009), entre outros.

O estudo acerca das instituições escolares surgiu nas décadas de 1950 e 1960, de forma escassa, e em 1990, com a consolidação da Pós-Graduação e a crise dos paradigmas, as linhas de pesquisas foram ampliadas e impactadas pelo surgimento da História Cultural. Nosella e Buffa (2009, p. 17), afirmam que é justamente nesse momento “[...] que são privilegiados temas como cultura escolar, formação de professores, livros didáticos, disciplinas escolares, currículo, práticas educativas, questões de gênero, infância e, obviamente, as instituições escolares”.

A partir de 1960, a categoria cultura escolar surgiu e vem fortalecendo um novo olhar investigativo que busca compreender as normas e as práticas culturais escolares dentro de um tempo e de um espaço determinado (PINTO, 2014, p. 131). Os estudos que levam em consideração a cultura escolar analisam as relações de conflitos e de negociações situadas em cada período histórico a que pertenceu ou pertence a instituição em estudo (JULIA, 2001, p. 10).

Como já foi explicitado anteriormente, existem lacunas consideráveis por falta de fontes historiográficas deixadas ao longo do tempo, dificultando as pesquisas em História da Educação do Maranhão, principalmente, em História da Educação de Imperatriz, relacionadas às instituições escolares, todavia, há possibilidades de ampliação da pesquisa em curso, pois, as “[...] novas abordagens decorrentes da escola dos *Annales*, da chamada nova história francesa, provocaram uma transformação nos objetos, na maneira de trabalhar do historiador e nas concepções de história” (NOSELLA; BUFFA, 2009, 61).

Partindo para os vestígios das escolas em análise, a Nova História foi propulsora na desconstrução das fontes oficiais como verdades absolutas e confiáveis, ampliando e democratizando a noção de documento histórico. Le Goff (1990, p. 28) enfatiza que a história nova está,



[...] baseada numa multiplicação do documento: escritos de todos os tipos, documentos figurados, produtos de escavações arqueológicas, documentos orais, etc. Uma estatística, uma curva de preços, uma fotografia, um filme ou, para um passado mais distante, um pólen fóssil, uma ferramenta, um ex-voto são, para a história nova, documentos de primeira ordem.

Em se tratando dos vestígios, como fontes relevantes para a construção da história de uma instituição, Prost (2012, p. 64) faz um alerta ao cuidado da criticidade ao analisar as fontes documentais e afirma que ao “[...] referir-se ao passado, a história é, por isso mesmo, conhecimento através dos vestígios”.

Barros (2004, p. 76), destaca que “[...] a contribuição decisiva de Roger Chartier para a História Cultural está na elaboração das noções complementares de ‘práticas’ e ‘representações’”. Com o desenvolvimento da História Cultural, corrente historiográfica preocupada com as identidades coletivas e individuais, como também com novos campos e abordagens,

[...] nos deparamos com várias histórias notáveis de tópicos que anteriormente não se havia pensado possuírem uma história, como, por exemplo, a infância, a morte, a loucura, o clima, os odores, a sujeira e a limpeza, os gestos, o corpo [...], a feminilidade (discutida por Joan Scott, p. 63), a leitura [...], a fala e até mesmo o silêncio. O que era previamente considerado imutável e agora encarado como uma “construção cultural”, sujeita a variações, tanto no tempo quanto no espaço (BURKE, 1992, p. 11).

Com essa amplitude de possibilidades de fontes que passaram a ser vistas pelos pesquisadores, o caminho metodológico tem se alargado, possibilitando o encontro com as fontes necessárias à realização das pesquisas.

O percurso metodológico adotado nesta pesquisa, visa abordar uma construção histórica e historiográfica dos cursos de formação de professores, em Imperatriz-MA. Utilizamos fontes bibliográficas e documentais.

Nesse sentido, com a diversidade de fontes, que o pesquisador pode utilizar para a construção historiográfica do seu objeto, nos apropriaremos do embasamento na Nova História e nos apropriamos dos vestígios encontrados nesta pesquisa que encontra-se inconclusa, como atas de resultados finais, matrícula, históricos escolares, certificados, boletins de notas, cópias de certidões de nascimento, regimentos e resoluções do curso, grade curricular, bem como fotografias pertencentes a acervos públicos e particulares e que poderão ampliar a construção dos traços da formação de professores em Imperatriz.

Traçamos o caminho metodológico e elencamos alguns tipos de fontes e suas possíveis localizações, como as fontes oficiais, geralmente encontradas em arquivos públicos, entre elas estão: diários, atas de resultados, certificados, históricos escolares, grades curriculares, decretos, leis, mensagens governamentais em jornais e/ou revistas de circulação, à época. Podemos citar ainda, as fotografias, os diários pessoais, as cartas, entre outros documentos encontrados em acervos particulares.



2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO MARANHÃO

Entre as décadas de 1945 e 1965, o Maranhão esteve sob os ideais do “vitorinismo”, termo utilizado para representar “[...] a figura de Vitorino Freire caracterizado na política maranhense como um verdadeiro ‘cacique’. Político hábil, de uma astúcia extraordinária e com grande sede de poder”, como afirma Bonfim (1985, p. 2, 3).

Vitorino Freire não tinha interesse em ocupar o cargo de governador do Estado, no entanto, com os cargos conquistados no governo central, entre eles, o de Deputado Federal e, posteriormente, Senador, o mesmo articulava as esferas federal e estadual, interferindo diretamente nas ações do governo do Estado Maranhense através de seus aliados (BONFIM, 1985, p. 2).

As relações de Vitorino com seus aliados, os governadores do Estado, estiveram pautadas em trocas de favores e subserviência de quem estivesse sob seu domínio e/ou proteção. Esse poderio de Vitorino Freire, articulado aos “seus representantes” – governadores aliados em exercício –, durou por 20 anos, entre 1945 e 1965 (BONFIM, 1985, p. 3).

Durante esses 20 anos, predominava no governo maranhense um modelo político dominante, clientelista e paternalista, em que as concessões destinadas ao Estado e este, aos municípios, eram intermediadas por Vitorino Freire. Desse modo, “[...] a construção de escolas, a nomeação de pessoas para cargos do magistério, a liberação de verbas para o poder local, *dependem* da força política dos controladores do poder” (BONFIM, 1985, p. 51).

Em meio ao alto índice de analfabetismo no Estado do Maranhão, no início da década de 1960, este número chegava a quase 70% da população. Para tentar sanar esse alto índice de analfabetismo no Estado, o Governador Newton Bello, “[...] elegeu o primário como primeira opção de investimento: ‘É o ensino primário pedra angular de todo um sistema de educação, [...]’” (NASCIMENTO; VERAS, 2016, p. 910). Ao priorizar o ensino primário mais que outros níveis de escolarização, “[...] deu a administração tratamento especial ao setor do Ensino Normal, onde repousa toda a estrutura da educação primária” (MARANHÃO, 1963).

O plano trienal (1961-1963), estabelecido pelo governo, apresentou um diagnóstico da formação de professores de 1º ciclo, no Estado, que *constam* as cidades de “Turiaçu, Cururupú, Guimarães, Morros, Rosário, Itapecurú Mirim, Caxias, Presidente Dutra, Barra do Corda, Imperatriz, Colinas, Carolina e Balsas” e da formação de professores em 2º ciclo, *constam* apenas quatro cidades, “ São Luís, Caxias, Barra do Corda e Carolina”, de acordo com Nascimento e Veras (2016, p. 916).

Ao que se pode observar, foi dada relevância ao Ensino Normal, tanto em 1º ciclo, de nível ginásial, que formava regentes, quanto em 2º ciclo, que formava professores do ensino primário, pelo governador Newton Bello. Embora, o apoio dado tenha sido de incentivo financeiro às instituições particulares para ofertarem os cursos de formação de professores, mesmo assim, as metas do início do seu governo não foram atingidas.

A meta era formar 4.500 professores normalistas entre 1961 e 1965. Em 1961, havia um total de 3.424 professores no Estado, dos quais, apenas 869 eram normalistas. Em 1965, período final da meta estipulada, havia um total de 5.450 professores,



no entanto, apenas 1.530 eram normalistas. Deste modo, houve, em números um acréscimo de 661 novos professores para atuarem no ensino primário no Estado (NASCIMENTO; VERAS, 2016, p. 917).

José Sarney assumiu o governo do Estado em 31 de janeiro de 1966, cujo discurso de campanha eleitoral e projeto político estavam delineados em um “Novo Maranhão”, um Maranhão atrelado ao desenvolvimento e modernização como o projeto de “salvação” para a retirada do Estado da condição de “atraso”, nomeando essa condição “atrasada” de Velho Maranhão”. O cenário nacional era o da ditadura militar, que emergiu da aliança entre militares, civis, burguesia e empresas multinacionais a partir de 1964 (BONFIM, 1985).

Sob o governo de José Sarney, foram criados os projetos: João de Barro, que objetivava expandir o acesso ao ensino primário, principalmente na zona rural; a Televisão Educativa (TVE), que visava expandir o ensino secundário e os Ginásios Bandeirantes (GBs), que também tinham como meta, expandir o ensino secundário. Entre os anos de 1968 e 1971, foram implantados 92 ginásios nos municípios do interior do Estado. Em número de estabelecimentos, os chamados GBs superaram os estabelecimentos da rede privada, no entanto, de acordo com Nascimento (2013, p. 87), “Apesar de ultrapassar quantitativamente a rede particular em termos de unidades escolares, no que se refere às matrículas, a segunda rede continuaria dominando a oferta de vagas nesse nível de ensino”. Nesse caso, a rede particular possuía quantidade menor de estabelecimentos de ensino secundário, porém, disponibilizava quantidade maior de vagas, em detrimento da quantidade de vagas ofertadas pelos GBs.

É em meio a esse cenário estadual que situamos o objeto desta pesquisa, que é a construção histórica dos cursos de formação de professores na cidade de Imperatriz – MA, partindo do Curso Normal Pedagógico, em 1969 ao Curso de Pedagogia, em 1978, na cidade de Imperatriz – MA.

3 DO CURSO NORMAL PEDAGÓGICO AO CURSO DE PEDAGOGIA

A cidade de Imperatriz, considerada a segunda maior cidade do Estado do Maranhão, ficando em primeiro lugar, a capital São Luís, é conhecida por sua economia predominantemente agropecuária, a oeste do Estado, limitando-se com os estados do Pará e Tocantins, tem clima tropical, quente e úmido, sendo identificada como a Pré-Amazônia do Maranhão (NASCIMENTO, 2001).

O início da década de 1960, a cidade passou a ter uma redefinição em seu perfil sócio-econômico, passando por mutações e ampliações urbanas, por meio de ações do Governo Federal, constituindo-se em uma população heterogênea,

[...] intensificam-se as migrações de todo o país, destacando-se nordestinos, sulistas e mineiros, com caráter de ocupação das terras devolutas, ainda existentes, passando a desenvolver uma agricultura de subsistência, trazendo traços de sua cultura e organização o que deu a Imperatriz uma feição diferenciada das demais regiões do Maranhão” (ALMADA, 2005, p. 27).



Com a construção de uma das rodovias federais mais importantes do país, que faz ligação de Brasília-DF à Belém-Pa (BR 010), o crescimento populacional se tornou mais intenso. Almada (2005, p. 28) afirma que,

A Imperatriz de hoje é um reflexo de sua história passada, podendo ser caracterizada como um espaço de amálgama cultural, com uma dinâmica que, mesmo convivendo com reflexos dos períodos passados ‘procura imprimir ao município uma fisionomia própria, definindo um projeto sócio-econômico, cultural e educacional, que tem sua base no desenvolvimento sustentável’.

Levando em consideração o crescimento populacional e a necessidade de expansão da educação primária e de formação de professores, na cidade, as Irmãs Capuchinhas foram “[...] influenciadas pela criação do Ginásio Bernardo Sayão [...]” (SILVA; CASTRO, 2004, p. 42) e conseguiram, com a autorização do governo, fundar o Curso Normal Regional, que passou a funcionar como a Escola Normal Regional Santa Teresinha, sendo parte integrante do Educandário Santa Teresinha.

Criado no dia 15 de agosto de 1960, o referido curso passou a funcionar a partir do dia 3 de março de 1961, equiparado ao nível de 1º ciclo ginasial com disciplinas pedagógicas, sendo o primeiro curso de formação docente institucionalizado na cidade (PAIXÃO, 1996, p. 16). A referida escola possuía caráter confessional e o curso tinha a presença em massa do sexo feminino, tendo as freiras como as únicas professoras. Ofertavam um ensino pautado na perspectiva do papel que a mulher *deveria* ocupar na sociedade, à época, incluindo os trabalhos manuais (CUSTÓDIO, 2012, p. 63).

3.1 Transição do Curso Normal Pedagógico para o Magistério

Com o passar dos anos, a cidade ía ampliando-se e configurando-se, embora que, de forma paulatina, o seu cenário educacional. No final da década de 1960 e início de 1970, foram criados alguns estabelecimentos de ensino para atender os estudantes em nível de 1º ciclo ginasial, pertencente ao secundário ou médio. O Ginásio Bernardo Sayão foi o pioneiro, seguido pelo Curso Técnico Comercial Gonçalves Dias, que recebiam patrocínio da Campanha Nacional de Educandários da Comunidade – CENEC (NOLETO, 2002, p. 143). Nascimento e Veras (2016, p. 9145).

Ainda, em 1969, o governo do Estado implantou o Ginásio Bandeirante de Imperatriz que “[...] veio ao encontro das necessidades dos jovens de Imperatriz que até então, contavam somente com o Ginásio Bernardo Sayão, da CENEC” sob a direção do Juiz de Direito e Professor José de Ribamar Fiquene (NOLETO, 2002, p. 143).

Neste mesmo ano, o mesmo prédio em que funcionava o Ginásio Bandeirante, José de Ribamar Fiquene fundou a Escola Técnica de Comércio de Imperatriz, ofertando os cursos de Contabilidade, Ginásio, Científico e Normal Pedagógico. A instituição iniciou suas atividades em caráter privado, mas era subvencionada pela Fundação Educacional Marechal Eurico Gaspar Dutra.



Foi esta escola privada que deu início a um novo momento da educação imperatrizense. No que se refere ao nível colegial, este foi um marco para a formação de professores, pois à época, o Normal Regional, em nível ginásial, era o único curso disponível para a formação docente, fazendo dessa instituição, a pioneira em ofertar o Curso Normal Pedagógico na cidade de Imperatriz.

A Escola Técnica de Comércio, primeiro nome dado à instituição, nela, os documentos atestam as mudanças pelas quais a instituição passou, mostrando que, a partir de 25 de março de 1977, o Conselho Estadual de Educação do Maranhão (CEE) aprovou, a partir do Parecer nº 69/77, “[...] a mudança da Escola Normal Pedagógica de Imperatriz, neste Estado para Escola Técnica Amaral Raposo” (MARANHÃO, 1977).

Quando criado, o Curso Normal Pedagógico, em 1969, foi equiparado sob à Lei 4.024/61, no entanto, antes de finalizar a primeira turma, foi regulamentada a Lei 5.692/71, com significativas mudanças a serem feitas paulatinamente, haja vista que a instituição ainda estava em seu processo inicial.

A reforma do ensino em nível nacional, por meio da Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971 surgiu devido à necessidade de solucionar os problemas relacionados às vagas destinadas ao ensino superior, consideradas insuficientes para a demanda. Desse modo, a ditadura militar percebeu que apenas a reforma universitária de 1968 não era suficiente para sanar a problemática. Houve a necessidade também de reformar a estrutura do ensino nos níveis primário, secundário/médio e superior, visando equilibrar, principalmente a situação econômica do país (ZOTTI, 2004, p. 163).

A partir dessas mudanças, tanto o Curso Normal Regional quanto o Curso Normal Pedagógico vão desaparecendo do cenário educacional, dando lugar, entre as inúmeras habilitações profissionais do 2º grau, à Habilitação Específica para o Magistério (HEM), por meio do Parecer nº 349/72 do CFE (BRASIL, 1972).

Saviani (2009, p. 147), afirma que a HEM passou a ser a formação mínima para a docência no 1º grau. Ainda segundo o autor a HEM “[...] foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos [...] que *habilitaria* a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos [...] habilitando ao magistério até a 6ª série do primeiro grau”.

De acordo com as determinações da época, ao concluir a 3ª série do 2º grau em Magistério, os alunos estariam aptos para a docência nos jardins de infância e no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries. Essa formação destinada aos docentes ganhou um caráter “implícito” de terminalidade, pois, no espaço de três anos, um grande contingente de professores era formado em nível de 2º grau, estando aptos para a docência, preferencialmente no ensino público, visando a expansão da escolaridade, todavia, não levando em consideração a qualidade, mas a quantidade de profissionais disponíveis no mercado de trabalho (OLIVEIRA, 1994, p. 25).

Em Imperatriz, a partir do Parecer CFE 349/72, a nomenclatura do Curso Normal Pedagógico passou para Magistério em nível de 2º Grau, no entanto, essa mudança nos diplomas dos alunos aconteceu lentamente. Posteriormente, o Curso Normal Pedagógico passou a ser insuficiente para a formação de professores



na cidade de Imperatriz. A Escola de formação passou por algumas alterações na nomenclatura, de Escola Técnica de Comércio, Escola Normal Pedagógica de Imperatriz, Escola Técnica Amaral Raposo a Centro de Ensino de 2º Grau Amaral Raposo. Durante 42 anos de funcionamento, 29 anos foram de turmas para a formação de professores, sendo a última turma do curso de Magistério, em 1998.

Essa instituição ofertou o Curso de Magistério em nível de 2º grau até o final da década de 1990, como habilitação para a docência nos jardins de infância e de 1ª à 4ª séries do 1º grau, porém, como a cidade de Imperatriz sempre esteve em constantes avanços e crescimento populacional, necessitava de melhorias emergentes na qualificação dos docentes.

3.2 Curso de Pedagogia

As necessidades de avanços na formação de professores continuou sendo alvo de constantes preocupações. De acordo com Barros (1996, p. 183), um grupo de lideranças “[...] conseguiu que a Câmara de Vereadores aprovasse e o prefeito Xavier sancionasse a Lei Municipal nº 10, em 8 de agosto de 1973, criando a Fundação de Ensino Superior de Imperatriz (FEI)”. Então, através do documento do CEE, de nº 75/1974,

[...] o juiz de direito, José de Ribamar Fiquene, proprietário da Escola Técnica Amaral Raposo, pensou com alguns outros idealistas de Imperatriz a criação do primeiro Curso Superior da cidade” (NOLETO, 2002, p. 147).

Segundo Barros (1996, p. 184), alguns nomes foram destacados como idealizadores da institucionalização da Fundação de Ensino Superior de Imperatriz, sendo eles, além do fundador, Dr. José de Ribamar Fiquene, “[...] o advogado e deputado estadual Dr. Sálvio Dino, tendo o apoio e a orientação da Universidade Federal do Paraná, através do seu Campus Avançado, aqui instalado e dirigido pelo professor Ozias Haper”.

Para compor o corpo docente dessa instituição que estava em fase inicial, “[...] veio juntar-se uma equipe de cinco professores da cidade de Cajazeiras, na qual foi apoiado o trabalho” conforme Barros (1996, p. 184).

Através do Decreto nº 7197, de 16 de julho de 1979 os cursos já criados foram incorporados e a denominação também é mudada de Fundação de Ensino Superior de Imperatriz para Unidade de Estudos de Educação de Imperatriz (UEEI).

Ainda, posteriormente, pela Lei nº 4.400, de 30 dezembro de 1981 é criada a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Os primeiros Cursos ofertados pela Universidade em Licenciatura Curta, foram: Letras, Estudos Sociais e Ciências. A nomenclatura mudou para Centro de Estudos Superiores de Imperatriz – CESI, *campus* UEMA em 2017, para Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL.

No Maranhão o Curso de Pedagogia foi criado junto à Faculdade de Filosofia de São Luís, em 15 de agosto de 1952, autorizado pelo Decreto nº 32.606 de 23 de abril de



1953 e reconhecido pelo MEC através do Decreto nº 39.963 de 28 de julho de 1956. Em 21 de outubro de 1966, pela Lei nº 5.152, a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) assumiu o Curso de Pedagogia. Desde a Instituição do Curso de Pedagogia, em 1969, na UFMA, Campus I, ofertou exclusivamente na capital o Curso de Pedagogia até o final da década de 1970 (SANTOS; OLIVEIRA, 2012, p. 79).

Em 1978, pelo Parecer do CFE nº 7226/78, o Reitor José Maria Cabral Marques fez a instalação do Campus II, em Imperatriz, ofertando dois cursos: Direito e Pedagogia. Para coordenar o Campus II, inicialmente, José Rodrigues assumiu como funcionário administrativo (BARROS, 1996, p. 189).

Então, em 1980 a UFMA, Campus II, em Imperatriz, lançou o primeiro vestibular para a seleção dos candidatos às vagas nos dois Cursos a serem ofertados. Foram 90 vagas para o Curso de Pedagogia e 30 para o Curso de Direito, nos turnos diurno e noturno. Posteriormente diminuiu o número de vagas ofertado nos vestibulares para Pedagogia por falta de candidatos, de 90 reduziu para 30. A partir do final da década de 1980, passou ofertar os cursos apenas no turno noturno, pela preferência dos acadêmicos, que em sua grande maioria trabalhavam no período diurno (BARROS, 1996, p. 189).

Até meados da década de 1980, as escolas da rede pública municipal eram ocupadas por professores leigos e o perfil docente a ser formado pelo Curso de Pedagogia do Campus II da UFMA, inicialmente, estava com seu currículo estruturado, de acordo com a legislação vigente, para formar especialistas, principalmente em Administração Escolar. A grade curricular que foi transplantada do Campus I para o Campus II, não levou em consideração as especificidades da cidade de Imperatriz (SANTOS; OLIVEIRA, 2012, p. 80).

Desse modo, podemos analisar que a formação de professores ascendia a cada ano e a cada iniciativa, tanto privada como pública. Entretanto, o que nos revela a pesquisa, é que a necessidade de formar professores, mesmo com os embates encontrados, foi pela necessidade de docentes para ocuparem as vagas nas escolas primárias da cidade, tanto na esfera pública quanto na privada, tendo em vista, o aumento expressivo no número de escolas particulares em Imperatriz.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conhecer o processo educacional de formação de professores em seus aspectos histórico, social, político e cultural, é determinante para a compreensão da instituição escolar enquanto parte integrante da cultura de uma dada época. Por essa razão, os traços da formação de professores, ao serem analisados, carregam em si a cultura imposta por meio das práticas formativas, bem como reproduzem determinadas normas sociais. No entanto, destacamos, ainda o caráter criativo desses espaços formativos, que também são geradores de cultura.

Sob a perspectiva das normas e práticas culturais postas na formação de professores dos cursos em análise, em Imperatriz, entre 1969 e 1978, a pesquisa nos inquieta para reflexões sobre o controle ideal imposto aos alunos em formação, neste caso os futuros professores a ocuparem as vagas nas escolas primárias, pelas



disciplinas ofertadas no currículo, que eram para formar gestores e as normas estabelecidas por esse espaço de formação.

A partir dos vestígios deixados pelos cursos de formação docente em Imperatriz, à época, podemos perceber a importância da pesquisa historiográfica na construção da história dos cursos pesquisados. Um dos aspectos que pudemos constatar por meio dos vestígios, foi que os cursos em análise, foram de encontro à expansão da escolarização primária na cidade, tanto na esfera pública, quanto na esfera privada. No entanto, ainda permanecem algumas lacunas que talvez possam ser respondidas por meio da História Oral e da memória dos protagonistas que fizeram parte dos cursos de formação de professores da época, em Imperatriz, com a ampliação desta pesquisa.

Sob essa perspectiva, tanto esta pesquisa poderá dar suporte a novas pesquisas historiográficas que tenham como foco a formação de professores, quanto poderá ser ampliada buscando outros traços desse curso de formação docente a partir de depoimentos orais.

REFERÊNCIAS

ALMADA, Francisco de Assis Carvalho de. **A experiência educativa de uma casa familiar rural e suas contribuições para o desenvolvimento local**. 2005. 117f. Dissertação (Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento Socioambiental) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2005.

BARROS, Edelvira de Marques de Moraes, **Imperatriz: Memória e registro**. Imperatriz: Ética, 1996.

BARROS, José D'Assunção. **O Campo da História: Especialidades e abordagens**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BONFIM, Maria Núbia Barbosa, **Do Velho ao Novo: Política e Educação no Maranhão**. São Luís: Edufma/Secret. Educ., 1985.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

BURKE, Peter. **A Escrita da História: novas perspectivas**. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

CRUZ, Mariléia dos Santos (org.). **História da Educação de Imperatriz: Textos e Documentos**. Imperatriz, MA: Ética, 2012.

CUSTÓDIO, Maria Aparecida Corrêa. Congregações Religiosas na Missão de Disseminar o Conhecimento Escolar na Virada do Século XIX: A Experiência Vigolana. In: CRUZ, Mariléia dos Santos (Org.). **História da Educação de Imperatriz: Textos e documentos**. Imperatriz, MA: Ética Editora, 2012.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. Tradução de Gizelede Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**. Volume 1, nº 1. 2001. Disponível em: <http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/273>.

LE GOFF, Jacques. **A História Nova**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.



MARANHÃO, Governador, 1961-1966 (Newton de Barros Bello). **Mensagem à Assembléia Legislativa do Estado do Maranhão**. São Luís: SIOGE, 1963.

_____, Conselho Estadual de Educação do. **Parecer nº 69/77**. São Luís, 25 de março de 1977. Datilografado.

_____, Conselho Estadual de Educação do. **Parecer nº 263/77**. São Luis, 02 de dezembro de 1977. Datilografado.

NASCIMENTO, Maris Nadir. **Geografia do Maranhão**. São Paulo: FTD, 2001.

NASCIMENTO, Elizânia Sousa do. **Desbravando Inteligências para o Desenvolvimento: o Projeto Bandeirante e a expansão do ensino secundário no Maranhão (1968 – 1973)**. 2013. 208f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2019.

NASCIMENTO, Elizânia Sousa do; VERAS, Loyde Anne Carreiro Silva. O Governo Newton Bello no Maranhão e a Educação Primária e Secundária: Entre Discursos, Planos e Resultados (1961-1965). In: NEPOMUCEMO, Cristiane Maria (et. al.). **VIII FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA (FIPEDE)**. Imperatriz: Ethos, 2016. ISBN 978-85-66425-11-6.

NOLETO, Agostinho. Educação para todos. In: **Imperatriz: 150 anos**. Imperatriz-MA: Academia Imperatrizense de Letras, 2002.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Instituições Escolares: Por que e como pesquisar**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

OLIVEIRA, A. C. B. de. **Qual a sua formação, professor?** Campinas: Papirus, 1994.

PAIXÃO, Maria Dilma Muniz da. **O Papel da Escola Santa Teresinha na Sociedade de Imperatriz**. 1996. 42f. Monografia (Graduação em História) – Universidade Estadual do Maranhão, Imperatriz, 2019.

PINTO, Neuza Bertoni. História das Disciplinas Escolares: Reflexão sobre aspectos teórico-metodológicos de uma prática historiográfica. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 14, n. 41, p. 125-142, jan./abr. 2014. Disponível em:

<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2293>.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a história**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p. 33-114.

SANTOS, Eloíza Marinho dos; OLIVEIRA, José Batista de. A Formação dos Profissionais da Educação na Região Tocantina: A Contribuição do Curso de Pedagogia – UFMA-Imperatriz. In: CRUZ, Mariléia dos Santos (Org.). **História da Educação de Imperatriz: Textos e documentos**. Imperatriz, MA: Ética Editora, 2012.

SAVIANI, Demerval. Formação de Professores: Aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Campinas, SP: **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, nº 40, Jan/Abr, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>.

SILVA, José Nilson Oliveira; CASTRO, Gisilda Maria Pereira. **Escola Santa Teresinha: 80 anos educando vidas**. Imperatriz – MA: Ética, 2004.

TANURI, Leonor Maria. História da Formação de Professores. São Paulo, SP: **Revista Brasileira de Educação**, nº 14, Mai/Jun/Jul/Ago, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>>.



VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosario Genta. **História da Profissão Docente no Brasil: representações em disputa.** São Paulo: Cortez, 2009.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade Educação e Currículo no Brasil: Dos jesuítas aos anos de 1980.** Campinas, SP: Autores Associados; Brasília, DF: Editora Plano, 2004.

FORMAR PARA A CIDADANIA: O PAPEL DOCENTE NO ENSINO TÉCNICO - O CASO DO INSTITUTO PROFISSIONALIZANTE FEMININO ORSINA DA FONSECA

Ma. Teresa Vitória F. Alves⁷⁰

Os anos que se seguiram após a proclamação da República foram circunscritos por inúmeras mudanças, dentre elas destaca-se a transformação urbanística e moralizante da sociedade brasileira. Da mesma forma que em boa parte do mundo ocidental, espaços como hospitais, escolas e prisões brasileiras começam a sofrer remodelações radicais, com base numa proposta de limpeza e novidades calcadas em métodos científicos e na crença de que o país estava passando por uma etapa de desenvolvimento material e do progresso social.

A modernização da sociedade brasileira torna-se o ponto central dos discursos tanto de políticos quanto da elite econômica e intelectual da nação que começam a promover uma mudança na estrutura que até então havia sido marcada por um modelo agrário-exportador e que busca se transformar em urbano-comercial, sendo esse o principal objetivo que cercava essa modernização da sociedade visando a construção de uma pátria nova.

Um outro elemento da modernidade que chega nas cidades é a multidão, que ocupa as ruas e faz com que a ideia de isolamento e de solidão se instale no meio urbano. Na tentativa de diminuir esse processo, os urbanistas difundem reformas nas estruturas das cidades, onde mecanismos de divertimento são edificados: a construção de parques urbanos e públicos, tal qual os das grandes capitais europeias e da América do Norte, passam a ser recursos utilizados para dirimir a rude rotina de trabalho dos operários que veem nesses locais espaços para seu parco divertimento.

Nesse momento o modelo de organização escolar que era marcado pela falta de um sistema escolar abrangente é atingido, não apenas pelas críticas às suas falhas como também pelas suas deficiências, que levaram a maioria da população a viver durante muito tempo em um quase estado total abandono educacional.

Na tentativa de disciplinar, educar e curar a população pobre dos grandes centros urbanos brasileiros inicia-se uma mobilização entre o poder público – Estado – e os intelectuais.

70 Professora da Rede Pública Municipal da Cidade do Rio de Janeiro. teresavalves@hotmail.com ou teresavalves@gmail.com



Frente a essas condições pode-se afirmar que o ideário construído pela *Belle Époque* está muito longe de ser inocente. A ciência europeia transforma-se no marco definidor das sociedades civilizadas e traz consigo visões racistas, onde os brancos deveriam ocupar o primeiro lugar no desenvolvimento humano e os negros os cargos inferiores.

O projeto de embranquecimento pensado pelos intelectuais nesse momento entendia que a formação de um modelo étnico brasileiro primava por um modelo civilizado do corpo, ou seja, hábitos de higiene, uma aparência estética do corpo, disciplina para o trabalho e um modelo de educação seriam pontos centrais para a construção moral da população brasileira.

Em seus trabalhos de M. Foucault (1979) nos aponta que o feito de maior valor no direito político, ocorre no momento que o soberano modifica o direito de vida ou de morte de seus súditos. Afirma ainda que durante o processo de industrialização, urbanização e de organização da população são pensadas técnicas disciplinares que: ordenam, definem asilam, esquadrinham e vigiam os corpos individuais, buscando garantir seu “adestramento” e, também, o crescimento da força útil de trabalho.

O aparecimento das escolas voltadas para o ensino técnico profissional marca um novo perfil para o exercício da docência. Para além da formação intelectual há a valorização da formação técnica. No caso do IPFOF, uma escola feminina voltada para a formação de meninas e moças como futuras trabalhadoras do lar, temos o a incorporação de artesãs no corpo docente ao lado de professoras como formação especializada.

Sendo o único instituto custeado pelo município destinado ao atendimento de meninas oriundas das classes mais pobres torna-se, então, um espaço de referência na educação da mulher, ganhando destaque pela organização e rigidez disciplinar. A instituição se constituiu em um espaço relevante para a formação dessas meninas e moças órfãs e pobres, além de espelhar as mudanças ocorridas no sistema educacional frente as demandas da instrução pública, já que inúmeras escolas ainda funcionavam precariamente no Distrito Federal.

O Instituto Profissional Feminino não só tinha o papel de desenvolver práticas pedagógicas modelares, mas também era um espaço onde as meninas e as moças iniciavam suas relações com o mundo do trabalho. As normas/ regras disciplinares deveriam se coadunar com suas atividades diárias e com a transformação dessas jovens “abelhas”, que dentro de uma grande “colmeia” realizavam suas atividades intelectuais e laborais, visando sua integração ao espaço social carioca. A escola deveria atuar sobre a vida familiar e social dessas moças, a fim de transformar o seio da sociedade carioca, além de concretizar a visão de que a educação/ instrução para o mundo do trabalho estava diretamente ligada ao processo de modernidade, civilização e progresso do povo brasileiro.

No período da reforma de Fernando de Azevedo, a proposta de mudança na estrutura de organização pedagógica pretendia atingir as práticas escolares, com o uso de novos métodos e hábitos educacionais, isto é, as diversas atividades escolares transformariam, não apenas as professoras mais também as meninas, em sujeitos de um projeto de ensino voltado para o mundo do trabalho.



Nesse momento, o Instituto passa a ser visto como uma vitrine de propaganda dessa educação para o trabalho, não só no Rio de Janeiro, mas, também, em outras regiões do país. Cabe destacar que a Educação exerce, então, um papel fundamental no desenvolvimento das forças produtivas e dos valores culturais. Segundo Antonio Gramsci (1979, 118) a educação é um dos maiores veículos de transformações sociais da população em uma sociedade em mudança.

Dentre todas as suas análises e estudos observamos que a educação e a escola receberam um destaque em decorrência de dois focos centrais: primeiramente porque Antonio Gramsci (1975b, 1531) entendia que o mundo deve e pode ser transformado e que os elementos de causa e efeito dessa mudança se encontram na educação e a cultura, já que o espaço escolar pode ser visto como promotor de formação, informação, reflexão e construção do consenso social. Um segundo ponto é o olhar que ele tem na escola e no processo de escolarização um veículo de formação das massas e dos cidadãos, no que tange aos quadros de dirigentes.

Em seus trabalhos percebe-se que a ideia de Educação não está apenas relacionada a questão política, mas, também, a produção e ao mundo do trabalho/ industrialismo, representante da luta do homem com a natureza e com seus instintos.

Não se pode pensar Educação separada da questão social. Mais ainda, se faz necessário pensá-la tomando como ponto de partida as práticas e a formação dos seus atores sociais – professores e alunos. Assim, refletir sobre a formação docente e sua prática educativa, sua relação com os alunos e com a construção de um projeto educacional, nos leva a desvendar os caminhos que marcam as jornadas de vida e trabalho de homens e mulheres que viveram em diferentes tempos.

A trajetória do trabalho docente não se explica apenas pela questão material, mas pelos sonhos, desejos e nos compromissos sociais e educacionais de professores e professoras, pelo lugar social que eles e o magistério ocupam na construção da sociedade em que estão inseridos. Por isso ao refletir sobre a construção e a formação desses profissionais necessita-se entender o processo de edificação de símbolos e representações que fazem parte da profissão de professor.

Por vezes atrelou-se a entrada da mulher a desvalorização da profissão, contudo esse processo ultrapassa a questão sexual chegando, realmente, na questão central de que o magistério deixava de atender apenas as elites da sociedade voltando-se para a população de baixa renda, fato esse observado tanto no Brasil quanto em Portugal. Nesse momento tanto a ampliação da rede escolar quanto a entrada das mulheres na profissão docente traz consigo a ideia de que elas poderiam moralizar a sociedade.

Sob essa ótica constrói-se uma nova condição social feminina dentro do magistério, o que fez surgir certos mecanismos de discriminação e de controle contra as mulheres além de implantar pensamentos/ ideologias ligadas à domesticidade e maternagem, que foram sendo reforçadas pelas práticas higienistas e positivistas presentes nas práticas sociais ao longo do período da Primeira República.

Nesse momento a escolarização da população de baixa renda vincula-se ao aumento da produção de manufaturados o que favoreceu a reorganização da sociedade civil



objetivando, principalmente, o amparo e retirada de meninos e meninas órfãos das ruas das grandes cidades como, também oportunizar o aprendizado de um ofício.

Inserido nesse projeto encontramos o Instituto Profissional Feminino Orsina da Fonseca (IPFOF), formado para atender apenas meninas órfãos e pobres, tinha em seu quadro professoras que tinham como missão, além de educar as primeiras letras, moralizar e regenerar a sociedade através da família, pela instrução, pois elas deveriam mostrar as suas alunas como, através da educação e da instrução, o país alcançaria o progresso não apenas econômico, mas, também, moral.

Foucault e a escola: símbolo de poder e controle.

Onde há poder, há resistência. Não existe, com respeito ao poder, um lugar da grande recusa - alma de revolta, foco de todas as rebeliões, lei pura do revolucionário. Mas sim resistência, no plural, que são casos únicos: possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício. E é certamente a codificação estratégica desses pontos de resistência que torna possível uma revolução, um pouco à maneira do Estado que repousa sobre a integração institucional das relações de poder. (FOUCAULT: 2005, p. 91).

Para Michel Foucault um dos fenômenos fundamentais do século XIX é a “(...) assunção da vida pelo poder”, isto é, uma estatização do biológico, uma tomada de poder sobre o homem enquanto ser vivo (FOUCAULT: 1999, pp. 285 - 286). O Estado passa a se preocupar com os problemas relacionados a vida e a morte, gerir os corpos que perambulam pela cidade, que se adoentam dentro das casas, que morrem e como devem ser enterrados. Os soberanos se preocupam com o corpo social, com a vida deste corpo social, sendo que “O problema da vida começa a problematizar-se no campo do pensamento político, da análise do poder político” (FOUCAULT: 1999, p. 288).

Esta assunção da vida pelo poder estatal pode ser verificada na história da educação brasileira a partir das reformas educacionais promovidas no império e na república que analisaremos adiante. A preocupação com o gerenciamento da população pouco a pouco torna-se, assunto para debates entre jornalistas, intelectuais, moralistas e médicos. O próprio Estado Brasileiro diante da transição da mão de obra escrava para mão de obra livre passava a ter um problema: como organizar e controlar o crescimento das cidades e das camadas populares, cada vez mais engrossadas por ex-escravos e ex-escravas e seus filhos (as) ventre livre?

As abordagens de M. Foucault sobre os mecanismos, as técnicas e tecnologias de poder que fazem funcionar esse gerenciamento do estado em relação a vida humana nos permite um olhar mais acurado para as formas pelas quais foram sendo construídas as escolas técnicas para as mulheres. Em seu livro *Vigiar e Punir*, o filósofo demonstrou como a partir do século XVII e ao longo do século XVIII surgiram técnicas de poder centradas no corpo individual, ou seja, os procedimentos pelos



quais se assegurava nas escolas, no exército, nas oficinas, nos hospitais a distribuição espacial dos corpos individuais: sua separação, seu alinhamento, sua colocação em série e vigilância que se exercia sobre ele. Deste modo, o filósofo procurou mostrar como as técnicas que buscavam aumentar a produtividades dos corpos por meio da vigilância, hierarquia e inspeção vinculou-se a uma modalidade de poder sobre a vida que se aplica aos vivos, à população e à vida se associa ao discurso racista e à luta das raças (Cf. MOTTA: 2003, p. 08).

Essa transição da disciplina para um biopoder não anula a primeira, mas articula-se a ela. Trata-se de uma governamentalidade, que foca na multiplicidade dos homens que formam “(...) uma massa global, afetada por processo de conjunto que são próprios da vida, que são processos como o nascimento, a morte, a produção, a doença, etc.” (FOUCAULT: 1999, p. 289). A tomada do poder sobre o corpo, que de acordo com os estudos foucaultianos se deram no século XVIII inaugurando uma sociedade disciplinar e no século seguinte sobre o corpo da população, inaugurando um biopoder contribuem para o estudo sobre as instituições educacionais no Brasil e em particular da Escola Orsina da Fonseca, já que, essa instituição corrobora para a compreensão dos debates sobre higiene, raça, gênero e controle populacional. As relações intrincadas do poder-saber estudadas por Foucault fomentam uma análise dos documentos da escola capaz de perceber o funcionamento destas técnicas disciplinares e da biopolítica presentes no Brasil da virada do século XIX e início do século XX.

A analítica do poder na modernidade realizada por Michel Foucault serve para refletirmos sobre as instituições brasileiras, tal como, as escolas; já que o Brasil com uma cultura política e intelectual eurocêntrica não ficou imune aos mesmos processos da biopolítica diagnóstica por ele, na sociedade francesa na virada do século XX. A biopolítica trata sobretudo do cuidado com a população demonstrado pelo estado por meio de pesquisa, estudos e levantamento de dados como as taxas de natalidade e mortalidade, de longevidade, reprodução e fecundidade- capaz de facilitar a gestão da população a fim de evitar os custos econômicos com uma população doente. Trata-se enfim de otimizar o tempo de trabalho do homem-corpo e do homem enquanto espécie. As doenças, epidemias e anomalias diversas tornam-se, enfim, um caso de higiene pública e, por conseguinte de educação.

Apesar dos estudos de Michel Foucault terem como fontes os arquivos e documentos franceses, o Brasil com uma cultura política eurocêntrica não ficou imune a este processo. Esta biopolítica diagnosticada por ele e que cuida dos dados sobre nascimentos e óbitos, da taxa de reprodução e fecundidade da população, da longevidade, mapeia os fenômenos que possam, de uma certa maneira, reduzir a força da população frente ao Estado, que possa diminuir o tempo do trabalho do homem-corpo e do homem enquanto espécie, que provoca custos econômicos por causa de uma doença, por causa das epidemias, das anomalias diversas, por falta de uma higiene pública.

É neste contexto de preocupações do homem-espécie, com a massa, com os corpos que perambulam pela cidade - capital do Rio de Janeiro, que surge o problema de centralizar informações, medicalizar a população agir aonde a Igreja, que até



então se fazia quase que exclusivamente presente, é que podemos compreender a emergência de se instituir Institutos e Escolas tanto femininas quanto masculinas, tendo como objetivo sanar problemas ligados à criminalidade, promiscuidade e vadiagem dos menores que perambulavam pela cidade - capital.

A cidade é tratada como um corpo (CAMARA: 2010) no qual se intervém para torná-la civilizada, limpa e saudável aos moldes dos padrões europeus. No início do século XX, a cidade do Rio de Janeiro:

(...) foi marcada pela derrubada de antigos casarões, abertura de novas avenidas, arrasamento do Morro do Castelo e por sucessivos aterramentos e saneamento de regiões até então inabitadas, como Copacabana e a Lagoa Rodrigo de Freitas. Com essas investidas urbanísticas, a cidade viu surgir novos contornos sociais e geográficos para a sua paisagem (CAMARA: 2010, p. 81).

A difusão dos ideais de modernidade, civilização e progresso se encontram presentes na reestruturação não só do espaço físico como, também, no espargimento das imagens dos habitantes e suas habitações, locais de trabalho ou de diversão que reunidos amalgamam a cara da cidade do Rio de Janeiro, Capital Federal e Cartão – Postal do país, não só para os outros Estados como para o mundo externo civilizado e moderno.

Dentre as mudanças vividas e sentidas pela cidade-Capital encontramos as reformas urbanas que alteram não apenas urbanisticamente vários lugares da cidade, mas, também, os hábitos e costumes da população proibindo a circulação de ambulantes pelas grandes avenidas, como dar esmolas aos pobres, a forma de se vestir publicamente, a imposição de hábitos de higiene e a vacinação coletiva, o saneamento público, dentre outros aspectos que privilegiavam a moralização da população carioca, criando e difundido para o país a ideia de civilização⁷¹.

Mas como propagar essas novas normas de forma rápida e que a população, em sua totalidade analfabeta, conseguisse entender? Nesse momento o Estado Brasileiro utiliza-se da fotografia para propagar uma nova visão de mundo.

As fotografias foram tratadas como uma mensagem que configuram um discurso visual que, cruzadas com jornais e periódicos cariocas da época, complementaram o conjunto de documentos permitindo através da intertextualidade uma interpretação dos modos de ser e agir da sociedade carioca da belle époque. Além do que, na intenção de empregar a fotografia para além de sua característica ilustrativa nos utilizamos de uma ampla série com certa homogeneidade, proporcionando-nos dar conta das similaridades e diferenças próprias dos grupos de imagens que nos propusemos analisar. (GRALHA: 2008, p. 03)

71 Segundo Norbert Elias a ideia de civilização nas sociedades do ocidente perpassa pelo controle do comportamento e nas mudanças de hábitos. Para ele: “A relação dos povos ocidentais com a *limpeza lavagem e o banho* mostra, durante longo período de tempo, a mesma curva de transformação examinada no texto de vários ângulos diferentes. O impulso para a limpeza regular e limpeza corporal constante, para começar, não deriva de uma noção claramente definida de higiene, de uma compreensão clara ou, como dizemos habitualmente, “racional” do perigo da sujeira para a saúde. A relação com a lavagem, também, muda em conjunto com a transformação nos relacionamentos humanos (...)”. E ao olhar por esse prisma, percebe-se como a questão da moralização se relaciona com a ótica de um país civilizado. ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994, p. 266.



Imagem 01: In: <https://ims.com.br/wp-content/uploads/2018/03/960pracaXV-640x360.jpg>, acesso em 05/01/2020

Através das lentes do fotógrafo Augusto Malta, contratado em 1903 pelo prefeito Pereira Passos para registrar as mudanças que começavam a ser operadas na cidade-Capital, conseguimos entender como a reforma urbana mudou o comportamento, os hábitos e a vida da população carioca.

Dentre os espaços destinados para a captura de imagens de modernidade e progresso, atreladas a ideia de civilização está o Instituto Profissional Feminino. As imagens capturadas pelas lentes e olhares de Augusto Malta do Instituto Profissional Orsina da Fonseca já foram exploradas em pesquisas anteriores. Nestas foram assinaladas o modo pelo qual estas fotografias demonstram como as alunas eram retratadas no espaço escolar, os eventos e as atividades cotidianas que mais aparecem nas suas imagens, as razões da implementação de um instituto profissionalizante feminino e o projeto político-pedagógico do mesmo (BONATO; CAMARA: 1996, p. 10).

As fotografias de Augusto Malta (ARAÚJO: 2016)⁷² apresentavam as atividades escolares cotidianas e as relações de poder no interior da instituição. Para Nailda Bonato

⁷² Augusto Malta inicia o seu trabalho na prefeitura em 1903 na gestão de Pereira Passos. Foi nomeado como fotógrafo documentarista da cidade do Rio de Janeiro, um cargo aliás criado para ele, pois até então não existia. Ele manteve-se no cargo de fotógrafo oficial da prefeitura até 1936. Predomina-se em suas fotos as 'poses' dos personagens e dos objetos em cena; como se a fotografia enquadrasse a hierarquia e a disciplina dos personagens e a modernização, a ordem e a moral dos costumes.

(2001) as imagens produzidas por ele refletiam a visão do poder oficial que o contratou justamente para registrar a modernização da cidade do Rio de Janeiro implementadas durante o governo do prefeito Pereira Passos.



Imagem 02: Arquivo permanente da E. M. Orsina da Fonseca. Acervo CMOF



Imagem 03: Arquivo permanente da E. M. Orsina da Fonseca. Acervo CMOF. Série: Exposições

Augusto Malta registrou através de suas lentes as aulas de ginásticas, de bordado, as atividades cívicas, as festas, o refeitório, os dormitórios, a exposição de trabalhos manuais, bem como a arquitetura do edifício da escola. Assim, monumentalizou-se a presença do Estado na educação das meninas, visitas de autoridades como prefeitos, ministros e presidentes. Isso, ao longo dos anos, transformou-se em registro e memória da história da escola.

Em seus trabalhos Nailda Bonato (2001; 2009), afirma que os institutos femininos ocuparam o centro do palco como modelo de educação de sucesso naquelas primeiras décadas da república e, assim, muitas das fotos produzidas por Malta para difundir este modelo escolar,

(...) parecem terem sido produzidas para a exposição, divulgação das práticas pedagógicas, como propaganda e testemunho da façanha do estado como educador, ao mesmo tempo cumprindo uma função educativa da população e representativa do que e do como deve ser o feminino na sociedade. (BONATO: 2009, p. 03)

Malta passou a ter um papel de destaque na construção da memória carioca exercendo além da sua função administrativa burocrática um papel político-social já que suas fotografias estavam inseridas em um projeto que consistia em mudar a imagem da capital, transformando a antiga cidade colonial do Rio de Janeiro em uma capital moderna. Com as fotografias de Malta perpetuou-se historicamente a gestão de Pereira Passos. Ele tinha a concepção da fotografia como um registro neutro da realidade, objetivo, capaz de registrar a verdade das coisas (CIAVATTA, Apud CAMPOS: 2015, p. 45).

Participando do governo de 19 prefeitos da cidade do Rio de Janeiro, ele desempenhou seu papel de utilizar a imagem para registrar feitos da política pública e em relação as instituições escolares suas fotografias “cumpriram perfeitamente esse referido papel de registrar as realizações dos governos municipais” (CIAVATTA, Apud CAMPOS: 2015, p. 45). Deste modo, ele destacou o que ele mesmo ou seus superiores hierárquicos consideravam importante como registro da escola pública, pois “A imagem captada por sua máquina fotográfica corresponde a um fragmento da realidade que equivale a uma percepção que o fotógrafo tem de sua própria forma de ver o mundo” CIAVATTA, Apud CAMPOS: 2015, p. 45).

No bojo dessas mudanças urbanísticas e moralizadoras a história do Instituto Profissional Feminino da Orsina da Fonseca também se engendra e adentra no discurso eugenista e higienista que articulava educação e saúde. Trata-se de uma história que se passa na “Era da higiene” (ROCHA: 2003), onde o disciplinamento da população, por meio da articulação da higiene e da moral tornavam-se imperativos. Para Almeida Junior (1922) a educação era, naquele momento, compreendida como a arte de formar hábitos, objetivando assim:

(...) a atingir a aquisição de hábitos e desenvolver a capacidade de compreensão e adaptação, a educação sanitária deveria ancorar-se em vários elementos concretos, dentro os quais se destaca um conjunto de práticas que deveriam instituir-se no cotidiano da escola, conformando os corpos e as mentes dos alunos” (ROCHA: 2003, p.47).

No caso dos registros fotográficos do Instituto Profissional a higiene e a moral eram estratégias de governo dos corpos das meninas a fim de extrair deles o máximo de produtivo como numa grande indústria, na massificação dos produtos e mesmo da própria educação. Pelas fotos vemos que há predominantemente a uniformização das roupas, gestos e trabalhos realizados, poucos sorrisos escapam a lente lógica e moderna do fotógrafo.

No espaço da sala de aula as teorias higienistas e eugenistas também aparecem no conjunto de fotografias. Novamente exaltando a mesma uniformização de matérias expostas nas carteiras, aos gestos concentrado a fala da professora e a postura desta no comando e observação das demais. Um tablado para a professora e as carteiras dispostas enfileiradas contribuem para o aspecto de ordem e progresso que as fotos do Instituto procuravam demonstrar.



Imagem 04: Arquivo permanente da E. M. Orsina da Fonseca. Acervo CMOF

Coerentemente com o currículo estabelecido, o Instituto dedicava-se ao ensino de mais horas as tarefas manuais do que teóricas. Contra as dez (10) disciplinas tradicionais-teóricas, tais como, português, matemática, história e desenho, temos um conjunto de 13 disciplinas que giram em torno da higiene, enfermagem até as aulas de economia doméstica e contabilidade. Era um conjunto de disciplinas que cuidavam tanto dos aspectos mais formais da educação até os mais técnicos com ênfase na higiene e trabalhos domésticos.

As oficinas, por exemplo, tinham de caráter obrigatório e optativo. As de rendas e bordados assim como as de corte e costura eram obrigatórias nos primeiros anos, já as de flores e chapéus eram optativas.



Imagem 05: Arquivo permanente da E. M. Orsina da Fonseca. Acervo CMOF -Série: Postais

Um conjunto de fotografias como estas se assemelham. Geralmente fotos posadas e que registravam o labor das meninas como nas imagens das oficinas de bordado e de confecção de chapéu. Uniformizadas e concentradas essas imagens dão o sentido dos objetivos da educação nos primeiros anos da república ordem e progresso por meio da valoração do esforço do trabalho. Quase sempre as fotografias traziam também a professora que se destacava por sua indumentária diversa do uniforme das meninas e de sua postura de comando ou observação tal como nesta imagem de uma oficina de costura:

Normalmente em pé ou atrás da mesa do mestre, as professoras se posicionam de forma a demonstrar o seu ofício vinculado a observação, o ensino e a correção das tarefas. Une-se a essas sensações de trabalho e concentração ao da disciplina dos corpos e da uniformidade. Não há quase espaço para descontração nas imagens, se os corpos não estavam curvados sob o ofício da costura e outras confecções estava ereto com os braços rente ao corpo ao lado ou frente ao produto final do seu ofício. Quando o registro fotográfico não capta o trabalho e o produto final, capta o exercício para o corpo. Novamente não há lugar para descontração, todas realizam uniformemente o mesmo movimento.



Imagem 06: Arquivo permanente da E. M. Orsina da Fonseca. Acervo CMOF -Série: Postais

Não apenas as fotografias de A. Malta retratam toda uma rede de saber-poder instituída pelo governo republicano. Todas as técnicas advindas deste biopoder, deste controle da vida populacional por parte do Estado que se irradia pelos médicos, professores, policiais e outras instituições reproduzem e instituem mecanismos mais sutis, racionais e seguros em torno da população.

Um dos mecanismos utilizados para a colocação de crianças órfãs de pai ou mãe nos Institutos ou nas Escolas foi o atestado de pobreza solicitado por um dos pais ou pelo tutor da criança para o delegado de polícia. Que após o atesto deveria ser levado para o (a) diretor (a) da escola ou do Instituto para comprovação da situação das crianças e que seria anexado à pasta de documento da aluna.

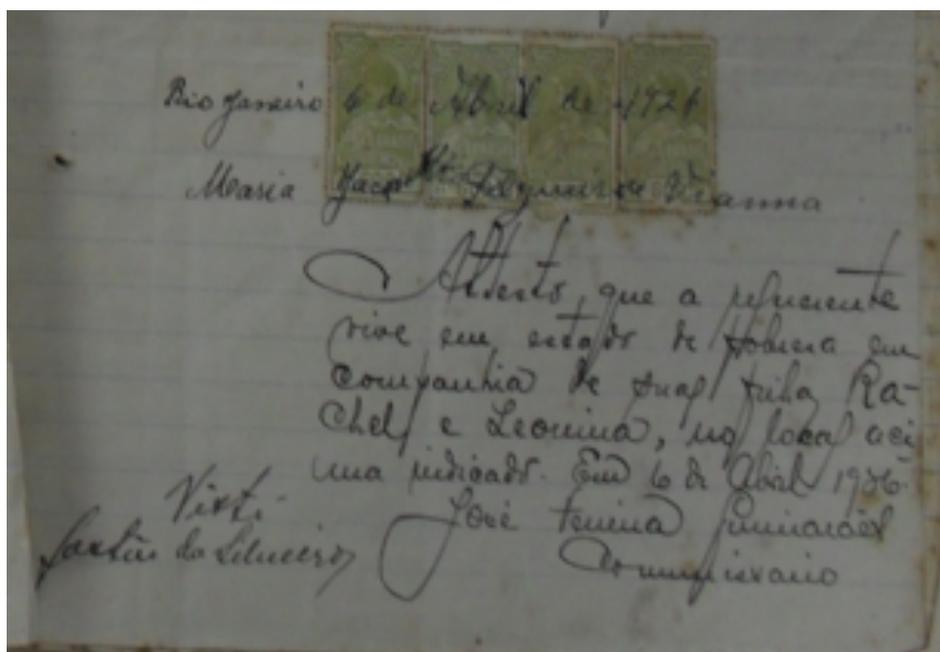


Imagem 07: Arquivo permanente da E. M. Orsina da Fonseca. Acervo CMOF -Série: Pastas das Alunas - Arquivo da Aluna Rachel Figueiras Vianna, matriculada em 07/06/1927 no Instituto Profissional Feminino Orsina da Fonseca

A cidade e a população aparecem como um problema da biopolítica, e, desta forma, as teorias raciais que circulavam na Europa e nos EUA no final do século XIX, foram reelaboradas no Brasil de maneira especial nos primeiros anos do século XX.

A necessidade de uma “revolução de costumes”, voltada para a população mais pobre atinge diretamente as crianças e jovens, prioritariamente as meninas oriundas de populações pobres, pois essa revolução trazia em seu bojo a mudança de hábitos de origem por maneiras ditas e vistas como civilizadas. Muito mais que instruir era necessário educar. E essa educação se traduzia, também, como um ordenamento dos corpos, fato que estava presente na legislação do ensino, nas formas de organização e ocupação dos espaços não apenas escolares como também sociais, organização e disposição dos tempos escolares, na estruturação da grade curricular e na oferta de diferentes disciplinas nos programas de ensino, na difusão e instituição de hábitos higiênicos que deveriam ser rigidamente acompanhados pelas equipes de inspeção médica, presentes nas rotinas escolares, sempre próximas às práticas de trabalho,



tudo supervisionado e orientado pelos profissionais da educação: diretoras e professoras, que se encontravam imbuídas em difundir os ideais de modernidade e civilização presente nos discursos políticos e higienistas da época.

As formas pelas quais os seres humanos tornam-se sujeitos possuem diversas histórias. Para Michel Foucault, podemos apreender a construção da subjetividade na cultura ocidental estabelecendo suas raízes genealógicas, mediante a observação das transformações culturais e das formas de governamentalidade. Isto é, para o filósofo, o genealogista deve estar atento para as mudanças que operaram nas mais fugidias práticas cotidianas e não perder de vista as normas que foram sendo transformadas, transgredidas ou reafirmadas, no interior de uma determinada cultura, para o governo do outro e de si mesmo (FOUCAULT: 2001c). Este tipo de investigação histórica tem uma preocupação com os perigos do presente. Perigos estes, desvelados pelas observações que se podem fazer da passagem da sociedade disciplinar para a sociedade de controle.

Este trabalho busca, assim, com M. Foucault realizar uma história da escola Orsina da Fonseca atenta, não apenas ao vigiar e punir presente na escola moderna, mas, principalmente, às técnicas de si através do empreendimento das transformações, na nossa cultura, das “relações consigo mesmo”, com seu arcabouço técnico e seus efeitos de saber. Em outras palavras, argumenta-se que na relação ensino-aprendizagem presente no currículo escolar e em outras fontes da Orsina da Fonseca podemos inferir essas técnicas e articulá-las a análise das formas de “governamentalidade”. Isto é, das formas de governo de si por si e em relação ao outro como é encontrada na pedagogia, nos conselhos de conduta, na direção espiritual, na prescrição dos modelos de vida etc. (FOUCAULT: 1997, p. 111).

Sustentamos a partir de M. Foucault que o sujeito só pode ser histórico e que o campo da ação humana é o espaço no qual se desenvolvem as lutas em torno da subjetividade. Na modernidade, conforme a sua análise, a constituição do ser sujeito perpassa por estratégias dos saberes e práticas médicas que se ocupam da vida e de seus perigos. Para uma melhor compreensão, deste, crescente poder sobre a vida na modernidade o filósofo formulou o conceito de biopolítica, um poder que tem como alvo, ao mesmo tempo, o corpo do indivíduo e a população. É sobre a vida da população e do corpo que ocorrem os procedimentos de normalização que são estudados a partir das diversas instituições como escola, família, exército e os diversos saberes sobre o homem tal como a medicina.

As disciplinas, organizando as “celas”, os “lugares” e as “fileiras” criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos. São espaços mistos: reais pois que regem a disposição de edifícios, de salas, de móveis, mas ideais, pois projetam-se sobre essa organização características, estimativas, hierarquias (FOUCAULT: 2012, p. 126).



A vigilância médica que marca a modernidade, para Foucault, sugere certas condições de comportamento percebido através do *olhar* médico que compõe os procedimentos de normalização que fazem parte da biopolítica. Para Peter Conrad (1992), a vigilância médica descrita pelo filósofo é uma das categorias que compõe o controle médico social em expansão na sociedade contemporânea. Fazem parte também destas categorias a ideologia médica, a colaboração e a tecnologia que vem definir determinados comportamentos, pessoas e coisas dentro do universo do que é considerado normal ou patológico. A definição de medicalização, segundo o autor, dá a legitimidade deste controle social exercido pelo poder médico. Medicalização é o processo sociocultural, que pode ou não envolver um médico profissional, pelos quais problemas não médicos são definidos e tratados como problema médico, usualmente em termos de doença ou distúrbio (CONRAD: 1992, p. 211).

Nos trabalhos anteriores sobre a loucura, as ciências humanas, o nascimento da clínica e das prisões Foucault já tinha deixado claro que a subjetividade do indivíduo é construída pelos múltiplos poderes e saberes exercidos na igreja, na escola, na fábrica, no hospício, na família entre outras relações e instituições sociais ocidentais modernas. Estas pesquisas nos legaram um *diagnóstico* da modernidade: época em que os indivíduos são definidos e segregados segundo um *olhar*, sobretudo médico e normativo - que como produto e efeito de saberes e práticas sociais - são responsáveis por fabricar subjetividades dóceis e disciplinadas.

As pesquisas do filósofo, em torno da formação de um saber sobre o homem, provocaram deslocamentos sucessivos na noção de discurso até ser compreendido como uma prática, entendida como produto de estratégias e relações de poder. As práticas discursivas possuem função de corroborar nos processos de subjetivação. Uma vez em que elas sempre funcionam produzindo saberes em função das relações de poderes que extrapolam as instituições e o aparelho de estado estando presente nas atividades humanas mais cotidianas.

Foucault demonstrou a positividade desta relação saber-poder fundamentalmente em seu trabalho sobre o nascimento da prisão moderna observando que o *olhar normativo* se prolifera nas inúmeras estratégias como de controle e vigilância, junto com todo um aparato médico-pedagógico e judicial que irá compor uma *ortopedia moral* com a finalidade de formar subjetividades dóceis.

Mas, foi ao mudar a direção teórica e metodológica da sua *História da Sexualidade*, nas obras *O uso dos Prazeres* e *O Cuidado de Si* que as práticas discursivas passaram a serem entendidas por Foucault, como um modo pelo qual o indivíduo se relaciona consigo mesmo, isto é, como meio de subjetivação exercida pelo indivíduo a fim de tornar-se um sujeito que porta certos valores estéticos e éticos. Deste modo, as práticas discursivas nos constituem historicamente, fazem parte de uma experiência, que correlaciona numa cultura, saberes, tipos de normatividade e formas de subjetividade (FOUCAULT: 2001, p.10).

É nesse sentido que as práticas discursivas que podemos analisar a partir das imagens e documentos da escola serão compreendidas como objeto de estudo e análise social, histórica, política e pedagógica das instituições educacionais da



primeira república. Sendo observadas as práticas educacionais, os procedimentos disciplinares, as estratégias e as relações de poder o *olhar* deste trabalho se dirigirá para o funcionamento dessas relações de poder-saber como instituidores de identidades femininas reconhecidas socialmente como ideais.

A maneira de proceder sua investigação e as reflexões suscitadas pela obra de Foucault como um todo tornou possível a elaboração da pesquisa que dá origem a esse artigo que compreende a subjetividade dos indivíduos como uma construção sócio histórica e cultural. Isto é, entende-se que o ser humano *torna-se sujeito*, como por exemplo, de uma sexualidade, a partir de suas vivências entre práticas sociais e normas que, de acordo com Foucault, são sempre efeitos de poder.

Essas questões são fundamentais quando tratamos de analisar os documentos de uma escola voltada a educação das mulheres na virada do século XIX para o século XX e nas primeiras décadas deste último. Afinal de contas, trata-se de pensar a educação levando-se em conta a outras categorias e marcadores sociais como raça e gênero. No caso da Escola Orsina da Fonseca cabe destacar a concepção hegemônica de que:

(...) as “mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas”, ou seja, para elas a ênfase deveria recair sobre a formação moral, sobre a constituição do caráter; sendo suficientes, provavelmente, *doses pequenas* ou *doses menores* de instrução. Na opinião de muitos, não havia porque *mobilizar* a cabeça da mulher com informações ou conhecimentos, já que seu destino primordial – como esposa e mãe – exigiria, acima de tudo, uma moral sólida e bons princípios. (LOURO: 2010, p. 446).

Daí um currículo recheado de aprendizagens relacionados a bordados e artesanatos, a higiene da família e a construção da cidadania. Cidadania no sentido de formação das filhas dos desamparados, das órfãs, das futuras esposas dos trabalhadores enfim das camadas populares que deveriam aprender o valor do trabalho, do asseio, da honestidade. Deste modo, higienistas e religiosos brasileiros responsabilizavam a mulher pela manutenção da família saudável. “O casamento e a maternidade eram efetivamente constituídos como a verdadeira *carreira* feminina” (cf. LOURO: 2010, p. 447).

Guacira Lopes Louro dedicou-se a pesquisar a escolarização do doméstico e a chamar a atenção para as diferenças previstas na educação de mulheres e de homens. Diferenças que se fazem de acordo com modelos, ideais, imagens que as diferentes classes, raças, religiões etc. tem sobre mulher e sobre homem (LOURO: 1993, p.3). Tendo como foco de análise uma escola técnica para mulheres no Rio Grande do Sul, ela afirma:

É necessário lembrar que há uma explícita intenção de formação de competentes donas de casa, os cursos ministrados na escola técnica seriam provavelmente um interessante “estágio” antes do casamento. Assim, provavelmente, a formação como costureira, modista, chapeleira, tapeçaria, decoradora, etc; proporcionada pela instituição, representava



o acréscimo de importantes dotes, que iriam valorizar essas moças no “mercado de casamento” (LOURO: 1993, p.3).

Desta forma, a emergência da categoria de gênero recoloca a questão tornar-se sujeito como ponto de partida para pensar o feminino e o masculino. Opondo-se a uma postura essencialista e universalista. Nesta perspectiva construtivista da sexualidade que busca desnaturalizá-la, insere-se a metodologia da pesquisa que embasa o presente trabalho que entende a subjetividade feminina como algo que é fabricado de acordo com a cultura e suas práticas sociais, na qual a escola é um elemento fundamental.

3. Conclusão

As críticas ao pensamento de Foucault e a sua análise da institucionalização da educação como estratégia de poder carecem de maior debate no que tange a sua aplicabilidade ao modelo apresentado. Neste contexto de estruturação de um novo paradigma de sociedade e poder, as suas oferecem ferramentas de reflexão que nos permitem analisar as práticas educativas e os discursos que as tornam uma necessidade e obrigação do Estado.⁷³ Dentro do cenário da emergência das escolas do Imperador e posteriormente nos institutos e nas escolas profissionais criadas na primeira República, dentre elas a Orsina da Fonseca, a questão das estratégias governamentais de administração da população e das relações de poder estavam presentes no embate de se institucionalizar as práticas e experiências educativas demandada entre o final do Império e a República.

Este trabalho é apenas uma parcela de um projeto maior que possui como objetivo a identificação dos simbolismos/imagens criados e deixados por alguns dos atores que se formaram ou foram formadores no Instituto Profissional Feminino Orsina da Fonseca entre os anos de 1930 a 1945. Os documentos encontrados no arquivo da escola revelam suas relações com a sociedade e com o seu imaginário social. Textos impressos, presentes nos Relicários da alunas, na revista *Colmeia*⁷⁴ e, também, nos arquivos de documentos da instituição são as fontes para a compreensão dessa relação.

Por outro lado, considerando o conceito de estratégia em Foucault, a mesma documentação nos revela as diferentes e criativas formas de estratégias de resistência se contrapõem as formas de exercício de poder feita pelo Estado ou pensados e implementados por grupos mais fortes frente as minorias.⁷⁵ Nesse embate de estratégias ou táticas, entendidas como maneiras de fazer e ver o cotidiano, os documentos produzidos dentro da escola revelam-se como elementos de divulgação da cultura de um grupo da sociedade carioca.

73 FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2008, p. 281.

74 A Revista *Colmeia* foi editada e publicada na Escola Técnica Secundária Orsina da Fonseca no ano de 1935, pelas alunas do internato. Trazia como lema: “De Deus vem o bem e das abelhas o mel”. Só existiram 02 publicações entre os meses de outubro e novembro do referido ano.

75 Ver, entre outros: CASTRO, E. *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, pp: 151 – 152.



4. Referências Bibliográficas

ALMEIDA JUNIOR, A. *O saneamento pela educação*. 1922. Tese (Doutorado) – Instituto de Hygiene, Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, São Paulo.

ARAÚJO, Viviane da Silva. “Augusto Malta: o fotógrafo de Pereira Passos? ”. In: *Revista do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 2016.

BEHRENT, Michael C. “Sobre a crise teológica-política da França”. Ensaio, maio de 2016. In: <https://tif.ssrc.org/2016/05/12/on-frances-theologico-political-crisis/> , acesso em 30 dez 2019.

BONATO, Nailda Marinho da Costa. “Uma escola de formação profissional para o sexo feminino no Distrito Federal: a Escola Profissional Paulo Frontin (1919)”. Caxambu, 2001. Trabalho apresentado na XXIV Reunião Anual da ANPED.

CAMARA, Sônia. *Sob a guarda da República. A infância minorizada no Rio de Janeiro da década de 1920*. Rio de Janeiro: Quartet, 2010.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 2008.

CIAVATTA, Maria. “O conhecimento histórico e a questão teórico-metodológica das mediações”. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org). *Teoria e educação no labirinto do capital*. São Paulo: Expressão Popular, 2016.

CONRAD, P. *The medicalization of society: on the transformation of human conditions into treatable disorders*. Baltimore, Maryland, 1992.

FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Editora Graal, 2001.

_____. *Vigiar e punir*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. “O sujeito e o poder”. Em H. L. Dreyfus, P. Rabinow, *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. *Em defesa da sociedade: Curso do Collège de France (1975 – 1976)*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FRIGOTO, G. “As novas e velhas faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos”. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org). *Teoria e educação no labirinto do capital*. São Paulo: Expressão Popular, 2016.

FUKUYAMA, F. *O fim da História e o último homem*. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

GONDRA, José Gonçalves. (Org.). *Educação no Brasil: história, cultura e política*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003, p. 399-417.

GRALHA, Fernando. *O carioca ideal na fotografia de Augusto Malta*. Dissertação de Mestrado. Juiz de Fora: UFJF, 2009.

LOURO, Guacira L. *O corpo educado: pedagogia da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PAIM, Antonio. *Momentos decisivos da história do Brasil*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. “Educação escolar e higienização da infância”. In: *Cadernos CEDES*. vol.23 no.59 Campinas, 2003.



THIOLLENT, Michel. “Maio de 1968 em Paris: testemunho de um estudante”. In: *Tempo Social; Rev. Sociol. USP S. Paulo*, 10(2): 63-100, outubro de 1998. <http://www.scielo.br/pdf/ts/v10n2/v10n2a06>, acesso em 2 de Janeiro de 2020

ZAMORA, Daniel. *Critiquer Foucault: les années 1980 et la tentation néolibérale*. Bruxelles: Éditions Aden, 2014.

GÊNERO E DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PRIMÁRIA RURAL EM APUCARANA-PR

Gabriela da Silva Sacchelli – UEM⁷⁶
Analete Regina Schelbauer

Resumo

A pesquisa no campo da história e historiografia da educação é constituída por meio de fontes variadas que se entrelaçam e o presente trabalho de pesquisa busca relacionar documentos escolares, pesquisas publicadas e normativas com a história das professoras da Educação Rural nos anos de 1940-1990, em Apucarana-PR. Tem como objetivo compreender as condições de formação e atuação no magistério rural no período compreendido entre as décadas de 40 a 90 do século XX associando a profissão professora e o gênero feminino no espaço rural apucaranesse. O problema de pesquisa incidiu sobre os aspectos de gênero, a partir do processo de feminização do magistério rural.

Palavras chaves: gênero; professoras rurais; educação primária rural;

Introdução

A presente comunicação tem como temática a identidade profissional das mulheres responsáveis por promover a educação primária rural na cidade de Apucarana-PR. O estudo sobre a identidade profissional das professoras rurais objetiva compreender as condições de formação e atuação no magistério rural no período compreendido entre as décadas de 40 a 90 do século XX, com ênfase na trajetória profissional como elemento para a pesquisa em História das Instituições Escolares e da Profissão Docente. O problema de investigação incidiu sobre os aspectos de gênero, a partir do processo de feminização do magistério rural.

A pesquisa também analisa o processo de construção de identidade profissional das professoras que trabalharam no magistério rural municipal, em consonância com a tendência de feminização do magistério, apontada pela historiografia da educação,

⁷⁶ Mestre em Educação (UEM-PR), doutoranda em educação (UEL-PR), professora colaboradora do curso de Pedagogia da (UNESPAR-PR). E-mail: gabysacchelli@hotmail.com



em nível nacional. A configuração sobre como se deu a formação e atuação destas mestras rurais tem relação com o processo de constituição ideológica presente nos programas, documentos escolares, fotos e registros de carreira docente.

Metodologia:

Como percurso metodológico, adoram-se as pesquisas bibliográfica e documental que buscam, a partir dos pressupostos de investigação acerca das instituições escolares e da formação de seus mestres, elucidar as representações escolares de determinada comunidade, as especificidades dos indivíduos que as compõem, que as faz em seu tempo, seu espaço e sua subjetividade.

Neste aspecto, objetiva-se conhecer o passado e, ao mesmo tempo, dialogar com o presente, a partir de narrativas que possam (re)constituir significados de uma história vivida.

[...] Por um lado a possibilidade de aceder ao discurso do outro, problema do historiador: o que se pode apreender do discurso do ausente? Como interpretar os documentos ligados a uma morte intransponível, quer dizer, a um outro período, e a uma experiência “inefável”, sempre abordada pelo lado de onde é julgada a partir do exterior? Por outro lado, a alteração da linguagem através de uma “possessão” objeto próprio deste exposto (CERTEAU, 1982, p.218).

A partir dos estudos da História Cultural e da revisão acerca dos contributos da historiografia da educação brasileira sobre o tema, realizamos as análises acerca do processo de feminização do magistério rural apucararense. Para tanto, contribuíram com as análises os estudos de Schelbauer (2014), Nóvoa (1992), Almeida (2001) Hervatini (2011) e Faria (2017).

As fontes documentais que subsidiaram a pesquisa na formação de professores em Apucarana-PR foram localizadas nos acervos da Autarquia Municipal de Educação, do Núcleo Regional de Educação e de duas instituições escolares apucararenenses: Colégio Estadual Santos Dumont e Colégio Estadual Nilo Cairo. Dentre as fontes documentais impressas e manuscritas utilizadas para o estudo, podemos citar as atas, os quadros de disciplinas que compunham os programas, bem como suas ementas, ofícios e relatórios, fichas de acompanhamento individual dos alunos, boletins, históricos escolares, livros de chamada e fontes iconográficas.

O recorte temporal inicia-se em 1940, década da constituição das primeiras escolas rurais e instalação da primeira Escola Normal Regional em Apucarana, tal acontecimento representa uma forma de suprir as necessidades na formação de docentes para a região em expansão. O marco final do estudo situa-se em 1990, marcado pela cessação da maior parte destas instituições situadas na área rural.

Debate de Gênero e Docência nas Escolas Rurais em Apucarana:

No presente estudo foram elencados 30 professores e professoras que lecionaram, a partir dos anos de 1940, em escolas primárias rurais e escolas municipais rurais

em Apucarana e escolas primárias municipais que funcionavam em espaços urbanos do município. O registro possibilita quantificar o gênero, as características físicas, o estado civil, a formação, as datas de nomeação e admissão, os salários que recebiam das escolas onde trabalharam e as funções que exerceram.

Podemos destacar o número expressivo de mulheres que lecionaram em escolas primárias em Apucarana-PR. Dos 30 professores que atuavam no magistério rural, 24 eram mulheres, ou seja, 80% do quadro era composto pelo gênero feminino.

Figura 1 Professores e professoras das Escolas Isoladas, 22ª IRE



Fonte: Revista Apucarana, Jubileu de Prata 1944-1969, s/p (1968).

A fotografia apresentada representa “professores e professoras das Escolas Isoladas de Apucarana-PR” é possível visualizar a representação feminina do corpo docente das Escolas Rurais do município mencionado, na década de 1960.

As professoras e professores das Escolas Primárias Rurais de Apucarana, na ocasião da fotografia, representa a visita do inspetor da 22ª IRE. A inspetoria foi criada em 6 de novembro de 1961, pela Lei nº 4.460, sendo designado inspetor regional de ensino de Apucarana o Pe. Valdemiro Haneiko, pela Portaria nº 403 de 18/02/1963. Para a Inspeção do Ensino Primário, foi designado o profº José Berton, símbolo M-N-3, pela Portaria nº 2.595, de 29/05/1963 (REVISTA APUCARANA, Jubileu de Prata 1944-1969, s/p, 1968).

O Quadro 1 apresenta 29 professores e professoras que trabalharam a partir dos anos de 1930, em Escolas Primárias Rurais e Escolas Municipais Rurais em Apucarana e Escolas Primárias Municipais. A listagem permite quantificar o gênero, as características físicas, o estado civil, a formação, as datas de nomeação e admissão, os salários que recebiam, as escolas em que trabalharam e os funções que exerceram.



Quadro 1 Professores e Professoras do Município de Apucarana

Nome	Data de nascimento	Estado Civil	Instrução	Data de Admissão e Data de Nomeação	Escola que Lecionou
Adilson Luís Almeida Lima	Não consta	Não consta	Não consta	Não consta	E. R. M. Vicente de Carvalho
Ana Maria M. Cintra	05/01/1947	Solteira	Curso Normal Ginásial	Admissão 22/04/1963 Nomeação 01/01/1965	E. M. Mateus Leme
Aparecida Viana da Cunha	01/08/1946	Solteira	Curso Normal Ginásial	Admissão 04/04/1961 Nomeação 01/01/1965	E. M. Mateus Leme
Arlete A. Pagani	28/06/1947	Solteira	Curso Normal Regional e Pedagogia	Admissão 09/08/1964 Nomeação 01/02/1966	Não consta
Alice M. Gonçalves	04/08/1945	Solteira	Curso Normal	Admissão 01/02/1965 Nomeação: Não consta	Escola Orfanato Ebeu Ezer
Amélia F. Gabardo	Não consta	Não consta	Não consta	1963	E. R. M. Cardeal Sebastião Leme
Ana Berezoski	10/08/1946	Solteira	Curso Normal Regional	Admissão 10/02/1964 Nomeação 01/01/1963	Não consta
Bazilio Devorany	06/04/1941	Casado	Curso Normal Ginásial	Admissão 10/02/1964 Nomeação 01/01/1965	E.R.M. Barão do Rio Branco, Diretor em São Domingos, E.R.M. Manoel Ribas.
Cleide Caligaris	30/03/1945	Solteira	Curso Normal	Admissão: 15/04/1963 Nomeação: 02/01/1964	E.M. Ébano Pereira Parque Infantil Nice Braga
Clary M. Fontanini	12/09/1943	Solteira	Curso Normal (sem especificação)	Admissão: 01/02/1965 Nomeação: 01/01/1966	Grupo Escolar Municipal
Francisca C. Calsavara	10/01/1932	Casada	Primário	Admissão: 01/04/1952 Nomeação: 01/04/1952	Esc. Tupinambá E.R.M. Duque de Caxias.
Francisco Antônio de Souza	Não consta	Casado	Não consta	Não consta	Primeiro proprietário da Escola Getúlio Vargas, com estadualização passou a ser E.R.M. Getúlio Vargas.
Genia Hawarylak	Não consta	Não consta	Não consta	Admissão Nomeação	Não Consta
Iraci C. Alves	11/02/1944	Casada	Curso Normal Regional	Admissão: 01/02/1965 Nomeação: 01/02/1966	Grupo Escolar do Pirapó E.M. Mateus Leme
Ivone F. Silva	02/12/1935	Casada	Estudante da 1ª série ginásial	Admissão: 01/04/1963 Nomeação: 02/01/1964	E.R.M.. Osvaldo Cruz (Casa Escola)
Izio Gambi	17/06/1931	Casado	Primário	Admissão: 12/03/1956 Nomeação: 02/01/1964	E.R.M Tiradentes Diretor de Ensino do Departamento de Instrução Pública e Assistência Social.
Lidia Titéricz	17/05/1944	Solteira	Curso Normal	Admissão: 10/02/1964 Nomeação: 01/02/1966	Grupo Escolar Pirapó
Doguilda M. Pacheco	18/11/1911	Casada	Primário	Admissão: 04/02/1963 Nomeação: 01/02/1966	
Maria Audelina Dias	19/04/1946	Solteira	Curso Normal Regional	Admissão: 19/08/1963 Nomeação: 01/01/1966	E.R.M. Osvaldo Cruz Grupo Escolar Municipal



Nome	Data de nascimento	Estado Civil	Instrução	Data de Admissão e Data de Nomeação	Escola que Lecionou
Maria Adelia Barreto	20/12/1945	Solteira	Curso Normal	Admissão: 22/03/1965 Nomeação: 01/02/1966	E.R.M. José de Alencar
Maria Alice da Silva	29/05/1945	Solteira	Curso Normal	Admissão: 15/04/1963 Nomeação: 02/01/1964	E.M. Ébano Pereira Escola Orfanato Ezeu Ezer
Marcia B. Manhas	21/01/1946	Solteira	Curso Normal Ginásial	Admissão: 10/02/1964 Nomeação: 01/01/1965	Escola Orfanato Ezeu Ezer
Maria Conceição Ribeiro	01/12/1944	Solteira	Curso Normal Regional	Admissão 10/02/1964 Nomeação 01/01/1966	E.R.M. Assis Brasil E.R.M. Erasto Gaertner
Marceu H. de Oliveira	01/12/1941	Solteiro	Ginásio	Admissão 02/05/1964 Nomeação 01/01/1965	E.R.M. Alberto Pascoalini, Diretor E.R.M. São Pedro
Maria Lopes Resende	18/09/1942	Casada	Primário	Admissão 01/01/1960 Nomeação 01/01/1964	E.R.M. Manuel Ribas
Maria Lopes Rezende		Casada	Primário	Admissão Nomeação	
Tereza Volantchuk	Não consta	Não consta	Não consta	Não consta	E.R.M. Ana Nery
Vanda C. Lemes	11/08/1942	Solteira	Curso Normal Ginásial	Admissão 01/04/1963 Nomeação 02/01/1964	E.M. Gabriel de Lara Comissão de Inspeção do Ensino Municipal
Wilde Luzia Borghi Formigoni	Não consta	Solteira	Primário	A primeira professora do município iniciou em 1937 para um grupo de crianças	Escola Amiga da Infância

Fonte: Quadro organizado pela pesquisadora.

Das particularidades que podem ser ressaltadas no quadro 1, destaca-se o número expressivo de mulheres que trabalhavam em Escolas Primárias em Apucarana-PR, dos 30 professores, 24 são do gênero feminino e cinco do gênero masculino, portanto 80% dos contratados eram mulheres.

Ocorre também uma diferenciação quando se relacionam cargos, funções e salários entre professores do gênero masculino e do gênero feminino. Recorremos ao livro ata de Registro da Vida Funcional dos professores e professoras das Escolas Primárias de Apucarana, percebe-se que os professores do gênero masculino construíram carreira atuando em funções de sub-direção nas escolas primárias, as mulheres, por sua vez, não recebem a mesma promoção apesar de o grau de instrução entre eles serem iguais.

Contratado pela portaria 20/64 passa a exercer função de professor na Escola Barão do Rio Branco de 10-2-1964 a 31-12-1964, com vencimentos de Cr\$ 23.000 mensais. Foi efetivado pelo concurso de professores municipais realizado em dezembro de 1964, a partir de 1º de janeiro de 1965, com vencimentos de Cr\$ 36.000 mensais. Foi nomeado em conformidade com a lei 80/63 e pelo decreto 33/63. Recebeu nomeação de professor e passou a exercer o cargo de sub-diretor em São Domingos (sede) na Escola Municipal Manoel Ribas em São Domingos (sede) (curso noturno), como contratado recebendo Cr\$ 23.000 mensais com referência ao período contratado. Em março de 1965 passou a receber Cr\$ 50.500 mensais. A partir de março de 1966 passou a receber Cr\$



65.500 mensais, exercendo a função de professor na Escola Manuel Ribas e ao mesmo tempo exercendo o cargo de contratado recebendo por este período Cr\$ 29.300, pelo período noturno (AUTARQUIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 1952-1966).

Sobre a formação destes professores e professoras, destacamos entender a palavra formação como algo amplo que se refere tanto à escolarização voltada ao magistério, quanto às experiências docentes, portanto, frequentemente, tais profissionais não tinham uma formação específica, porém utilizavam experiências pessoais para o trabalho escolar.

Quanto à formação pedagógica, é importante destacar que muitas vezes o professor rural não tinha um preparo específico para o magistério rural, alguns haviam frequentado escolas normais rurais, outros tantos cursaram o “normal” nas cidades e ainda havia os leigos, que lecionavam de acordo com o seu empirismo (ALMEIDA, 2005, p. 293).

Ainda sobre o quadro 1, no demonstrativo referente à formação que possuíam, destacamos: dos 30 professores listados, 20% (6 seis) deles possuíam o curso primário; 3,3% (1 uma) era estudante do ginásio; 3,3% (1 uma) possuía o ginásio completo; 16,66% (5 cinco) haviam cursado o Curso Normal Ginásial; 13,33% (4 quatro) com formação no Curso Normal Regional; 23,33% (8 oito) formadas em Curso Normal, porém sem especificações maiores, 3,3% (1 uma) licenciada em pedagogia e os demais 13,33% (4 quatro) professores sem informações sobre a formação. Portanto, pode-se concluir que a escolarização destes profissionais era bastante variada, no entanto a maioria formados no Curso Normal.

Em meados do século XX, com a expansão da escola pública no Brasil amplia-se o número de instituições dedicadas à preparação do magistério, constituído basicamente de moças de classe média. Paralelamente, surgem outras instâncias formativas, preocupadas não só com o desempenho didático da mestra moderna, mas também com o comportamento moral desta moça que deve deixar a casa de seus pais para adentrar lugares distantes, enfrentando sozinha novas vicissitudes e *tentações* (FISCHER, 2005, p. 325).

A formação em cursos específicos não deve ser interpretada como opção somente para ingressar em um curso, era necessário um investimento financeiro, mesmo que estes cursos fossem públicos. Necessitava-se de auxílio para a alimentação, transporte e aquisição dos materiais, além da cultura machista que tinham que enfrentar, já que não era “bem visto” que uma “moça de família” ingressasse nos estudos, já que deveriam primordialmente constituírem suas famílias. O dever de ser mãe e esposa deveria ser a principal função de uma mulher.

Os Cursos Normais buscavam oferecer saberes próprios do meio docente, porém a iniciativa de criar Escolas Normais Rurais não era suficiente para resolver os problemas nelas existentes (ALMEIDA, 2001).



Dentre as principais problemáticas das condições de trabalho nas escolas rurais, constavam as variadas solicitações de licenças e pedidos de remoção para escolas nas áreas urbanas, sendo que muitas escolas rurais acabavam por deixar de funcionar por estes motivos. Outras questões apontadas eram as condições sanitárias ruins tanto nas casas como nas escolas, fato que acarretava afastamentos por problemas de saúde, assim como a ausência de água potável, a água utilizada geralmente vinha de poços, aumentando as chances de adquirir verminoses (CELESTE FILHO, 2014).

O tempo assume outras percepções no meio rural. Isolado de tudo, distante das cidades, parece que o professor ficava alheio, “à margem” do que acontecia fora do “seu mundo”. Talvez o mais difícil fossem as escolhas partilhar dúvidas e aflições vividas cotidianamente. Certamente, não é por acaso que muitos antigos professores rurais narram a solidão e as renúncias que enfrentavam nas escolas. É por isso que, quando pensamos nesses professores, talvez em suas (Parece que falta algo.) esquecidas, urge indagarmos se estão esquecidas no passado ou talvez ainda silenciadas pelos historiadores e gestores da educação no presente (ALMEIDA, 2005, p. 293).

As dificuldades enfrentadas em relação às condições dos prédios, assim como a ausência de recursos pedagógicos e a questão das diferenças salariais faziam com que os professores, com frequência, solicitassem remoções para escolas urbanas.

[...] aquele eterno discurso edificador de uma imagem de professora pacienzosa, abnegada, humilde, mansa e feliz, irradia-se de fato enquanto dispositivo de normalização, vindo a sustentar práticas correspondentes não só na vida dessa mulher enquanto professora, mas igualmente enquanto mulher-filha, mulher-esposa e mulher-mãe (FISCHER, 2005, p. 333).

Neste aspecto, ser professora da Escola Rural significava aquela que, além de ser responsável pelo ensino de crianças, exercia o “papel de mulher”, aquela que limpava, cozinhava e mantinha a escola em ordem como sua própria casa. Muitas delas até moravam no local, portanto as indiferenças sociais eram transmitidas para o seu local de trabalho como se fosse uma extensão da sua própria casa.

Resultados e Discussões:

A feminização do magistério neste aspecto é um debate que transcorre a atuação da professora ao desempenhar funções que se assemelham com uma figura estigmatizada, aquela que cuida das crianças, utilizando as suas habilidades profissionais associadas à de maternidade e de perfil de boa esposa. A profissão professora se consagra como própria do gênero feminino, assim como a natureza de maternidade, interligava-se, portanto tal profissão era um caminho diferente do trabalho doméstico.

A mulher era incumbida de trabalhos específicos e estereotipados como observamos nos dados apresentados por Boni (2009).



A atividade principal, naturalmente, era voltada à agricultura e pecuária. 20.932 pessoas em idade adulta se declararam silvicultores, lavradores, agricultores, peões ou pecuaristas. Destes, a maioria absoluta era de homens 19.160. Apenas 1.772 mulheres se declararam envolvidas nessas atividades. Em contrapartida, das 19.332 pessoas que se declararam ativas no item atividades domésticas e escolares, a maioria absoluta era de mulheres: 18.140, ou seja, 93,83%. Os homens nesse tipo de atividade eram 1.192, ou, apenas, 6,17% dos recenseados (BONI, 2009, p. 56).

A concepção identitária das meninas ficava vinculada às condições culturais de formação, ou condições de vida, por isto era comum a menina se tornar professora. Os municípios recém colonizados eram destinos esperançosos para as mulheres que iniciavam a carreira docente.

Tabela 1 Taxa de Analfabetismo de Mulheres (1970-2000)

Período	Taxa de analfabetismo-mulheres
1970	36%
1980	27,1%
1991	20,3%
2000	13,5%

Fonte: IBGE (2007).

A mesma pesquisa, quando se refere à estatística da taxa de analfabetismo de homens com 15 anos ou mais, nos mesmos anos de referência, demonstra uma diferença.

Tabela 2 Taxa de Analfabetismo de Homens (1970-2000)

Período	Taxa de analfabetismo-homens
1970	29,8%
1980	23,6%
1991	19,8%
2000	13,8%

Fonte: IBGE (2007).



Ao comparar os índices de analfabetismo de homens e mulheres brasileiros, percebe-se uma diferença, existente nos anos de 1970, de 36% para as mulheres e de 29,8% para os homens; a diferença ainda se mantém alta nos anos de 1980, 27,1% para as mulheres e 23,6% para os homens; nos anos de 1991 a diferença diminuiu: 20,3% para as mulheres e de 19,8% para os homens. Tais diferenças são minimizadas nos anos 2000, sendo de somente 0,3%.

A educação feminina era voltada para a formação moral, predominava a educação em detrimento da instrução. Cabia à mulher desenvolver qualidades como: cuidar dos afazeres domésticos, cozinhar para a família, ser educada e afetuosa, cuidar dos filhos e do marido. Portanto, para as famílias, a escolha de investimento na escolarização geralmente era destinada aos filhos meninos, uma vez que eles tinham a missão futura de manter as famílias financeiramente, para tanto era necessária a formação escolar. A escolarização das meninas ficava em segundo plano, já que, neste contexto, ser menina representaria ser dona de casa.

Tabela 3 Corpo Discente do Curso Normal Colegial Ovídio Decroly de Apucarana

Alunos	Masculinos	Femininos	Total
1ª série	2	82	84
2ª série	3	78	81
3ª série	2	71	73
Total	7	231	238

Fonte: Colégio Estadual Nilo Cairo (1970).

A tabela 3 foi elaborada com base nos arquivos referentes à listagem de alunos por série no curso de formação de professores, Curso Normal Colegial de Apucarana, em suas três séries. Os dados revelam que, dentre os alunos que cursavam o Curso Normal, 238 no total, apenas 7 eram do gênero masculino, enquanto o número de mulheres era de 231.

Outra questão está relacionada à diferenciação das funções e salários desses professores. Com base no livro ata de Registro da Vida Funcional dos professores e professoras das escolas primárias de Apucarana, percebe-se que os professores construíram carreira atuando em funções de subdireção nas escolas primárias, já as professoras, por sua vez, não recebiam a mesma promoção apesar do grau de instrução entre eles e tempo de carreira serem relativamente iguais.

Contratado pela portaria 20/64 passa a exercer função de professor na Escola Barão do Rio Branco de 10-2-1964 a 31-12-1964, com vencimentos de Cr\$ 23.000 mensais.



Foi efetivado pelo concurso de professores municipais realizado em dezembro de 1964, a partir de 1º de janeiro de 1965, com vencimentos de Cr\$ 36.000 mensais. Foi nomeado em conformidade com a lei 80/63 e pelo decreto 33/63. Recebeu nomeação de professor e passou a exercer o cargo de sub-diretor em São Domingos (sede) na Escola Municipal Manoel Ribas em São Domingos (sede) (curso noturno), como contratado recebendo Cr\$ 23.000 mensais com referência ao período contratado. Em março de 1965 passou a receber Cr\$ 50.500 mensais. A partir de março de 1966 passou a receber Cr\$ 65.500 mensais, exercendo a função de professor na Escola Manuel Ribas e ao mesmo tempo exercendo o cargo de contratado recebendo por este período Cr\$ 29.300, pelo período noturno (AUTARQUIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 1952-1966).

Sobre a formação destes professores e professoras, destacamos entender a palavra formação como algo amplo que se refere tanto à escolarização voltada ao magistério, quanto às experiências docentes, portanto, frequentemente, tais profissionais não tinham uma formação específica, porém utilizavam experiências pessoais para o trabalho escolar.

Considerações finais

O estudo evidenciou, quanto à formação, que entre os 30 professores listados: 20% (6 - seis) possuíam o curso primário; 3,3% (1 - um) iniciou o curso ginásial; 3,3% (1 - um) realizou o curso ginásial completo; 16,66% (5 - cinco) haviam finalizado o curso normal ginásial; 13,33% (4 - quatro) tiveram a formação concluída no curso normal regional; 23,33% (8 - oito) concluíram o curso normal secundário, porém sem maiores especificações; 3,3% (1 - um) realizou licenciatura em pedagogia e 13,33% (4 - quatro) professores sem informações quanto à formação. Pode-se constatar que a escolarização dos professores e professoras era diversificada, mas a maioria formada pelos cursos normal regional, normal ginásial e normal secundário.

Os problemas apresentados em relação às condições das instituições, assim como a ausência de recursos humanos e materiais e a as diferenças salariais faziam com que os docentes, com constância pedissem remoções para instituições em espaços urbanos.

Neste aspecto, ser professora em espaços rurais pode ser compreendido como uma função na qual se enfrentava dificuldades marcadas pela ausência de recursos humanos e físicos, impossibilitando muitas vezes o trabalho escolar. Ser professora da escola primária rural exprimia aquela que, além de ser responsável pela instrução dos alunos, cumpria o que era tido como “papel da mulher”: limpar, cozinhar, manter a escola em ordem, como o fazia em seu próprio lar.

A educação rural no município desenvolvida, sobretudo, pelas mestras rurais foi relevante para a expansão do ensino primário na região e imprimiu marcas significativas da presença feminina no magistério, contribuindo para marcar a representação histórica destas mulheres no magistério rural.

Consideramos que a busca pelos sujeitos que participaram deste processo é essencial dar voz àqueles que muitas vezes são silenciados e, portanto esquecidos, os/as estudantes, os/as docentes, familiares, funcionários, mas, sobretudo, as mestras que empreenderam a tarefa de escolarizar a infância no espaço rural.



Referências:

- ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Vozes esquecidas em horizontes rurais: histórias de professores**. Porto Alegre: UFRGS, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, 2001.
- APUCARANA. **Registro Geral dos Funcionários**. Autarquia Municipal de Educação: Divisão de Documentação Escolar, 1952-1966.
- BONI, Paulo César (Org.). **Fragmentos da História do Paraná em Imagens e Textos. Certidões de Nascimento da História: O surgimento de municípios no eixo Londrina – Maringá, Londrina-PR: Planográficas, 2009.**
- CELESTE FILHO, Macioniro. O Espírito de Horror à Vida Educativa nos Campos: A Educação Rural Paulista nas Décadas de 1930 e 1940. Revista **Brasileira de História da Educação**, 2014. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/39618/pdf_30>. Acesso em: 02 jul 2018. (dossiê) P. 49-70.
- CERTEAU, Michel. **A operação historiográfica**. In A escrita da história. Rio de Janeiro: Forense, 2011.
- COLÉGIO ESTADUAL NILO CAIRO. **Escola Normal Secundária Ovídio Decroly, Registro dos Estudantes do Curso Normal**, 1955-1989.
- FARIA, Thais Bento. **Paraná, Território de “Vocação Agrícola”?! Interiorização do Curso Normal Regional (1946-1968)**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.
- FISCHER, Beatriz Daudt. A Professora Primária nos Impressos Pedagógicos (1950-1970). In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **História e Memória da Educação no Brasil**. V. III: Século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 324–335.
- HERVATINI, Luciana. **A Escola Normal Regional e suas Práticas Pedagógicas: dois retratos de um mesmo cenário no interior do Paraná**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, PR, 2011.
- IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia Estatística. **Censo Demográfico 1970-2000**. Dados Extraídos de: Estatísticas do Século XX. Rio de Janeiro: IBGE, 2007. Disponível em: <https://serieestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=4&op=0&vcodigo=ECE305&t=taxa-analfabetismo-pessoas-15-anos-mais>. Acesso em: 30 nov. 2017.
- NÓVOA, António, coord. - **“Os professores e a sua formação”**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.
- Revista Apucarana, **Jubileu de Prata 1944-1969**, 1968.
- SACHELLI, Gabriela da Silva. **Educação Rural no Município de Apucarana-PR (1940-1990): Espaços, Instituições Escolares e Professores**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá- PR, 2019.
- SCHELBAUER, Analete Regina. Da roça para a escola: institucionalização e expansão das escolas primárias rurais no Paraná (1930-1960). In: SOUZA, Rosa Fátima de; ÁVILA, Virgínia Pereira da Silva de (Orgs.). Dossiê: representações, práticas e políticas de escolarização da infância na zona rural. In: **Hist. Educ.** [on line]. Porto Alegre, v. 18, n. 43, p. 71-91, maio/ago. 2014.

MAPEAMENTO DE PROFESSORAS PIONEIRAS NA CONSTITUIÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL (UEMS) - 1994 E 1998

Diego Pereira da Silva - UEMS

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta resultados parciais de pesquisa de mestrado em Educação, desenvolvida na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba/MS, iniciada em agosto de 2019, cujo tema é o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) de mulheres professoras que construíram sua carreira na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e a sua contribuição na constituição dessa universidade⁷⁷.

O objetivo deste texto é apresentar um mapeamento das professoras que foram pioneiras na constituição da UEMS, em seus primeiros tempos, no início de funcionamento, em 1994, e no primeiro concurso público realizado para provimento de cargos docentes, em 1998.

Para alcance dos objetivos, localizei e recuperei fontes documentais produzidas à época e localizei fontes bibliográficas que trata da história da Universidade. Como se pode notar, trata-se de uma pesquisa histórica em Educação, por possuir uma especificidade teórico-metodológica, a abordagem “no tempo” (MORTATTI, 1999). De acordo com Mortatti (1999), a atividade do pesquisador é um ato investigativo, interpretativo, que envolve a constitutividade e mediação da linguagem, ou seja, produção de significados e sentidos do ler e escrever, portanto demanda recuperação, reunião, seleção e análise de fontes documentais, como mediadoras na produção do objeto de investigação.

A UEMS é uma universidade pública, localizada no estado de Mato Grosso do Sul, que completou em 2019, 26 anos de criação. Sua proposta de origem deu-se já na primeira Constituição do estado, promulgada em 1979, logo após a divisão de Mato Grosso em dois: Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. De acordo com Silva Filho (2008), Mato Grosso do Sul, sob o regime herdado do coronelismo local e por influência dos militares que atendiam aos anseios de uma classe específica de latifundiários

77 Pesquisa financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).



e oligarquistas, tinha nesses o interesse na criação de uma universidade estadual, como forma de economizar e assim proporcionar a seus filhos acesso à educação dentro da própria região.

Para o mesmo autor, em 1984, apesar de um movimento para sua criação, a universidade estadual não foi implementada, pois não fazia parte de uma lei, mas sim, de um projeto que deveria ser enviado posteriormente aos trabalhos da comissão do legislativo.

Outros motivos que impediram o surgimento da UEMS à época, segundo Silva Filho (2008), foram os problemas na Educação; as denúncias de desvios de verbas públicas para manter o governador Harry Amorim⁷⁸ no poder e respectivamente assegurar as “mordomias” de um grupo seletivo que ele representava, buscando o “equilíbrio político”⁷⁹; a crítica ao governo da Associação de Docentes do Centro Universitário de Dourados (CEUD)⁸⁰, que chamava de “falácia” a necessidade de uma universidade mantida pelo estado, ao invés de investimento no ensino médio; a urgência, segundo os professores, de que “[...] a atenção deveria ser dada ao ensino fundamental, uma vez que existiam 100.000 crianças analfabetas.” (SILVA FILHO, 2008, p. 63).

Por fim, apesar de várias dificuldades, a UEMS foi “reafirmada” na Constituição de 1989, e em 22 de dezembro de 1993, por meio do Decreto Estadual nº 7585, ela foi instituída sob a forma de Fundação; em 1994, iniciou-se sua implantação, na cidade de Dourados/MS, à partir dos seguintes trâmites: nomeação de reitor pró-tempore; publicação de edital para recebimento de Curriculum Vitae para a contratação de candidatos interessados em lecionar nas disciplinas da 1º série dos cursos oferecidos pela Universidade; publicação de contratação de pessoal para administração e cargos docentes; publicação da nominata das disciplinas a serem oferecidas; publicação do resultado das entrevistas com os candidatos a professores classificados em diversas áreas; publicação da Portaria que estabelecia a vinculação dos Departamentos nas Diretorias da Universidade; publicação de edital de abertura da inscrição para concurso vestibular⁸¹, realizado em 9 e 10 de julho de 1994, cujas aulas tiveram início em 08 de agosto daquele ano; e no mesmo Diário Oficial, por ordem alfabética, foi publicada a nominata dos candidatos selecionados para a função docente. Como se nota, a primeira concessão de trabalho na UEMS foi realizada por nomeação e em contrato por prazo determinado, e o primeiro concurso público para provimento de cargos docentes deu-se somente em 1998.

78 Harry Amorin nasceu em 23 de maio de 1927 e faleceu 20 de agosto de 1988. Formou-se em Engenharia e foi o primeiro governador do estado de Mato Grosso do Sul (de 1 de janeiro de 1979 a 12 de junho 1979), indicado pelo então presidente Ernesto Geisel (1974-1979).

79 Segundo Silva Filho (2008), em Mato Grosso do Sul muitas forças políticas lutavam para permanecer no poder.

80 Após a divisão do estado, o CEUD se tornou Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e, em 2005, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

81 Segundo o Decreto Nº 99.490, de 30 de agosto de 1990, as instituições de ensino Superior realizarão os concursos vestibulares nos termos da lei, de seus estatutos e regimento. Esses, têm por objetivo a classificação dos candidatos.



AS MULHERES NA HISTÓRIA

Em apreciação da história da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, é possível afirmar que um dos fatores determinantes para seu desenvolvimento foram as contribuições de mulheres professoras no quadro de funcionários, uma vez que, muitas vezes, elas assumiram cargos determinantes dos rumos da universidade, muito embora o cargo de reitoria tenha sido exercido, em maioria, por homens.

Partindo dos Diários Oficiais de Mato Grosso do Sul, de 1994, encontrei 19, até o momento, que trazem dados sobre a entrada de professores na UEMS, o que se deu por meio de cedência da Rede Estadual de Ensino e contratação por prazos determinados, como já afirmado. Nesses documentos também foi possível encontrar a designação para cargos administrativos e processo seletivo para docência pelo viés do Currículo Vitae. Encontrei – em maioria, – nomes de mulheres, que contribuíram nesse período para o início das atividades da Universidade. Entretanto nem sempre as mulheres puderam ter essa autonomia na história ou serem representadas. Para Perrot (2007), esse silenciamento ou obscuridade de mulheres, na história, dá-se por quatro motivos: primeiro, a “invisibilidade” das mulheres faz parte da ordem das coisas, para “[...] garantia de uma cidade tranquila [...]” (PERROT, 2007, p. 17); o segundo motivo é o “silenciamento das fontes”; segundo a autora, esse silenciamento é justificado pelo fato de que as mulheres “[...] pouco são vistas, poucos são faladas” e as “[...] mulheres deixam poucos vestígios diretos, escritos ou materiais, seu contato com a escrita foi tardio.” (PERROT, 2007, p. 17); o terceiro motivo é que as mulheres são imaginadas e representadas em vez de serem descritas ou contadas; e, o quarto motivo é o silêncio do relatos, no qual os historiadores gregos ou romanos deixam registrado os lugares ocupados apenas por homens “ilustres”, os espaços públicos, as guerras, os reinados; o mesmo ocorrendo também com as crônicas medievais e as vidas dos santos: “[...] fala-se mais de santos do que santas. Além disso, os santos agem, evangelizam, viajam. As mulheres preservam sua virgindade e rezam.” (PERROT, 2007, p.17-18). Para a mulher existir nestes relatos era preciso “[...] ser piedosa ou escandalosa [...]” (PERROT, 2007, p.18), ou seja, damas galantes do renascimento, outrora rainhas cruéis, ou apenas cortesãs.

Nesse movimento de compreender essa obscuridade de mulheres na história, esse estudo respalda-se na História Cultural, que pode ser compreendida como reação aos problemas existentes e reconceitualização de “certas teorias” culturais que fizeram com que os “[...] historiadores tomassem consciência de problemas novos ou até então ignorados, e, ao mesmo tempo, criassem por sua vez novos problemas que lhes são próprios.” (BURKE, 2008, p.47).

Dessa forma, para Fonseca (2003), a História Cultural apresenta-se como um campo historiográfico caracterizado

[...] por princípios de investigação herdados das propostas inauguradas com movimentos do *Annales* e dotado de pressupostos teórico-metodológicos que são próprios (mesmo que alguns deles tenham se originado com outros campos do conhecimento, como antropologia ou a linguística). Por isso a História Cultural é reconhecida pela utilização



de determinados conceitos, como representação- visto como central para este campo- e o imaginário, e por uma relação específica com a temporalidade, não mais vista linearmente (como a história tradicional) e nem apenas na longa duração [...] É neste sentido que ela tem se mostrado de forma diferenciada em relação à tradição [...] ao mesmo tempo em que se volta para os chamados “novos objetos”, pode também renovar alguns dos “antigos”, como vem ocorrendo já algumas décadas com a história da política, por exemplo. (FONSECA, 2003, p.56-57)

Nos estudos de Perrot (2017), por exemplo, havia ausência da história das mulheres do século XIX, na França, embora circulassem textos escritos por homens sobre mulheres; as matérias utilizadas “[...] são produtos de homens que têm o monopólio do texto e da coisa pública” (PERROT, 2017, 159), isto é, arquivos diplomáticos, documentos parlamentares, biografias e outros.

O conteúdo desses textos depreciava o poder das mulheres e algumas pesquisas conferidas sobre as mulheres rurais e mulheres da cidade, destituíam o poder delas mesmo na informalidade, como demonstra Perrot (2017):

Aqui as mulheres têm muito menos poderes, mesmo informais: isso se deveria principalmente a um habitat muito mais disperso, que afasta as comunicações entre as mulheres, e também a regras diferentes de herança. Assim, não existe modelo geral válido para todas as sociedades rurais, e a autora conclui com a necessidade de elaborar modelos mais refinados providos de diversas variáveis. Coisa que também convida à prudência na apreciação globalizante das sociedades passadas. (PERROT, 2017, p.145-46)

Perrot (2017) descreve que, muitas vezes, na história de mulheres os relatos são excluídos. Argumenta-se que o “ofício do historiador” é um ofício de homens que escrevem a história no masculino.

Os campos que abordam são os da ação e do poder masculinos, mesmo quando anexam novos territórios. Economia a história ignora a mulher improdutiva. Social, ela privilegia as classes e negligencia os sexos. Cultural ou “mental”, ela fala do homem em geral, tão assexuado quanto a humanidade, Célebres – piedosas ou escandalosas -, as mulheres alimentam as crônicas da “pequena” história, meras coadjuvantes da *HISTÓRIA!* (PERROT, 2017, p.159)

O campo político ocupado em sua grande maioria por homens corresponde ao poder político. As justificativas no século XIX, apresentam-se de três formas: pura e simples; outras acompanhadas de justificativas ou compreensões e outras em graus variados (PERROT, 2017), todas apresentam a exclusão total de mulheres. Vê-se também naquele século dominado pela lei paterna e autoridade real, a permanência da obscuridade do direito. Percebe-se que o homem no poder é progresso; já as mulheres, “decadência”. Para Perrot (2017, p. 148), “O poder político é apanágio dos homens – e dos homens viris. Ademais, a ordem patriarcal deve reinar em tudo: na família e no Estado. É a lei do equilíbrio histórico”.



Observa-se, também, no século da exclusão, da inexistência da história de mulheres, a volta de velhos discursos, apoiando-se na medicina e na biologia como discorre Perrot (2017), sobre os discursos presentes à época pela não ocupação delas nos espaços públicos:

É um discurso naturalista, que insiste na existência de duas “espécies” com qualidades e aptidões particulares. Aos homens o cérebro (muito mais importante do que o falo), a inteligência a razão lúcida, a capacidade de decisão. Às mulheres, o coração, a sensibilidade, os sentimentos. (PERROT, 2017, p.150)

Ainda com Perrot (2017, p. 152), o discurso presente naquele século, “[...] ampliada pelos fantasmas recíprocos não poderia dar contas das práticas, muito mais difíceis (impossíveis?) de aprender”; por este motivo ocorre o “retraimento das mulheres ao espaço público, constituição de um espaço privado familiar predominantemente feminino; superinvestimento do imaginário e do simbólico masculino nas representações femininas” (PERROT, 2017, p.152); ou seja, a “ação das mulheres no século XIX consistiu sobretudo em ordenar o poder privado, familiar e materno, a que eram destinadas.” (PERROT, 2017, p. 152).

Em um levantamento de produções acadêmicas realizada por Rango (1995), de estudos sobre mulheres na década de 1980, as produções de Cunha (1989); Dias (1984); Haner (1981); Leite (1985); Melo e Souza (1992); e Saffioti (1981) destacam pontos cruciais que permitem aproximação. Para a autora, esses estudos apesar de possuírem diferentes metodologias, apresentam

[...] forte preocupação em resgatar a presença de mulheres pobres e marginalizadas, trabalhadoras ou não, como agentes da transformação, em mostrar como foram capazes de questionar, na prática, as inúmeras mitologias misóginas elaboradas por homens de ciências para justificar sua inferioridade intelectual, mental e física em relação aos homens e sua exclusão da esfera dos negócios e da política. (RANGO, 1995, p.83)

Para esta autora, a centralidade desses estudos é mostrar o universo feminino próprio e que todas as historiadoras citadas contribuem para a desconstrução das imagens tradicionais das mulheres como “incapazes de vida racional e de decisões de peso” (RANGO, 1995, p. 83). Entretanto a autora adverte sobre as produções, e mesmo ganhando por um lado nas produções acadêmicas de estudos sobre mulheres, é necessário ficar atento as abordagem teórico-metodológicas preocupadas em “provar” a capacidade de resistência e luta de classes inferiores. Se “[...] esta tendência historiográfica se forja na crítica aos estudos que silenciavam a presença de “vencidos”, produzindo seus silêncios ou vitimizando os demais [...]” (RANGO, 1995, p. 85).

[...] então na tentativa de construir a identidade destes grupos, respondendo aos movimentos sociais que ganham visibilidade fora da academia, seu tom romântico evoca em alguns momentos a construção de antigos mitos e heroizações da história positivista. (RANGO, 1995, p.85)



Com o objetivo de “dar vozes” às mulheres, Araújo (2014) constrói narrativas de mulheres professoras ribeirinhas e mostrar a presença das mulheres na história mais cotidiana, a vivência, os preconceitos sofridos, o machismo instituído para ocupação de espaços públicos e adverte para o preconceito racial, pela mulher negra, e o desejo sexual do homem sobre ela. Nessa perspectiva, o desenvolvimento da história das mulheres, segundo Perrot (2007, p. 15), “[...] acompanha em surdina o ‘movimento’ das mulheres em direção à emancipação e à libertação. Trata-se da tradução do efeito de uma tomada de consciência [...]”. Ainda para esta autora, a história das mulheres mudou, haja vista que

[...] partiu de uma história do corpo e dos papéis desempenhados na vida privada para chegar a uma história de mulheres no espaço público da cidade, do trabalho, da política, da guerra, da criação. Partiu de uma história das mulheres vítimas para chegar na história de mulheres ativas, nas múltiplas interações que provocam a mudança. (PERROT, 2007, p.15-16)

Já Scoot (1992) apresenta seus estudos sobre a história de mulheres, destacando como ponto de partida a política feminina em 1960, em que se estabelecem nestas histórias “[...] a heroínas, prova de ação das mulheres e também explicação sobre opressão [...]” (SCOOT, 1992, p.64). Nos anos 1970 continuam os “relatos”; mas a história das mulheres afasta-se da política, estende-se o campo de questionamentos, “documentando todos os aspectos da vida de mulheres no passado[...]”, (SCOOT, 1992, p.64), desta forma, criando um “campo de estudo”. Em 1980, rompe definitivamente com a política, desvia-se para gênero, conseguindo o próprio espaço. A autora descreve a emergência desse campo de estudo: uma revolução do feminismo para as mulheres e posteriormente para gênero⁸², a priori, da história da política para a história especializada e daí para uma análise. (SCOOT, 1992).

De acordo com a autora, o movimento da história das mulheres ainda que destaque o termo “gênero”, seu desenvolvimento está fortemente relacionado “[...] à força crescente e à legitimidade do feminismo⁸³ como um movimento político” (SCOOT, 1992, p.66), mas existem lacunas sobre essa correlação. Tornar-se

[...] a história das mulheres simplesmente como um reflexo do crescimento da política feminista externa à academia, também é falho. Mais do que postular uma simples correlação, precisamos pensar sobre este campo como um estudo dinâmico na política da produção de conhecimento (SCOOT, 1992, p. 66)

82 Scoot (1992) reitera que embora as mulheres estejam “certamente” associadas a emergência do feminismo, muitos daqueles que utilizam o termo gênero (historiadores feministas), não é apenas uma submissão a política, mas também uma perspectiva teórica que os leva a encarar o sexo como um modo melhor de conceituar a política.

83 Segundo Scoot (1992), o movimento feminista ressurgiu nos anos 1960, nos Estados Unidos, estimulado em partes pelos Direitos Civis e pelas políticas do governo destinadas a estabelecer o potencial feminino, para ir ao encontro da expansão econômica através da sociedade, incluindo as profissões e a academia. Desta forma, o feminismo assumiu e criou uma identidade coletiva de mulheres, indivíduos do sexo feminino com um interesse compartilhado no fim da subordinação, da invisibilidade e da impotência, criando igualdade e ganhando um controle sobre seus corpos e sobre suas vidas. (SCOOT, 1992, p. 67-68)



Neste período percebe-se a importância do feminismo na história das mulheres e o preconceito existente neste período com mulheres professoras. Embora as mulheres fossem consideradas uma força latente, Scoot (1992) afirma que alguns pesquisadores e diretores percebiam o preconceito contra as mulheres professoras para as faculdades intelectualizadas da época, que a atuação das mulheres foi admitida como “[...] opção espontânea, atores racionais, as mulheres eram chamadas para se inserirem em profissões que previamente as havia excluído ou subutilizado”. (SCOOT, 1992, p.69)

Assim, os movimentos feministas nos espaços abertos continuavam a reivindicar e denunciar a persistências da desigualdade nestes espaços. Ainda que as mulheres tivessem credenciais acadêmicas ou profissionais⁸⁴ e exigissem igualdade salarial e tivessem maior número de representantes nas associações e reuniões nas quais sua qualificação assegurava o seu direito, teriam que formar “facções” para pressionar suas exigências. (SCOOT, 1992). Essas mulheres apresentavam experiências baseadas em discriminação

[...] na diferenciação sexual e também admitia que as historiadoras, com o um grupo, tinham necessidades e interesses particulares que não poderiam ser subordinados à categoria geral dos historiadores. Sugerindo que as historiadoras eram diferentes dos historiadores e que seu sexo influenciava suas oportunidades profissionais, as feministas disputavam os termos universais e unitários que em geral designavam os profissionais e lançavam a acusação de que eles haviam “politizado” previamente organizações não-políticas (SCOOT, 1992, p. 69-70)

PROFESSORAS PIONEIRAS NA UEMS

Para localizar as professoras que foram pioneiras na UEMS, me propus ao seguinte questionamento: quem foram os sujeitos designados para implantação da UEMS? Como consequência desta primeira inquietação, surgiram outras: quem foram as primeiras mulheres a assumirem cargos na Universidade? Quem foram as primeiras professoras a assumirem a docência no início de 1994? Quem permaneceu na Universidade após concurso realizado no ano de 1998? Após as inquietações e a busca para saná-las, iniciei levantamentos de dados quantitativos os quais organizei em diversos quadros. O Quadro 01 mostra as formas de regime de trabalho de professores homens e mulheres na UEMS, em 1994, no início de seu funcionamento.

84 Para Scoot (1992), as organizações profissionais são estruturadas hierarquicamente: os estilos e padrões dominantes operam para incluir alguns e excluir outros da qualidade de membros.

Quadro 01: Formas de regime de trabalho de professores e professoras na UEMS (1994)⁸⁵

Forma de regime de trabalho	Quantitativo
Professores homens contratados por prazo determinado	57
Professores homens cedidos da Rede Estadual de Educação de MS para a UEMS	28
Professores homens contratados e cedidos	04
Professores homens que entraram pelo processo seletivo	38
Professoras mulheres contratadas por prazo determinado	62
Professoras mulheres cedidas da Rede Estadual de Educação de MS para a UEMS	34
Professoras mulheres que entraram pelo processo seletivo	44
TOTAL	267

Como se pode notar no Quadro 01, o quantitativo de professores contratos foi de 267, sendo 57 professores homens contratados por prazo determinado; 28 professores homens cedidos da Rede Estadual de Educação de MS para a UEMS; quatro professores contratados e cedidos; 38 professores homens que entraram pelo processo seletivo, totalizando 127 homens; e, 62 professoras mulheres contratadas por prazo determinado; 34 professoras mulheres cedidas da Rede Estadual de Educação de MS para a UEMS; 44 professoras mulheres que entraram pelo processo seletivo, totalizando 140 mulheres. O que se pode observar é que a presença de mulheres na UEMS, em 1994, é maior do que dos homens e que elas foram essenciais para o desenvolvimento da UEMS nesse período.

No Quadro 02, há o quantitativo de professores separados por gêneros aprovados no concurso público de 1998.

Quadro 02: Aprovados no concurso público de 1998 (UEMS)

GENÊRO	QUANTITATIVO
Homens	58
Mulheres	69
TOTAL	127

Como pode notar no Quadro 02, foram aprovados o total de candidatos: 127; sendo que foram aprovados 58 candidatos homens e 69 candidatas mulheres. Percebe-se que, no caso específico, mais uma vez as mulheres foram maioria, e ocuparam os cargos docentes em maior quantitativo.

85 Destaca-se que todos os quadros apresentados neste artigo são de elaboração do autor, a partir de consulta ao Diário Oficial de Mato Grosso do Sul (1994 e 1998).



No Quadro 03 apresento o quantitativo de mulheres aprovadas em suas respectivas áreas do saber.

Quadro 03. Aprovação de Mulheres no Concurso público de 1998, por área

AREA	QUANTITATIVO
Administração	02
Agronomia	00
Biologia	06
Ciências Contábeis	01
Ciências da Saúde	02
Computação	01
Direito	03
Economia	01
Educação Física	02
Enfermagem	07
Engenharia e Arquitetura	00
Engenharia Elétrica	00
Lingua Inglesa	03
Lingua Portuguesa	09
Matemática	03
Metodologia e Técnica de Pesquisa	04
Nutrição	01
Pedagogia	13
Psicologia	01
Química	06
Zootecnia	04
TOTAL	69

Nota-se a aprovação de mulheres em diferentes áreas, a saber: duas na Administração; seis na Biologia; uma na Ciências Contábeis ; duas na Ciências da Saúde; uma na Computação ; três no Direito; uma na Economia; duas na Educação Física; sete na Enfermagem ; seis em Química ; três na Língua Inglesa ; nove na Língua Portuguesa; três na Matemática; quatro na Metodologia e Técnica de Pesquisa; uma na Nutrição; 13 na Pedagogia ; uma na Psicologia ; seis na Química ; quatro na Zootecnia .

Percebe-se que a maior quantidade de aprovação de mulheres foi em cursos de licenciatura tradicionalmente destinados a mulheres, na área de Humanas, e que em algumas áreas como a de Exatas não houve aprovação de mulheres, como nos cursos de Agronomia, Engenharia e Arquitetura, Engenharia Elétrica e Física.

No Quadro 04, há os números de mulheres que atuaram na UEMS em 1994 e em 1998.



Quadro 04. Números de mulheres que atuaram na UEMS por regime de trabalho (1994-1998)

REGIME DE TRABALHO	1994	1998
Cedidas	34	-
Concursadas	-	69
Contratadas por prazo determinado	62	-
Contratada pelo processo seletivo	44	-
TOTAL	140	69

Nota-se que em 1994 havia: 34 mulheres cedidas; não havia mulheres concursadas; 62 contratadas por prazo determinado; 44 mulheres contratadas por processo seletivo; já em 1998: não encontrei documentos até o momento para confirmar se havia mulheres cedidas; 69 mulheres concursadas; e não encontrei documentos em que comprovava a contratação de professoras a não ser pelo concurso. Até o momento, não tem reais motivos para a diminuição do quadro de professoras na UEMS, provavelmente cabem hipóteses: algumas não prestaram o concurso e outras não foram aprovadas, porém percebeu-se que dentre as aprovações, havia aquelas que não faziam, ainda, parte do corpo docente da UEMS.

No Quadro 06, apresento o número de mulheres que permaneceram na UEMS, após concurso público de 1998, o número de mulheres que não prestaram ou não foram aprovadas no concurso público, e o número das que foram aprovadas somente em 1998 para exercer a docência na universidade.

Quadro 06: Números de mulheres que atuaram na UEMS (1994-1998)

MULHERES QUE PERMANECERAM NA UEMS APROVADAS POR CONCURSO PÚBLICO	MULHERES QUE NÃO PRESTARAM OU NÃO FORAM APROVADAS EM CONCURSO PÚBLICO	MULHERES QUE ENTRARAM NA UEMS, PELA PRIMEIRA VEZ POR CONCURSO PÚBLICO
19	132	50

Nota-se com o concurso realizado no ano de 1998, 19 professoras que ingressaram em 1994, tiveram aprovação, contabilizando 69 aprovadas. Não é possível afirmar, entretanto, que todas as que entraram em 1994, participaram do primeiro concurso público.

No Quadro 07, apresento o nome de todas as professoras que foram aprovadas na UEMS em 1998, encontradas até o momento, e indico a área de conhecimento.



Quadro 07: Nome de professoras aprovadas no Concurso Público da UEMS (1998)

PROFESSORAS APROVADAS NO CONCURSO PÚBLICO EM 1998	ÁREA
Eleuza Ferreira Duarte	Administração
Giuliana Mendonça de Faria	Administração
Cristiane Fátima Meldau de Campos	Biologia
Cynthia de Barros Mansur	Biologia
Glaucia Almeida de Moraes	Biologia
Maria Alice Carolino	Biologia
Maria Aparecida Martins Alves	Biologia
Vera Lucia Lescano de Almeida	Biologia
Adriana Rochas de Carvalho	Ciências Contábeis
Emilia Maria Silva	Ciências da Saúde
Tania Cristina Marcheci de Freitas	Ciências da Saúde
Raquel Marcia Muller	Computação
Jussara Martins Cerveira de Oliveira	Direito
Maria Goretti Dal Bosco	Direito
Maurinice Evaristo Wenceslau	Direito
Aparecida Antônia de Oliveira	Economia
Graci Marlene Pavan	Educação Física
Lourdes Lago Stefânello	Educação Física
Ana Maria Sobreiro Maciel	Enfermagem
Elaine Aparecida Mye Takamatu	Enfermagem
Jaci Silva Martins	Enfermagem
Karina Trabuco de Lima	Enfermagem
Lourdes Missio	Enfermagem
Marília Checco de Souza	Enfermagem
Mirian Inês Pereira de Pereira	Enfermagem
Kátia Carneiro Rodrigues Fuju	Língua Inglesa
Maria Ligia de Aguiar	Língua Inglesa
Otilia Aparecida Tupan Schoenherr	Língua Inglesa
Alzira Facco Seturnino	Língua Portuguesa
Ana Aparecida Arguelho de Souza	Língua Portuguesa
Estela Natalina Mantovani Bertoletti	Língua Portuguesa
Maria Conceição de Lima Lopes	Língua Portuguesa
Maria Helena de Queiroz	Língua Portuguesa
Maria José Toledo Gomes	Língua Portuguesa
Onilda Sanches Ninção	Língua Portuguesa
Silvane Aparecida de Freitas Martins	Língua Portuguesa
Vera Lucia Mazanatti Luti	Língua Portuguesa
Adriana Betânia de Paula Molgora	Matemática
Janete Bortolaia de Freitas	Matemática
Maristela Missio	Matemática
Maria Celma Borges	Metodologia e técnica da Pesquisa
Maria de Fátima Oliveira Mattos	Metodologia e técnica da Pesquisa
Maria de Lourdes Silva Ferreira	Metodologia e técnica da Pesquisa
Maria Evaristo Wenceslau	Metodologia e técnica da Pesquisa
Vivian Rahmeier Fietz	Nutrição
Alaide Pereira Japecanga	Pedagogia
Bartolina Ramalho Catanante	Pedagogia
Beatriz dos Santos Landa	Pedagogia
Celi Corrêa Neres	Pedagogia



PROFESSORAS APROVADAS NO CONCURSO PÚBLICO EM 1998	ÁREA
Debora de Barros Silveira	Pedagogia
Doracina Aparecida de Castro Araujo	Pedagogia
Eliane Greice Davanço Nogueira	Pedagogia
Giana Amaral Yamin	Pedagogia
Giselle Cristina Martins Real	Pedagogia
Maria Gladis Sartori Proença	Pedagogia
Maria José de Jesus Alves Cordeiro	Pedagogia
Maria José Telles Franco Marques	Pedagogia
Nívea Margaret Rosa Nascimento	Pedagogia
Edneia Albino Cerchiari	Psicologia
Ana Francisca Gomes da Silva	Química
Claudia Andrea Lima Cardoso	Química
Deizeluci de Fátima Pereira Zanella	Química
Marcelina Ovelar Solaliendres	Química
Margarete Soares da Silva	Química
Nanci Cappi	Química
Carolina da Silva Barbosa	Zootecnia
Elis Regina de Moraes Garcia	Zootecnia
Giovanna Padoa de Menezes	Zootecnia
Luisa Melville Paiva	Zootecnia

Percebe-se que o maior número de aprovação de mulheres foi em Pedagogia: 13, seguido de Língua Portuguesa: 9. Embora não se tenham dados sobre a concorrência nas áreas, nota-se que esses cursos são tradicionalmente destinados a mulheres, na área de Humanas; em outros cursos de outras áreas consideradas de Exatas, não houve aprovação de mulheres como nos cursos de Agronomia, Engenharia e Arquitetura, Engenharia Elétrica e Física, apresentado no Quadro 03.

Com o Concurso Público, entre o ano de 1994 a 1998 ocorreram mudanças no quadro de professores na UEMS. No Quadro 08, apresento o nome das mulheres professoras que entraram na UEMS, em 1994, e as professoras que entraram na UEMS em 1994 e foram aprovadas por concurso público em 1998.

Quadro 08. Nomes das professoras que entraram na UEMS em 1994 e mantiveram-se por concurso público em 1998

PROFESSORAS QUE ENTRARAM NA UEMS EM 1994 E FORAM APROVADAS POR CONCURSO PÚBLICO EM 1998
Edneia Albino Nunes Cerchiari
Eleuza Ferreira Duarte
Estela Natalina Mantovani
Giana Amaral Yamin
Giselle Cristina Martins Real
Jaci Silva Martins
Lourdes Lago Stefânelo
Lourdes Missio
Maria Conceição de Lima Lopes
Maria Helena de Queiroz
Maria José de Jesus Alves Cordeiro
Nanci Cappi
Otilia Aparecida Tupan Schoencherr



PROFESSORAS QUE ENTRARAM NA UEMS EM 1994 E FORAM APROVADAS POR CONCURSO PÚBLICO EM 1998
Raquel Marcia Muller
Silvane Aparecida de Freitas Martins
Tania Cristina Marcheci de Freitas
Vera Lucia Lescano de Almeida
Vera Lucia Mazanatti Luti
Vivian Rahmeier Fietz

Percebe-se que do período de 1994 ao concurso público de 1998, houve um número significativo de redução de mulheres professoras na UEMS; apenas 19 professoras conseguiram permanecer do início do funcionamento da UEMS até a efetivação no Concurso Público.

Desta forma, temos a presença de mulheres que não estiveram no ano de 1994, mas que passaram no concurso de 1998. No Quadro 09, temos os nomes de “novas”⁸⁶ professoras que ingressam na UEMS pelo concurso de 1998.

Quadro 09. Nomes das Professoras que ingressaram na UEMS em 1998

PROFESSORAS QUE INGRESSAM NA UEMS DE 1998 E QUE NÃO ESTIVERAM NA UEMS NO ANO DE 1994
Adriana Betânia de Paula Molgora
Adriana Rochas de Carvalho
Alaide Pereira Japecanga
Alzira Facco Seturnino
Ana Aparecida Arguelho de Souza
Ana Francisca Gomes da Silva
Ana Maria Sobreiro Maciel
Aparecida Antônia de Oliveira
Bartolina Ramalho Catanante
Beatriz dos Santos Landa
Carolina da Silva Barbosa
Celi Corrêa Neres
Claudia Andrea Lima Cardoso
Cristiane Fátima Meldau de Campos
Cynthia de Barros Mansur
Debora de Barros Silveira
Deizeluci de Fátima Pereira Zanella
Doracina Aparecida de Castro Araujo
Elaine Aparecida Mye Takamatu
Eleuza Ferreira Duarte
Eliane Greice Davanço Nogueira
Elis Regina de Moraes Garcia
Emilia Maria Silva
Giovanna Padoa de Menezes
Giuliana Mendonça de Faria
Glaucia Almeida de Moraes
Graci Marlene Pavan
Janete Bortolaia de Freitas
Jussara Martins Cerveira de Oliveira
Karina Trabuco de Lima

86 Até momento não foram encontradas informações em que essas novas mulheres que ingressaram na UEMS em 1998, estivessem exercidas algumas funções na UEMS nos anos a saber: 1995, 1996, 1997.



PROFESSORAS QUE INGRESSAM NA UEMS DE 1998 E QUE NÃO ESTIVERAM NA UEMS NO ANO DE 1994
Kátia Carneiro Rodrigues Faju
Luisa Melville Paiva
Marcelina Ovelar Solaliendres
Margarete Soares da Silva
Maria Alice Carolino
Maria Aparecida Martins Alves
Maria Celma Borges
Maria de Fátima Oliveira Mattos
Maria de Lourdes Silva Ferreira
Maria Evaristo Wenceslau
Maria Gladis Sartori Proença
Maria Goretti Dal Bosco
Maria José Telles Franco Marques
Maria José Toledo Gomes
Maria Lígia de Aguiar
Marília Checco de Souza
Maristela Missio
Maurinice Evaristo Wenceslau
Mirian Inês Pereira de Pereira
Nívea Margaret Rosa Nascimento
Onilda Sanches Ninção

Nota-se que tivemos outras mulheres interessadas em exercer a docência na Universidade. Desta forma, concluo que a UEMS neste período de 1994 e 1998 teve um número significativo no quadro de professores majoritariamente formado por mulheres. Entretanto esses quadros são apenas um levantamento de quadros de professoras, não há como afirmar que em outros cargos de decisão os grupos de mulheres também foram expressivos. De qualquer modo, é possível compreender que 140 foi o número de mulheres pioneiras na docência na UEMS, em 1994; 19 foi o número de mulheres aprovadas em 1998 que estiveram desde 1994; e, 50 foram as “novas” professoras da instituição, em 1998. Resta questionar quais delas construíram toda sua carreira universitária na UEMS, contribuindo para a constituição de uma universidade em seus 26 anos de criação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAUJO, Sônia Maria da Silva. História das mulheres, história de vida de professoras: elementos para pensar a docência. Educ. rev.[online]. 2014, n.53, p. 295-310. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.37341>> Acesso em 01/2020

BURKE, Peter. A Escrita da História: novas perspectivas. In: SCOOT. Joan. **História das Mulheres**. São Paulo. Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992. p. 63-95

_____. **O que é História Cultural?** Trad. Sergio Goes de Paula. 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2008.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. Trad. Angela M.S. Côrrea, São Paulo: Contexto, 2007.

_____. As Mulheres, o poder, a História . In _____. **Os Excluídos da História:** operários,



mulheres e prisioneiros _____. As Mulheres, o poder, a História Rio de Janeiro/ São Paulo, Paz & Terra. 2017. p. 143-158

_____. A Mulher Popular Rebelde. In: _____. **Os excluídos da História:** operários, mulheres e prisioneiros. Rio de Janeiro/ São Paulo, Paz & Terra. 2017. p. 159-183.

RAGO, Margareth. As Mulheres na Historiografia Brasileira. *In:* SILVA, Zélia Lopes (Org.). **Cultura Histórica em Debate**. São Paulo: UNESP, 1995. Disponível em: <<https://historiacultural.mpbnet.com.br/artigos.genero/index.html>> . Acesso em fev. 2020

SILVA FILHO, Lourenço Alves da. **Educação e política:** apontamentos sobre a história da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (1979-1995). 175 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal da Grande Dourados. Orientador. Prof. Dr. Eudes Fernandes Leite

MEMÓRIA E ENSINO DE PIANO EM GUIRATINGA-MT: UM ESTUDO A PARTIR DE IRMÃ AUGUSTA COSTA MARQUES

Luis Renato dos Santos Dias (PPGE/UFMT) –
natodiasnazareth@yahoo.com.br

Elizabeth Figueiredo de Sá (PPGE/UFMT) – elizabethfsa1@gmail.com

Introdução

A protagonista desta pesquisa tem sua origem familiar pautada em nomes que foram destaques no cenário mato-grossense à época, desde o Brasil Império como Brasil Republicano. A origem da investigada não somente demonstra uma oligarquia de poderes que por várias décadas foram personalizadas por família dominantes, como a sua, mais precisamente a família Costa Marques, mas como isto influenciou na sua formação intelectual e cultural.

Importante notar neste contexto que sua origem descende do Barão de Poconé, assim também sendo sobrinha do Presidente de Mato Grosso à época, e do redator da Lei Aurea, esses homens eram os irmãos mais velhos do seu pai, que também foi prefeito de Poconé à época, foram homens de forte atuação política no estado de Mato Grosso.

Essa ligação da família com a política local reforça o conceito de Genealogia de Influências, discutido por Sirinelli (2003) o que marcou uma geração antes, neste caso marcada por várias gerações que a antecederam e vieram reivindicando assim a imagem de fidelidade dos intelectuais no engajamento de toda uma vida política, “Esses percursos podem igualmente ser analisados através da evolução de um grupo de intelectuais oriundos de uma matriz comum” (SIRINELLI, 2003, p. 246).

Para Elias (2001), não se pode determinar o valor de alguém sem considerar seu percurso no âmbito de sua interdependência, de sua posição e de sua função em relação aos outros, como o mesmo diz: “Existe uma tendência de, ao julgar os homens de outras épocas ou de outras sociedades, partir dos juízos de valor de sua própria época, selecionando na infinidade de fatos justamente aqueles que, à luz de seus próprios critérios, parecem revestir-se de importância” (ELIAS, 2001, p. 216).



Foi confiado as Irmãs de Caridade a sua formação intelectual, moral e religiosa. Em meados da década de 20 foi matriculada no Asilo Santa sob o regime do internato, lá teve o contato com o piano e o seu encontro com a vocação religiosas, isto tonará no decorrer de sua vida a inspiração e o estilo de vida que levou até o final dos seus últimos dias de vida.

Desde o primórdio do Asilo Santa Rita, o estudo do piano se faz presente, pois com a chegada das Irmãs Azuis no início do século XX, mais precisamente no ano de 1904, a capital mato-grossense recebera as educadoras francesas, para assim dar início a formação educacional feminina na respectiva capital, sendo a maior escola de renome da época, o Asilo Santa Rita.

Através do ensino dessas religiosas, as mulheres seriam preparadas para marcar presença nos bastidores da sociedade cuiabana ou em funções que eram próprias do sexo feminino, como professora primária, enquanto aos homens cabiam as decisões e o direcionamento da sociedade.

Nesta safra de religiosas aparece a figura da Irmã Marie Vicent Calmes, uma das primeiras professoras com formação em piano em Cuiabá, conforme ressalta Dunga Rodrigues em entrevista a Ivone Goulart Lopes: “[...] Marie Vicent Calme era muito preparada, professora de piano e história da música” (GOULART LOPES, 2000, p.76).

Através desta religiosa, as jovens cuiabanas tiveram acesso ao estudo criterioso do piano, embasado em um programa de curso de piano. Mas pela cultura local não havia pretensão de se tornarem professoras ou concertistas, apenas fazia parte do currículo da boa educação tocar o piano, ficando quase sempre limitado as meninas, como diria José de Alencar: “[...] encaminhou-se ao piano, que é para senhoras como o charuto para os homens, um amigo de todas as horas, um companheiro dócil e confidente sempre atento” (ALENCAR, 1977, p.110).

Dunga Rodrigues ao se referir a primeira professora de piano em Cuiabá afirma:

[...] ao ser fundado o Asilo Santa Rita, pela ordem S. Francisco de Paula, entre as suas congregadas, chegou a Soeur Marie Vicent, diplomada pelo Conservatório de Paris. Um contingente numeroso de pianistas deve sua formação a essa inteligente musicista, cabendo-nos a honra de tê-la como primeira mestra. Mais tarde, desfeito o colégio, o seu espírito aventureiro, para época, não permitiu que retornasse a França. Foi, após, para a África, onde faleceu anos depois, em uma região desconhecida daquele continente. (RODRIGUES, 2000, p.27).

Vale ressaltar que Dunga Rodrigues foi uma pianista e professora reconhecida na sua época, uma visionária, sempre esteve à frente do seu tempo, seu marido foi a liberdade, seus filhos e filhas foram os seus alunos, uma referência feminina em Cuiabá-MT a época.

Como a capital se encontrava longe dos grandes centros, não havia um acesso direto a concertos ou recitais de piano, isto só acontecia quando viajavam para esses lugares, assim podiam ter contato não apenas com as performances dos virtuosos, mas também tinham acesso sobre o que tocava e ouvia na atualidade.



Isto ficava por conta das famílias abastadas, que possuem muitos bens, asseguravam aos filhos e filhas a oportunidade de frequentar teatros renomados e a bailes de gala, acesso exclusivo dos aristocratas da época.

No seu trabalho sobre a Educação Feminina Católica (1890-1930): Asilo Santa Rita, a pesquisadora Irmã Ivone Goulart Lopes nos informa precisamente o período que Irmã Augusta estudou no Asilo Santa Rita: “Foi interna no Asilo entre 1926 a 1932. Foi alfabetizada e estudou até a 3º série, continuou interna e fez a escola Anexa e o Normal na Escola Pedro Celestino, formando-se em 1931” (GOULART, 2006, p. 46).

Após a saída das Irmãs Vicentinas da direção do Asilo Santa Rita, entrará no cenário as Filhas de Maria Auxiliadora, também denominadas Irmãs Salesianas, onde no quadro das novas Irmãs aparecerá a Irmã Alzira Bastos, religiosa e professora de piano, dando prosseguimento aos estudos das internas ao instrumento, como destaca Irmã Augusta Costa Marques: “[...] Eu, minha irmã e primas começamos logo o estudo de piano com Irmã Alzira Bastos, que tinha muitas alunas da sociedade Cuiabana” (Crônicas Inspetoria Nossa Senhora da Paz, 1993, p.01).

Um dos ensejos que me despertou para esta pesquisa no contexto acadêmico foi o desejo de compreender a trajetória educação-musical da ex-aluna de Irmã Alzira Bastos, e que depois veio se a se tornar uma das principais professoras de piano dentro do educativo religioso, a Irmã Augusta Costa Marques, mas reverenciada como Irmã Augusta, nome a ser usado a partir de agora.

Sua trajetória educacional percorreu por várias cidades como: Corumbá-MS, Campo Grande-MS, Alto Araguaia-MT e por último Guiratinga-MT, onde passou o seu maior tempo como professora de magistério e música. Recebeu todos esses conhecimentos e disciplina na sua formação educacional no Asilo Santa Rita, assim Irmã Augusta, já preparada nos moldes do magistério, deu início ao seu trabalho como professora de piano no anexo das Casas Institucionais por onde passou, abrindo, assim, novos horizontes para o ensino desse instrumento. Um dos avanços de seu ensino foi de levar essa arte a cidades totalmente desprovidas de recursos intelectuais, onde através das suas ministrações trouxe uma nova perspectiva sobre o ensino da música, mais precisamente o piano, aproximando as alunas a uma realidade apenas descritas em livros, jornais ou romances.

Como já dissemos anteriormente a sua alfabetização se deu através do ensino das religiosas, por sua vez também ocorre o seu primeiro contato com o piano, em meios as obrigações que eram atribuídas na escola primária, ainda criança, Irmã Augusta irá se identificar com a sonoridade vinda do instrumento imponente e sonoro, aos olhos de uma criança tão distante da sua realidade e ao mesmo tempo tão perto da sua sensibilidade, ainda tão pueril nas suas escolhas, já enxergava no piano um amigo fiel, algo que a acompanharia por toda a vida.

Outro fato relevante que não podemos deixar de mencionar foi o encontro da sua vocação, quando concluiu seus estudos na Escola Normal Pedro Celestino no ano de 1930, um ano antes, em 1929 a sua família passará por uma fatalidade, a morte precoce de sua mãe, isto a fará refletir sobre o seu futuro, do qual abrirá mão da vida aristocrata para servir como religiosa entre os Salesianos, conforme relato encontrado nas Crônicas da Inspetoria Nossa Senhora da Paz (2002).



Dizer não a um mundo a qual estava sendo preparada, para viver nos bastidores da aristocracia mato-grossense, e se entregar a uma vida desprovida de status e reconhecimento profissional, par aquém teria todas as condições e manuseio na liderança doméstica de um lar, preferiu a seguir a vida como uma abelha operária, apenas recebendo ordens de suas superiores.

Como numa colmeia, onde tais abelhas operárias não competem e nem se destacam no seu grupo, passou a vida sendo dirigida por inúmeras abelhas rainhas, que seriam as mães, responsáveis por direcionar a vida das religiosas, chegou até afirmar que as amou como se fosse a sua própria mãe. Tal aspiração a fé, é encontrada em uma de suas poesias, da qual retrataremos abaixo, onde diz na poesia: Contigo estar Senhor!

Aspirem outras ilusões... felicidade!
 Gozem prazeres... amor e bem estar
 não as invejo... a mim outra ventura,
 a de poder Senhor, contigo estar!
 Passe ruidosa a voz da mocidade!
 alegre e descuidada em seu cantar
 desprezarei a toda essa ventura
 para poder Senhor, contigo estar!

Também o doce, sublime amor materno,
 meu pai, irmãos, meu terno lar,
 renunciei feliz, essa ternura
 para poder Senhor, contigo estar!

Que vale na terra acumular tesouros,
 ser grande e até o mundo conquistar?
 Não! Não quero para mim outra ventura
 do que poder Senhor, contigo estar!

Que viva eu, do mundo já esquecida.
 Pobre, sem pão, sem teto e sem lar,
 Mas que me reste ainda esta ventura
 a de poder Senhor, contigo estar!

Quero sofrer, lutar, enfim morrer ...
 para poder depois no céu, sempre cantar
 ser minha única e a maior ventura
 a de poder Senhor, contigo estar!



Pouco se sabe sobre a prática educacional de piano utilizado por Irmã Augusta, uma única pesquisa acadêmica que a cita como educadora: magistério e música foi realizada por Goulart Lopes (2000). Apesar de contribuir para a compreensão como educadora, tal trabalho não discutiu o aspecto de sua atuação como professora de piano, ou de sua contribuição para educação musical em Guiratinga-MT, cidade onde passou o maior tempo da sua vida religiosa.

Com o intuito de figurar no rol dessas contribuições e auxiliar na ampliação dos conhecimentos referentes a essa temática, bem como na preservação de sua memória, é que a presente investigação se constitui.

O Asilo Santa Rita

O Asilo Santa Rita surge primeiramente como um orfanato, sua função primária era de resgatar as órfãs da capital e acolhe-las para assegurar as mesmas um futuro longe da miséria material e espiritual, elevando essas crianças a um nível melhor de ambiente familiar.

Originalmente foi isso que pregaram quando apenas essas crianças abandonadas eram moradoras dos aposentos da instituição. É bom ressaltar que no Asilo Santa Rita apenas eram recolhidos meninas, por se tratar que ficavam aos cuidados de mulheres, que tinham suas vidas dedicadas ao sacerdócio, as irmãs de caridade eram formadas e ensinadas a apenas cuidarem de meninas.

Essas meninas por sua vez, traziam várias histórias de abandonos, desde a morte dos pais, judicialmente afastadas pelo alcoolismo do pai, abandonadas por seus progenitores e muitas por se tratarem de filhas ilegítimas, crianças concebidas fora do matrimônio, era um orfanato com as características da época, receberiam orientação nas prendas do lar, nos estudos básicos e principalmente nos ensinamentos da doutrina cristã.

Mas logo dentro do contexto vai surgir a escola dentro do Asilo que iria atender outro tipo de meninas, uma clientela aristocrática, chamadas de pensionistas, elas receberiam das religiosas a boa educação, seriam educadas para serem excelentes esposas, donas de casas aplausíveis, dignas de dirigirem um lar com perfeito equilíbrio e harmonia, tal formação era polido o intelectual, onde como auxiliares fariam uma excelente papel para que no futuro pudessem acompanhar os maridos em qualquer ocasião.

A disciplina do Asilo era algo levado com muito rigor pelas religiosas, o silêncio nos corredores era observado como virtude, Irmã Augusta relata que: “[...] se caísse um lápis durante o estudo, ele ficava no chão até terminar aquele momento, mas havia muita liberdade, expansão e alegria nos momentos de recreação” (GOULART LOPES, 2000, p. 53).

O contexto em que nasce a escola é justamente na visão que nas mãos das Irmãs de Caridade tais anseios vindos da sociedade da época seriam atendidos, as meninas de boas famílias receberiam uma notável formação para a vida.

O Asilo Santa Rita atendia em forma de internato e recebia ajuda do estado, tais cursos eram ensinados, como: piano, pintura, caligrafia e desenho, português,



aritmética, declamação e ensinamentos domésticos e o ensino profissional foi voltado para professoras primárias.

Muitas das jovens ao retornar às suas cidades, fazendas ou sítios, acabavam se tornando professoras, repassando estes saberes a outras crianças, trazendo na formação pessoal das mesmas, novos horizontes aprendidos e conquistas com as religiosas, uma conquista educativa para a época.

Neste momento da história, a mulher continua invisível a qualquer manifestação política, cultural ou intelectual, ainda vista como objeto de adorno dos lares, eram privilegiadas as que sabiam ler, escrever e dominar as quatro operações, para tal conhecimento é notório que haviam passado por alguma instrução, esbanjam habilidades nos trabalhos manuais, como crochê e tricô, dominam os temperos das comidas nas prendas domésticas da cozinha e as mais abastadas, possuíam conhecimentos em declamação ou tocavam algum instrumento, o predileto era o piano.

Irmã Augusta sob a perspectiva da educadora e o piano

Como abordamos na introdução, Irmã Augusta descende de uma família aristocrata a época, seu pai Alfredo Costa Marques chegou a ser prefeito em Poconé, o pai da religiosa é o 7º irmão da prole, seus irmãos mais velhos foram Emanuel Espiridião Costa Marques, um dos parlamentares que participou da redação da Lei Áurea e Joaquim Augusto da Costa Marques, foi presidente do Estado de 1911 a 1915, isto reforça o quanto para ela o acesso aos estudos era algo garantido, realidade diferente para as crianças de sua época.

As aulas de piano no Asilo Santa Rita eram priorizadas às suas alunas, com isto Irmã Augusta irá se destacar no cenário eclesiástico como uma professora particular de piano, oferecendo suas aulas nas dependências das Casas Salesianas por onde passou, ainda jovem conseguiu rapidamente dentro da hierarquia das Filhas de Maria Auxiliadora (FMA) o prestígio e no, mas tudo isto afastados de holofotes e fama, sempre reclusa na privacidade da vida religiosa.

A época não foi cobrada uma formação profissional no que tange ao curso técnico de piano, a sociedade em geral da época valorizava integralmente uma mulher formada no magistério do Asilo, assim subentendia que tudo que viesse de lá, já era o suficiente para lecionar qualquer coisa, não seria diferente para a nossa protagonista, lecionar piano estava ligado a esse momento o mesmo que alfabetizar, uma mulher com formação a época, tinha o seu lugar cativo no espaço de trabalho.

No olhar musical de Bozzetto, a mesma destaca a importância do professor particular de piano ao mencionar:

No Brasil, o professor particular de piano é responsável por uma parcela do ensino de música que não se encontra nas instituições escolares. Atuam em casa ou a domicílio há considerável tempo, educando crianças, jovens e adultos, preparando músicos e/ou futuros profissionais na área (BOZZETTO, 2004, p11).



Irmã Augusta dedicou a sua vida a ensinar na mesma visão que Irmã Marie Vicent Calmes e Irmã Alzira Bastos suas antecessoras fizeram, no pioneirismo do ensino de piano em Cuiabá, mas a maior dessa religiosa se dará em Guiratinga, cidade que se localiza no sul de Mato Grosso, entre os anos de 1980 até 2002.

A cidade de Guiratinga fica localizada a 238 Km ao sul de Cuiabá, uma cidade história surgida nos primórdios dos garimpos em Mato Grosso. Guiratinga que em tupi-guarani tem o significado de Garça Branca, ave abundante da região.

Nos anos de 1980 a cidade de Guiratinga viveu dias de ascensão, no que diz respeito a educação e saúde. A contribuição dos Salesianos nessa cidade foram marcos profundos, onde de um lado se tinha um hospital de referência no estado, a saber o hospital Santa Maria Bertila, e de outro lado a educação era dirigida pelos Colégios dos padres, o Colégio Luiz Orione e o Instituto Santa Terezinha dirigido pelas freiras.

Em 1980 a convite de Dom Camilo Faresin, bispo a época, Irmã Augusta foi convidada a vim lecionar piano para a sociedade guiratinguense, assim reforçando o quadro de religiosas-educadoras que ficavam sob a responsabilidade de ensinar atividades extras-curriculares, como costura, bordado, pintura em tela, declamação e com a novidade do ensino de piano.

E ao pensar no potencial em se pesquisar uma irmã salesiana e o trabalho desenvolvido por ela no Instituto Santa Terezinha é possível trazer algumas reflexões no traçar do suporte da investigação, como: Que tipo de metodologia eram usadas nas aulas? Qual a influência do repertório europeu para sua prática e técnica em performance? Qual a distinção dos temas das peças para pianos europeias para meninas e meninos? Como um paradigma foi rompido ao inserir meninos no aprendizado de piano nos anos de 1980? E como seria as várias análises e pesquisas que permitiríamos mostrar a relevância no ponto de vista do seu recorte temporal e a importância na História Cultural?

A História Cultural tem o seu foco no passado, assim motivada na forma de ver mas ao mesmo tempo de estar no mundo que modelaram sociedades e indivíduos de uma época, e sob uma égide crítica possibilita uma releitura sobre fatos de uma realidade que foi construída, abrindo espaços para procedimentos diferenciados, assim procurando identificar a cultura, a forma de pensar de uma época por meio de suas representações e práticas.

A necessidade do pesquisador de ler nas entrelinhas dos documentos, e ter a consciência de que todo documento, imagem ou objeto são produções humanas, portanto, representações da realidade (BURKE, 2005).

Chartier (1988) reforça a não existência de uma neutralidade nas representações, mostrando que as mesmas devem ser tomadas como construções históricas surgidas por relações de lutas, disputas e conflitos.

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem a universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam (CHARTIER, 1988, p.17).

Como fundamentação para a compreensão do papel do historiador cultural, onde o mesmo deve ser voltar para o deciframento das fontes que lhe forem exibidas. Ele é



um decifrador que se vale de provas, indícios, intuição, ou seja é necessário examinar as evidências mais negligenciáveis.

Para isto firmaremos em Carlo Ginzburg (1989) que através do novo método epistemológico, o paradigma indiciário, mostra que o pesquisador deve com muita intuição, verdade e sensibilidade, assim como um Sherlock Holmes nos indícios, Giovanni Morelli nos signos pictóricos e Sigmund Freud nos sintomas, articulados em disciplinas diferentes, mas muitas vezes ligadas entre si pelo empréstimo de métodos semelhantes, buscando decifrar enigmas que passaram despercebidos, como “ os nossos pequenos gestos inconscientes revelam o nosso caráter mais do que qualquer atitude formal, cuidadosamente preparada por nós” (GINZBURG, 1989, p. 146).

Para Ginzburg as disciplinas que tem por objeto casos, situações e documentos individuais, como a filologia, medicina e a história, são consideradas indiciárias. Para ele o paradigma indiciário pode ser considerado um método que muito contribuiu para o perfil da investigação na qual detalhes secundários, particularidades insignificantes ganham um ponto de vista ótico, antes então renegado pela pesquisa dominante, pelo saber dominante, agora o que seria um anonimato se torna objeto de zelo e apreciação.

Um olhar crítico ao qual somos convocados a observar, é de não fazer tais leituras presos a princípios dominantes, é necessário um esvaziamento para o aprendizado, é necessário profundidade nas argumentações, a cada leitura, a cada olhar sob uma pista, mas sempre trazendo a responsabilidade social que temos para com a nossa pesquisa, não perdendo de vista, que tudo que iremos fazer seja em benefício para a sociedade.

Na busca da solidez da pesquisa séria, a investigação se fixa em dados reveladores, onde mais uma vez ressalta que “além disso, esses dados marginais, para Morelli, eram reveladores porque constituíam os momentos em que o controle do artista, ligado à tradição cultural, distendia-se para dar lugar a traços puramente individuais, que lhe escapam sem que ele se dê conta” (GINZBURG, 1989, p. 150).

No entanto, as raízes do paradigma indiciário são bem antigas, um dos pontos culminantes que esse estudioso nos apresenta é o do caçador que por gerações e gerações transmitiu esse conhecimento da caça, ensinando aos caçadores posteriores a desde reconstruir as marcas dos animais deixados na lama, ramos quebrados, tufo de pelos, enfim uma gama de indícios, que por traz dessa sabedoria ancestral os caçadores se guiavam em suas caças, obtendo resultados satisfatórios, mas firmando no tempo o conhecimento sobre a caça que abriu analogia para outros saberes, como Ginzburg ressalta: “Aprendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais como fios de barba. Aprendeu a fazer operações mentais complexas com rapidez fulminante, no interior de um denso bosque ou na clareira cheia de ciladas”. (GINZBURG, 1989, p. 151).

Trazendo para a nossa pesquisa norteadas na pianista, educadora e religiosa, Irmã Augusta, é que através das fontes pesquisadas como: crônicas do cotidiano das Irmãs Salesianas, boletins informativos da ordem, ficha técnica, livro de poesia e memoriais, dado essa atenção, tenta aproximar para uma realidade construída em seu tempo, e no rigor científico dará ao pesquisador autoridade para mostrar tal feito foi algo plausível de ter acontecido, e é relevante para os dias de hoje.



O desafio em escrever numa página branca sob o olhar em decifrar as pisadas dessa religiosa no convento de Guiratinga-MT, fechada no silêncio dos muros, apenas aparecendo em seus trabalhos sacerdotais e educacionais, dar voz a essa religiosa não é tecer elogios, ou criar um pódio de venturas, mas a relevância que teve na sociedade a qual prestou mais de 20 anos seus profundos ensinamentos, principalmente no que se refere a arte pianística. Concorda Ginzburg que na “Imensa página branca onde as pessoas que procuramos deixaram escrito não só seus movimentos e seus passos mas também seus pensamentos secretos, as esperanças e angústia que as agitavam” (GINZBURG, 1989, p. 170).

Considerações Finais

O passado não se mostra por inteiro nas fontes de pesquisa, apenas reflete tonalidades de como o mundo se apresentava e era representado por uma época, períodos, momentos, enfim o desafio em decifrar essas tonalidades, na intrepidez de compreender aquilo que se foi vivido num momento da história.

E é nesse momento que o pesquisador em torno dos caminhos construídos pelo homem, a saber a sua história, me proponho a reconstruir na visão da História Cultural a vida solitária dessa religiosa, que se recolheu em um convento em Guiratinga-MT para ensinar música, mas propriamente piano a comunidade daquele lugar, assim partindo do método proposto por Ginzburg, o paradigma indiciário, poderá me auxiliar nesta missão, guiando-me a utilizar da intuição para, a partir da análise de dados particulares, insignificantes, negligenciáveis e imperceptíveis sobre a vida dessa religiosa-educadora.

Assim como Ginzburg mostrou em *O Queijo e os Vermes*, ao contar a história de Menochhio, que possamos chegar a uma possível construção da sua atuação educacional na pequena cidade do sul de Mato Grosso, onde dedicou boa parte da sua vida ao ensino e a caridade, sob uma peregrinação solitária, que ao viés do rigor investigação acadêmica possamos lhe dar com sua realidade e práticas.

Referências

ALENCAR, José de. **Senhora**, São Paulo: Ática, 1977.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

BOZZETO, Adriana. **Ensino particular de música: Práticas e trajetórias de professores de piano**. Porto Alegre: Editora da UFRS/Editora da FUNDARTE 2004.

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1988.

CRÔNICAS INSPETORIA NOSSA SENHORA DA PAZ. 2005.

ELIAS, Nobert. **A sociedade de corte investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte**. Tradução Pedro Sussekind. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

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



GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição. Trad. Maria Betânia Amoroso. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GOULART LOPES, Ivone. **Asilo Santa Rita** (Educação Feminina Católica, 1890-1930). Cuiabá: EdUFMT, 2006. Volume I.

MARQUES, Irmã Augusta Costa. **Livros de Poesias**. Inspetoria Nossa Senhora da Paz, 2000.

RODRIGUES, Maria Benedita Deschamps (Dunga Rodrigues). **Movimento Musical em Cuiabá**. Cuiabá: Gráfica Atalaia, 2000.

SIRINELLI, Francois. Os intelectuais. In: REMOND, René(org). **Por uma nova história política**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2003.

O PROJETO LOGOS II NO MARANHÃO: FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS LEIGAS DA ZONA RURAL

Eulina da Silva Lima - Faculdade Educacional da Lapa-
FAEL, e-mail: eulinabl@hotmail.com;

Tiago Rodrigues da Silva - Universidade Estadual Paulista Júlio de
Mesquita Filho (Unesp/Marília), e-mail: thiago2581@hotmail.com;

Odaléia Alves da Costa - Instituto Federal do Maranhão
IFMA/Timon, e-mail: odaleia@ifma.edu.br

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo principal descrever o processo de formação das professoras leigas da zona rural por meio do LOGOS II em Duque Bacelar, no Estado do Maranhão na década de 1980. O projeto LOGOS II que foi uma iniciativa educacional a fim de habilitar professores leigos, a nível de 2º grau. A pesquisa de campo foi realizada em Duque Bacelar, um município brasileiro do estado do Maranhão fundado em 1 de janeiro de 1955. Localiza-se na microrregião de Coelho Neto, mesorregião do leste Maranhense. O município tem cerca de 10 649 habitantes, população estimada de acordo com o censo de 2010 e tem como municípios limítrofes: Coelho Neto, Chapadinha, Buriti e o estado do Piauí. Para a construção deste trabalho nos fundamentamos em Alberti (1989) e Montenegro (1994) no que diz respeito à história oral, em Pollack (1989) no que se refere à memória e em Tardif (2002) e Gatti (2010) nos aspectos inerentes à formação de professores. Quanto aos aspectos metodológicos realizamos pesquisa bibliográfica e também fez-se o uso da História Oral, através de duas entrevistas semiestruturadas. Em seguida, as entrevistas foram realizadas, transcritas e analisadas. As mesmas abordam sobre o projeto LOGOS II, com sua contextualização na formação de professores leigos seguindo assim a sequência de um roteiro prévio e organizadas em 4 categorias: formação, práticas docentes, magistério rural e relação da professora com o meio rural. Desse modo a formação ofertada pelo projeto LOGOS II foi de grande importância para as professoras, pois as mesmas deixaram de ser professoras leigas e passaram a ter a formação exigida pela Lei 5.692/1971. As duas professoras entrevistadas mais tarde deram prosseguimento aos estudos em nível superior. Quanto ao magistério rural as colaboradoras tiveram ao longo da carreira, diferentes experiências, mas vale destacar que ambas moraram e trabalharam na zona rural, em algum momento da profissão. Sobre o envolvimento das docentes com o meio rural, as mesmas participavam de atividades das mais diversas, desde atividades religiosas (católicas e afrodescendentes), envolvendo-se até com os velórios da comunidade.

Palavras-chave: Professoras leigas, Magistério rural, Projeto Logos II.



INTRODUÇÃO

Este trabalho faz parte de uma pesquisa nacional intitulada Formação e Trabalho de Professoras e Professores Rurais no Brasil: PR, SP, MG, RJ, MA, MS, MT, PE, PI, SE, PB, RO (décadas de 40 a 70 do século XX) coordenado pela professora Rosa Fátima de Souza Chaloba.

Dessa forma, este artigo é uma contribuição para o projeto supramencionado, ao abordar uma parte da realidade da formação de professores rurais no Estado do Maranhão. Dados Estatísticos da SEE/MEC (MEC,1978) sobre o ensino de 1º grau em 1975, mostraram que no Brasil num total de 287.942 professores de 1ª a 4ª série, 166.693 ou 58% eram leigos, isto é, não completaram a habilitação magistério, embora possam ter 2º grau completo em outra habilitação. Devido ao grande percentual de professores sem formação no Brasil foram criados vários programas de formação de professores leigos a exemplo de: SACI, EDURURAL, HAPRONT, LOGOS I, LOGOS II e etc.

De acordo com Gondim: são considerados professores leigos os que não tem habilitação adequada para o magistério, além disso, em geral apresentam precário nível de formação geral, como primário incompleto, primário completo, ginásio incompleto e no melhor dos casos ginásio completo (GONDIM,1982, p. 15).

Sendo assim, foi implantado o projeto inicial denominado Logos I, que limitou-se a qualificação de professores a nível de 1º grau e atendeu aos Estados que naquele momento revelavam maior número de professores não titulados. A seguir, apresentamos um quadro que evidencia a carência de professores habilitados nos Estados onde foi implantado o projeto piloto LOGOS I.

Quadro 01 - Professores em exercício somente nas quatro primeiras séries do 1º grau.

Unidade Federada	Professores	
	Titulados	Não Titulados
Piauí	5.720	7.000
Paraíba	8.000	10.000
Rio Grande do Norte	6.500	10.000
Paraná	21.844	18.000
Rondônia	510	900
Totais	42.574	45.900

Fonte: Mafra *et al.* (1975) *apud* Secretarias de Educação/PROCARTA/SEEC.

O projeto LOGOS II que foi uma iniciativa educacional a fim de habilitar e formar professores leigos, a nível de 2º grau. Segundo Paz et al (1984) as unidades da federação atendidas pelo projeto foram: Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Piauí, Paraná, Ceará, Maranhão, Minas Gerais, Rondônia, Bahia, Rio de Janeiro, Paraíba, Rio



Grande do Norte, Roraima, Pernambuco, Santa Catarina, Sergipe, Amazonas e Acre. O projeto LOGOS II constituiu-se de uma iniciativa para formar professores leigos em nível de 2º grau, buscando atender as exigências da Lei 5.692/1971.

Quanto à formação de professores e professoras, a Lei n. 5.692/1971 apresentava as seguintes exigências mínimas para o exercício do magistério no país:

- a. no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b. no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
- c. em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena (BRASIL, 1971, Art. 30).

O processo da docência traz consigo a importância e a necessidade provenientes da formação. Conforme Gatti:

No que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. As emendas já são muitas. As fragmentações formativas são claras. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípua. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como ardendo destas áreas, mas a partir da função social própria a escolarização – ensinar as novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores a práticas coerentes com nossa vida civil. (GATTI, 2010, p. 21).

O Projeto Logos fez parte do ensino por correspondência da educação à distância para alcançar os professores leigos. O material utilizado no projeto era denominado de módulos de ensino, estes foram organizados em 28 disciplinas, totalizando 208 fascículos. Gouveia (2014) e Pereira (2015) discutem as disciplinas ofertadas no Projeto Logos II e observaram que o mesmo recebeu aportes teóricos do movimento da matemática moderna e contemplava questões como a organização de esquemas de raciocínio lógico contabilizando 350h de disciplinas referente a educação matemática, em meio a 28 disciplinas em sua grade curricular, além do mais os módulos de ensino proporcionavam embasamento científico tecnológico, com indícios das correntes Empirista e Racionalista.

Para Gouveia (2014) o projeto Logos II adotava os moldes do Ensino Supletivo, ficando, então, o Departamento de Ensino Supletivo (DSU) responsável por sua execução. O material didático e outras responsabilidades ficaram aos cuidados do Centro de Ensino Técnico de Brasília (CETEB).

Nessa perspectiva, o presente trabalho tem como objetivo principal descrever o processo de formação das professoras leigas da zona rural por meio do LOGOS II em Duque Bacelar, no Estado do Maranhão na década de 1980.

METODOLOGIA

As entrevistas aconteceram no dia 07 de junho de 2019 em Duque Bacelar, um município brasileiro do estado do Maranhão fundado em 1 de janeiro de 1955. Localiza-se na microrregião de Coelho Neto, mesorregião do leste Maranhense. O município tem cerca de 10 649 habitantes, população estimada de acordo com o censo de 2010 e tem como municípios limítrofes: Coelho Neto, Chapadinha, Buriti e o estado do Piauí. Foram entrevistadas 3 professoras cursistas e 1 coordenadora, totalizando assim 4 entrevistas. Para este trabalho, optamos por duas entrevistas com professoras cursistas do projeto LOGOS II.

Para que se entenda os motivos que nos levaram a escolha pelos relatos na elaboração deste trabalho, é importante apresentar os critérios utilizados para a inserção das entrevistadas na pesquisa: o objeto de pesquisa que é a formação de professores leigos por meio do projeto LOGOS II, o reconhecimento das professoras como sujeito que produzem conhecimento e práticas e professores que atuaram na zona rural. Dessas características algumas se manifestam, mais fortemente no decorrer do artigo. O mapa a seguir mostra a localização de Duque Bacelar no Brasil e no Maranhão.

Figura 1: Localização geográfica da cidade de Duque Bacelar,



Fonte: Google Maps / Wikipedia

Destacamos aqui que houve um contato prévio com as entrevistadas no ano de 2018 quando assim fizemos um breve levantamento de dados sobre o projeto na cidade.

Para a construção deste trabalho nos fundamentamos em Alberti (1989) e Montenegro (1994) no que diz respeito à história oral, em Pollack (1989) no que



se refere à memória e em Tardif (2002) e Gatti (2010) e nos aspectos inerentes à formação de professores. No que diz respeito aos aspectos metodológicos realizamos pesquisa bibliográfica e também se fez o uso da História Oral, através de entrevistas semiestruturadas.

A História Oral busca perceber e registrar os sujeitos que fazem parte da história oficial. De acordo com Montenegro: a história trabalha e constrói uma representação de fatos distantes, ou mesmo onde ou quando se encerra a possibilidade de encontrar testemunhas daquela lembrança. (MONTENEGRO, 1994, p.17).

Primeiro elaboramos uma pesquisa bibliográfica sobre o projeto LOGOS II para assim identificar os principais pesquisadores que desenvolveram trabalhos sobre a temática “formação de professores” e “projeto LOGOS II” depois fizemos um levantamento na zona urbana e rural de Duque Bacelar, buscando assim indicações de alguns nomes de alunos(as) que teriam concluído o programa investigado. Com os nomes indicados, foi feito um primeiro contato a fim de certificar-se sobre a viabilidade da concessão das entrevistas. Em seguida, as entrevistas foram realizadas, transcritas e analisadas. Alberti (1989) afirma que:

uma entrevista será sempre produto de uma situação singular, a relação entre entrevistado e entrevistador, estabelecida de acordo com a imagem que se fazem de si mesmo e do outro, sendo conhecimento prévio entre ambos- se houver- mais um entre os muitos dados sobre os quais cada um constrói estas imagens. (ALBERTI, 1989, p. 52).

A princípio, tomaram forma de perguntas tais como: qual foi o percurso de formação para o magistério? Qual o motivo da escolha para exercer a carreira docente? Fez curso de “capacitação” para atender o magistério no meio rural? Como iniciou no magistério rural? Como desenvolvia as atividades pedagógicas nas escolas rurais? E as aulas práticas onde e como eram ministradas? Qual era sua relação com o entorno da escola em que lecionava? As entrevistas analisadas abordam sobre o projeto Logos II, com sua contextualização na formação de professores leigos. As entrevistas seguiram a sequência de um roteiro que foi dividido em seis partes: dados de identificação do entrevistado, Formação docente, Magistério Rural, Formação em serviço, Práticas docentes e Relação da professora com o meio rural.

A seguir, expomos o quadro 2 com trabalhos que abordam a temática LOGOS II com a contextualização na formação de professores leigos. Os trabalhos com tipo D são Dissertações, os tipos M - monografias e os tipos A – artigos.



Quadro 2: Relação de trabalhos que tem como tema central Logos II no período de 1982 a 2019.

Tipo	Autor(es)	Título do trabalho	Ano de publicação
D	Maria Augusta Drumond Ramos Gondim	O Projeto Logos II no Piauí: uma análise de programas para formação do professor leigo de zona rural.	1982
A	Marli Eliza Dalmazo Afonso de André e Vera Maria Candau	O projeto Logos II e sua atuação junto aos professores leigos do Piauí: um estudo avaliativo	1983
M	Sara Camargo Barreto de Oliveira	A Formação dos professores em Guaraniaçu: a capacitação em serviço, o Logos I, Logos II e Hapront.	2010
A	Antônio Marques do Vale e Ricardo Richene de Góes	A experiência do Projeto Logos II. Estado, políticas públicas e estratégias para capacitação de professores primários: no Paraná (1976-1986), entrevistas e reflexão sobre pobreza do trabalhador e professores não-titulados.	2013
A	Thiago Pedro Pinto e Ana Rúbia Ferreira de Souza	O projeto Logos II em Coxim (MS): algumas leituras.	2014
A	Cristiane Talita Gromann de Gouveia	Correntes de pensamentos nos Módulos de Didática da Matemática: formação de professores leigos no Projeto Logos II	2014
D	Alline Mikaela Pereira	A disciplina de história da educação e sua apresentação nos módulos de ensino do projeto Logos II: uma história a ser contada (1970 a 1980).	2015
D	Cristiane Talita Gromann de Gouveia	O Projeto Logos II em Rondônia: a Implantação do projeto-piloto e as mudanças em sua organização político pedagógica.	2016
A	Rodrigo Wantuir Alves de Araújo	Da casa à escola: o processo de formação e profissionalização das professoras em Riachuelo/RN (1960-1980)	2017
D	Roger dos Santos Lima	Se eu nascesse de novo quarenta e duas vezes eu seria professor nas quarenta e duas vidas: o fazer-se professor e professora rural em fins do século XX, em Ariquemes, Rondônia.	2019

Fonte: Lima 2017

O projeto teve aprovação pelo comitê de ética com o número do CAAE: 77270117.7.0000.5400, as entrevistadas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido no qual as entrevistadas autorizaram os seus nomes para a divulgação no artigo,

PERFIL DAS ENTREVISTADAS

A professora Aracelia Bastos Almeida nasceu no povoado Bonfim zona rural de Duque Bacelar- MA, tem 56 anos, é casada e teve uma infância difícil marcada por momentos de trabalho. A adolescência foi em tempos tradicionais, ou seja, ela não teve escolhas visto que as decisões, necessidades e vontades sobre a sua vida eram tomadas por seus pais. Por ser a primeira a ser entrevistada mostrou-se nervosa, aos poucos ela foi ampliando suas falas, especificando melhor sua vivência e lembranças.

Iniciou sua carreira docente em meados de 1988, em algumas escolas rurais do Estado do Maranhão, com a titulação inicial do 4º ano do ensino fundamental, no período havia uma necessidade de professores formados, posteriormente a professora Aracelia concluiu o magistério através do projeto LOGOS II, sua formação superior se deu no curso de Pedagogia, maior parte de sua profissão foi exercida na zona rural.



A professora Raimunda Fernandes de Figueiredo tem hoje 69 anos nasceu no interior chamado Pé da Ladeira zona rural de Buriti de Inácia Vaz- MA, viúva, começou a estudar aos 9 anos de idade, teve uma adolescência sofrida uma vez que teve que ajudar a mãe a criar os irmãos mais novos. Escolheu a profissão de professora por necessidade, pois precisava do dinheiro para manter a família, começou a trabalhar como alfabetizadora na zona rural de Duque Bacelar já que sua formação era o primário completo. Professora Raimunda teve ajuda de seus familiares para a conclusão do magistério através do projeto LOGOS II, posteriormente formou-se em Pedagogia.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pergunta que eu utilizei para início das entrevistas foi: a senhora pode me falar um pouco de sua infância? Com isso senti que as professoras sentiam um pouco de tristeza ao relatar que tiveram uma infância dolorida marcada por trabalho e poucas brincadeiras. No decorrer da entrevista ficou expresso em suas falas que a opção pela docência era segunda ou terceira opção, mas elas abraçaram o desafio e hoje valorizam muito suas lembranças e trajetória.

Partindo assim das informações obtidas nas entrevistas organizamos em 4 categorias: *formação, práticas docentes, magistério rural e relação da professora com o meio rural*, seguindo assim a sequência de um roteiro prévio com contextualização na formação de professores leigos. A primeira entrevistada nesta pesquisa foi a professora Aracelia Bastos Almeida, cursou o LOGOS II, posteriormente formou-se em Pedagogia. A segunda entrevistada foi a professora Raimunda Fernandes de Figueiredo.

I – No que se refere à primeira categoria *Formação*, Aracelia Bastos Almeida contou que quando ela iniciou a carreira docente sua formação era “*apenas o 4º ano do ensino fundamental, porque naquele tempo eles nomeavam o professor com esse grau de instrução até pela necessidade, por não ter o professor formado, eles nomeavam e foi assim a minha [nomeação]*”. (ALMEIDA, 2019).

Por sua vez, Raimunda Fernandes de Figueiredo, destaca que quando optou por ser professora sua formação era o “*4º ano do primário, eu estava já ingressando nesse outro curso do LOGOS II né, que dava assim mais uma força pra gente, mas ainda não tinha concluído não*”. (FIQUEIREDO, 2019).

A partir das narrativas percebemos que a reflexão feita pelas professoras salienta a formação docente como um processo de autoconhecimento, portanto as contribuições relatadas como: práticas docentes, lembranças, pessoas conhecidas, momentos, meios de transportes, e dificuldades enfrentadas permite assim o entendimento da docência rural. Com isso (Araújo, 2009) enfatiza que pouco se sabe sobre seus desafios, suas angustias, suas vitórias, seus caminhos. Menos ainda sobre os caminhos por eles trilhados na construção ou por que não reconstrução de suas práticas docentes, de sua realidade.

II- Na categoria *Práticas docentes*, Almeida destaca como desenvolvia as atividades com seus alunos “*nas escolas rurais a gente desenvolvia de acordo com a capacidade de nossos alunos viu, a gente não fazia prova como hoje é feito a gente trabalhava com*



o aluno, a gente sondava o aluno e através daquele diagnóstico a gente trabalhava em cima daquela necessidade dele” (ALMEIDA, 2019).

Figueiredo explica que suas práticas em sala de aula contavam com os recursos que se tinha na época como: giz, caderno, lápis e que ela aperfeiçoava suas práticas em sala de aula da seguinte maneira *“na escola era assim, tinha as leituras de texto tinha o livro, tinha muita coisa que eu achava novidade, eu levava, a gente lia o texto através daquilo ali eu tirava as perguntas, eu levava dever de casa, tinha a tabuada que a gente fazia através de contagem”* (FIGUEIREDO, 2019).

De acordo com Tardif (2010), os saberes docentes envolvem questões de ordem pessoal; tem abrangência social; surgem e se desenvolvem dentro de uma temporalidade; apresentam-se com características culturais e heterogêneas, e são amplamente personalizados e situados na pessoa do professor.

III- *Quanto ao Magistério Rural*, Almeida relata que por um tempo lecionou na zona rural onde também residia *“alguns anos eu residia na fazenda onde eu lecionava, outros anos eu ficava no município e trabalhava em outro povoado que não era no município que eu morava e outros anos eu trabalhei aqui mesmo na sede”*. (ALMEIDA, 2019).

A professora Raimunda Figueiredo trabalhou e morou na zona rural *“eu residia na fazenda onde lecionava, a fazenda era no Tabuleiro Grande”* (FIGUEIREDO, 2019).

IV- *No que se refere à Relação da Professora com o Meio Rural*, Aracelia Almeida enfatiza a convivência com a comunidade e com os pais dos alunos *“eles faziam novenas aquelas festas tradicionais lá do município que eles faziam, tambor naquele tempo tinha tambor né, eu participava né, porque o professor tem que tá conquistando os pais dos alunos e era dessa forma que eu tinha que conquistar”*. (ALMEIDA, 2019).

Na fala da professora Aracelia ela destaca a participação em uma manifestação cultural que é o tambor de crioula que é uma dança que os participantes são predominantemente negros e é praticada tanto pelo meio rural como urbano. Farah (2005) acrescenta que:

O tambor de crioula é uma festa que visa a diversão dos participantes por meio da dança, da percussão, do canto, sendo uma criação efetivada pelos descendentes dos negros escravos no Maranhão. Possui elementos que são encontrados em outras manifestações culturais afro-brasileiras, como o uso dos tambores e dos cantos, ambos demonstrando caráter repetitivos e circular. (FARAH, 2005, p.86)

A professora Raimunda Figueiredo explica como era o seu envolvimento com o entorno da escola *“eu sempre participava, onde as vezes tinha velóriozinho de anjinho, a gente ia tinha vez que era próximo a gente não dava aula naquele dia, a gente dizia o porquê e ia todo mundo e passava um tempinho e lá e depois os meninozinhos ia se embora e a gente ficava depois ia embora também, mas sempre que tinha festejo, novena, reunião da comunidade, sempre eu ia porque eu gosto muito desse negócio da reunião da igreja”* (FIGUEIREDO, 2019).



O relato das professoras sobre as intervenções desenvolvidas na comunidade nos permite perceber que elas se utilizavam de várias habilidades, como colaboração na igreja, nas festas tradicionais, pois era a forma de construir vínculos com a comunidade de modo geral.

As professoras puderam usar a memória como parte integrante das suas histórias e se recordaram de momentos alegres, tristes e importantes que fizeram parte das suas vidas. De acordo com Pollack: a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo na reconstrução de si. (POLLACK, 1992, p. 204).

O fazer docente não se realiza de forma isolada, pois é um conjunto ajustado ao longo do tempo, agregando assim as práticas de vida e as do dia a dia profissional em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desse modo a formação ofertada pelo projeto LOGOS II foi de grande importância para as professoras, pois as mesmas deixaram de ser professoras leigas e passaram a ter a formação exigida pela Lei 5.692/1971. As entrevistadas mais tarde deram prosseguimento aos estudos em nível superior. Quanto ao magistério rural as colaboradoras tiveram ao longo da carreira, diferentes experiências, mas vale destacar que ambas moraram e trabalharam na zona rural, em algum momento da profissão. Sobre o envolvimento das docentes com o meio rural, as mesmas participavam de atividades das mais diversas, desde atividades religiosas (católicas e afrodescendentes), envolvendo-se até com os velórios da comunidade.

FONTES ORAIS

Entrevista com Aracelia Bastos Almeida, concedida a Eulina da Silva Lima no dia 07 de junho de 2019, duração de 24 minutos e 47 segundos.

Entrevista com Raimunda Fernandes de Figueiredo, concedida a Eulina da Silva Lima no dia 07 de junho de 2019, duração de 50 minutos e 30 segundos.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, J.P. **A docência em uma escola do campo**: narrativas de seus professores. Tese Universidade Federal de São Carlos. 2009.p.171.

ARAÚJO, R. W. A. Da casa à escola: o processo de formação e profissionalização das professoras em Riachuelo/RN (1960-1980). **Research, Society and Development**, v. 7, n. 1, p. 1-22, 2017. Disponível em: < <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6231220>> Acesso em: 15 mar. 2018.

BRASIL. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 30 jan. 2020.

GONDIM, M. A. D. R. **O Projeto Logos II no Piauí**: uma análise de programas para formação do professor leigo de zona rural. Rio de Janeiro, PUC/RJ, 1982. 273p.



GOUVEIA, C. T. G. **O Projeto Logos II em Rondônia**: a implantação do projeto-piloto e as mudanças em sua organização político-pedagógica. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro. Rio Claro, SP, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/134221/gouveia_ctg_me_rcla.pdf?sequence=3> Acesso em: 15 mar.2018.

_____. **Correntes de Pensamentos nos Módulos de Didática da Matemática**: formação de professores leigos no Projeto Logos II. 2014. Disponível em: <<http://www2.fc.unesp.br/enaphem/sistema/trabalhos/44.pdf>> Acesso em: 15 mar. 2018.

ANDRE, M. E. D. A.; CANDAU, V. M. **O projeto Logos II e sua atuação juntos aos professores leigos do Piauí**: um estudo avaliativo. Cad. Pesq., São Paulo (50):22-28, ago.1984. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1444>> Acesso em: 15 mar. 2018.

MOREIRA, W. **Revisão de Literatura e Desenvolvimento Científico**: conceitos e estratégias para confecção. Janus, Lorena, ano 1, nº 1, 2º semestre de 2004.

MONTENEGRO, A.T. **História oral e Memória**: a cultura popular revisitada. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1994.

OLIVEIRA, S. C. B. **A Formação dos Professores em Guaraniaçu**: a capacitação em serviço, o Logos I, Logos II e HAPRONT. Dissertação(mestrado) UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel-PR. 2010. Disponível em: <http://www.unioeste.br/projetos/histedopr/monografias/3turma/monografia_Sara.pdf> Acesso em: 15 mar. 2018.

PAZ, M. J. M. et al. **Projeto Logos II**: Didática da Linguagem. CETEB, Brasília, DF, 1984.

PEREIRA, A. M. **A Disciplina e História Da Educação E Sua Apresentação Nos Módulos De Ensino Do Projeto Logos II**: uma história a ser contada (1970 a 1980). Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas de Letras e Arte Programa de Pós-graduação em Educação. Maringá, 2015. Disponível em: <<http://www.ppe.uem.br/dissertações/2015%20-%20Alline%20Mikaela.pdf>> Acesso em: 15 mar. 2018.

PINTO, T. P. SOUZA, A. R. F. **O Projeto Logos II em Coxim (MS)**: algumas leituras. Revista Paranaense de Educação Matemática, v.3, n. 4 (2014): Formação de Professores para o Ensino de Matemática nos Anos Iniciais2014. Disponível em: <<http://www.fecilcam.br/revista/index.php/rpem/article/view/911>> Acesso em: 15 mar.2018.

POLACK, M. **Memória e Identidade Social**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

PRÁTICAS ESCOLARES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS: O ENSINO NORMAL PÚBLICO EM CAMPINA GRANDE-PB (1970)

Pâmella Tamires Avelino de Sousa – UFPB⁸⁷

Fabiana Sena Silva – UFPB⁸⁸

1. Antecedentes dos estudos

Tomando como referência os estudos acerca das práticas escolares, esse estudo versa sobre os dispositivos pedagógicos elaborados para atuação e formação de docentes primários na década de 1970 na instituição de ensino normal: Escola Normal Estadual de Campina Grande-PB (ENECCG).

A centralidade desse estudo enfoca um período em que a modalidade do ensino normal brasileiro apresentava decadência, sendo substituído em muitas outras cidades pela Habilitação Específica para o Magistério, no entanto, na cidade de Campina Grande, a referida instituição, primeira escola para formação de professores em caráter público, passa a ocupar seu prédio próprio, após dez anos funcionando em outras escolas. Criada na década de 1960, sua constituição enredou um processo de anos, por conta das divergências político partidárias do Estado paraibano e da cidade de Campina Grande. Essa escola, como outras criadas no mesmo período atendiam o projeto de desenvolvimento da nação por meio da educação, mas também no contexto campinense havia nesse período uma forte propulsão à esfera industrial, uma vez que a cidade estava com a economia estagnada e a migração aumentava contundentemente, ademais alguns periódicos diários do período estudado apontam a criação desta instituição como um benefício para juventude feminina campinense, caracterizando-a enquanto espaço predominantemente feminino, bem como uma estratégia para melhoria do ensino primário.

Portanto, a virtude de analisar as práticas escolares desenvolvidas na instituição em consonância com o espaço escolar atenta para um dado encontrado em uma das fontes primárias desse estudo, da qual argumenta a necessidade de existir um prédio específico para formação das futuras professoras. Dessa forma, com o intuito de analisar as práticas escolares desenvolvidas na Escola Normal Estadual

87 Aluna do Doutorado em Educação da Universidade Federal da Paraíba (CE/PPGE/UFPB). Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

88 Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (CE/PPGE/UFPB).



de Campina Grande-PB na década de 1970, utilizaremos como fontes primárias as fichas de matrículas das alunas, bem como o álbum de fotografias da escola, estas estão disponíveis no arquivo João Agripino, pertencente à escola ora estudada. Essas fichas de matrícula e álbum foram fotografadas e armazenadas em meio digital para análise. Além das fichas propriamente ditas, o local onde estas são armazenadas constitui um fragmento da vida escolar dessas alunas, uma vez que nesses registros encontramos documentos, provas, bilhetes e outras informações pertinentes ao percurso escolar das normalistas, bem como sua relação com o corpo administrativo.

Corroboramos com o pensamento de Vidal (2006), que evidência a presença das práticas escolares “[...] no amplo espectro dos espaços, tempos, objetos, mobiliário e equipamento escolar” (p.154). A ficha de matrícula, em sua especificidade nos permite analisar as disciplinas estudadas nos três anos do curso normal, além de identificar a forma de ingresso das alunas na escola. Para tanto, nesse momento, no que concerne a atuação das alunas, nos ateremos às disciplinas ministradas no período do curso normal, bem como informações avulsas que constituíam o fazer docente (provas, trabalhos escolares entre outros) e as atividades socioculturais apresentadas por meio das fotografias. Outro documento que constituirá a análise é o discurso do diretor da instituição na década de 1970, essa fala foi preparada e proclamada em virtude da inauguração do prédio da escola normal, que arraigou em sua solenidade também a conclusão da turma do mesmo ano. Por meio desse documento podemos nos aproximar do pensamento de Dominique Julia (1995), no que se refere a entender a cultura escolar sob a ótica das práticas e normas escolares, para tanto essa análise é consubstanciada pela atuação do corpo profissional “[...] chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação” (p.11). Apesar de ser breve, destacamos a tonalidade acerca da atitude do agir docente “[...] à medida em que a instituição se tornava um espaço de formação privilegiado, tudo o que passava no seu interior ganhava importância” (LOURO, 1997, p.91). No discurso podemos identificar alguns elementos que confirmam as hipóteses da instituição ter se mantido estritamente feminina ao longo dos anos, sua configuração ainda como escola normal e a visibilidade das professoras recém formadas para atuação com a infância.

Evidenciamos uma vicissitude no discurso local, entendendo que o estudo proposto à investigação das práticas escolares “[...] precisa levar em consideração seus usos, as preocupações com a beleza, segurança, funcionalidade, ampliações, reformas, transferências de espaços e da localização dos prédios e sua inserção no panorama local” (WERLE, 2004, p.24). Embora a escola seja construída no século XX, sua institucionalização ainda carrega no discurso a grande imponência no prédio escolar como fomentador das práticas, além das permanências ao apresentar e tornar visível para a cidade à onerosidade da escola moderna. A fim de estabelecer ainda argumentos de análises, acreditamos que situar a relação com as atividades que compunham o fazer docente no espaço formal de educação (o prédio escolar), bem como as práticas desenvolvidas para a sociedade, tais como: inauguração do prédio escolar ou desfile cívico, participação em solenidades cidadinas, além das



práticas institucionalizadas como festividades de colação de grau e formatura, compõe a tessitura da cultura escolar.

Dessa forma, com o intuito de atender o objetivo proposto, o presente estudo estará organizado da seguinte forma: breve recorte histórico acerca da criação da escola até ocupação do prédio próprio; os arquivos consultados e documentos que auxiliaram a análise do contexto; seguido das fichas de matrícula que apresentam as disciplinas curriculares enfatizadas para formação de professoras, em conjunto com essa análise arguiremos sobre a atuação, interpretação e representação das alunas normalistas conforme as outras fontes mencionadas, por fim apresentaremos a contribuição dessa pesquisa.

2. Os arquivos consultados e procedimentos metodológicos

A apreciação das fontes é característica relevante para os estudos em História da Educação, no entanto, em conformidade com Molina (2016, p.33) “[...] devemos estar atentos, pois o trabalho de um historiador sério deve estar atrelado à constante lembrança de nossas responsabilidades, ou seja, um contínuo esforço de nos isentar de nossas paixões e preferências políticas”.

O pesquisador deve estar atento a um trabalho cuidadoso ao tratar das fontes em um estudo com recorte histórico distante de seu tempo. É preciso um olhar criterioso para esses documentos elaborados no passado, uma vez que quem os elaborou carregava consigo intencionalidades postas para a sociedade em questão.

Como captar, afinal, a totalidade histórica de determinado contexto ou instituições educativas? Isso só será possível se, no processo de investigação, cercamo-nos de uma diversidade de fontes e soubermos articular devidamente a bibliografia de apoio, o contexto de produção e os mecanismos de seleção de tais fontes, a partir de interrogações claras e consistentes (CASTANHA, 2013, p.85).

Compreender os processos de criação de uma instituição compõe mais que uma narrativa da história do estabelecimento. A partir da delimitação do objeto é possível adequar às lentes favoráveis à compreensão do que se deseja alcançar e as fontes beneficiam a aproximação desse espaço já vivido. Sendo assim, “Por meio delas [fontes] é possível se chegar ao passado como ele ‘realmente’ ocorreu, ao passado vivido. Não há outra forma de ‘reconstruir’ a história senão recorrendo às fontes” (ORSO, 2013, p.39).

Segundo Nosella e Buffa (2013, p.59) “A questão das fontes de investigação na área de História da Educação e, obviamente, na pesquisa com instituições escolares é das mais importantes.” Como já mencionado, para que esse cuidado seja evidenciado se faz necessário utilizar lentes metodológicas que permitam a leitura do documento. Para os autores, “Conforme o referencial teórico adotado, o pesquisador privilegia fontes diferentes e também as interpreta valendo-se de diferentes enfoques e interesses práticos” (ibidem p.59). O documento não existe por si só, não é neutro e



sozinho não é capaz de difundir sua mensagem, cabe ao pesquisador usar do recurso teórico metodológico com objetivo de desvendar as leituras pertinentes ao estudo.

Levantamos o posicionamento que as instituições escolares fomentam para a sociedade um local de produção e reconhecimento do valor social. Desde a instauração da república, onde os pensamentos liberais viam na escola a possibilidade de equidade para uma sociedade tão desigual quanto à brasileira, a instituição escolar recebe como respaldo esse local de regeneração e ascensão. Cabe também considerar que esses pensamentos geravam um anseio em diferentes categorias do espaço social, uma vez que “o trabalho nas suas relações entre o homem e a natureza representam uma organização social e econômica, quais sejam o período histórico” (OLIVEIRA *et.al.* 2013, p.3).

Para a análise desse estudo, utilizamos os documentos pertencentes ao acervo da Escola Normal, compreendendo os dados históricos da escola (Fichas de matrículas das alunas pioneiras e Histórico Escolar), bem como o acervo da *Biblioteca de obras raras Átila Almeida*, pertencente à Universidade Estadual da Paraíba⁸⁹. Essa instituição possui um acervo favorável de periódicos da cidade no período estudado, a exemplo do diário da Borborema⁹⁰ “Desde que começou a circular, o jornal foi testemunha dos principais fatos que hoje compõem a história de Campina Grande e acompanhou os principais desdobramentos da política e daqueles que ajudaram a cidade a se desenvolver” (FERNANDES, 2011, p.1).

Ainda cabe mencionar o *Arquivo Histórico Bispo Duarte*, pertencente à Fundação Espaço Cultural da Paraíba (FUNESC), que dispõe de jornais, fotos e documentos oficiais de todo o Estado. Dentre eles, nos atemos para esse estudo à consulta do jornal A União, Diário Oficial, e alguns documentos que estão organizados em pastas do Governo de Pedro Moreno Gondim. Nestas constam decretos, cartas, prestações de contas, dentre outras informações. Por fim, consultamos também o Arquivo Deputado José Braz Do Rêgo - Memorial Parlamentar da Assembleia Legislativa da Paraíba, do qual possuem pastas dos governos paraibanos e pudemos ter acesso às mensagens de tramitação, atas e decretos que registraram a criação da escola.

Quanto à organização dos dados encontrados, estes foram fotografados e registrados em meio digital, organizados em fichas, de modo que, em um momento posterior, fossem realizadas as análises.

3. A formação de professoras

A educação foi dessas atividades solicitadas para o crescimento de Campina Grande, uma vez que nos anos 1960 já contava com um

[...] comércio algodoeiro [que] já dava sinais de estagnação no município de Campina Grande, e o comércio varejista passava por modificações,

89 O acervo da biblioteca constituía o acervo pessoal do Professor Átila Almeida. Desde o ano de 2004, a Universidade Estadual da Paraíba é a responsável pelo acervo e gerencia o acesso ao meio acadêmico.

90 Fonte de dados para essa pesquisa. É um importante meio de informações da cidade de Campina Grande, possuía grande relevância social e destacava-se por publicar inúmeras notícias acerca do desenvolvimento campinense (FERNANDES, 2011).



com a invasão de mercadorias do Centro-sul do país. Essa situação ressaltava a necessidade de ampliar o processo de industrialização na cidade e atrair um maior número de empresas para dar conta da mão de obra crescente de imigrantes que haviam chegado à cidade da zona rural e aos municípios vizinhos e do sertão paraibano, que estavam à margem do processo de urbanização da cidade (COSTA, 2013, p.50).

Esse perfil de cidade em constante desenvolvimento foi um dos motivadores emergenciais para a crise econômica pós-algodoeira em Campina Grande, o crescimento passou a ser visto como estagnado frente às mudanças econômicas, uma das soluções foi a abertura facilitada da cidade para as indústrias (FERNANDES, 2011).

Obras de eletrificação, de melhorias no abastecimento de água, reorganização da máquina administrativa, isenções de impostos: tudo que era possível era tentado a fim de que as atividades econômicas que parecessem dinâmicas se instalassem no município, aproveitando e fortalecendo a sua modernização (AGRA DO Ó, 2006, p.34/35).

Nessa conjuntura, o modelo nacional também desencadeava a necessidade de pautar a sociedade brasileira para o desenvolvimento, de modo que no cenário nacional, a educação também assumia o papel protagonista na ação de auxiliar o crescimento da nação. A partir desse contexto, compreendemos a difusão dos Cursos Normais como panorama de “Um dos traços dominantes da política educacional do atual Governo tem sido a expansão do ensino normal, com o objetivo de evitar, dentro de poucos anos, que o Estado continue a lançar mão de professores leigos no Ensino Primário” (UNIÃO, 1959, p.3).

O jornal *A União* ainda traz em sua matéria a ação da Secretaria de Educação e Cultura nesse contexto frente às instituições particulares para formação de professores, de modo que se destaca pelo órgão “[...] os melhores esforços no sentido de que os colégios particulares se fundem cursos pedagógicos, ou seja, estes restaurados onde quer que tenham sido ministrados” (UNIÃO, 1959, p.3). Nesse sentido, eram empreendidas reformas e reestruturações nas instituições consideradas como tradicionais, visto o anseio de favorecer uma educação própria com as necessidades vigentes. Cabe mencionar que essa reestruturação tem início na Escola Normal, visto a necessidade de formar os profissionais preparados para engajar a mudança nas escolas primárias.

Ao tratar especificamente das medidas formativas para a cidade de Campina Grande, o jornal *União* (p.3) destaca a criação da Escola Normal Estadual, enfatizando que

No próximo ano, funcionará a Escola Normal Estadual de Campina Grande, cujo ante-projeto aguarda discussão na Assembleia Legislativa do Estado. Já se instalaram e entrarão em funcionamento no próximo ano, atendendo os apelos da Secretaria, os Cursos Pedagógicos do Colégio Nossa Senhora de Lourdes e do Colégio Nossa Senhora das Neves, ambos desta cidade.



Em conformidade com Agra do Ó (2006), esse era um plano educacional para cidade destacado também no diário da Borborema. Com efeito, o autor salienta que o anseio de crescimento era algo constante e para seu cumprimento como metas políticas, deveriam os dirigentes “[...] apenas saber aproveitá-lo, direcioná-lo, providenciando para que determinadas carências fossem supridas e tudo pudesse seguir o seu curso *natural*” (AGRA DO Ó, 2006, p. 36 - grifos do autor).

Até a década de 1960, o município não possuía uma instituição pública para formação de professores em nível secundário. Relacionando um descompasso em relação à historicidade de criação das Escolas Normais, bem como em relação ao contexto local, por ser Campina Grande/PB, uma cidade desenvolvida e moderna, como lhe falta preparo específico para formação de professores a cargo do Estado? Conforme Soares (2016), na década de 1950, a cidade contava com uma instituição de 1º Ciclo, o Curso Normal Regional Nossa Senhora do Rosário e as Escolas Normais de 2º Ciclo Escola Normal Imaculada Conceição; Escola Normal Alfredo Dantas, todas em caráter privado, sendo duas pertencentes à ordem religiosas. Nos registros da Escola Normal Alfredo Dantas, Soares (2016), comenta não ter fontes que registre a necessidade de criação da cadeira do curso normal, conforme a autora consta apenas no Regimento Interno da escola no Art.2 a presença exclusiva nessa turma a presença feminina para formação de professoras.

Conforme Andrade e Cury (2013), o funcionamento da Escola Normal nessa instituição advinha de uma contribuição as Escolas Anexas, dentre elas a Escola Normal de João Pessoa. A escola era:

[...] o Instituto Pedagógico, fundado em 17 de fevereiro de 1919, na Rua Barão do Abiaí, Campina Grande - PB, primeiramente com ensino primário e secundário para ambos os sexos, composto de duas cadeiras regidas pelos fundadores do Instituto, a cadeira masculina pelo tenente Alfredo Dantas Correia de Góes e a cadeira feminina pela professora normalista Ester de Azevedo. Em 1924, o Instituto muda-se para um novo prédio, na mesma rua Barão do Abiaí, sendo adaptado para melhores condições higiênicas e pedagógicas, com mobiliário escolar e pedagógico. Ampliou-se os cursos, e funda cursos profissionais também, Normal e técnico-comercial, sendo apenas em 1929, pelo Decreto n.1615, de 09 de Dezembro de 1929, do Governo do Estado, integrou o Instituto pedagógico nas prerrogativas da Escola Normal Oficial do Estado (LIMA, 2013, p.5).

Conforme Lima (2013, p.5) “[...] em 1929, pelo Decreto n.1615, de 09 de Dezembro de 1929, do Governo do Estado, integrou o Instituto pedagógico nas prerrogativas da Escola Normal Oficial do Estado”, sendo assim por muito tempo uma das principais instituições para educação feminina no município. Entre as décadas de 1920 e 1930, o Instituto Pedagógico era a referência de ensino modernizante, com regras de higiene e padronização do comportamento dos alunos (ANDRADE e CURY, 2013). Esse cenário corrobora para participação feminina na escola, visto à necessidade de impor à cidade as possibilidades de modernização por meio da educação e dos valores femininos.



O período auge desta educação concerne com o momento de crescimento econômico na cidade de Campina Grande. Na década de 1930, a cidade importava algodão, o que lhe rendeu títulos honrosos além da arrecadação de impostos maior que da própria capital, João Pessoa. Esse desenvolvimento econômico permitiu a Campina Grande um status modernizante frente às outras cidades interioranas. Diante desse auge, a urbanização da cidade acelera em passos largos e algumas debilidades passam a surgir no município⁹¹.

Desse modo, na década de 1950, ainda se observa atitudes clientelistas e patriarcais para com a educação. Em um trecho do Semanário Oficial da Prefeitura Municipal, do ano 1955, ao tratar do ensino primário municipal, se condiz às atividades realizadas anteriormente como prejudiciais à educação e que estas seriam resolvidas mediante a contratação efetiva de professoras “*diplomadas ou não*” que “*revelarem qualidades e aptidões para o magistério*”. Conforme apresentado no *Semanário Campinense*, a cidade possuía um corpo docente, que necessitava de aperfeiçoamento através de cursos, o que seria solucionado pela proposta de reestruturação do ensino. No entanto, apenas essa medida não foi necessária, essa urgência educacional no município se revela, conforme Agra do Ó (2006), mediante a campanha eleitoral de 1959, uma história “[...] um tanto difícil de entender, como se à frente de cada um se pusesse um quebra-cabeça em que as peças não se encaixavam muito adequadamente” (p.87). Nessa campanha, um Plano de Governo por escrito altera todas as motivações eleitoreiras e abre discussão para muitas questões, entre elas o projeto desenvolvimentista acentuado no programa e a educação “[...] ali percebida como uma das experiências que deviam ser repensadas a fim de que se tornassem caminhos necessários para o desenvolvimento de Campina Grande” (AGRA DO Ó, 2006, p. 16).

Em março de 1957, o Semanário exhibe a notícia “Reestruturação do Ensino Primário Municipal” (CAMPINA GRANDE, 1957, p.1). No discorrer da matéria apresenta-se o curso de Psicologia Educacional e Orientação Pedagógica a ser realizada pelas professoras. Fica evidente a necessidade de uma nova posição a ser adotada pelas professoras municipais. O governo municipal empenha forças em cursos de formação para as professoras dos grupos escolares como medidas de solucionar o mencionado fracasso da educação primária campinense (DIÁRIO DA BORBOREMA, 1958).

A notícia intitulada “Pela melhoria do ensino” destaca a participação do professorado primário na semana de estudos pedagógicos “[...] Nada mais oportuno do que esta iniciativa, que vem justamente num momento em que todos sentimos a flagrante ineficiência do ensino que se ministra as nossas crianças” (DIÁRIO DA BORBOREMA, 1958, p.2).

Após essas notícias que demonstravam o descontentamento do ensino primário e a cobrança para com o Estado em favor da melhoria da educação, é que no dia 18 de janeiro de 1958, o jornal anuncia, pela primeira vez, o Instituto de Educação:

91 A cidade não possuía um crescimento contínuo, à medida que cresce o seu valor econômico as estruturas sociais não acompanhavam o mesmo ritmo, moradias eram insuficientes, saúde passa a ser precária, há o problema acerca da falta de água e a educação era concebida ainda enquanto uma concessão, de modo que as poucas instituições existentes eram de caráter privado.



Instituto de Educação para Campina Grande

Também dois novos Grupos Escolares – Promete a administração do Governador Pedro Gondim voltar as suas vistas para o interior do Estado. A reportagem deste jornal acaba de ser informada que um dos primeiros frutos da escola do Deputado Antônio Cabral para a Secretaria de Cultura e do escritor Lopes de Andrade para o deputado de Educação do estado será a breve construção em nossa cidade de um **moderno edifício** que servirá de sede ao futuro Instituto de Educação de Campina Grande, bem assim de mais dois Grupos Escolares, em cooperação com *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas* Educacionais.

Entendimentos

O Deputado Severino Cabral, presidente do Diretório Municipal do PSD de Campina Grande, em entendimento com o Governador Pedro Moreno Gondim, manifestou o **desejo de ver esta cidade equiparada à Capital do Estado em edifícios escolares**, salientando o **esquecimento a que as sucessivas administrações estaduais têm relegado Campina Grande**.

O Chefe do executivo escolheu favoravelmente a reivindicação do deputado campinense, autorizando o estudo e o encaminhamento das providências necessárias para a concretização daquele empreendimento no prolongamento da Avenida Marechal Floriano.

O edifício do futuro Instituto de Educação será localizado no prolongamento da Avenida Marechal Floriano Peixoto em seguida à catedral em direção ao bairro do Santo Antônio.

Os novos grupos Escolares ainda não tem localização escolhida. No presente ano letivo funcionará o Grupo escolar Solon de Lucena, construído em 1937 e ainda fechado, por falta de autorização para abertura de matrículas (DIÁRIO DA BORBOREMA, 1958, nº 87, p.8) [grifos nossos].

Esse recorte de notícia que evidencia a criação do Instituto de Educação expõe algumas análises. De início, destacaremos o papel do governo frente o possível atendimento de exigências e cumprimento em zelar mais pelo interior do estado. Em seguida, tem a atuação do deputado enquanto filho da cidade oportunizando o crescimento e possível equiparação de prédios escolares com a capital, posicionamentos interessantes aparecem fortemente nesse trecho, a figura do homem público oportunizando a salvação da cidade esquecida por outras administrações, bem como a cidade em crescimento e em comparação com o status de crescimento da capital e ainda o apoio concedido pelo INEP. Pontuamos a localização da possível construção do prédio, a Avenida Floriano Peixoto, uma das maiores avenidas da cidade que corta o centro comercial, passagem de muitos cidadãos, um lugar estratégico para visibilidade da construção de um prédio de tamanho alcance social.

A formação para professoras estava destinada as moças campinenses, bem como a possibilidade de melhoria do ensino visto à dedicação atribuída a essa profissão. Ressaltamos, enquanto pertinente, a ênfase atribuída para a escola que beneficiaria a juventude feminina campinense, tratando do benefício o jornal aponta o auxílio que as novas professoras manteriam em relação ao ensino primário, concebido nesta



matéria enquanto decadente. Observamos a referência atribuída aos professores que atuavam na escola, pois para esses também é atribuída uma responsabilidade de edificar a formação das alunas, futuras professoras do ensino primário. O ensino secundário é apresentado nas páginas do jornal como eficiente. Desse modo a criação de mais uma instituição nesse nível de ensino requer os mesmos padrões de exigências, sendo assim necessário um corpo escolar bem equipado.

3.1 Os documentos comprobatórios para formação

Na ficha de matrícula, identificamos que as aulas tinham início no mês de março e seguiam até outubro. Conforme a Lei Orgânica do Ensino Normal (1946), a estrutura organizacional devia considerar dois períodos letivos e dois períodos de férias, organizados em: “[...] a) períodos letivos, de 15 de março a 15 de junho, e de 1 de julho a 15 de dezembro; b) períodos de férias de 16 de dezembro a 14 de março e de 16 a 30 de junho” (BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 1946, p. 1). No que concerne a Lei paraibana, percebemos a semelhança no Art.31 define o ano escolar em dois períodos letivos e dois períodos de férias, porém a organização dos anos letivos diferem

a) - períodos letivos de 1º de Março a 30 de junho e de 1º de agosto a 30 de novembro;

2) - períodos de férias de 16 de dezembro a 15 de fevereiro e todo o mês de julho.

Parágrafo único - A primeira quinzena de dezembro ficará reservada os exames orais de primeira época e a segunda metade de Fevereiro aos exames de segunda época e do vestibular (ESTADO DA PARAÍBA, 1952, p. 2).

O curso normal de Campina Grande tinha definido, nas fichas de matrícula, como as disciplinas da primeira série de ensino: Português; Matemática; Física; Química; Anatomia e Fisiologia; Música e Canto Orfeônico; Educação Física; Desenho; Artes Aplicadas, e em acréscimo a Lei Orgânica do Ensino Normal: Biologia Geral; Geografia da América; Geografia e História da Paraíba. No ano seguinte, tinha-se: Biologia educacional; Higiene e Educação Sanitária; Metodologia; Música e Canto Orfeônico; Desenho; Artes aplicadas; Educação Física, em acréscimo: Português e Literatura Portuguesa; Filosofia da educação; Psicologia Geral (na Lei – educacional) e História da América. Por fim, no último ano cursavam: Psicologia educacional; História da educação; Sociologia Educacional; Higiene e Puericultura; metodologia; Prática de ensino; Música e canto orfeônico; Desenho; Artes Aplicadas e Educação Física, em cumprimento à Lei Orgânica falta Filosofia da Educação. Conforme analisamos na ficha das alunas, deste ano inicial de 1960 cursaram todas as disciplinas prescritas na ficha.

Como a ficha de matrícula das alunas da ENECG apresenta apenas os meses da realização das atividades, não pontuamos com precisão as datas de início das aulas ou das férias. Ratificando a informação desconhecida, uma vez que a ficha atesta o início do ano letivo no mês de março e o exame vestibular para admissão da primeira turma ocorreu em junho, ao menos da maioria das alunas.



Dando prosseguimento à análise das fontes consultadas, encontramos a solicitação dos documentos exigidos para o ato da matrícula, que a escola solicitava:

ESCOLA NORMAL ESTADUAL C. GRANDE
Secretaria (DOCUMENTOS NECESSÁRIOS PARA MATRÍCULA)
Certificado de conclusão do ginásio, básico ou equivalente.
Histórico Escolar completos em duas vias c/ firma reconhecida.
Registro de nascimento com firma reconhecida
Título de eleitor quando maior de 18 anos.
Atestado de saúde e vacina completos.
Atestado de conduta dado pelo colégio.
4 retratos $\frac{3}{4}$ com os nomes escritos no verso.
(PARAÍBA, 1960).

Esses documentos aparecem em concordância com os documentos exigidos no Decreto – Lei 8.530, em seu artigo 20 para qualquer ciclo do ensino normal

- a. qualidade de brasileira;
- b. sanidade física e mental;
- c. ausência de defeito físico ou distúrbio funcional que contra indique o exercício da função docente;
- d. bom comportamento social;
- e. habilitação nos exames de admissão. (BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 1946, p. 1)

Dessa forma, com os documentos que compõe a pasta de fichas de matrículas, pudemos analisar se essas exigências eram cumpridas não somente nas diretrizes da escola, mas também na efetivação da matrícula. No entanto, cabe destacar os dados que não são apresentados acerca dos documentos exigidos para matrícula não podem ser considerados enquanto faltosos, uma vez que o processo de arquivamento dos documentos da escola passou por diferentes dificuldades, alguns foram perdidos, armazenados em espaços não adequados, fora a interferência do tempo e atividades que ocorreram na escola, ocasionando o desgaste dos documentos. Nesse sentido, não temos como afirmar que as alunas faltaram com os documentos ou se esses foram perdidos ao longo do tempo, pois embora com arquivo organizado, a escola passou por reformas e mudanças o que pode ter ocasionado a perda de documentos.

Conforme observamos, alguns documentos eram essenciais no ato da matrícula, tais como: o atestado de boa conduta, geralmente cedido pela escola anterior e/ou pela delegacia local e o atestado de saúde, composto do cartão de imunização contra varíola e os exames de sanidade mental e capacidades físicas. Tais comprovações determinavam-se as alunas possuíam habilidades para serem boas mestres, responsáveis pela conduta e familiarização das crianças no ensino primário. Também era exigido o histórico escolar, bem como certificado de conclusão do curso ginásial, registro de nascimento e/ou de casamento. Em nossa pesquisa, encontramos apenas uma aluna que já era casada quando ingressou no curso e as demais, possivelmente, eram solteiras.

Outro documento encontrado nas fichas de matrícula diz respeito ao *requerimento de matrícula* esse documento era exigido após a matrícula e a cada conclusão da série as alunas deviam apresentar, a fim de confirmar sua matrícula para aquele ano letivo.

Foto 12 – Requerimento de Matrícula

ESCOLA NORMAL ESTADUAL DE C. GRANDE
CAMPINA GRANDE — PARAÍBA

INSCRIÇÃO N.º _____

REQUERIMENTO DE MATRÍCULA

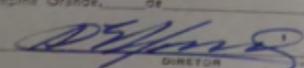
Exmo. Sr. Diretor da Escola Normal de Campina Grande

O aluno _____
filho de _____
natural da cidade de Campina Grande Estado de Paraíba
nascido a 30 de Setembro de 1939
tendo sido aprovado nos exames do 1^o ano do Curso Pedagógico, vem requerer
a V. Excia. se digne de admiti-lo como aluno do 1^o Ano do referido Curso.

Campina Grande, 28 de Junho de 1960

Como requer

Campina Grande, _____ de _____ de 1960


DIRETOR

VISTO

Campina Grande, _____ de _____ de 1960

INSPECTOR FEDERAL

Fonte: Recorte da ficha de matrícula (1960) – Arquivo João Agripino/Escola Normal Estadual Padre Emídio Viana Correia.

Esse documento, encaminhado ao diretor⁹² da escola, constava o interesse da aluna na série proposta, bem como a aprovação, nesse caso no exame vestibular, mas nos outros dos anos letivos, além da confirmação dos dados pessoais já apresentados na ficha. Nesse caso, as alunas e o diretor assinavam o documento, garantindo a legalidade do requerido e a autonomia feminina, uma vez que por meio da sua assinatura, esta se demonstrava enquanto responsável por seus atos.

92 Como consta na seção anterior, o primeiro diretor da ENECG foi o Dr. Antônio Carlos Escorel. Conforme nossas consultas no Arquivo João Agripino, este ocupou o cargo até 1961, isto é, nos dois primeiros anos de funcionamento da escola, sendo substituído pelo Professor Fernando Silveira.



Considerações

É notório destacar que quando tratamos da temática que envolve a formação docente e as práticas que constituem essa formação, adentramos em um campo repleto de estudos e significados, porém cada tempo histórico e cada instituição guarda suas nuances que compõem vez ou outra, semelhanças, porém dificilmente acomete a mesma identidade, isto porque os sujeitos que fizeram parte do período estudado atuavam conforme a sua realidade, ora porquanto o sujeito que investiga e as fontes estudadas também são permeadas de singularidades, cabendo assim mencionar que no caso das pesquisas documentais, a forma com qual se faz o trato da fonte, é possível identificar possibilidades e achados distintos.

Os estudos que enfatizam a formação de professores trazem uma contribuição pertinente a educação e, no que concerne a pesquisa histórica, essa revela atitudes e simbolismos que não foram construídos por mero acaso, mas por estratégias que compõem um arcabouço analítico bem mais amplo do que o entendimento de um objeto.

Os dados analisados não nos permitiram conhecer de forma mais detalhada a atuação dessas normalistas, porém alguns indícios coletados nas fichas de matrículas nos fazem inferir que as alunas eram das classes sociais mais abastadas, uma vez que a escola do curso ginásial correspondia às escolas bem conceituadas no contexto campinense: o Ginásio da Imaculada Conceição, mantido pela ordem religiosa Associação das Religiosas da Instrução Cristã e o Ginásio Alfredo Dantas, a mais antiga escola do município, fundado com o nome de Instituto Pedagógico (ANDRADE, 2014), escolas que funcionavam cursos normais, anteriormente mesmo à criação da ENCG. Essa é uma questão que merece uma investigação mais específica, com a busca necessária por fontes complementares até o momento examinadas nessa pesquisa.

Referências

AGRA DO Ó, Alarcon. Da cidade de pedra à cidade de papel: Projetos de educação, projetos de cidades Campina Grande (1959). Campina Grande: EDUFCEG, 2006. 151p. (Coleção Outras Histórias, n.5).

ANDRADE, Vivian Galdino de. CURY, Cláudia Engler. “Construir a cidade e erguer a escola”: O Caso do Instituto Pedagógico em Campina Grande (1919-1942). Revista Lugares de Educação. v.3, n.7, 2013. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rle/article/view/17306/pdf>. Acesso em: 02 de setembro de 2014.

CASTANHA, André Paulo. Retornar às fontes: Desafios aos estudos histórico-educativos. In.: História da Educação: arquivos, instituições escolares e memória histórica./ organizadores: SILVA, João Carlos da. [ET. AL]. Campinas, SP, Editora Alínea, 2013.

COSTA, Leonardo Barbosa da. Estruturação da cidade de Campina Grande: As estratégias e intencionalidades do mercado imobiliário. 2013. 194f. Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação) – Programa de Pós Graduação em Geografia (PPGG) – Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, 2013.



FERNANDES, Silvana Torquato. Uma outra representação da modernização em Campina Grande: a cidade nas páginas do Diário da Borborema (1960/1980). 2011. 145f. Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação) – Programa de Pós Graduação em História – Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campina Grande, 2011.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Revista Brasileira de História da Educação, nr. 1, p. 9-44, 2001.

LIMA, Leonora Cavalcante de. Práticas e saberes disciplinares em Campina Grande – Paraíba (1900-1930). XXVII Simpósio Nacional de História. Natal, RN. 2013. Disponível em: <http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364675786>. Acesso em: 02 de setembro de 2014.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis – RJ. – Vozes, 1997. 6ª edição.

MOLINA, Rodrigo Sarruge. Ditadura, agricultura e educação: A ESALQ/USP e a modernização conservadora do campo brasileiro (1964 a 1985). 2016. 492f. Trabalho de Conclusão de Curso (Tese) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP, 2016.

NOSELLA, Paolo. BUFFA, Ester. Instituições escolares: por que e como pesquisar. Campinas, SP: editora Alínea, 2013. 2ª edição.

OLIVEIRA, N. C. ; Oliveira, Luiz Antonio de. ; Santos J. M. V. . O Materialismo Histórico e suas categorias de análise: Algumas Considerações. In: VII Seminário de Pedagogia - SEPED, 2013, Cornélio Procópio. Anais VII SEPED, 2013. v. 01. p. 183-200. Disponível em: < http://primitivomoacyr.weebly.com/uploads/8/6/9/0/8690987/o_materialismo_historico_e_suas_categorias_de_anlise.pdf> Acesso em: 06/02/2017.

ORSO, Paulino José. História, instituições, arquivos e fontes na pesquisa e na história da educação. In.: História da Educação: arquivos, instituições escolares e memória histórica./ organizadores: SILVA, João Carlos da. [ET. AL]. Campinas, SP, Editora Alínea, 2013.

SOARES, Maria Valdenice Resende. **Curso Normal Regional de Mamanguape/PB (1949 – 1957): educação redentora para ascensão e controle social. 2016. 195f.** Trabalho de Conclusão de Curso (Tese) – Programa de Pós Graduação em Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, 2016.

VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura e práticas escolares: a escola pública brasileira como objeto de pesquisa. In.: Historia de la Educación, v. 25, p. 131-152, 2006.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. História das Instituições Escolares de que se fala? In.: Fontes, história e historiografia da educação. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR. 2004. – Coleção Memória da Educação).

Leis e Decretos

ESTADO DA PARAÍBA. Atos do Poder Executivo. Diário Oficial, Ano III, Nº 226, 14 de abril de 1960

_____. Lei nº 850, de 6 de dezembro de 1952, que Dá organização ao Ensino Normal do Estado da Paraíba. Diário Oficial do Estado da Paraíba. João Pessoa, 24 de dezembro de 1952. p. 1-4.



BRASIL, DECRETO-LEI N. 8.530 - DE 2 DE JANEIRO DE 1946. Lei orgânica do ensino normal. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 de março de 2017.

Jornais

GAZETA CAMPINENSE. Campina Grande/PB, 1959/1960.

JORNAL DIÁRIO DA BORBOREMA. Campina Grande – PB, Anos 1958 a 1960.

JORNAL A UNIÃO. Vinte milhões de cruzeiros para construção da Escola Normal de Campina Grande. Campina Grande, 1959.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE. Semanário Oficial. Campina Grande, 1958.

PRENÚNCIOS E ITINERÁRIOS DA POLÍTICA DE VALORIZAÇÃO SALARIAL DOCENTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

Maria do Socorro Sales Felipe Bezerra – UFMS

Luiz Fernando Dall Onder – UFMS

Danielli Araújo Jarzem – UFMS

Introdução

O presente estudo trata da trajetória da remuneração dos docentes da Educação Básica no Brasil ao longo do século XX até a criação do Plano Salarial Profissional Nacional (PSPN) pela Lei 11.478 de 2008. O texto destaca os principais fatos que contribuíram para a evolução da política salarial e as implicações para o processo de consolidação do piso salarial para professor da educação básica.

A pesquisa é de natureza bibliográfica, considerando as legislações basilares e os documentos oficiais históricos que orientaram ou definem a política salarial docente no país. Foram utilizadas as bases de dados do Anuário Estatístico do Brasil e das Estatísticas Históricas do Brasil do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e legislação educacional ao longo do período destacado. No tocante aos teóricos, considerou-se os principais que discutem a relação Trabalho e Educação.

Conforme Antunes (2009), é pelo trabalho que os homens transformam a natureza, autodefinem e reformulam suas ações, adotando o trabalho como papel central na produção da sociedade. Deste modo, Trabalho é um conjunto de ações e atividades humanas construídas ao longo da história, que o homem realiza, em busca pela sobrevivência e desenvolvimento social, em uma constante relação de troca e de poder.

Neste sentido, é o salário permanece em constante interlocução com a sociedade, situando quase exclusivamente na margem dos conflitos na sociedade capitalista (CASTEL, 2005). Esta relação dá o caráter contraditório ao salário, pois ele acaba servindo tanto para o mercado, como para o trabalho e quanto para o social.

O artigo está dividido em três partes, a primeira traz os elementos históricos que apontam a origem e formação da política salarial e o seu processo de (des)valorização. O segundo destaca os movimentos sindicais e internacionais em torno da preocupação com a melhoria salarial dos professores e suas condições de trabalho,



mais precisamente após a década de 1950. O último tópico destaca as transformações salariais a partir da Constituição de 1988, a LDB/1996 até criação do PSPN/2008 que impuseram um conjunto de conquistas, consequências das reivindicações históricas.

1 Formação da Política Salarial Docente no Brasil: prenúncios da (Des) Valorização Docente

O discurso sobre salário condizente para a categoria ecoou tanto nos governos populistas como nos repressores ou liberais, pois a promessa de salários justos foi frequentemente utilizada como indicativo de conformação social, expressamente manifestada pela conjuntura política para manter a produção capitalista em constante movimento.

A primeira menção aos salários de professor consta na Lei da Educação – Lei de 15 de outubro de 1827, que taxou os salários dos professores de primeiras letras entre 200\$000 a 500\$000 Réis anuais⁹³ (MONLEVADE, 2000; VIEIRA, 2010). Segundo Monlevade (2000) esta taxação dos salários mostra que as aulas régias podem ser consideradas um avanço quando se atribui o processo de assalariamento dos professores.

Os salários dependiam da localidade e do número de aluno, mas, segundo Castanha (1999), a maioria, dos salários chegava à apenas 150\$000 reais anuais, registrando pagamentos abaixo do limite da Lei. Somente a partir de 1859, que as escolas públicas estaduais aprimoraram a distribuição de recursos para o pagamento de professores, que passaram a receber salários oriundos de impostos, um avanço histórico para o processo de valorização docente. (MONLEVADE, 2000).

Entretanto, os professores de primeiras letras trabalhavam em precárias condições estruturais e eram submetidos à defesa dos costumes para atender a elite e senhores de terras. Presenciaram a expansão da escola pública, em que passaram de escolas unidocentes e isoladas para Liceus e grupos escolares, que surgiram no contexto de importante produção de escoamento agrícola, industrial, cultural e etc. nos principais centros urbanos e produtivos do país. Fato responsável por criar um novo quadro de assalariados e assalariadas, dispostos a qualquer salário e a qualquer condição, tendo em vista as exigências uma nova sociedade em evolução. Foi neste palco que o número de professores multiplicou para responder à demanda.

Até então, a legislação não estabelecia explicitamente *direitos* dos professores. Segundo Castanha (1999), eles apenas recebiam seus salários conforme a frequência dos alunos comprovada mensalmente pelos inspetores, somente eram estabilizados após cinco anos de efetivo exercício e aposentados após 25 anos de serviço e parcialmente após dez anos.

Os salários dependiam dos acordos firmados com as autoridades locais, do total de alunos e das estratégias escolares. Os limites salariais também eram diferenciados quanto ao local de trabalho, nos quais os professores das capitais

93 Correspondente a R\$1.850,00 anuais, resultando em R\$154,16 mensais.



dos estados que participavam da produção e distribuição de mercadorias, eram considerados privilegiados.

Conforme Castanha (1999), os docentes do 2º grau eram melhores remunerados do que os do ensino elementar ou de primeiras letras, e os das escolas públicas recebiam mais que das escolas privadas. Havia a possibilidade de gratificações pela quantidade de alunos e, partir desta quantidade que iria cursar exames finais. Entretanto, foi um momento crítico para a educação pública devido ao crescimento vertiginoso nas matrículas, multiplicando as escolas normais e contribuindo para a diversificação do trabalhador em educação.

O processo de expansão do sistema de ensino contou a Reforma Francisco Campos, que consistiu no conjunto de decretos reformadores, endossados pelo então ministro da educação Francisco Campos, que estruturou o ensino secundário e profissional e adotou um modelo padrão para a Faculdade Nacional de Filosofia onde situava as graduações em pedagogia e outras licenciaturas (MONLEVADE, 2000).

Os cursos de pedagogia passaram a ser reduto feminino. Segundo Vianna (2001) esta atração também se deve ao processo de industrialização, onde os homens ocupavam nas indústrias/fábricas e as mulheres nas escolas, e aos poucos os homens abandonaram a sala de aula nos cursos primários. Conforme Ferreira Jr e Bittar (1985), em 1929, entre 23.808 alunos matriculados no ensino pedagógico, 3.041 eram do sexo masculino.

Não há um consenso quanto ao processo de *feminização* do trabalho docente ter refletido nas condições salariais, mas segundo Monlevade (2000) a formação precária parece responder de imediato a esta questão, mas os professores das cidades menores e lugarejos eram admitidos sem concursos e remunerados com verbas extraordinárias ou créditos suplementares, que eram mensalmente solicitados pelo administrador/legislador, sem um fundo específico destinado para a função.

Conforme Monlevade (2000), em 1935 o Decreto 16782-A, de 13 de janeiro do governo federal aprovou o envio de recursos para os estados para o pagamento de professores primários das escolas rurais, desde que os estados não reduzissem o número de escolas e aplicassem no mínimo 10% de sua receita na instrução primária e Normal. Pode-se considerar que aqui nasceu a política de financiamento da educação e, mais precisamente, da política de remuneração docente.

Houve, portanto, uma chamada para a responsabilidade de reservar recursos para esta finalidade, mas também se leva em conta o salto no índice demográfico na primeira metade do século XX, que continuou crescente na metade seguinte. Os dados são progressivos e revelam, de certa forma, a desvalorização da profissão.

Em 1933, o Brasil tinha 29.553 escolas primárias (417 secundárias e 328 escolas pedagógicas/Normal), com um corpo docente de 4.103, cujas as matrículas efetivas correspondiam a 28.814 estudantes nos cursos do magistério, porém, somente 8.137 conseguiam concluir os cursos (BRASIL, 1933, p. 320).

Por este mesmo ângulo, em 1947 o número de escolas primárias era de 58.502, 1.524 secundárias e 689 pedagógicas/Normais, com 4.945 docentes (BRASIL, 1948).



Os dados mostram o crescimento nunca registrado nas estatísticas oficiais do país, e que o número de escolas normais mais que dobrou em 24 anos.

Isso implicou também o número a contratação de professores. Em 1933 o Brasil tinha 77.001 docentes no ensino comum (BRASIL, 1933, p. 324), o que correspondeu a 96% do total de docentes nos demais níveis de ensino e, em 1946 registrou 88.330 docentes do primário fundamental comum (BRASIL, 1946, p. 426). Os dados demonstram que a demanda por docentes não foi acompanhada efetivamente pelo ritmo de contratação, embora as escolas preparatórias estivessem a todo vapor naquele momento histórico.

Acrescenta Castanha (1999), que a falta de política de formação adequada e os baixos salários eram problemas corriqueiros para o Estado brasileiro, mas foco dos governos era pela manutenção e difusão da ordem e hierarquização da sociedade, do que no melhoramento cultural do povo, isso quando se refere aos movimentos de intelectuais da época.

Observa-se que a explosão das matrículas na primeira metade do século XX não trouxe junto a valorização salarial, apenas multiplicou dos postos de trabalho em números superiores ao crescimento dos impostos disponíveis para o pagamento dos professores.

2 Debates e Mobilizações: o Salário em Tempos de Luta

A discussão sobre o salário de professor foi pauta dos principais movimentos político educacionais na história, no *Manifesto do Pioneiros da Educação Nova de 1932*, entre as questões apontadas pelos intelectuais traziam a preocupação de associar a qualidade da educação à equiparação da remuneração docente e a melhoria das condições de trabalho como umas das vertentes para a construção de um sistema educacional nacional e superação da educação tradicional vigente.

Contudo, houve intensos debates, por vezes inconciliáveis, entre católicos e renovadores, que conforme Saviani (2007), estes acabaram cedendo espaço para os conservadores católicos.

A dificuldade maior de renovação da escola parece levar em conta sua estreita relação com a estrutura econômica capitalista. No Manifesto de 1932, a equiparação dos salários dos mestres e professores indicava, na prática, mesmo dependente da condição política e estrutural do Estado, a necessidade de uma unidade de formação, que incorporasse os estudos do magistério às universidades proporcionando a:

[...] libertação espiritual e econômica do professor mediante uma formação e remuneração equivalentes que lhe permitam manter, com a eficiência no trabalho, a dignidade e o prestígio indispensáveis aos educadores. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010, p. 59).

Em 1959, o segundo *Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados* defendeu a escola pública sem tirar a função da sociedade capitalista como tal, mantendo a tarefa de educar para o trabalho e para o desenvolvimento econômico. O documento mostrou a necessidade de uma sociedade “[...] consciente de que o trabalho é a fonte



de todas as conquistas materiais e culturais incutindo o respeito pelo trabalho e pelo trabalhador [...]” (SAVIANI, 2007, p. 294).

A tradição das hierarquias docentes era uma crítica presente em ambos os Manifestos. Tinham em comum a necessidade de uma formação completa, calcada na prática e nos fundamentos da docência. Ambas, lamentavam as condições de pobreza que dificultavam o trabalho docente em sala de aula, que eram pagãos com salários condizentes como peso da responsabilidade do seu papel social.

Neste sentido, Monlevade (2000) lembra que os docentes eram considerados pelos intelectuais como *professores-máquinas*, pois eram levados a satisfazer o sistema produtivo e, ao mesmo tempo, incorporar as condições de trabalho com resquícios mínimos de dignidade que o sistema educativo poderia ter.

Em 1938 o salário mínimo foi instituído durante o governo de Getúlio Vargas⁹⁴, por meio do Decreto-Lei nº 399, de 30 de abril para todas as profissões, passando a ser um instrumento controlado pelo Estado, mediando a sociedade assalariada, as relações de trabalho e de produção, os conflitos estruturais e de classe, as forças mercadológicas e os direitos individuais e coletivos.

Mas o desenvolvimento da profissão docente enquanto categoria⁹⁵ ainda demorou para surtir efeitos no campo da valorização docente. Segundo Monlevade (2000), a primeira reunião voltada para o debate sobre os temas relevantes da profissão do magistério público da educação básica ocorreu durante o I Congresso Nacional de Professores Primários, em 1953, em Salvador/BA, cuja organização permaneceu até 1964, quando alguns percalços no percurso da democracia foram abalados.

Os Congressos realizados neste sentido difundiram as condições, a precariedade, a desvalorização dos salários quanto as políticas governamentais e a necessidade de um órgão central capaz de unir os interesses dos professores, e em 1960 o Congresso deu origem à Confederação dos Professores Primários do Brasil (CPPB)⁹⁶ em 11 estados (RS, AC, AP, BA, CE, GO, MG, SP, PE e RJ). (MONLEVADE, 2000).

Em 1966, a Recomendação da Organização Internacional do Trabalho proposta pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), aprovava com urgência o Estatuto dos Professores, que defendia a igualdade salarial, destacando os problemas de gênero, a necessidade de políticas de formação, progressão, melhoria das condições do trabalho como elementos essenciais para a regularização da carreira, bem como para a produção social e profissional do professor. (UNESCO, 2008).

O documento indicava a revisão periódica dos salários, considerando o custo de vida e a produtividade de cada região, isto por que os salários deveriam refletir a importância dos professores para a sociedade. Portanto, “Tanto os salários, como as condições de trabalho dos professores devem ser determinados através de um processo de negociação entre as organizações dos professores e os responsáveis e empregadores”. (UNESCO, 2008, p. 12). Chancela-se, portanto, os movimentos reivindicatórios dos professores, ao difundir a sua inconfundível função para a sociedade e desencadeia

94 Getúlio Vargas governou o Brasil entre 1930 a 1945.

95 Neste estudo, a Categoria é a profissão que se organiza enquanto trabalhador por meio de sindicatos ou outras organizações classistas.

96 Estas organizações eram compostas por empregados, empregadores e profissões liberais.



a procura pra filiações a organizações sindicais, federações e confederações, trazendo para a segunda metade do século a luta que amadurecida e consolidada.

Entre 1931 a 1936, já existiam cerca de 1.321 sindicatos em funcionamento Brasil (BRASIL, 1937, p. 550), porém eram em número sem expressão. Somente em 1953 é que são encontrados dados de sindicatos para trabalhadores em educação, com cerca de 6.857 associados. Dois anos depois, aumentaram para 9.074 associados na mesma categoria Educação e Cultura. Com esta frequência, em 1968 a categoria alcançava 46.359 associados e em 1973, 306.533. (BRASIL, 1953; 1955; 1968; 1973). Mas este número progressivo, na verdade, escondia a insatisfação dos professores com o excesso de trabalho, a maioria tinha jornada dupla ou até tripla para compensar os salários defasados.

O arrocho salarial era institucionalmente promovido pelo governo. O Decreto nº 67.322, de 2 de outubro de 1970 dispunha sobre o congelamento dos salários dos professores do ensino médio e um teto salarial, como condição para utilização da parcela destinada à educação pelo Fundo de Participação dos Estados e Municípios (FPM e FPE) (BRASIL, 1970), e no final da década de 1970, o salário não valia mais que no início da década de 1960. O arrocho salarial afetou toda aquela geração de trabalhadores, que foram às ruas na década de 1980, após vinte anos de repressão do governo ditatorial⁹⁷.

Em destaque a LDB – Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 que pleiteou a isonomia salarial por grau de escolaridade e determinou o auxílio financeiro para a educação nacional, visando diminuir as distorções salariais do magistério nas instâncias estaduais e municipais. Foram estabelecidas parcerias com a iniciativa privada para o financiamento de formação de professor, iniciativa que pretendia atender a demanda por professores no cenário nacional. A lei também determinava a criação de estatutos de cargos e carreira do magistério como condição para receber verbas do Salário-educação. Lei que teve importante interlocução com a perspectiva de universalização do ensino e o crescimento do número de docentes nas redes, contribuindo para uma atividade política de cunho corporativo e mais envolvida com as propostas de melhoria. Este período marca a fase das mudanças estruturais na realidade educacional brasileira, com a escolarização obrigatória e a organização dos professores primários e secundários em torno da missão de valorização salarial.

Neste contexto, o Decreto 71.244, de 11 de outubro de 1972 determinou a paridade de remuneração aos profissionais com mesmo nível de formação com outras licenciaturas, aos que tivesse titulação de especialista, pagamentos correspondentes aos avanços verticais e horizontais na carreira, direitos e vantagens especiais como promoção, acesso e regimes de trabalho definido, preceitos éticos especiais, critérios de admissão e movimentação. (BRASIL, 1972).

As negociações nos movimentos grevistas dificultavam a prática destas questões, pois os governos apontavam frequentemente a falta de recursos, exigindo

97 O Decreto-Lei 477, de 26 de fevereiro de 1969 definiu as infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particular, que resultava em pena de demissão ou dispensa, proibição de qualquer tipo de nomeação por 5 anos e para o aluno ficava proibido se matricular em estabelecimentos de ensino por 3 anos. (BRASIL, 1969).



posicionamentos dos grevistas, que se alastraram durante a década de 1980. (LOURENÇO, 2011).

Em 1979 a CPPB foi reformulada, passando a se chamar de Confederação dos Professores do Brasil (CPB), integrando os professores primários e secundários, que até então tinham sindicatos separados, passando a ser Confederação dos Professores do Brasil (CPB). Com a junção com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) na década de 1980, passou a integrar as reuniões e discussões ocorridas no âmbito da Confederação dos Educadores Americanos (CEA). (MONLEVADE, 2000).

O Brasil finalizou a década de 1980 com a promulgação da Constituição Federal de 1988, propondo um sistema de educação democrático capaz de equalizar as contas públicas, em uma vã tentativa de sanar os efeitos danosos do mercado.

3 O Salário Sob o Julgo Democrático Pós-1988

A valorização dos profissionais em educação envolve uma série de fatores que vão além do salário digno. De certa forma, esta convicção tenha sido a razão última que mobilizou a classes dos educadores na década de 1980 em torno dos princípios e garantias constitucionais, que propusessem uma mudança capaz a valorização dos profissionais do ensino, os planos de cargos e carreira, e um piso salarial à altura para a garantia de padrão de qualidade de ensino, conforme a alínea V, VII e VII do art. 206 da Constituição Federal de 1988.

Mas a determinação do art. 206 não foi imediato, necessitava de uma organização efetiva que envolvesse estados e municípios para elaborar os planos de cargos de carreira e outras demandas específicas de cada região para somente depois implementar a política do piso em caráter nacional.

Em 1994 o VII Encontro Nacional da ANFOPE elaborou uma série de proposições visando a formulação de uma política nacional de valorização docente por meio de um pacto junto aos estados e municípios, capaz de interagir com a formação e as reivindicações dos professores. O documento foi acolhido pelo MEC e dirigentes de entidades educacionais e previa um piso nacional de R\$ 300,00 para o início da carreira. (GOMES, 2019)

O Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação previa o empenho dos entes federativos para o cumprimento do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), por meio de conferências centrais, regionais e locais. Nos debates foram discutidas as complicações a careca do cumprimento Piso e a elaboração dos Planos de Carreira e Remuneração do Magistério Público, que teve destaque o amparo do Programa de Apoio aos Secretários Municipais da Educação (PRASEM/FUNDESCOLA/MEC).

A partir da CF/1988 o salário de professor passou a ser associado às fontes vinculadas à política de financiamento da educação, marco histórico neste sentido, a qual determinou a aplicação de recursos em manutenção e desenvolvimento



do ensino (art. 212⁹⁸) (BRASIL, 1988). Ao que se refere ao aperfeiçoamento dos professores, a licença remunerada, estabelecimento de critérios de progressão na carreira nas instâncias de governo foram aprimorados com a LDB/1996 (art.67):

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - piso salarial profissional;
- IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI - condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1996)

Observa-se que a CF/1988 definiu os rumos e a LDB especificou as direções, logo depois, a EC nº 14/1996⁹⁹ e a EC nº 53/2006¹⁰⁰ definiram a porcentagem de distribuição dos recursos aos estados/DF/municípios (mínimo de 60%) para despesas em Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) destinadas ao pagamento de salário de professor da educação básica em exercício (salário/vencimento, 13º salário, férias, gratificação, hora extra, aviso prévio, abono, salário família, encargos sociais, previdência e FGTS), e os 40% restantes para despesas administrativas, manutenção de escola e demais constantes nos art. 7º e 8º da LDB/1996. (BRASIL, 2006).

O salário do professor, portanto, passou a configurar nas políticas educacionais e, sua regulamentação a caminhar junto às políticas de financiamento como medida para a manutenção e desenvolvimento do ensino.

Como sustentação para estas medidas, tendo em vista a sansão do PSPN em 2008, órgãos de discussão sobre a educação do país fizeram pareceres sobre as medidas a serem tomadas diante da lei específica para o piso. Destaca-se o parecer da Conferência Nacional de Educação de 2010, que foi base para a discussão e formulação do Plano Nacional de Educação (2014), que indicou a equiparação da remuneração docente em todo o território nacional, a criação dos Planos de Cargos e Carreira e Remuneração (PCCR) nos sistemas locais, o aumento dos recursos para o pagamento de professor, enquanto parâmetro para a qualificação e remuneração docente (BRASIL, 2014). Embora estas questões já tenham sido pautadas anteriormente nos documentos da educação brasileira, agora adquire um caráter legal e é traçado como meta a ser cumprida até 2021.

Três requisitos estão imbricados na política de implementação e consolidação do Piso – carreira, jornada e remuneração, que estão dispostos nas Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistérios da Educação Básica – Resolução CNE/CEB nº 2, de 28/05/2009 (BRASIL, 2009). Deste

98 Mínimo 18% da União e 25% dos estados/municípios/DF.

99 Emenda que regulamentou o Fundef.

100 Emenda que regulamentou o Fundeb.



modo, a valorização dos profissionais da educação e seus planos de carreira são inerentes a política salarial, pois ambos implicam às bases de cálculos, aplicações e aos direcionamentos de recursos, que trazem para o centro das discussões a necessidade de proporcionar condições de trabalho para os trabalhadores em educação.

3.1 Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN): o Desafio Continua

Dada todas as tentativas de constituição de um piso nacional para o professor ao longo da história, ficou claro a dificuldade orgânica de valorização do professor de educação básica no Brasil. Foi preciso uma Lei para dizer para as outras leis anteriores que é direito do professor ter salários justos e compatíveis com a função que exerce na sociedade.

O PSPN consiste no valor mínimo do vencimento inicial pago pela jornada de trabalho de, no máximo, 40 horas semanais, conforme as especificidades de cada ente federativo, cujo valor deve ser calculado proporcional a hora trabalhada visando propiciar isonomia entre sistemas e categorias, incluindo também aposentados e pensionistas vinculados ao mesmo regime de previdência, devendo ser integralizado no sistema público até 2021. Conforme a letra da Lei:

O piso salarial profissional nacional é o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das Carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais. (BRASIL, 2008)

O Piso é inerente às porcentagens de investimentos, aos quantitativos das despesas com remuneração docente a partir do MDE, que separa no mínimo 60% do volume de recursos para pagamento de professor, por isso a importância de fazer o aporte às políticas que orbitam a área.

Na prática, o Piso mantém estreita ligação com a política de financiamento e da manutenção da carreira nos sistemas educacionais estaduais e municipais, com a aplicação integral dos recursos constitucionalmente vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino, na relação vencimento inicial com jornada de trabalho nos planos de carreira locais de acordo com níveis de formação, nos vencimentos em conformidade com a titulação, na revisão anual dos vencimentos ou salários iniciais e das remunerações de carreira.

As negociações do valor do Piso ocorrem no interior de cada município e estado sob a coordenação e fiscalização das federações organizadas em sindicatos e a orientação da CNTE. Em estados quem coordena a interação entre partes – Estado, municípios, sindicatos de base, professores independentes e etc – acompanhando os trâmites legais no sentido de direcionar e encaminhar as reivindicações da categoria.

Existem desigualdades salariais entre os profissionais da educação básica, entre os contratos e remunerações realizados no interior dos estados e municípios, pois



cada um tem suas próprias fontes de renda, demandas e disposições distintas quanto as perspectivas de criar seus próprios planos salariais.

Ao elaborar a lei específica para o PSPN, o Estado cria condições para solucionar as disparidades salariais entre as regiões. Esta seria um dos problemas que se arrasta ao longo da história, além de contar com a cultura da desvalorização do professor de educação básica.

Em síntese há um conjunto de documentos criados em um determinado espaço de tempo que atua na expectativa de constituir uma política salarial docente, ligando-a aos dispositivos de carreira e à melhoria do poder aquisitivo e qualidade de vida do professor. Contudo, diante de determinadas condições estruturais no interior dos sistemas educacionais, cujas federações são interdependentes e parcialmente autônomas, a aplicação do Piso passa a ser verdadeiro entrave para a manutenção das finanças públicas, deixando de ser um instrumento exclusivo de mobilização e valorização docente, para colocar em disputa - Estado e professor.

A política salarial docente sempre encontrou dificuldades de implementação devido as discrepâncias das condições financeiras dos estados e municípios, bem como a falta de legislação específica que respalde o direito do professor (VIEIRA, 2010). Desta maneira, reconhece-se a importante luta para recuperar a defasagem histórica que cerca a política salarial, expressamente dependente da organização do Estado.

Houve um período de ajustes nas instâncias de governo a fim de equilibrar as contas públicas à lei, que evidenciam discussões e resistências ao cumprimento em alguns estados da federação. Após ser acionado, o Supremo Tribunal Federal (STF) em 2011 reconheceu a constitucionalidade da lei e alegou o risco de violação do pacto federativo, determinou a volta das negociações.

Ossindicatos se mobilizaram para definir com os governos as possibilidades e traçar as metas. Mas um levantamento realizado neste sentido apontou que muitos estados conseguiram definir o seu piso e ajustá-lo ao PSPN após manobras, incorporando gratificações e hora-atividades à remuneração e assim se dizer cumpridor da Lei (BEZERRA, 2019). Contudo esta discussão merece um novo espaço, tamanha é a sua complexidade.

Considerações Finais

O conjunto de fatos e a complexidade da história da política salarial do docente mostra que o docente da educação básica carrega o estigma do profissional desvalorizado no país, provando a profissão permanece vulnerável às conveniências econômicas e políticas do modo de produção capitalista.

Ao levantar esta bandeira, compreende-se que o salário é uma reivindicação secular que permanece desde o advento do professor-operário (aquele que sobrevive do seu próprio salário), a partir da sua inserção no ambiente escolar e, esta, no mundo do trabalho, com a finalidade de produção da sociedade, como esclarece Monlevade (2000). Este cenário trouxe à tona a “fábrica educacional”, que foi lentamente sendo



produzida até o augi na segunda metade do século XX, transpondo o século XXI numa expectativa de constituir uma sólida política salarial.

A partir destas questões sobre salário de professor, é possível perceber o tamanho o desafio ainda não sanado, visto que, valorizar o professor tende a atender as prerrogativas de um Estado protagonista de crise estrutural e financeira, ou seja, a política salarial docente está inserida nos pressupostos da produção e reprodução da sociedade.

As organizações sindicais atuantes nos problemas e anseios do trabalhador em educação foram importantes no processo de sustentação da proposta de valorização, embora desgastadas no período da ditadura militar.

Verificou-se que o Estado brasileiro enquanto provedor dos serviços educacionais não pode se tornar isento da obrigação de cumprir a valorização do professor no que tange o salário. Entendeu-se que salário não se vincula a nenhum movimento de governo específico, a preocupação com salário justo e equivalente às demais categorias de trabalho é uma inquietação atemporal e inerente a função do professor na sociedade.

Mas valorizar o salário não é somente aumentar *ad infinitum*¹⁰¹, mas também reconhecer a função social do professor, pois, ao aumentar o valor, o salário proporciona ao trabalhador adquirir poder compra e de consumo, tornando-o parte integrante do sistema. Deste modo, é preciso que o Estado e sociedade reconheçam a importância da tarefa educativa para desenvolvimento da sociedade e proporcionem o trabalho digno para o professor à altura da sua missão.

Os instrumentos presentes neste instante dão a dimensão do que foi e o porquê ainda está sendo um desafio a valorização do professor. O que resiste à história é a missão de nivelar o patamar de dignidade dos professores em todo o território nacional.

Referências

ANTUNES, Ricardo Luiz Coltro. **Os Sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2 ed. [rev. ampl.]. São Paulo/SP: Editora Boitempo, 2009.

AZEVEDO, Fernando de [et.al]. **Manifestos dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e Manifesto dos Educadores**: mais uma vez convocados (1959). Recife/PE: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores)

BEZERRA, Maria do Socorro Sales Felipe. Remuneração Docente Pós-PSPN nas revistas acadêmicas. **Anais do VIII Encontro dos Programas de Pós-Graduação em Educação de Mato Grosso do Sul “Perspectivas para a política educacional e a formação docente”**. p. 736-750. Dourados/MS, 18 a 20 de nov. 2019.

BRASIL. **Estatísticas do Século XX**. vol. 42 – anos: 1933, 1946, 1948, 1981. Rio de Janeiro: IBGE, 2007. (Anuário Estatístico do Brasil 1981). Disponível em: <<https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=10&op=0&vcodigo=POP117&t=densidade-demografica>>. Acesso em: 10 fev. 2020.

_____. Situação Social. Trabalho. Organização Sindical. Número de Associados dos Sindicatos, por Unidade da Federação. 1937, 1953, 1955, 1968 e 1973. **Estatísticas do**

101 Expressão no latim que significa “no limite ou até o infinito”.



Século. XX. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://seculoxx.ibge.gov.br/images/seculoxx/arquivos_download/trabalho/1955/trabalho1955aeb_036_1.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2020.

_____. Situação Cultural. Ensino Geral. Sinopse Preliminar, Segundo as Categorias do Ensino (1933/47). **Estatísticas do Século. XX.** 1941 a 1949, 1950 a 1955. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://seculoxx.ibge.gov.br/images/seculoxx/arquivos_download/educacao/>. Acesso em: 10 fev. 2020.

_____. Decreto-Lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969. **Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências.** p. 77, v. 1. Brasil: Câmara dos Deputados, 1969. (Coleção de Leis do Brasil)

_____. Decreto nº 67.322, de 2 de outubro de 1970. Dispõe sobre a fixação de limite mínimo para a retribuição de professores do ensino médio oficial, a ser observado pelos Estados, pelo Distrito Federal, pelos Territórios e pelos Municípios das Capitais, como condição para a utilização da parcela destinada à Educação, nas quotas dos respectivos Fundos de Participação, e dá outras providências. **DOU**, Seção 1, 02/10/1970. p. 8523, 1970. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-67322-2-outubro-1970-408759-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 15 fev.2020.

_____. Decreto 71.244, de 11 de outubro de 1972. Estabelece normas para a concessão de auxílio financeiro aos sistemas estaduais de ensino. **DOU**, Seção 1, 16/10/1972, Página 9186 (Publicação Original). Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-71244-11-outubro-1972-419670-publicacaooriginal-1-pe.html>>.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira).

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Senado Federal. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 jan. 2020.

_____. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006.** Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 10 fev, 2020.

_____. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **DOU**, Seção 1, p. 1. 17/07/2008.

_____. Resolução nº 2, de 28 de maio de 2009. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da lei nº 11,738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, §1º, e 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. **DOU** de 29 de maio de 2009, Seção 1, p. 41 e 42. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. 2009.

_____. Lei nº 13.2005, de 15 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **DOU**, Seção 1, Edição Extra, p. 1. 2014.



CASTANHA, André Paulo. **Pedagogia da Moralidade**: o Estado e a organização da instrução pública em Mato Grosso 1834-1873. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Programas de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Educação, Cuiabá: IE/UFMT, 1999.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Tradução de Iraci D. Poleti. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

FERREIRA JÚNIOR, Amarildo; BITTAR, Marisa. A Ditadura Militar e a Proletarização dos Professores. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006.

GOMES, Ana Valeska Amaral. Valorização do Magistério: princípios legais e limites fiscais. **Estudo Técnico**. Brasília: Consultoria Legislativa da área XV, Educação, Cultura e Desporto, ago. 2019.

LOURENÇO, Eliane. Salários e Greves: memórias dos professores da escola pública paulista nas décadas de 1970 e 1980. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História (ANPUH)**, São Paulo, julho de 2011. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300849800_ARQUIVO_Elaine_Lourenco_Anpuh.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959)**. Recife: Editora Massangana, Fundação Joaquim Nabuco/MEC, 2010. Coleção Educadores. Disponível em: <<http://www.dominionpu-blico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2018.

MONLEVADE, João Antonio Cabral de. Valorização Salarial dos Professores: o papel do Piso Salarial Profissional Nacional como Instrumento de Valorização dos Professores da Educação Básica Pública. **Tese** (Doutorado), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2000.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Organização Internacional do Trabalho (OIT). **Recomendação da OIT/UNESCO de 1966 Relativa ao Estatuto dos Professores**. Brasil: UNESCO/ OIT, 2008. Disponível em: Acesso em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000160495_por>. Acesso em: 13 fev. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias da Ideias Pedagógicas no Brasil**. Capinas/SP: Autores Associados, 2007. (Coleção Memórias da Educação)

VIANNA, Cláudia Pereira. O Sexo e o Gêneros da Docência. Cadernos Pagu, 17 ed, n. 18, p. 81-103, 2001.

VIEIRA, Juçara Dutra. **Dois Séculos de Atraso**: Piso Salarial Nacional dos Educadores. 2 ed. Rev. Amp. Brasília/DF: CNTE, LGE, 2010.

PROCESSOS ADMINISTRATIVOS CONTRA DOCENTES: O CASO DE THEOPHILO LOPES DA SILVA (FRANCA, SP, 1895 E 1896)

Gabriel Meneses Barros – UNIFESP

INTRODUÇÃO

O fim do século XIX no Brasil, sobretudo em seu último decênio, fora marcado pelo empenho dos reformadores e instauradores do novo regime em instituir e consolidar o pensamento republicano. Isso não significou que o processo se deu de forma apaziguada e homogênea, mas sim de forma tumultuosa, com diferentes visões conflitando sobre o que era melhor para a nação e seus novos rumos. A começar pelo movimento que dera início a República: encabeçado por intelectuais insatisfeitos com o antigo regime e militares. Há de se refletir também que a chegada de novos imigrantes ao país para ocuparem os postos de trabalho - que antes era realizado por meio da escravização de pessoas, sobretudo negros -, trouxe novos ares e concepções de vida ao povo. Há também a ampliação de periódicos e jornais neste período, sinalizando uma intensa produção intelectual. Os debates e alterações nos governos, em diferentes níveis, também foram um fator importante para as agitações do período e a tensão que se estabelecia nesse contexto na nação¹⁰².

Um ponto que ganhou maior visibilidade se refere à Instrução Pública. Havia uma necessidade de instruir o povo para o novo regime, de melhor prepara-lo para uma maior participação dos indivíduos na vida pública. A título de exemplo, uma frase que se propagou nesse período, da alcunha de Caetano de Campos, fora “Luz, luz, muita luz¹⁰³”, demonstrando que a Instrução Pública, suas reformas e o valor que o novo regime dava para essa área, eram vitais para iluminar o povo, apontando a direção para a qual a sociedade deveria marchar. Nesse sentido, diversas reformas começam a acontecer por todo o território brasileiro, iniciados pelos movimentos de Benjamin Constant (MONARCHA, 2016).

102 Boris Fausto (2018) assinala a questão do regime republicano no país, e os movimentos que participaram na sua institucionalização; José Murilo de Carvalho (2019) verificou como essa situação se dera no Rio de Janeiro e nos embates que surgiram; Denice Catani (2003) pontua sobre a intensidade de periódicos, complementada por Lidiany Cristina de Oliveira (2014) que discorre sobre os jornais e o crescimento no número de tiragens, das mudanças governamentais na presidência do estado de São Paulo e dos debates na Câmara dos Deputados do estado, referente à reforma da Instrução Pública.

103 Essa frase estampou o logo do jornal *A Eschola Publica*, que teve duração de 1893 a 1894, retornando a publicação no ano de 1896 como revista.



São Paulo, que nas últimas décadas do Império começou a crescer econômica e espacialmente, devido à produção de café e também à chegada de imigrantes vindos da Europa, se tornará um dos centros irradiadores dessa “luz”, passando a ser modelo para as reestruturações educacionais que aconteceram nos outros estados¹⁰⁴. Começando em 1891 suas reformas, com Caetano de Campos à frente da reforma da Escola Normal (MONARCHA, 1999), demonstrando, simbolicamente, que havia uma preocupação com o aumento do número do quadro de docentes, figura-chave para esse momento de instrução do povo, principalmente das novas gerações.

Após esta reforma, outras se seguiram dentro da Secretaria de Negócios do Interior (órgão responsável pela Instrução Pública). A primeira grande reforma foi a que consta na lei de nº 88, de setembro de 1892, regulamentada pelo decreto de nº 144-B, de dezembro do mesmo ano. Nela aparece pela primeira vez o termo *Código Disciplinar*, uma seção que explicitava quais seriam as punições cabíveis a quem desrespeitasse a legislação. Nessa seção não havia apenas as sanções aos professores que a desrespeitassem, mas sim para todos os indivíduos ligados a instrução: desde pais ou responsáveis pelas crianças (uma vez que o ensino era obrigatório), até a figura dos inspetores, das Câmaras Municipais, entre outros agentes que ocupavam cargos hierarquicamente maiores e de maior notoriedade.

Especificamente sobre a figura do professor o Código Disciplinar trouxe uma série de observações sobre em quais situações estes trabalhadores devem ser processados e quais as condenações cabíveis, uma vez observadas a falha do docente: desde entrega de mapas, passando por faltas, inculcamento de valores contrários a moral e aos bons costumes na hora em que leciona, desrespeito ao superior hierárquico, dentre outros.

Este artigo se inscreve no intuito de observar como se dava esses processos, quais os sujeitos que participaram dele, quais os mecanismos utilizados pelas figuras acusadoras e os elementos de defesa utilizados pelo réu. Nesse sentido, a preocupação principal não é com o resultado final dos processos (apesar desta ser uma questão importante e que orienta alguns pressupostos desta pesquisa). A preocupação nestas linhas se dá, principalmente, com os argumentos e recursos utilizados pelos sujeitos envolvidos.

Para tanto, os conceitos de *estratégia* e *tática* de Michel de Certeau (2004) são essenciais. Dentro da análise interpretativa tecida pelo autor, o conceito de *estratégia* é utilizado pelos indivíduos, ou grupos – principalmente -, que detenham o controle, ou que sejam aqueles que determinam as regras, que estipulam prazos, que gerenciam as coisas, que detenham, na ocasião, o poder¹⁰⁵. Em essência, a *estratégia* são os mecanismos acionados por esses grupos dominantes para perpetuarem o controle. O conceito de *táticas* se refere aos movimentos dos grupos dominados em reação as informações ou formas de controle estabelecidas pelos dominantes. É a

104 Sobre esse período e sobre as principais alterações instituídas, sendo uma das principais a criação dos Grupos Escolares, ver: REIS FILHO, Casemiro dos. **A educação e a ilusão liberal**: origens da Escola Pública Paulista. Campinas, SP: Autores Associados, 1995 (Coleção memória da educação) e SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo, Editora da UNESP, 1998.

105 Numa discussão foucaultiana (segundo o autor na obra *A ordem do discurso* (2015b)) são os indivíduos que detêm o poder, mas não que o controlam, pois esse é sempre objeto de disputa, objeto de desejo e é variante a depender da situação.



forma como se apropriam dos objetos e mecanismos fornecidos pelos grupos que detenham o poder. Certeau (2004) mencionará constantemente que a *tática* é um movimento de caça, ou seja, precisa de cautela na sua utilização, é o movimento ora espontâneo, ora calculado de defesa ou reação do indivíduo frente ao que lhe é apresentado. Assim, neste artigo, os termos são vistos da seguinte forma: O inspetor do distrito¹⁰⁶ ao aplicar ou indicar um professor para ser processado é a figura que faz uso da *estratégia*, que se vale da lei para pontuar as falhas do docente; por sua vez, a figura acusada, o professor, se vale das *táticas* para sua defesa.

Este artigo se vale de um processo em específico: o processo disciplinar¹⁰⁷ instaurado contra o professor Theophilo Lopes da Silva (iniciado em 1895 e findado em 1896), que atuou no 17º distrito, em Franca, SP. Tal professor foi acusado de desrespeitar o superior hierárquico, o inspetor Lino Vidal Mendonça, e o processo tem diversos desdobramentos. O intento de se refletir sobre um processo, se deu na tentativa de demonstrar: como era esse procedimento, as diferentes vozes que podiam participar deste conflito e quais posturas adotadas pelos sujeitos relacionados. Para além disso, o ano do processo era uma fase em que as reformas paulistas na Instrução já estavam instauradas e, em certo sentido, já estruturadas e em pleno funcionamento.

Os documentos utilizados foram encontrados no Arquivo Público do Estado de São Paulo (APESP); também se vale de informações encontradas em Diário Oficial, para saber desdobramentos da carreira de Silva, diante do que foi localizado sobre sua trajetória; os demais documentos (como as leis e decretos) foram localizados no site da Assembleia Legislativa de São Paulo.

O PROCESSO

No dia 21 de agosto de 1895 o inspetor Lino Vidal de Mendonça direcionou ao Diretor Geral da Instrução Pública, Arthur Cesar Guimarães, um informe de que o professor da 2ª escola de Franca, Theophilo Lopes da Silva, não havia respondido a solicitação feita pela diretoria cobrando explicações desse professor sobre a acusação que recebera. O docente respondeu informando que não tivera contato com nenhum comunicado e solicitou aumento do prazo, bem como as cópias do processo. A partir daí houve uma série de desdobramentos referentes a esse processo. O que estava posto era: no dia das eleições, houve uma desavença entre o professor e o inspetor. Segundo a acusação, Silva ofendeu Mendonça, em primeiro lugar e o perseguiu com um pau até sua casa, onde ficava a sede da inspetoria daquele distrito, sem contar que Theophilo estava embriagado e na presença de pessoas estranhas. O docente, por sua vez, assumiu que havia perseguido o inspetor, não com um pau, mas com um chicote, movido pelo calor do momento, uma vez que havia sido xingado pelo seu superior e o viu tratando as pessoas de forma agressiva na hora das eleições¹⁰⁸.

106 A partir da reforma de 1892, São Paulo se divide em 30 distritos, tendo cinco municípios, na média, por cada um. Cf. DEGANI, Maria Therezinha. **Aspectos mais significativos da Instrução no Estado de São Paulo na primeira década republicana**. Tese de Doutorado. UNESP/Araraquara, 1973.

107 Termo que designava os processos administrativos da Instrução Pública.

108 Convém esclarecer que no processo não consta que tipo de eleição era esta.



O impasse se deu para saber quem havia iniciado o conflito e também se o que ocorrera se encaixava como desrespeito ao superior (tese que Lino Vidal de Mendonça defendia) ou acontecera um desentendimento entre dois civis (tese que Theophilo Lopes da Silva sustentava).

A discussão tivera tantos desdobramentos que o inspetor chamou cinco figuras públicas, sendo uma delas amigo do próprio professor, para atestarem que o que ele dizia era verdadeiro. Por sua vez, Theophilo, também trabalhou com o relato de quatro pessoas públicas para lhe defender. Esses sujeitos, outras vezes participantes do processo, colocaram, por ocuparem cargos públicos, sua própria credibilidade e cargo à prova, sinalizando que relatavam a verdade. Para além disso, os relatos foram registrados em cartório, para atestarem a veracidade do escrito.

Apesar de toda a contenda, o processo fora pautado pela formalidade no tratamento entre os sujeitos, sempre com expressões cordiais. A ideia da urbanidade e da boa convivência ao menos nos documentos que se enviam a um superior.

Às primeiras páginas desse longo processo, Lino Vidal de Mendonça pediu a exoneração do professor e justifica:

Acho, eu é de grande conveniencia para a moralidade do professorado publico paulista a exoneração de tal Professor, pois ainda estão bem recorrentes os escandalos que o mesmo deu a toda a população da Franca, em o dia 30, depois das eleições, embriagando-se a ponto de desconhecer a auttoridade do inspetor do districto e desrespeital-o. (SÃO PAULO, 1895/1896, p. 7)

O docente, por sua vez, solicitou sua própria exoneração e explicou: era melhor evitar novos desentendimentos com o inspetor e buscar novos ares na capital. Em Diário Oficial não constou a exoneração de Theophilo, mas em uma publicação do dia 07 de março de 1896 constou que o professor havia sido removido para o 4º distrito, vila de Curralinho, SP. No ano seguinte, houve uma publicação pontuando que o docente não poderia assumir o curso noturno em Bragança, 16º distrito, em SP, por escolha do governo. Já em 1912 constou o afastamento do docente no distrito de Bragança, por motivo de licença médica. Esses pontos demonstram que os documentos pertencentes ao Diário Oficial, aparentemente estão incompletos, por exemplo: quando foi que Theophilo saiu de Curralinho para Bragança, e quando começou a lecionar por lá? Qual o desdobramento do processo, uma vez que nos autos não consta a punição ou não dada ao docente? Outro questionamento em sentido oposto seria: mas as questões de remoção e de punição constam em Diário Oficial? Eram elementos pertinentes de se publicizar e explanar pra todos ou algo interno?

Questões que ficam em aberto. Entretanto, sobre o processo instaurado contra Silva, é possível fazer uma análise e inferir algumas organizações deste procedimento que se davam no período.



ELEMENTOS DE ANÁLISE DO PROCESSO

O primeiro ponto que se destaca é o apego às formalidades. Além da utilização constante de elementos de saudação, como “Cidadão Doutor”, “Ilustríssimo Cidadão”, “Saúde e fraternidade”, houve a necessidade de se enquadrar em qual delito Theophilo Lopes da Silva estava cometendo dentro do Código Disciplinar, movimento feito pelo próprio acusado, ou seja, o inspetor não apontou em qual artigo da lei nº 169, de novembro de 1893, estavam caracterizadas as ações do docente, entretanto o próprio o fez, indicando que ele não cometera aquilo, mas que fora na esfera privada, um desentendimento entre dois civis, e não sobre duas figuras públicas.

A respeito da formalidade, Max Weber (2015a), ao debater sobre a dominação burocrática, sinaliza uma “dominação da *impessoalidade* formalista: *sine ira et studio*, sem ódio e paixão, e, portanto, sem ‘amor’ e ‘entusiasmo’, sob pressão de simples conceitos de *dever*” (p. 147, grifos do autor), o que significa assinalar que a formalidade leva a impessoalidade, ao descompromisso pessoal com a coisa, e sim um efeito de dever, de responsabilidade, de compromisso com o cargo.

Lino Vidal de Mendonça, em seu movimento estratégico, no ato acusatório, apontou que Silva estava embriagado “[...] a ponto de esquecer-se de que era professor e que tinha, portanto, uma reputação a zelar” (SÃO PAULO, 1895/1896, p. 7), o que demonstra a dimensão de que o público e o privado neste período eram coisas praticamente indissociáveis. Sempre que se está em contato com a sociedade, mesmo que fora da escola, ainda se é professor, nesse sentido o cargo prevalece até mesmo sobre o sujeito. Pode-se pensar na “integralidade do cargo”¹⁰⁹, ou seja, que o cargo se sobrepõe ao indivíduo e coordena as ações da pessoa, mesmo quanto essa se encontra fora do seu ambiente de trabalho.

Endossando esse ponto, Reis Filho (1995) ao discorrer sobre a inspetoria, afirma “[...] a dominância de atribuições burocráticas sobre as técnico-pedagógicas” (p. 125). Nesse caso em específico, a questão não foi nem pedagógica e nem se deu numa visita do inspetor, contudo, Lino Vidal de Mendonça se vale do seu cargo para a instauração do processo.

Outro ponto utilizado por Mendonça, em seu movimento de acusação, se deu após o pedido de exoneração de Silva. Nas palavras do inspetor ao diretor da Instrução Pública:

[...] E, illustre Director, a prova eloquente da grande culpabilidade do professor está em as petições juntas em que o proprio pede exoneração; pois si elle não se julgasse incompatibilizado para o exercicio do magisterio, ante proceder tais [palavra ilegível] em affronta a Moral e ao principio de auttoridade, pois certo que não pediria sua exoneração. (SÃO PAULO, 1895/1896, p. 8)

109 Termo de total responsabilidade do presente autor, todavia encontra ecos no que Weber (2015a) menciona sobre o “exercício contínuo”, complementando essa ideia mais adiante “Toda nossa vida cotidiana está encaixada nesse quadro” (WEBER, 2015a, p. 142 e 146), indicando que o cargo determina ou condiciona tudo o que se dá sobre o funcionário.



Na estratégia de Lino, o próprio ato de Theophilo, em solicitar sua exoneração, é o atestado de culpabilidade do professor e de seu desvio de conduta, devendo assim o diretor geral da Instrução Pública acatar o pedido do docente e puni-lo pelo seu ato.

Michel Foucault (2010; 2013; 2015a; 2015b; 2018) discutindo sobre as formas de poder na sociedade e as disputas por ele, trabalhará com a ideia de que o controle discursivo é uma forma de exercício de poder, ou de controle do poder. No processo em questão, o posicionamento do inspetor de utilizar o próprio pedido de exoneração do docente contra ele mesmo demonstrou o intento de silenciar discursivamente esse sujeito, de controlar a situação e de exercer o seu poder. E esse controle visou atestar que o sujeito não merecia ser ouvido, valorizado, reconhecido. Foi um modo de exclusão da vida social daquele sujeito. Outros pontos da acusação também sustentam essa hipótese de tentativa de controle discursivo por parte do inspetor.

Ainda nesse quesito, o inspetor para fundamentar seus pontos, diante da defesa do professor, chamou alguns para confirmarem sua versão dos fatos: um delegado suplente, um juiz de direito, o presidente da Câmara Municipal, Augusto de Andrade Lobo Bastos – amigo de Theophilo -, os presidentes da 2^a, 3^a e 5^a seção eleitoral e por fim do delegado da cidade. Todos esses relatos tinham reconhecimento em cartório e, aqueles que ocupavam alguma posição pública, afirmaram que estavam seguros do que estavam pontuando e colocaram seu próprio cargo a prova.

Esse movimento como *estratégia*, extrapolando os limites da Instrução Pública, mas se cercando de pessoas ilibadas para atestarem o que aconteceu, demonstrou a predisposição de Lino Vidal Mendonça em provar a culpabilidade das ações de Theophilo Lopes da Silva, e mais do que isso, pretendeu elucidar a incapacidade e a falta de postura do professor. Pode-se até afirmar que para o inspetor, o professor seguir na docência era permitir que se atentasse contra a moral e aos bons costumes, seja no contato com os colegas de profissão ou, pior, em contato com os alunos.

Ainda sobre o pedido de exoneração e as diferentes vozes no processo, Mendonça pede para que um telegrafista confirmasse que ele enviara uma carta pedindo a exoneração do docente. Segundo o telegrafista:

Declaro por me ser pedido e ser verdade, que no dia 30 do mez passado, transmitti para São Paulo, ao Coronel Estevam Marcolino Figueiredo, deputado ao Congresso Paulista, um telegramma do ditectorio politico desta cidade, em o qual pedia-se a demissão do professor Theophilo Lopes da Silva, pelo factio de ter o mesmo, embriagado, desacatado na inspectoria do districto, o inspetor Lino Vidal de Mendonça. (SÃO PAULO, 1895/1896, p. 36)

É pertinente atentar que o inspetor sempre como procedimento acionara outros sujeitos para colaborarem em seu pedido. Nesse caso, embora não aprofundado no processo, Mendonça desrespeitou o procedimento legal, passando por cima do diretor geral da Instrução Pública e solicitando que um deputado colaborasse na exoneração de Silva.



Por outro lado, o movimento de *tática* e defesa do professor se dá=eu num primeiro instante em dizer que serviu ao ensino público durante doze anos e nunca tivera nenhuma irregularidade. Segundo Silva:

Sinto profundamente que, depois de longo periodo, cêrca de doze annos em que illibadamente tenho exercido o magisterio publico primario em minha terra, hoje me veja, por uma fatalidade inesperada, envolvido em um processo disciplinar em que, para mais ferido em ser ferido, accusa-se-me de um dos vícios mais cruelmente agravantes: - a embriaguez! (SÃO PAULO, 1895/1896, p. 11)

É pertinente perceber que o docente não se centrou na acusação de ofensa ao seu superior, ou de ter perseguido o inspetor com uma arma não letal em suas mãos, mas apontou para a questão da embriaguez, ou seja, Theophilo fez uma inversão do processo apontando para as questões morais e que se centraram não no teor educacional e sim no social.

Num outro movimento tático, Silva pediu sua exoneração. Pode-se entender esse feito de algumas formas: a primeira delas é como recuo na tentativa de que não fosse penalizado financeiramente¹¹⁰, outro entendimento seria de livrar-se rapidamente do processo com isso, coisa que não aconteceu.

Ainda em sua primeira defesa Silva mencionou que Mendonça o acusou, entretanto não apresentou nenhuma prova de sua culpa. Nesse argumento se vê um procedimento presente no direito brasileiro: o ônus de quem acusa, ou seja, é o inspetor que precisou comprovar o desvio de conduta e o ataque ao superior por parte do professor. Ao fazer isso, o professor instigou o inspetor a procurar em outros lugares, em outras figuras, a comprovação do que estivera pontuando. O inspetor questionou as suas testemunhas, por exemplo, se na casa em que foi ofendido por Theophilo havia placa da inspetoria ou não¹¹¹.

Ao atentar para o que estava posto, Theophilo Lopes da Silva, nesse momento já se identificando como ex-professor (SÃO PAULO, 1895/1896, P. 42) se vale de outra *tática*: chamou quatro testemunhas, numa ação extremamente similar ao do seu acusador, o inspetor. Foram as testemunhas: um juiz do distrito, um juiz da paz, um vigário e executivo municipal (não explicitando qual cargo, nem o que fazia naquele contexto). Todos os documentos, feitos pelas testemunhas, também reconhecidos em cartório, assim como as testemunhas de Lino Vidal de Mendonça.

Tal *tática* serviu para equilibrar o que estava em jogo. Segundo Bourdieu (2011), todo ato tem um interesse, e nesse caso houve a demonstração de alguém que já tinha se apropriado do jogo social posto, e que fez uso dos mesmos elementos da acusação para atestar a sua inocência. Isso pode se explicar pelo fato de que Silva, no período do processo, tinha 12 anos no magistério, tendo, provavelmente, visto

110 Como consta no Código Disciplinar, a exoneração era o ponto máximo de penalização que alguém poderia sofrer. Entretanto, nos vários modos de punição cabíveis, há sempre o confisco de parte do salário do indivíduo penalizado.

111 É relevante ter em mente que Mendonça se vale do prédio público para "se proteger". Se, como o mesmo alegou, estava sendo perseguido por Silva, o recurso de se colocar dentro do prédio da inspetoria, fora um ato premeditado. Se isolar dentro do estabelecimento público para sua própria defesa. Elemento que o inspetor utilizará a seu favor no processo.



e ouvido falar sobre outros processos, contra outros professores. Por esse contato direto com a Instrução Pública e seus desdobramentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Certamente o processo, bem como a análise aqui apresentada, deixam questões em aberto, como, por exemplo, a questão do pedido de exoneração por parte de Silva. Mesmo diante disto, Mendonça, o inspetor, dá continuidade ao processo, utilizando o pedido como argumento. Algumas questões diante desse fato são: seria isto uma perseguição ao docente, ou a busca da “garantia” do cumprimento da lei (dever cívico, a favor da moralidade da lei, a fim de que a mesma fosse concretizada e aplicada)? Ou o inspetor se sentiu ultrajado e tentou, a todos os custos, comprovar que estava certo e que o professor era o mentiroso e também criminoso? Nesse sentido, dar seguimento ao processo não seria defender sua própria honra e integridade, uma vez que fora posta em questão pela defesa de Silva ou pelo fato de alguém caro ao inspetor ter presenciado todo o acontecimento?

Outro ponto se deve as diferentes vozes que atuaram neste processo e o peso de cada participação: há alguns que sequer chegaram a atestar sobre a questão (de terem presenciado o ocorrido), todavia pontuaram que “ouviram” falar sobre o ocorrido. O que se esteve em jogo numa situação como essa é a confiabilidade do cargo (inclusive em alguns relatos, os atuantes colocaram seus cargos a disposição caso estivessem mentindo). Neste ponto, o que também esteve em evidência é a confiabilidade das instituições públicas, sobretudo num contexto em que essas instituições estão em reestruturação e ganhando maior relevância social.

Há também a questão de equilíbrio de forças e do recurso de tática utilizado pelo professor. Certeau (2004) pontua que a operação de caça, que é uma das formas que se apresenta a *tática*, se dá no campo da leitura, da assimilação do que foi apresentado e da transformação do que se lê em seu, utilizando-o em seu próprio benefício. No caso de Silva, ao fazer um ato similar ao de Mendonça, demonstrou sua habilidade de se apropriar do discurso que chegou até ele.

Um elemento relevante é da credibilidade do Estado e de seus agentes, ou seja, da prevalência do Estado nessas questões burocráticas e legais. Independente de quem cometeu o delito, ou quem iniciou o conflito, a justificativa utilizada pelos dois não se fechou apenas neles mesmos, mas na busca de figuras ligadas ao serviço público em sua maioria.

Cabe mencionar que, por questões de espaço deste artigo, não se analisou o veredito dado para a situação e também outros desdobramentos que o processo tivera. Entretanto, esta pesquisa, bem como a análise de outros processos se fazem presentes num estudo mais amplo¹¹².

112 Pesquisa de mestrado, em Educação, em andamento na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), na linha História da Educação: Sujeitos, Objetos e Práticas. Estudo orientado pela Profa. Dra. Mirian Jorge Warde, a quem se presta agradecimentos pelo fato desta pesquisa existir, mas com a ressalva: as falhas aqui presentes são de inteira escolha de quem redige essas linhas, já os acertos se devem a mão e vistas orientadoras dela.



Por fim, é pertinente ter em mente que há problemas em aberto e possibilidades de outras pesquisas. A este respeito, uma pergunta que aqui não fora possível dar conta foi: o que aconteceu com o professor Theophilo Lopes da Silva? Responder esta e outras questões que possam aparecer após a leitura deste artigo carece de maiores estudos nesta área e em pesquisas que investiguem as trajetórias dos docentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Tradução: Mariza Côrrea. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados**: O Rio de Janeiro e a República que não foi. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

CATANI, Denice Barbara. **Educadores à meia-luz**: um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do professorado público de São Paulo (1902-1918). Bragança Paulista: USF, 2003.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

DEGANI, Maria Therezinha. **Aspectos mais significativos da Instrução no Estado de São Paulo na primeira década republicana**. Tese de Doutorado. UNESP/Araraquara, 1973.

FAUSTO, Boris. **História concisa do Brasil**. Colaboração de Sérgio Fausto. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2018.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. (Coleção obras de Michel Foucault).

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramallete. 41 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **A sociedade punitiva**: curso no Collège de France (1972-1973). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015a. (Coleção obras de Michel Foucault).

_____. **Gênese e estrutura da antropologia de Kant & A ordem do discurso**. São Paulo: Folha de São Paulo, 2015b. [Coleção Folha. Grandes nomes do pensamento, v. 6].

_____. **Microfísica do poder**. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

MONARCHA, Carlos. **Escola Normal da Praça**: o lado noturno das luzes. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1999.

_____. **A instrução pública nas vozes dos portadores de futuros (Brasil – séculos XIX e XX)**. Uberlândia: EDUFU, 2016. (Coleção História, Pensamento, Educação. Série Novas Investigações, v. 8).

OLIVEIRA, Lidiany Cristina de. **A reforma da instrução pública de 1892**: conflitos e disputas. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, na área de concentração Filosofia e História da Educação, UNICAMP, 2014.

REIS FILHO, Casemiro dos. **A educação e a ilusão liberal**: origens da Escola Pública Paulista. Campinas, SP: Autores Associados, 1995. (Coleção memória da educação).



SÃO PAULO. Arquivo Público do Estado de São Paulo (APESP). **Caixa 4999**: Processos disciplinares de 1895 – 1897.

_____. **Lei 88 de 08/09/1892**. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1892/lei-88-08.09.1892.html>>. Acessado em 27 de fev. de 2020.

_____. **Decreto 144-B de 30/12/1892**. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1892/decreto-144B-30.12.1892.html>>. Acessado em 27 de fev. de 2020.

_____. **Lei 169 de 07/08/1893**. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1893/lei-169-07.08.1893.html>>. Acessado em 27 de fev. de 2020.

_____. **Decreto 218 de 27/11/1893**. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1893/decreto-218-27.11.1893.html>>. Acessado em 27 de fev. de 2020.

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

WEBER, Max. **Ensaio de sociologia**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1982.

_____. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. V.1. Brasília: UnB, 2015a.

_____. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. V.2. Brasília: UnB, 2015b.

PROFESSORAS, DIRETORAS, ESCRITORAS: A ATUAÇÃO DAS MULHERES NO PROCESSO DE MODERNIZAÇÃO DO ENSINO CAPIXABA NAS DÉCADAS DE 1920 E 1930

Fernanda Maria Oliveira da Costa – Ufes

1 Introdução

Este estudo objetiva analisar a atuação de professoras capixabas em espaços de destaque no meio educacional, a partir de finais da década de 1920, quando também estiveram vinculadas aos processos de modernização da educação local. Para isso, tomamos como ponto de partida a reforma escolanovista realizada no Estado entre 1928 e 1930, quando Aristeu Borges de Aguiar governava o Espírito Santo e a Secretaria de Instrução era chefiada por Attilio Vivacqua.

A reformulação do ensino proposta por esses homens, buscava suas bases nas experiências da escola ativa europeia, especialmente, nas ideias do pedagogo genebrino Adolphe Ferrière. Tinha como centro irradiador o Curso Superior de Cultura Pedagógica (CSCP), realizado em 1929, com o objetivo de formar um primeiro grupo de professores que pudessem colaborar na disseminação do ideário escolanovista.

O CSCP contou com a participação de 36 profissionais, entre professores e professoras, inspetores e diretores escolares, que foram convidados a compor “[...] um núcleo inicial e capaz da realização da reforma do ensino, com a introdução da escola activa” (ESPÍRITO SANTO, 1930, p. 80). O curso, que teve duração de dez meses, funcionou juntamente com a Escola Activa de Ensaio, no prédio do Grupo Escolar Gomes Cardim, que havia sido minuciosamente organizado dentro das modernas orientações em vigor. Nesse espaço, realizavam-se as atividades práticas da formação dentro dos princípios da escola ativa.

Chama-nos a atenção o fato de que metade dos profissionais matriculados nesse curso eram mulheres¹¹³. Todas elas eram formadas no Ensino Normal, bem situadas socialmente e atuantes – como professoras ou em outras funções – em escolas do

113 As professoras que integraram o curso foram as seguintes: Celia Pacheco Gonçalves, Custodia Gomes de Souza, Diva Neves, Ena Morgade Miranda, Enoe Rezende, Hilda Pessoa Prado, Ilda Grijó, Juracy Machado, Lydia Besouchet, Maria Amália Coutinho, Maria das Dores Paoliello, Maria Durvelina Calmon, Maria Luiza Netto, Maria Magdalena Pisa, Olavia Ramalho, Rita Monteiro Torres, Rita Tosi Quintaes e Sylvia Neves.



Estado¹¹⁴. Buscamos compreender o modo como elas colaboraram com o processo de implementação da reforma educacional ocorrida entre 1928 e 1930 e como, após esse período, envolveram-se com as questões educacionais, por meio de outros processos formativos e da atuação em diferentes espaços, na relação com o ideário em circulação no Espírito Santo durante a reforma.

Para essa análise, que focaliza a inserção de algumas dessas mulheres em diferentes espaços de atuação profissional no campo da educação, tomamos como fontes relatórios de governo, relatórios de inspeção e impressos como o jornal governista *Diário da Manhã*, o jornal *A Gazeta* e a revista *Vida Capixaba*, que circularam no Espírito Santo no período da Reforma escolanovista. Como forma de acompanhar a continuidade de suas atuações, a *Revista de Educação do Espírito Santo*, um impresso pedagógico que circulou entre 1930 e 1934, fornece pistas sobre o trabalho de algumas dessas mulheres.

A análise dos documentos orienta-se pelas proposições de Ginzburg (2002; 2007) no que envolve a necessidade de realizar um entrecruzamento das fontes – que são diversas –, considerando as *relações de força* que envolvem sua produção. Seguindo suas orientações, caminhamos em busca dos rastros que nos ajudem a compreender os caminhos percorridos por essas professoras e sua participação nos processos de organização e modernização da educação capixaba.

2 As professoras que frequentaram o CSCP: formação e atuação

Em trabalho anterior (COSTA; BERTO, 2018), observamos que as professoras convidadas a frequentar o Curso Superior de Cultura Pedagógica eram, em geral, mulheres em circulação nas rodas sociais capixabas que, sendo “bem nascidas” e “bem casadas”, apareciam na imprensa local como mulheres atuantes em ações beneficentes, assistenciais e em atividades culturais diversas. Circulavam em espaços usualmente ocupados pela elite local, como clubes, bailes e rodas da alta sociedade, muitas vezes tendo seus nomes vinculados aos de seus pais e maridos.

A formação anteriormente recebida por essas professoras também as apresenta como mulheres que gozavam de certo privilégio. A maior parte delas estudou na Escola Normal D. Pedro II – a principal instituição destinada à formação docente no Estado. Como lembra Costa (2014, p. 48, grifo da autora),

A centralidade do papel desempenhado pela Escola Normal como *locus* privilegiado para a preparação de docentes no Espírito Santo era acompanhada do prestígio social desfrutado pela tradicional instituição. Esse prestígio traduzia-se, por exemplo, em notas publicadas na revista *Vida Capixaba*, nas décadas de 1920 e 1930, sobre os bailes de formatura, desfiles cívicos e esportivos, exposições de trabalhos, concursos e outros eventos promovidos pela escola.

114 Participou do curso, como ouvinte, a professora Julia Lacourt Penna, que não pertencia ao quadro docente estadual. Ela era proprietária e diretora de um colégio particular de mesmo nome.



Algumas dessas professoras atuavam ou atuariam, mais tarde, nessa instituição, a exemplo de Maria das Dores Paoliello, que era, também, cirurgiã dentista e chefiava o Serviço de Assistência Dentária daquela Escola em 1930. Outras exerceriam a docência ou seriam membros de bancas de concursos da Escola Normal, como foi o caso das professoras Ilda Grijó, entre 1934 e 1936; Custódia Gomes de Souza, nos anos de 1934 e 1935; e Rita Tosi Quintaes, em 1937.

Ao ocuparem número significativo das vagas do CSCP, essas professoras passaram a receber uma formação especificamente voltada para os princípios e práticas da escola ativa, em circulação nos grandes centros brasileiros. Por meio do programa do curso, conduzido pelo educador paulista Pedro Deodato de Moraes, puderam acessar avançadas discussões sobre pedagogia científica e escola ativa nos moldes europeus e norte-americanos.

O programa do CSCP dividia-se em quatro partes: *Pedagogia científica*¹¹⁵, *Didáctica*, *Escola activa* e *Questões técnicas e sociais* (BERTO, 2013). Cada parte do programa apresentava conteúdos específicos a saber: a primeira, que chegou a ser publicada sob a forma de um compêndio, intitulava-se *Pedagogia Científica* e listava temas que envolviam desde o estudo das bases da pedagogia até conhecimentos físicos e psíquicos das crianças, passando por questões relativas à higiene, à inspeção médica e à Educação Física.

Denominada *Didática*, a segunda parte continha tópicos relacionados com os procedimentos que deveriam ser adotados em sala de aula, em termos de organização, processos e métodos e ensino. Na sequência vinha a parte intitulada *Escola Activa*, a mais longa do documento, que compreendia estudos da história da escola ativa e de suas bases teóricas de filiação europeia e norte-americana. Incluía, também, orientações biopsíquicas e psicanalíticas e modos de organização dos espaços escolares em salas-ambiente, de excursões e de eventos curriculares. Tematizava, ainda, questões acerca da infância, estudo de temas como saúde, higiene e alimentação, aspectos da educação estética na relação com o cinema e com a música, atividades relacionadas com a preparação para o trabalho e temas referentes ao chamado sentimento de brasilidade e à criação daquilo que chamavam de *Escola Activa Brasileira*.

Por fim, no tópico *Questões técnicas e sociais* encontravam-se orientações técnico-administrativas e profissionais que envolviam a escola normal, a inspetoria escolar, a organização de quadros docentes dentro e fora do País e elementos sobre congressos, conferências e políticas educacionais.

O programa do CSCP tinha um propósito amplo e, como lembram Berto e Simões (2016), estava destinado à formação de professores formadores e não simplesmente a docentes que aplicariam, diretamente, os métodos da escola ativa em sala de aula. Aos cursistas do CSCP caberia a responsabilidade de preparar futuros professores no curso normal; orientar, em outros espaços, docentes que pudessem disseminar os preceitos da escola ativa em escolas capixabas; e atuar na fundação e na direção de

115 A primeira parte do programa, denominada *Pedagogia Científica*, foi publicada sob a forma de compêndio. As demais não foram publicadas.



grupos escolares. Eram, portanto, nas palavras de Moraes (s/d.), um seleto grupo de brilhantes professores capixabas.

O curso teve duração de dez meses¹¹⁶ e a avaliação dos cursistas considerava os seguintes elementos: a) conhecimentos práticos, por meio de exames “científicos” aplicados ao longo do curso, com vistas a observar o desempenho em atividades individuais e coletivas; b) conhecimentos técnicos, por meio de demonstração pública de aulas ministradas a estudantes da Escola Ativa de Ensaio; e c) avaliação final do curso, por meio da escrita de trabalhos de conclusão (teses), realizados individualmente e apresentados publicamente sob a arguição de um grupo de professores (BERTO; SIMÕES, 2016).

Durante o processo de apresentação dos trabalhos, que aconteceu em meados de 1930, os nomes dos cursistas figuraram com grande destaque nas páginas dos jornais capixabas em trabalhos que versavam sobre temáticas analisadas à luz do ideário escolanovista, tais como: educação sanitária, educação física, museus e excursões escolares, brasilidade, cinema, jogos escolares, higiene, escolas rurais, escotismo, entre outros.

No jornal *A Gazeta*, as matérias sobre as defesas das teses do CSCP apareciam quase diariamente, repletas de elogios aos cursistas, com destaque para as mulheres. Foi o caso da professora Hilda Pessôa Prado, que apresentou um trabalho intitulado “Jogos e pateos de recreio”. Dizia o texto que “Occupando-se desse problema essencial que é a cultura physica na escola, o fez a autora com a maior dedicação revelando conhecimentos e pratica que constituem a mais forte documentação da these. Os debates decorreram com entusiasmo fora do commum” (CURSO..., 1930, p. 6). O mesmo aconteceu com os trabalhos de diversas outras professoras, a dizer de Lydia Besouchet:

O seu trabalho foi, sem duvida, um dos mais interessantes de quantos appareceram até agora. Occupando-se do ‘Folk lore na escola activa’ a autora, além de dar á sua these o cunho de utilidade indispensável, soube bordá-la de comentarios inteligentes que a tornaram de forma elegante e altrahente (CURSO..., 1930, p. 6).

Os elogios a sua escrita se confirmariam nos anos subsequentes, quando a professora começou a ganhar espaço como escritora social e politicamente engajada, a publicar na imprensa local – em especial na revista *Vida Capichaba*, na qual podem ser encontrados cerca de vinte textos entre 1931 e 1933 – e fora do País, na Argentina, onde viveu nos anos seguintes com seu companheiro Newton Freitas (RANGEL, 2016)¹¹⁷.

Além da formação realizada no CSCP, pelo menos cinco professoras desse grupo realizariam, imediatamente após a reforma, em 1931, o Curso de Emergência oferecido pelo Departamento de Educação Física do Espírito Santo. Algumas delas chegariam

116 Foi iniciado em 3 de setembro de 1929 e encerrado no dia 16 de julho de 1930 (BERTO, 2013).

117 Com o início do Estado Novo, o casal que militava pelo Partido Comunista Brasileiro e pela Aliança Nacional Libertadora, se viu, em janeiro de 1938, obrigado a deixar o país, chegando a Montevidéu, no Uruguai, e estabelecendo-se em Buenos Aires, na Argentina, onde permaneceu até 1950 (RANGEL, 2016).



a atuar, mais tarde, como professoras de Educação Física, como aconteceu com Rita Tosi Quintaes e Hilda Pessoa Prado.

3 Professoras e diretoras em atuação nos processos de modernização do ensino capixaba

Após a conclusão do Curso Superior de Cultura Pedagógica, os rumos tomados pelas professoras que frequentaram o CSCP foram diversos. Várias delas atuaram em grupos escolares na capital ou no interior. Esse foi o caminho percorrido pelas professoras Maria Amália Coutinho, Diva Neves e Custódia Gomes, cujos nomes aparecem no relatório de uma inspeção realizada no Grupo Escolar Gomes Cardim, por Alberto D'Almeida, em setembro de 1930, quando o curso já havia sido encerrado. Como principal grupo escolar da cidade de Vitória, essa instituição abrigou a Escola Activa de Ensaio e o CSCP, sendo, portanto, uma escola referência, construída e aparelhada dentro dos princípios de uma escola considerada moderna e onde o método apreendido continuou a ser aplicado nos anos que se seguiram.

Maria Magdalena Pisa, por sua vez, exerceu a docência no Grupo Escolar Bernardino Monteiro, em Cachoeiro de Itapemirim, entre 1925 e 1931 e seria responsável por fundar o Grupo Escolar Quintiliano de Azevedo, no mesmo município, em 1932.

No geral, os grupos escolares passaram a ser espaços para oferta de alguma formação com base na escola ativa, destinada a professoras e professores que atuavam em pequenas e precárias escolas isoladas rurais, tornando-se, assim, importantes espaços de irradiação dos novos métodos.

Também continuaram carreira no meio educacional a professora Maria Durvelina Calmon, que foi, em 1931, regente das Escolas Reunidas de Argolas – localizada no então município do Espírito Santo, hoje Vila-Velha – e a professora Maria Amália Coutinho, que atuou, em 1934, no Jardim de Infância Ernestina Pessoa, uma instituição de grande relevância em Vitória pela atuação com a educação infantil e que foi dirigida, por quase três décadas, por outra professora que frequentou o CSCP: Hilda Pessoa Prado (TAVARES; NANDOLPHO, 2011).

Outras professoras chegaram a ocupar cargos de diretoras dessas e de outras instituições, quais sejam: Olavia Ramalho, diretora das Escolas Reunidas de Argolas (1932-1935); Rita Torres, que dirigiu o Grupo Escolar Deocleciano de Oliveira, na localidade de Siqueira Campos (1933-1936); e Maria Magdalena Pisa, que, em 1933, conduziu o Grupo Escolar de Guandú, em Cachoeiro de Itapemirim e, posteriormente em 1934, o Grupo de 2ª classe Padre Anchieta, na capital Vitória.

Essa última professora tinha suas iniciativas no campo educacional recorrentemente elogiadas pela imprensa do período, sobretudo pelo jornal *Diário da Manhã*. Entre suas ações à frente do Grupo Padre Anchieta, o impresso menciona a cerimônia de Culto à Bandeira brasileira, organizada

[...] para se desenvolver melhormente e ao calor de vivo entusiasmo, no espírito dos educandos, os sentimentos cívicos e se despertar a



conciencia exáta da nacionalidade brasileira. A feliz iniciativa coube à dedicada e entusiasta prof. Maria Magdalena Pisa, diretora do educandário, com a colaboração eficiente das regentes de classe. Outras organizações, segundo afirmou a ilustre diretora que já tem traçado um esmerado programa, serão introduzidas no estabelecimento para o progresso do movimento educacional no Grupo. Encerrando a cerimônia, o professor Placidino Passos, ocupante do cargo de inspetor técnico, falou aos colegiais, evocando fatos da nossa história para despertar fortemente nas pequeninas almas infantis, o vivo sentimento de amor á Pátria, despertando, assim, o desejo de concorrerem com os seus esforços e a prática de atos enobrecentes, para o futuro grandioso da Terra de Santa Cruz, felicitando, ao mesmo tempo, a diretora, os professores, os alunos e, principalmente, a classe contemplada (GRUPO ESCOLAR..., 1934, p.1)

Ao retomarmos o programa do CSCP, identificamos entre os conteúdos da seção *Escola Activa* o tema *A escola activa e sentimento de brasilidade*, que aparece, também, no título da tese escrita como trabalho final de curso pela professora Maria Magdalena Pisa. Correntemente utilizado por Garcia de Rezende – um dos assessores de Atilio Vivacqua – o termo brasilidade era por ele apropriado como forma de se pensar uma escola ativa que precisava se adequar à realidade brasileira, completamente distinta dos países da Europa e dos Estados Unidos, de onde vinha o movimento escolanovista. Ao mesmo tempo, o termo era vinculado às ideias de nacionalidade e de patriotismo, presentes nas em obras anteriores de Deodato de Moraes, idealizador e professor do CSCP¹¹⁸.

Assim, podemos dizer que a atividade desenvolvida sob a orientação da diretora Maria Magdalena Pisa esteve diretamente relacionada à sua formação, com vistas a promover o sentimento de amor à pátria, o que era, também, preocupação do governo brasileiro naquele momento.

Outro destaque sobre o trabalho da diretora aparece no jornal *Diário da Manhã*, que publicou em sua edição do dia 16 de junho de 1935 uma nota intitulada *Noite Brasileira no Grupo Escolar Padre Anchieta*:

Realiza-se amanhã, em benefício da Sôpa Escolar, uma encantadora festa regional, promovida pela sua esforçada Directora d. Maria Magdalena Pisa, com a cooperação de todos os educadores daquele estabelecimento de ensino.

Haverá diversos numeros interessantes e uma surpresa para todos os presentes (NOITE..., 1935, p. 1).

118 Tais ideias acompanhavam os trabalhos de Moraes antes mesmo de iniciar sua participação na reforma educacional no Espírito Santo. No livreto *Vida higiênica!*, publicado originalmente em 1925 pela Companhia Melhoramentos de São Paulo, sob a chancela do Ministério de Educação e Saúde, Deodato expunha as ideias que fundamentavam, para ele, o chamado sentimento de brasilidade numa relação com uma educação higiênica que se misturava com a educação do cidadão brasileiro, que ama a Pátria e honra sua bandeira. No livro ilustrado de Deodato de Moraes, duas imagens são marcantes em meio aos ensinamentos sobre o trabalho, os estudos, as brincadeiras, a respiração e a alimentação: a figura da bandeira brasileira e a do mapa do Brasil, ambas associadas às ideias de nacionalismo e de brasilidade.



A prática de realização de sopas nas escolas era comum no período estudado e, no currículo do CSCP, aparecia vinculada a uma ideia de preocupação com a saúde dos escolares: “Inspeção de saúde - Registros de hábitos higienicos - A merenda e a sopa escolares como organizações educativas” (VIVACQUA, apud BERTO, 2013, p. 162).

Ainda sobre os eventos realizados no Grupo Escolar Padre Anchieta, sob a batuta da professora Maria Magdalena Pisa, identificamos que, em 1936, o referido jornal capixaba noticiou, sob o título Vida Escolar, a inauguração de uma exposição de trabalhos manuais e didáticos.

A Escola Normal D. Pedro II também teria seu currículo e suas práticas influenciadas pelo ideário escolanovista, considerando a atuação de diversas professoras que frequentaram o CSCP. O Decreto nº 10.171/1930, art. 6º, instituiu a organização curricular da instituição em 1930. A exemplo disso, a disciplina Trabalhos Manuais – tema presente no currículo do CSCP e nas práticas da Escola Activa de Ensaio – passou a ser obrigatória nos dois primeiros anos do Curso Normal.

4 Inserção acadêmica e política das professoras capixabas dentro e fora do Espírito Santo

Outro fato que envolve a continuidade das ideias escolanovistas pela atuação das professoras que frequentaram o CSCP tem relação com práticas relacionadas com a Associação Brasileira de Educação (ABE)¹¹⁹. Como entidade civil, a ABE foi criada em 1924 na Capital Federal, por um grupo de intelectuais brasileiros “[...] originários de várias regiões do país e desejosos de interferir na elaboração de políticas educacionais e reorientá-las, mediante defesa da intervenção do poder de Estado no âmbito da coisa pública (e privada)” (MONARCHA, 2009, p. 72).

Diversas professoras que frequentaram o CSCP integraram o grupo que fundou o departamento local da entidade em 1928. Entre elas estavam: Custódia Gomes de Souza, Diva Neves, Hilda Pessoa Prado, Ilda Grijó, Maria Amália Coutinho, Maria das Dores Paoliello, Maria Luiza Netto e Rita Tosi Quintaes (ASSOCIAÇÃO... 1928).

Maria Magdalena Pisa, que não integrou o grupo inicial, ocuparia, mais tarde, posição de destaque, ao tornar-se delegada da Associação Brasileira de Educação, designada a integrar a comissão de organização do programa da Semana Nacional de Educação¹²⁰, por meio da Portaria nº 34, de 26 de setembro de 1935, que dizia:

O Director do Departamento do Ensino Publico resolve designar uma Comissão composta do Assistente Technico e dos Inspectores Claudionor Ribeiro, Luiz E., Maria Magdalena Pisa, delegada da ABE, neste Estado, para se encarregar da organização do programa da Semana Nacional de

119

120 Localmente, as Semanas de Educação foram iniciadas no Espírito Santo em 1928, logo após a criação da ABE-ES. Eram consideradas um eficiente meio de propaganda dos ideais educativos para a população. Uma circular publicada em 1929 buscava explicar os benefícios para cada grupo envolvido: “[...] *para a criança*, compreensão do seu dever de controlar liberdade escolar com espírito elevado e bôa conducta; *para o professor*, appello para estar ao serviço das creanças do paiz e para trabalhar nas questões de sua profissão; *para os paes*, verdadeira compreensão da grande responsabilidade da paternidade, seus deveres, direitos e oportunidade; *para os cidadãos*, fé intelligente na escola como o maior emprehendimento collectivo e base da nossa liberdade, protectora dos feitos do nosso passado glorioso e promessa de mais fecunda vida” (A SEMANA..., 1929, p. 3, grifo do autor).



Educação, para o período de 7 a 12 de Outubro próximo, e patrocinada pelo Ministério de Educação e Saude Publica, conforme solicitação do mesmo Ministério (DEPARTAMENTO..., 1935, p. 4).

Outra professora com significativa atuação na educação capixaba nos anos que se seguiram foi Hilda Pessoa Prado, nomeada diretora do Jardim de Infância Ernestina Pessoa no ano de 1932, tendo ali permanecido até a década de 1950.

O periódico *Diário da Manhã* noticiou no dia 25 de janeiro de 1933, a V Conferência Nacional de Educação, que aconteceu na Escola Normal de Niterói, no Estado do Rio de Janeiro, na qual os trabalhos desenvolvidos pela escola dirigida por Hilda Pessoa Prado foram apresentados. Dizia a matéria que

O Espírito Santo foi o unico estado que organizou exposição pedagógica.
[...]

Além dos mapas marcando a localização dos estabelecimentos de ensino estaduais, além das fotografias, plantas, projetos, álbuns, davam especial relevo á exposição os trabalhos das crianças dos jardins de infância, dirigidos pela professora Hilda Prado, onde já se notava a grande evolução por que tem passado esse sistema de ensino, em que o método de Froebel, suplantado por Montessori, enriquecia-se ainda ecleticamente, com inspirações de Decroly, Demoor e Cousinet (V CONFERÊNCIA..., 1933, p. 1).

A notícia publicada no *Diário da Manhã* apresenta elementos que conectam as práticas na escola dirigida por Hilda com os ensinamentos acessados durante o CSCP, a dizer da valorização dos trabalhos realizados pelas crianças, dos tipos de materiais utilizados na exposição e da menção às ideias de nomes como Ovide Decroly, que inspirava diretamente a escola ativa capixaba, especialmente, no que diz respeito à organização do espaço escolar.

No ano seguinte, em 1934, Hilda Pessoa Prado participou do *Congresso Catholico de Educação*. O jornal *Diário da Manhã* encarregou-se de propagandear o evento, que aconteceu na cidade do Rio de Janeiro (então capital republicana) no mês de setembro. A edição do dia 2 de outubro de 1934 trouxe uma matéria informando sobre a cerimônia de encerramento do congresso, na qual a professora Hilda responsabilizou-se por visitar o chefe da Nação e o Nuncio Apostólico, como representante da delegação do Espírito Santo. Além disso, a professora foi novamente mencionada na matéria, agora quanto aos seus feitos no Jardim de Infancia Ernestina Pessoa, onde atuava como diretora:

As 10:30, no salão da A.E.C., perante a selecta assistencia, numa cabal demonstração do nosso progresso educacional, foi focalizado um film, demonstrando as atividades das creanças do Jardim de Infância sob a orientação da professora Hilda Prado (CONGRESSO..., 1934, p. 3).

Tanto a tradição católica como o nacionalismo foram temas de destaque no governo Vargas e, por consequência, os interventores federais encarregaram-se de difundir nos estados, o que não foi diferente no Espírito Santo sob a interventoria de João Punaro Bley. De acordo com Lauff (2018, p. 97) “[...] o anseio pela formação da Pátria



conjugava-se com o desenvolvimento da moral católica e no Espírito Santo a defesa dessas convicções revelou-se intensa” e, por essa razão, é possível observamos que as atividades desenvolvidas pelas professoras em muito relacionam-se com a ideia de amor e respeito à pátria, como lhes foi ensinado ao longo dos cursos de formação.

Ainda em busca da atuação de professoras capixabas em espaços de destaque no meio educacional, encontramos, em meados dos anos 1930, algumas delas a figurarem como autoras de artigos publicados na imprensa pedagógica. Rita Monteiro Torres e Custódia Gomes de Souza publicaram artigos resultantes de palestras proferidas no 1º Congresso de Aperfeiçoamento Pedagógico, realizado na cidade de Alegre. Os textos indicam a permanência em seus discursos, dos conhecimentos acessados durante o CSCP. Custódia Gomes de Souza, que atuava no Curso de Adaptação à Escola Normal Pedro II, tratou do ensino de ciências físicas e naturais e fazia menções diretas à Escola Nova e aos seus idealizadores, e o texto de Rita Monteiro Torres, sobre o ensino da geografia, mencionava a sua formação no CSCP.¹²¹

Sob o título *O ensino das Ciências Physicas e Naturaes na escola primária*, a professora Custódia dissertou sobre a introdução do método intuitivo no Espírito Santo e por consequência da obrigatoriedade do ensino das ciências físicas e naturais, nas aulas primárias, o que segundo ela não estava atingindo os fins da escola moderna, mas sim, praticamente, o cumprimento dos programas.

Os professores, aquellos que mais de perto acompanham o progresso sempre crescente da escola nova, influenciados já, pela evolução que sofrem os systemas de ensino em todo o mundo civilizado, e sentindo a responsabilidade que pesa sobre seus hombros na formação do espírito da criança, aproveitam os temas dos programas escolares, que não raro estão em desacordo com as novas normas, procurando orientar suas lições dentro do limite estreito das quarto paredes da sala do edificio escolar da melhor maneira que podem, dando ás aulas uma feição mais attrahente, mais de acordo com as exigências do meio com as necessidades da vida actual”. (O ENSINO DAS SCIENCIAS..., 1935, p. 80)

Elogiava, em seu texto, o esforço de algumas instituições de ensino, a exemplo da Escola Modelo Jeronimo Monteiro, do Curso de Adaptação da Escola Normal D. Pedro II e demais grupos escolares da capital e do interior, em realizarem exposições didáticas, dentro dos princípios mencionados. Em alusão a um conceito corrente no movimento escolanovista – centros de interesse –, a professora apregoava a necessidade de preparar o professor de modo que tivesse habilidade para manter o interesse dos alunos e fazer chegar as questões mais importantes daquilo que era ensinado:

A prática dos ‘centros de interesse’ para o ensino das Ciências Physicas e Naturaes tem por isso uma importancia extraordinaria: facilitar a compreensão dos assumptos que dessa forma é encarado debaixo de

121 Além dos textos aqui analisados, as duas professoras tiveram seus planos de aula publicados pela Revista. A normalista Rita Monteiro Torres expôs os planos das seguintes aulas: Química - agente oxidável; História - descoberta da América. Custódia Gomes, por sua vez, publicou sobre a disciplina de Ciências Physicas e Naturaes - água e fruto.



todos os aspectos possíveis, levando a criança a ter dele uma noção perfeita (O ENSINO..., 1935, p. 81).

Chamava, ainda, a atenção para a importância do plano de aula “[...] que de maneira nenhuma pode ser feito de improviso” (O ENSINO..., 1935, p. 81). No seu entendimento, seria preciso um material adequado a um método. Além disso, para a eficiência do aprendizado das “Sciencias Physicas e Naturaes” seria necessário incluir atividades como: excursões, museus escolares, campos de cultura agrícolas, aquários, herbários, terrários e gabinetes de física e química.

Esses elementos integravam o currículo do CSCP, frequentado pela professora anos antes. Na organização da Escola Activa de Ensaio, propunha-se que o espaço escolar fosse dividido em salas-ambiente, com base nas ideias de Ovide Decroly (FERRIÈRE, 1929). Entre essas salas estava a Sala de Observação - Terra e Vida, destinada ao “[...] para o ensino das sciencias physicas e naturaes, com laboratorios, aquarios, viveiros, terrarios, museus e álbuns” (VIVACQUA, 1930, p. 18).

Nessa mesma revista, a professora Rita Monteiro Torres, publicou o texto *O Ensino da Geographia*, no qual defendia que as manifestações afetivas da criança constituem uma das mais importantes formas de conhecer os estudantes, ao mesmo tempo em que condenava os castigos corporais, comuns na educação tradicional que o Movimento Escolanovista pretendia suplantiar. Segundo a professora,

Tentar aplicar o ensino sob a influencia do terror de castigos severos, é encher a alma infantil de tristezas que só lhes servem para ofuscar o brilho de sua atividade, tolhendo-lhe a personalidade, aniquilando-lhe o corpo, uma vez que affectividade exerce sobre o organismo a mais ampla reflexão” (O ENSINO..., 1935, p. 103).

A professora indicava a necessidade de correlacionar o ensino da geografia a outras áreas do conhecimento como a biologia, matemática, astronomia, física, química e fisiologia. Somente diante dessa relação, o complexo conhecimento da geografia poderá torná-la uma das grandes conquistas dos países civilizados.

Ao apontar os modos como se deve ensinar a geografia, a professora criticava o ensino limitado às quatro paredes da sala de aula e defendia que a necessidade que a criança tem de movimentar-se, de receber ar, luz, não sendo adequado obrigá-la a passar horas a fio numa imobilidade quase completa.

Orientava, ainda, que o professor partisse do conhecido para o desconhecido e não utilizasse a memorização. Incentivava as excursões escolares para que os alunos pudessem ter contato com os rios, cachoeiras, fábricas, além de abrir espaço para que possam desenvolver “[...] a imaginação infantil mediante gravuras, graphics, fotografias, postaes, leitura, epidiascopicos e cinemas” (O ENSINO..., 1935, p. 105). Todas essas ideias e os instrumentos mencionados estão claramente vinculadas ao ideário escolanovista propagado durante a tentativa de implementação da escola ativa no Espírito Santo e constam do currículo do CSCP, frequentado pela professora, cujo trabalho final de conclusão do curso intitulou-se *Terrários e herbários*.



4 Considerações Finais

A análise realizada neste texto indica não somente que as mulheres ocuparam importantes espaços na educação capixaba nas décadas de 1920 e 1930, mas, também, que atuaram ativamente no processo de modernização do ensino local. Essa constatação possui relação direta com o acesso que tiveram ao ideário de modernização da educação pela via do Curso Superior de Cultura Pedagógica.

As fontes indicam que muitas dessas professoras eram política e socialmente engajadas e ocuparam significativos espaços no meio educacional capixaba, tornando-se referências nos debates. Isso nos leva a refletir sobre as relações de força que envolviam o contexto da educação, em especial, no processo de feminização do magistério, ao considerarmos o fato de que os cargos de direção e inspetoria, por exemplo, costumavam ser ocupados por homens.

Consideramos, ainda, que estudar a inserção das mulheres na cena educacional, bem como sua permanência e ascensão a espaços de discussão e de liderança, contribui para compreendermos não somente a constituição do trabalho docente feminino capixaba, mas também os processos históricos e sociais que contribuíram para a constituição do ensino público no Espírito Santo.

5 Referências

A SEMANA de educação: circular dirigida aos professores, inspectores e delegados escolares, pela Secretaria da Instrução. Diário da Manhã, Vitória, p. 3, 19 set. 1929.

ASSOCIAÇÃO Brasileira de Educação: Departamento do Espírito Santo. Diário da Manhã, Vitória, p. 3, 28 set. 1928.

BERTO, Rosianny Campos. **A constituição da escola activa e a formação de professores no Espírito Santo (1928-1930)**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

BERTO, Rosianny Campos; SIMÕES, Regina Helena Silva. O Curso Superior de Cultura Pedagógica (1928-1930) como estratégia de formação de professores e difusão da escola ativa nas escolas capixabas. **Cadernos de História da Educação**, v. 15, n. 1, p. 398-421, jan.-abr. 2016.

CONGRESSO Catholico de Educação. **Diário da Manhã**, Vitória, p. 3, 02 out. 1934.

COSTA, Fernanda Maria Oliveira. **Mulheres em cena na reforma educacional escolanovista do Espírito Santo (1928-1930)**. Vitória: Ufes, 2018.

COSTA, Fernanda Maria Oliveira; BERTO, Rosianny Campos. Mulheres em cena na educação capixaba: circulação de ideias escolanovistas a partir do Curso Superior de Cultura Pedagógica (1928-1937). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 10., 201, Belém. **Anais...** Belém: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2019.

COSTA, Rita de Cássia Oliveira Pessanha da. **A constituição do Instituto de Educação de Vitória/ES e a formação de professores primários no Espírito Santo (1971-2000)**. 2014. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.



CURSO Superior de Cultura Pedagógica. **A Gazeta**, Vitória, p. 6, 9 jun. 1930.

D'ALMEIDA, Alberto. **Relatório apresentado pelo prof. Alberto d'Almeida, assistente às aulas activas do Grupo Escolar Gomes Cardim**, Vitória, 10 set. 1930.

DEPARTAMENTO de Ensino Público. **Diário da Manhã**, Vitória, p.4, 1935.

ESPIRITO SANTO (Estado). Presidente de Estado (1928-1930: Aguiar). **Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo na 3ª sessão da 13ª Legislatura**. Vitória, 22 set. 1930.

FERRIÈRE, Adolphe. **A Lei biogenética e a escola activa**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1929. (Col. Biblioteca de Educação, v. IX).

GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GINZBURG, Carlo. **Relações de força: história, retórica, prova**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GRUPO Escolar Padre Anchieta: Culto a Bandeira. **Diário da Manhã**, Vitória, p. 1, 05 abr. 1934.

LAUFF, Rafael Flaiman. **Diretrizes para formação de professores espírito-santenses na antessala da ditadura do estado novo (1930-1937)**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2018.

LAUFF, Rafael Flaiman. **Útil e Agradável: a Revista de Educação (1934-1937): remodelização das práticas de ensino e divulgação da política reformista educacional de João Punaro Bley no Espírito Santo**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação, Política, Sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

MONARCHA, Carlos. **Brasil arcaico, escola nova: ciência, técnica e utopia nos anos 1920 e 1930**. São Paulo: Unesp, 2009.

MORAES, Deodato. **Pedagogia científica**. Vitória: Oficinas do Diário da Manhã, s/d.

NOITE Brasileira no Grupo Escolar Padre Anchieta. **Diário da Manhã**, Vitória, p. 1, 11 jun. 1935.

O ENSINO da Geographia. **Revista de Educação**, Vitória, anno 2, n. 17-18-19, p.102- 106, ago. set. out. 1935.

O ENSINO das Sciencias Physicas e Naturaes na escola primária. **Revista de Educação**, Vitória, anno 2, n. 17-18-19, p.80-96, ago. set. out. 1935.

TAVARES; Johelder Xavier; NANDOLPHO, Sandro. **A escola no parque: processos de institucionalização da educação infantil na cidade de Vitória (ES) na segunda metade do século XX**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 201, Vitória. **Anais...** Vitória: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2011. 1 CD ROM.

V CONFERÊNCIA Nacional de Educação. **Diário da Manhã**, Vitória, p.1, 25 jan. 1933.

UM PROFESSOR LEIGO NO ‘GRANDE SERTÃO: VEREDAS’

Helder de Moraes Pinto - LEC| GEPSHEFIH-UFVJM

I. INTRODUÇÃO

Não se podia exortar as professoras a serem ignorantes, mas se podia dizer que o saber não era tudo nem o principal. Exaltar qualidades como abnegação, dedicação, altruísmo e espírito de sacrifício e pagar pouco: não foi por coincidência que este discurso foi dirigido às mulheres.

D. Catani, 1997, p. 28-29.

O professor leigo foi um personagem marcante na história da escolarização brasileira até recentemente, uma “estrutura de longa duração”. Pessoas, sem formação técnica em instituições apropriadas assumiram Brasil afora, o encargo docente, ora por gosto pelo magistério; ora por isso significar e\ou ordenado principal suplementar para muitas pessoas; ora por ver nisso alguma possibilidade de fortalecimento político, social e cultural da população a que se pertencia; ora por ser persuadido a escolarizar as crianças do entorno, já que se era uma das poucas, senão a única pessoa escolarizada da comunidade; ora, enfim, por ser cliente de algum governante. Vale dizer que neste contexto, saber ler e escrever era o requisito para se assumir professor, ou seja, bastava possuir um, dois, três anos escolaridade. Seria imaginar que: quem sabe escrever, saberia ensiar a escrever.

Quanto à emergência da demanda pela profissionalização do professor no Brasil, ela data basicamente de meados do século XIX, com a criação da primeira Escola Normal na capital do imperial. Tal fato aponta a presença dessa preocupação no imaginário político da época. Daí em diante, várias destas escolas de formação surgiu pelo país, porém, eram, em quantidade, incapazes de formar professores para todo o território nacional. Sabe-se também que o funcionamento dessas instituições era frágil, pois muitas encerraram seu funcionamento com pouco tempo de funcionamento; doravante reabriam as portas para logo em seguida tornarem a fechar (MONARCHA, 1999), o que denota certa incapacidade dos poderes políticos nacionais em prover essas instituições, e claro, de fornecer a população de professores em número e qualidade suficiente.



Ressalta-se que a docência no Brasil até o século XIX, e mesmo depois, esteve vivida de profissionais da Igreja Católica, ou seja, por muito tempo, foram as pessoas que passaram por alguma formação nas instituições católicas que assumiram a condição de educadores (leigos), uma vez que foram formados para outras funções, mas ascendiam não raras vezes ao papel de professores (DALCIN, 2018).

Tal fenômeno aponta a relação entre religião e educação como sendo parte fundante da cultura escolar no Brasil. Tal fato teria, presume-se, comprometido a construção de uma escola laica no Brasil, que esteve voltada para o desenvolvimento intelectual, artístico e acadêmico das novas gerações. Ora, como se sabe, “não se tratava somente de aprender a doutrina e as coisas da fé. Para os padres, o mais difícil era justamente perseverar nos bons costumes” (CHAMBOULEYRON, 1999, p. 60-61).

De outro lado, a demanda pela profissionalização dos professores alargou-se desde:

A Lei de 15/10/1827, que —manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império||, também estabelece exames de seleção para mestres e mestras, embora num movimentado debate na Câmara muitos parlamentares tenham solicitado dispensa das mulheres dos referidos exames. Os arts. 7º e 12º assim dispõem, respectivamente: —Os que pretenderem ser providos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os Presidentes em conselho; e estes proverão o que for julgado mais digno e darão parte ao governo para sua legal nomeação.|| —[...] serão nomeadas pelos Presidentes em conselho aquelas mulheres que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do art. 7º.|| (TANURI, 2000, p.62)

Dessa Lei nasceria também o dilema da falta de professor para atender às demandas da população, notadamente rural, parece ter chamado à atenção do escritor mineiro João Guimarães Rosa (1908-1967). Isso porque, um dos seus personagens mais expressivos, “Riobaldo”, protagonista da obra “*Grande Sertão Veredas*”, de 1957, o qual assumiu a condição de professor, sem ter condições técnicas prevista nos regimentos, à época, pois tinha cursado pouco mais de três anos de escolarização, mas foi alçado à condição de professor particular num dos momentos capitais do livro.

É preciso antes dizer que: na “República Velha”, ou como se costumava afirmar, a “República que não foi”, preconizou-se o enterro da memória do Império e dos analfabetos, em prou de novos tempos, quando se estabeleceu no Texto Constitucional (SCHUELER E MAGALDI, 2009) que, a partir de então, para ser eleitor, cidadão, seria preciso alfabetizar-se; logo, não é difícil supor que a pressão social pela alfabetização se robusteceu, e com ela o mercado de trabalho para docentes.

Diante disso, nos indagamos sobre essa imaginação de Rosa acerca do professor leigo, que ascenderia ao papel de “intelectual orgânico” do bando de jaguços que protagonizam o enredo do livro. E investigamos o tema a partir das ferramentas teóricas e procedimentais da História da Educação. E mais, partimos da premissa que



a ficção tem, na realidade que contextualiza a experiência o escritor, a matéria prima referencial que sustenta a fabulação, e evidência histórica sobre a imaginação acerca da modelação do professor, à época. Logo, a posição\situação do tema no *Grande Sertão: veredas* aponta, seguramente, para o peso, ou melhor, para o problema que significava a falta de professores no Brasil, especialmente, no meio rural mineiro, na primeira metade do século XX.

Entretanto convém, para fins de vigilância metódica, “ter consciência da relação arbitrária e deformante que o trabalho artístico estabelece com a realidade, mesmo quando pretende observá-la e transpô-la rigorosamente, pois a mimese é sempre uma forma de poiese.” Isto é, a literatura não é uma documentação histórica de primeira mão, mas de segunda mão, é uma memória expandida pela beleza, pelo desejo, ou seja, uma realidade faturada com as variáveis estéticas da obra de arte; mas, apesar disso, há na obra literária vestígios históricos relevantes (CANDIDO, 2006, p. 22).

Isso posto, adiantamos que esse trabalho constará de duas sessões: I) o que seria um professor leigo na República Velha?; e II) Riobaldo: um professor leigo?

II. COMO CARACTERIZAR O PROFESSOR LEIGO NA REPÚBLICA VELHA?

“Aí Zé Bebelo reparou em mim: – “Professor, ara viva! Sempre a gente tem de se avistar...”

J.G.Rosa, 1994. P. 119.

Na linguagem religiosa, leigo é o profano, contraposto ao sagrado. Quando se examina hoje a questão do professor “leigo”, está-se claramente sugerindo tratar-se de professores que desconhecem ou são ignorantes do trabalho que fazem e, mais especificamente, daqueles professores que não possuem uma formação básica para lecionar em um determinado nível ou série.

M.T. M. Amaral, 1991, p. 43.

As duas epígrafes selecionadas para iniciar esta sessão são marcantes por duas razões. A primeira, por evidenciar a presença do vocábulo “professor” no *Grande Sertão: veredas*; num contexto da obra em que essa figura – o professor – parece necessária; uma peça sem a qual a engrenagem social pensada por “Zé Bebelo” não funcionaria, por isso a demanda por avistar, estar próximo do professor: “sempre agente tem de se avistar...” Ou seja, sem a visão do professor, restaria um mundo obscuro, sem luz, sem soluções; ou, para pensar em termos do mundo popular: sem ver o professor seria como caminhar em beco sem saída, portanto. No fundo, nesse “Brasil profundo”, de historicidade lenta, de aspectos culturais de longa duração: permanência; causa alegria ver um professor, pouco importava se ele era leigo, aliás, poucos suscitavam esse problema.

Já na segunda epígrafe a tese de fundo apresenta o professor leigo como alguém que ocupa uma posição profissional sem competência técnica para a função;



seria alguém, provavelmente, que poluía a profissão, se esta fosse algo sagrado; numa palavra: era um “ignorante” ocupando muitas vezes um papel que não lhe cabia. Enfim, para Zé Bebelo, esse ignorante, o professor Riobaldo, era como que a iluminação do “bando”.

Nas palavras do dicionarista brasileiro de século XIX, Luiz Pinto, o “Leigo, adj. O que não he ecclesiatico. Ignorante. Que não professa letras. Leiguice. s. f. .Acção ou dito de leigo de ignorante” (PINTO, 1832, p. 659¹²²). Parte dessa definição já apareceu na epígrafe acima, porém chama atenção aqui a ideia de ser alguém, o leigo, aquele que “não professa letras”, ou seja, não domina saberes das ciências nem das artes literárias e\ou das humanidades. Numa palavra, seria um tipo semianalfabeto.

Ora, visto assim, o professor leigo seria alguém que investido de ‘poucas letras’, portador de um nível de escolarização incipiente para a tarefa, porém raro e disputado apesar de sua qualificação suspeita. Isso porque as demandas por escolarização se intensificaram ao longo da República Velha. Período da história do Brasil que estende entre o crepúsculo do século XIX, com o fim do Império, e a Revolução Varguista dos anos de 1930. Marca essa época o imaginário da civilização capitalista - ou - como tornar o Brasil uma nação moderna, estruturada intelectualmente pelas ciências, e politicamente pela república democrática. Porém, “como isso não aconteceu, o Brasil continuou a ser predominantemente rural, e as oligarquias rurais continuaram no mando, apenas tendo agora que dividir espaço com novas oligarquias regionais, como a paulista, composta de banqueiros e comerciantes, além dos proprietários de terra” (SILVA e SILVA, 2001, p. 318).

Logo, se tinha no plano da narrativa política a tese da república, mas as práticas políticas eram avessas à democracia, a igualdade de direitos entre todos; desse modo a escolarização, premissa da democratização, num mundo oligárquico, tinha pouca chance de se alastrar com força e eficiência. Talvez por isso, tal época tenha sido terra fértil para o professor leigo, isto é, ferramenta humana pela qual a oligarquia tentou fomentar emancipação social pelo saber escolar; esse claro, dotado de certa ignorância benéfica à dominação patriarcal\patrimonialista da época. Assim “a República Velha é conhecida por ter sido dominada por uma política de compromissos entre diferentes oligarquias regionais, que faziam acordos para manter o poder”. Um sistema excludente, no qual a participação política da população era bloqueada. “Essa política das oligarquias controlava principalmente os períodos eleitorais e distribuía o poder regionalmente de acordo com os grupos oligárquicos aliados” (SILVA e SILVA, 2001, p. 318).

Esse foi o contexto do qual Rosa extraiu a trama do Grande Sertão. Um mundo rural dominado pelos oligarcas, onde as instituições do Estado mais pareciam boatos sobre um belo mundo distante, e que não pertencia àquela população camponesa pobre do interior mineiro. Nesta obra a palavra coronel aparece várias vezes (ROSA, 1994, p. 82, 152, 202, 231...); e como é sabido, o “coronelismo” foi um dos fenômenos políticos de destaque na República Velha.

122 Este número de páginas refere-se ao do arquivo digital, pois a ora encontra-se em pdf e o número da página está ilegível. Trata-se do dicionário - Pinto, Luiz. M. D. S. (1832). Diccionario da lingua brasileira.



Um poder de polícia atribuído a um senhor leigo em termos de segurança pública, porém investido da licença para ditar as regras e fazer o controle social na região de sua fazenda. Não seria demais ressaltar que boa parte dos professores, ou melhor, professoras leigas atuantes no meio rural possuíam laços de dependência com os coroneis; e muitas delas possuíam laços familiares e sanguíneos com os ditos.

Doravante, com a implantação do imaginário republicano e a necessidade da produção da cidadania política, forjou-se um tempo do elogio ao ethos escolarizado, e este veio ancorado nas Reformas Educacionais, interessadas na popularização da educação primária através da expansão dos grupos escolares e da profissionalização docente com as escolas normais (BUFFA e NOSELLA, 2002). Porém tanto os grupos como as normalistas, foram recursos escolares escassos no meio rural, ambiente onde preponderavam as escolas isoladas e o leigo.

Este leigo pode ser descrito como docente sem formação profissional que, às vezes, leciona pela ‘vida toda’; e atua notadamente no meio rural, em ‘escola de uma sala; e não raras vezes utilizam de método suas antigas professoras; muitos deles realizavam, às vezes, cursos de aperfeiçoamento; outros, exerciam o magistério provisoriamente em lugar de outra pessoa, ou o exerciam enquanto esperavam uma ocupação profissional mais desejada; em muitos casos o leigo é o professor de primeiras letras, da primeira série do primário rural. de “Sabemos todos”, defende Carlos Rodrigues Brandão, “que, aqui no Brasil, ser “leigo no assunto” significa não entender absolutamente nada dele. Em qualquer tipo de sociedade e cultura existem categorias de sujeitos que ocupam posições liminares, isto é, já não são mais aquilo que deixaram de ser e ainda não é aquilo que serão (1986, p. 12). Ou seja, os leigos e um personagem contraditório, ambíguo, pendular: pois transita entre uma e outra categoria social concomitantemente: o leigo é e não é professor ao mesmo tempo, se é que se poder dizer assim.

Outra necessidade para se capturar o fenômeno social do professor leigo é, defende Mirian Warde, a busca do parâmetro “legal, para qualquer caracterização que se queira efetuar, já que é a legislação de ensino que estabelece as exigências para a formação do professor e, por decorrência, para o exercício da docência.” Ou seja, quem diz em última instância o que seria um leigo na docência seria a letra da lei. “Logo, seja com vista a levantamentos estatísticos, seja para explorações críticas mais avançadas (que não dispensam os estudos estatísticos), há que se partir do que a legislação define para o magistério” (1986, p. 1). Porém, a variação de legislação regional, e governamental condicionava, em muitos casos, a contratação de professores leigos nas redes públicas.

Assim, advoga Warde, “as redes de ensino que mantêm maioria de leigos são as que primeiro descumprem a legislação no seu conjunto, e essas são, por contradição, as redes públicas (em primeiro lugar, as municipais e, em seguida, a federal), as quais... mantêm as escolas como grande campo de clientelismo e de favoritismo” (1986, p. 6). Neste argumento, nota-se que a governança da educação no Brasil, ao

longo da montagem do aparelho escolar nacional, tornou-se também protagonista no fomento da leiguice docente.

Ainda nesta perspectiva, “falar da entrada do leigo pela via do favoritismo não é falar da entrada apenas de um não-qualificado ou não-habilitado; é falar da entrada que tendencialmente elimina um qualificado/habilitado; é falar da entrada de um docente que não se identifica com as tarefas da educação” (WARDE, 1986, p. 7); ou seja, o leigo deixaria de ser, no caso, alguém desqualificado tecnicamente para as tarefas da escolarização, mas sim alguém desinteressado em desempenhar a função docente, pois esse tipo agiria apenas pela recompensa financeira e não pela condicionante deontológica da profissão.

a. Nota breve sobre o professor leigo para além da República Velha: entre a Redemocratização e a Nova República.

Para isso, convém apresentar e analisar alguns dados dos anos de 1980, para elucidar a presença do professor leigo no passado recente do Brasil.

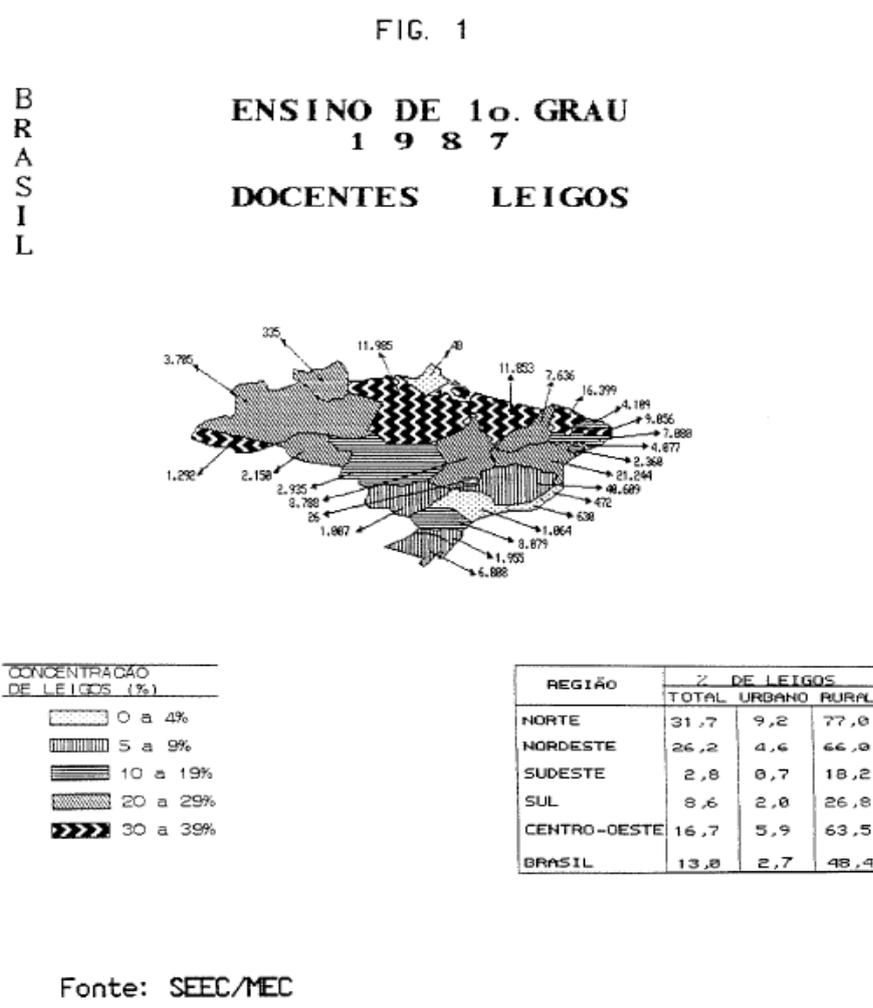


Figura 1 - Apresenta quantitativos de professores leigos pelo Brasil, e compara realidades rurais e urbanas (Barreto, 1991, p. 21).



A figura um vale pela paisagem que se forma com os quantitativos estaduais de professores leigos naquela recente década. Também chama a atenção às regiões com as maiores e menores casos desses profissionais do saber. Outra curiosidade e a ação os leigos que predomina no meio rural, muitas vezes regido pela esfera municipal.

Diria, sem medo de errar, que esses dados seguem atuais em algumas regiões do Brasil, embora já se tenha passado mais de 30 anos. Não por acaso:

Vários esforços vêm sendo empreendidos pela Administração Pública, a partir da década de 1990, tanto em nível federal como estadual, para vencer o desafio de habilitar e capacitar seus profissionais da educação, reduzindo, sempre mais, o número de professores “leigos”, por meio de cursos e programas adequados. É o caso do Proformação (Programa de Formação de Professores em Exercício), do Ministério da Educação, a partir de 1999, curso de nível médio, com habilitação em magistério, na modalidade de educação a distância. Seu objetivo é oferecer um curso para professores sem habilitação que atuam nas séries iniciais e classes de alfabetização das escolas da rede pública das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, com o propósito de domínio dos conteúdos do ensino médio e a formação pedagógica necessária para a melhoria da qualidade de sua prática na sala de aula (AUGUSTO, 2010, p. 1).

Conforme os dados apresentados na citação acima apontam que o professor leigo no Brasil é algo que, nas palavras dos historiadores, se poderia chamar de fenômeno de “longa duração”, isto é, estruturas sociais que se prolongam por séculos, sobrevivendo, de forma pouco variável, ao passar o tempo. No entendimento do poder público, a formação parece ser o caminho para fazer desaparecer o leigo, mas esta solução - formação - também é centenária, ou seja, é uma solução de longa duração que, em si, não dissolveu o suposto problema.

III *Riobaldo*: um professor leigo?

Eu não sabia ler. Então meu padrinho teve uma decisão: me enviou para o Curralinho, para ter escola e morar em casa de um amigo dele, Nhô Marôto [...]

J. G. Rosa, 1994, p.153.

Nesta sessão do trabalho descreeveremos “*Riobaldo*” sendo tornado e tornando-se o “moço professor”. Personagem narrador de *Grande Sertão Veredas*, de J. G. Rosa; menino orfão, criado pelo padrinho, quem financiou seus “anos e meio” de escola no “Curralinho”; e que se tornaria um tipo de “intelectual jagunço”, se se pode dizer assim.

Riobaldo: o analfabeto. Certo dia “meu padrinho me mostrou um papel, com escrita de Neco – era recibo de seis ancorotes com pólvora e uma remessa de iodureto – a assinatura rezava assim: Manoel Tavares de Sá.” E continua: “mas eu não sabia ler. Então meu padrinho teve uma decisão: enviou-me para o Curralinho, para ter escola e morar em casa de um amigo dele, Nhô Maroto, cujo Gervásio Lê de Ataíde era o verdadeiro nome social.” O curioso é que “Lá eu não carecia de trabalhar, de forma nenhuma, porque padrinho Selorico Mendes acertava com Nhô Maroto de pagar todo fim de ano o assentamento da tença e impêndio, até de botina e roupa que eu precisasse. (p. 153). Nesta cena tonar-se *Riobaldo* sendo matriculado numa



escola na cidade, ele vindo do campo. Para seu padrinho ele, Riobaldo, deveria saber ler, pois era incapaz de decifrar um bilhete. Morar na cidade e não precisar trabalhar, um tempo-bônus para os estudos; esse foi o mundo que o padrinho dele fomentou. Aqui cabe apontar o analfabetismo estrutural do campo, pois o garoto ‘já rapazinho’, ainda não sabia ler.

Riobaldo: o estudante. “Baldo, você carecia mesmo de estudar e tirar carta-doutor, porque para cuidar do trivial você jeito não tem. Você não é habilidoso. “Isso que ele me disse me impressionou, que de seguida formei em pergunta, ao Mestre Lucas”, disse Riobaldo e realçou: “Ele me olhou, um tempo – era homem de tão justa regra, e de tão visível correto parecer, que não poupava ninguém: às vezes teve dia de dar em todos os meninos com a palmatória; e mesmo assim nenhum de nós não tinha raiva dele”. E continuou: “Assim Mestre Lucas me respondeu: – É certo. Mas o mais certo de tudo é que um professor de mão-cheia você dava... E, desde o começo do segundo ano, ele me determinou de ajudar no corrido da instrução, eu explicava aos meninos menores as letras e a tabuada” (p. 154). Nesta cena o jovem se descobre como que um vocacionado para a docência, rápido tornou-se “professor assistente”, será que à maneira Lancaster? Outra questão aqui e forma do estudar: ir para a cidade, para a casa de um amigo, ter os custos pagos pelo padrinho; tudo isso mostra, entre outras coisas, a raridade quantitativa de espaços escolares naquele modo de vida.

Riobaldo: moço professor. “E disse: – Riobaldo, pois você chega em feita ocasião! Aí me explicou: um senhor, no Palhão, na fazenda Nhanva, altas beiras do Jequitáí, para o ensino de todas as matérias estava encomendando um professor”, rememorou ele e disse mais, “Com urgência, era homem de sua situação, garantia boa paga. Assim queria que Mestre Lucas fosse, que deixasse alguém dando escola no lugar dele, no Curalim, por uns tempos; isso, claro, não podia. Eu queria ir?” (p. 172). Nesta cena Mestre Lucas havia sido convocado por algum fazendeiro poderoso, algum coronel, que desejava aprender, escolarizar-se; mas ele não poderia abandonar sua escola de uma sala, em casa, para instala-se no longe, para ensinar no particular. Porém, Riobaldo surgiu como a salvação do Mestre.

Riobaldo: material didático. – “O senhor acha que eu posso?” – perguntei; para principiar qualquer tarefa, quase que eu sozinho nunca tive coragem. – “Ei, pode!” – o Mestre Lucas declarou,” Já que estava acondicionando numa bruaca os livros todos – geografia, arimética, cartilha e gramática – e borracha, lápis, régua, tinteiro, tudo o que pudesse ter serventia. Aceitei. Um entusiasmo nosso me botava brioso” (p. 172). Nesta cena o ex-aluno troca informações com o professor e se percebe no lugar do Mestre, prestes a assumir a missão de ensinar um fazendeiro. Daí recebe os insumos básicos para a tarefa, estava alegre. Mestre Lucas foi que escalou Riobaldo para o magistério. Mas Riobaldo havia passado pela escola normal? Não! Mas se tratava de um atendimento fora da escola pública, um atendimento privado, mesmo assim não teria ele praticado algum charlatanismo, pela sua leiguice professoral? A docência leiga era positiva naquele imaginário, pois saber escrever era quase uma mágica, arte dominada por poucos; muitos diziam incapazes de dominar tais artes. Outro traço do imaginário é o valor social da figura-professor; rosa descreve isso em



Riobaldo, como uma sensação de vapor alegre. Mas a surpresa forte, Riobaldo teria ao chegar na fazenda onde se apresentaria como professor:

“Adiado eu disse: – Sou o moço professor...” A alegria dele, me ouvindo, foi estupefacta. Me ferrou do braço, com porção de falas e agradados, subiu a escada comigo, me levou para um quarto, lá dentro, ligeiro, parecia até que querendo me esconder de todos. Uma doidice, de quê? Ah, mas, ah – esse quem era – o homem? Zé Bebelo (ROSA, 1994, p. 174).”

Considerações finais

Nota-se no “professor leigo” de Rosa provas para se atestar que se trata, na historiografia de um caso de um fenômeno de uma “estrutura de longa duração que, ao contrário dos fatos, que acontecem muito rapidamente”, é “mentalidade”, por isso “permanece durante muito tempo sem modificações, e suas mudanças são tão lentas a ponto de nem serem percebidas”. Claro que longa duração nas Américas não tem as escalas de longa duração na Europa, conforme seja o tema abordado. O caso do professor leigo, ele prevalece em todas as eras da História do Brasil, por isso visto aqui como da história lenta.

Porém é preciso considerar que a categoria professor leigo transforma, há diferenças no seu interior; mas tal categoria, enquanto um tipo de vício do sistema escolar, permanece! Isso é curioso, pois permite perceber que questões como docência por “notório saber”, uma pauta atual no Brasil, evoca e atualiza o debate sobre o leigo entre os historiadores da educação, é preciso pensar no presente com o passado.

Cumprimos aqui parte das promessas do trabalho, mas declaramos que a pesquisa ainda se encontra em andamento e que se trata dos primeiros ensaios sobre os resultados. Embora a leitura de Rosa seja uma tarefa difícil, não se pode negar, ela se mostra rica em sugestões históricas, essa tematização do leigo tratada na figura de Riobaldo, intelectual de bando é, sem dúvida, lembrando Ginzburg, uma delas.

BIBLIOGRAFIA

AMARAL, M.T. M. Políticas de habilitação de professores leigos: a dissimulação da inocuidade. In: GARCIA, Walter; THERRIEN, Jacques; NICOLAU, Marieta Lúcia Machado. **Professor Leigo: institucionalizar ou erradicar?** São Paulo: Cortez, (Cadernos SENEb 3), 1991.

AUGUSTO, M.H. Professor leigo. In: Oliveira, D.A.; Duarte, A.M.C.; Vieira, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação. CDROM, 2010.

AZEVEDO, F. de et al. **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959).** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, v. 122, 2010.

BARRETO, Â.M.R.F. **A geografia do professor leigo: situação atual e perspectivas.** Rio de Janeiro. IPEA, 1991.

BRANDÃO, C.R. *Os professores leigos.* Brasília. INEP\MEC. **Em Aberto**, v. 5, n. 32, 1986.



BUFFA, E; NOSELLA, P. Formação de professores de 1ª a 4ª séries: normal e pedagogia. **Periódico do mestrado em educação da UCDB**, Campo Grande-MG, n 14, p. 73-82, 2002.

Candido, A (2006). **Literatura e sociedade**. Rio de Janeiro. Ouro Sobre Azul.

CATANI, D. et al. História, Memória e Autobiografia da Pesquisa Educacional e na Formação. In: CATANI, D. et al. (org.) **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997

CHAMBOULEYRON, R. “Jesuítas e as crianças no Brasil Quinhentista”; In:

Priore, Mary Del (org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

GINZBURG. Carlo. **O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

MIRIAM, J.W. O professor leigo. Até quando? **Em Aberto**. Brasília. INEP\MEC., v. 5, n. 32, 1986.

MONARCHA, C. **Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes**. - Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

PINTO, L. M. D. S. **Dicionário da língua brasileira**. Ouro Preto. Typographia da Silva, 1832.

ROSA, J.G. **Grande sertão: Veredas**. Editora Nova Aguilar, 1994.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SCHUELER, A. F. M. D., & Magaldi, A. M. B. D. M. Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. **Tempo**, 13(26), 32-55, 2009.

SILVA, K.V.; MACIEL, H. S. Oligarquia. In: **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2001.

STAROBINSKI, J. A literatura: o texto e o seu intérprete. In: LE GOFF, J. ; NORA, P.(Org.). **História: novas abordagens**. Rio de Janeiro, Francisco Alves, v. 4, 1976.

TANURI, L. M. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, nº. 14, p.61-87, mai./jun./jul./agost, 2000.

ANAIS DE
**TRABALHOS
COMPLETOS**

XII CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

COLUBHE2020

V.7

