

ANAIS DE  
**TRABALHOS COMPLETOS**

EIXO 3

**HISTORIOGRAFIA,  
FONTES E INSTITUIÇÕES  
DE GUARDA**

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

**COLUBHE2020**



ANAIS  
DE  
**TRABALHOS  
COMPLETOS**

V. 3

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.3

#### **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.3 (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>  
559p.

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:



ANAIS DE  
**TRABALHOS  
COMPLETOS**

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

EIXO

**HISTORIOGRAFIA,  
FONTES E INSTITUIÇÕES  
DE GUARDA**

**V.3**

**COLUBBHE2020**



## Sumário

### HISTORIOGRAFIA, FONTES E INSTITUIÇÕES DE GUARDA

<b>A ANÁLISE DO INQUÉRITO DA BATALHA DA MARIA ANTÔNIA (1968) .....</b>	<b>7</b>
DANIELLE BARRETO LIMA	
<b>A ESCRITA DA EDUCAÇÃO NA REVISTA DA ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DO RIO GRANDE DO NORTE (1921 – 1927) .....</b>	<b>19</b>
LAÍS PAULA DE MEDEIROS CAMPOS AZEVEDO - UFRN	
ARTHUR CASSIO DE OLIVEIRA VIEIRA - UFRN	
OLIVIA MORAIS DE MEDEIROS NETA - UFRN	
<b>A IMIGRAÇÃO ITALIANA E A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM BARRETOS/SP (1900-1912) .....</b>	<b>34</b>
JOSÉ ILTON GONÇALVES DA CRUZ - UNIFESP	
<b>A IMPORTÂNCIA DO ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DE MATO GROSSO NA PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO.....</b>	<b>48</b>
THALITA PAVANI VARGAS DE CASTRO – PPGE/UFMT	
EMILENE FONTES DE OLIVEIRA – SEDUC/MT	
FRANCINE SUÉLEN ASSIS LEITE – PPGE/UFMT	
<b>A INTERLOCUÇÃO DE ACERVOS NA PESQUISA HISTORIOGRÁFICA.....</b>	<b>59</b>
JOSEANE CRUZ MONKS – UFPEL	
VANIA GRIM THIES – UFPEL	
<b>“A INTRODUÇÃO DA CIÊNCIA NO AMAGO DA INSTRUÇÃO POPULAR DESDE A ESCOLA”: O LUGAR DAS CIÊNCIAS NATURAIS NA LEGISLAÇÃO .....</b>	<b>70</b>
EDNA PEREIRA DOS SANTOS FERREIRA - UFG/UFMT	
<b>A REVISTA VIDA DOMÉSTICA E O JORNAL DO COMMERCIO DO RIO DE JANEIRO COMO FONTES PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA (1930 A 1945) .....</b>	<b>84</b>
RAPHAEL RIBEIRO MACHADO - UFOP	
ALICE LOPES SPINDULA - SEE-MG	
<b>ÁLGEBRA PARA RESOLVER PROBLEMAS: UM SABER COMO FERRAMENTA PARA O CURSO PRIMÁRIO, PELO RELATÓRIO DO COMITÊ DOS QUINZE (1895) EM DOIS LIVROS DIDÁTICOS NA DÉCADA DE 1910 .....</b>	<b>98</b>
IVONE LEMOS DA ROCHA – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO	
<b>AS ENTREVISTAS E A HISTÓRIA ORAL: DA PRODUÇÃO DE FONTES ÀS POSSIBILIDADES DE ANÁLISE .....</b>	<b>109</b>
KAMILA GUSATTI DIAS - PUC/GO	
ANA MARIA FRANCO PEREIRA - PUC/GO	
<b>AS ESTATÍSTICAS DO ENSINO DE 2º GRAU NAS MENSAGENS PRESIDENCIAIS AO CONGRESSO NACIONAL ENTRE OS ANOS DE 1971 A 1985.....</b>	<b>118</b>
NARA LIDIANA SILVA DIAS CARLOS – UFRN	
JUAN CARLO DA CRUZ SILVA – UFRN/IFRN	
OLIVIA MORAIS DE MEDEIROS NETA – UFRN	





<b>CARTAS TROCADAS IDEIAS EM CURSO: A ESCOLA DOMÉSTICA DE NOSSA SENHORA DO AMPARO E A GUARDA DOS DOCUMENTOS.....</b>	<b>130</b>
MICHELI DA CRUZ CARDOSO TAVARES – UERJ	
<b>ENTRE A CRUZ E A EDUCAÇÃO: A LIBERDADE DE ENSINO PÚBLICO-PRIVADO PRESENTE NA LDB DE 1961 PELAS PÁGINAS DO JORNAL CATÓLICO “O ARQUIDIOCESANO” .....</b>	<b>139</b>
THIAGO ANDREUCI – UFOP	
JANAÍNA MARIA DE SOUZA – PREFEITURA MUNICIPAL DE MARIANA	
<b>ENTRE A HISTÓRIA E ARQUIVÍSTICA: FONTES DE INVESTIGAÇÃO ACERCA DA EXPANSÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO NO ESTADO DE SÃO PAULO NAS DÉCADAS DE 1940 A 1960.....</b>	<b>148</b>
KAROLINE DE SANTANA MOREIRA	
DANIEL FERRAZ CHIOZZINI	
<b>ESCOLA NORMAL RURAL: CONTRIBUIÇÃO PARA O “ESTADO DA ARTE” A PARTIR DOS ANAIS DOS CONGRESSOS BRASILEIROS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (2008 A 2017) .....</b>	<b>161</b>
MARIANA CARDOSO DE ABREU	
ODALÉIA ALVES DA COSTA	
<b>FONTES DOCUMENTAIS COMO INDÍCIOS PARA A PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS PARA A CRIAÇÃO DE UM CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO .....</b>	<b>174</b>
LARISSA WAYHS TREIN MONTIEL	
<b>HENRIQUE BELLEGARDE: UM AUTOR DE RESUMO DE HISTÓRIA PARA OS JOVENS COMPATRIOTAS.....</b>	<b>184</b>
JOÃO PEDRO MENEZES JACINTO - UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	
<b>HERANÇAS DE UMA REDE: CELEBRAÇÃO DOS 50 ANOS DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO .</b>	<b>194</b>
TATIANE DAMACENO BARRETO	
<b>HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: OSDESAFIOS E VULNERABILIDADES DAS FONTES ....</b>	<b>209</b>
FERNANDA LUÍSA DE MIRANDA CARDOSO - UENF	
GETSEMANE DE FREITAS BATISTA - PUC-RIO; UFRRJ; SME/DUQUE DE CAXIAS	
<b>HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO NO ENSINO DE GRADUAÇÃO: A PRODUÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPA (1983 - 2018) .....</b>	<b>222</b>
JAMYLLLE PAZ MAIA - UFPA	
LUANE TOMÉ – UFPA	
DANIELLY CAMPOS - UFPA	
<b>IMPRESSOS ESCOLARES NA HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL: CONTRIBUIÇÕES DA REVISÃO SISTEMÁTICA.....</b>	<b>233</b>
CINTIA MEDEIROS ROBLES AGUIAR – UFMS	
JÉSSICA LIMA URBIETA – UFMS	
JACIRA HELENA DO VALLE PEREIRA ASSIS – UFMS	
<b>INTELECTUAIS DA EDUCAÇÃO E A REVISTA DO INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO DO RIO GRANDE DO NORTE (1889 – 1930) .....</b>	<b>246</b>
ARTHUR CASSIO DE OLIVEIRA VIEIRA – UFRN	
LAÍS PAULA DE MEDEIROS CAMPOS AZEVEDO - UFRN	
<b>ITINERÁRIOS DA ESCRITA DE PRIMITIVO MOACYR: DOS JORNAIS PARA OS LIVROS (1929-1942) ...</b>	<b>259</b>
ROSANA AREAL DE CARVALHO - UFOP	
RAPHAEL RIBEIRO MACHADO - UFOP	





<b>MANUAL DIDÁTICO: O ENSINO PRÁTICO DE ARITMÉTICA, CONTINUIDADES E DESCONTINUIDADES ENTRE O NACIONALISMO E AS ESCOLAS COMUNITÁRIAS TEUTO-BRASILEIRAS</b> .....	271
EDMAR MOREIRA – PUC-GO	
<b>MEMÓRIA, BIOGRAFIA, TRAJETÓRIA E HISTÓRIA DE VIDA DE PROFESSORES: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA PERSPECTIVA BOURDIEUSIANA NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (2009-2019)</b> .....	286
ADRIANA ESPÍNDOLA BRITZ - UFMS BÁRBARA DE CARVALHO ORTEGA - UFMS JACIRA HELENA DO VALLE PEREIRA ASSIS - UFMS STEPHANIE AMAYA - UFMS	
<b>NAS ASAS DE ÍCARO: O SOBREVOO DO LEITOR PELOS PROTOCOLOS DE LEITURA NA REVISTA JORNAL DAS MOÇAS</b> .....	300
DÁLETE CRISTIANE SILVA HEITOR DE ALBUQUERQUE	
<b>O ACERVO DE OBRAS RARAS DA UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO COMO FONTE DE PESQUISA PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO</b> .....	311
CLEONICE APARECIDA DE SOUZA - USF E PUC-CAMPINAS CLAUDINO GILZ - FAE CENTRO UNIVERSITÁRIO MARIA DE FÁTIMA GUIMARÃES – USF PPGSS EM EDUCAÇÃO	
<b>OBJETOS E SUJEITOS DA QUÍMICA EM ESCOLAS PROFISSIONAIS FEMININAS DE LISBOA E DE SÃO PAULO</b> .....	321
MARIA LUCIA MENDES DE CARVALHO – CENTRO PAULA SOUZA	
<b>OS ARQUIVOS COMO FONTE DE PESQUISA: OS SALESIANOS, AS MESTRAS PIAS FILIPPINI E A EDUCAÇÃO DE VILHENA/RO (1960-1980)</b> .....	340
HELEN ARANTES MARTINS - UNICAMP	
<b>OS CADERNOS ESCOLARES E AS HISTÓRIAS GUARDADAS EM SUAS ENTRELINHAS</b> .....	354
ELIANE KÜSTER – PUCPR	
<b>OS LIMITES E AS POSSIBILIDADES DAS FONTES DOCUMENTAIS DO MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE EM TEFÉ/AM (1963-2003)</b> .....	368
LENI RODRIGUES COELHO – UERJ	
<b>OS REGISTROS FOTOGRÁFICOS COMO FONTE PARA A ANÁLISE DA CULTURA ESCOLAR</b> .....	378
IVANA MARTA DA SILVA – ESCOLA ESTADUAL RAUL SADDI REGINALDO ALBERTO MELONI – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO	
<b>PELA EDUCAÇÃO DO NOVO: O SERVIÇO DE RADIODIFUSÃO EDUCATIVA E O PROGRAMA HORA DA JUVENTUDE BRASILEIRA NOS ANOS DE 1937 A 1945</b> .....	390
CINTHYA NUNES – NIPHEI/UERJ NIELY LEYENDECKER – NIPHEI/ UERJ	
<b>PERCURSO HISTÓRICO DA ALFABETIZAÇÃO CANAPOLINA: UM OLHAR SOBRE AS FONTES MATERIAIS</b> .....	404
VANESSA FERREIRA SILVA ARANTES- UNIFASCROSIMEIRE MONTANUCI-IFMT	
<b>PRIMEIRA ESCOLA PRIMÁRIA DE MARACAJU - MT (1927-1961): PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E FONTES EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO</b> .....	422
MAYARA RAMOS ORTLIEB – UFGD/MS	
<b>PRODUÇÕES ACADÊMICAS COM A REVISTA “A ESCOLA”</b> .....	435
ROSICLÉA RODRIGUES DA SILVA- UEL	



<b>PROPOSIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO NO BRASIL DO SÉCULO XIX: O PENSAMENTO DE EVARISTO VEIGA NO JORNAL AURORA FLUMINENSE (1827-1831).....</b>	<b>444</b>
SILVA, MONIQUE ADRIELE DA – UFU ALZENIRA FRANCISCA DE AZEVEDO	
<b>REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA: OS CADERNO ESCOLARES COMO FONTE HISTÓRICA .....</b>	<b>453</b>
CRISTINA SILVA ROCHA - UFGD	
<b>TESES E DISSERTAÇÕES COMO FONTES PARA A ANÁLISE DA PRODUÇÃO DE UM DISCURSO HISTORIOGRÁFICO SOBRE O ENSINO SECUNDÁRIO EM MATO GROSSO E MINAS GERAIS (2004 – 2015).....</b>	<b>469</b>
FERNANDO VENDRAME MENEZES - SEMED/CG/MS	
<b>UM ESTUDO DO PENSAMENTO DE MANOEL BOMFIM PARA A INTERPRETAÇÃO DE NAÇÃO: A RELAÇÃO DO PROGRESSO, EDUCAÇÃO E AMÉRICA LATINA EM SUA PRODUÇÃO ESCRITA DE 1905-1932 .....</b>	<b>482</b>
MARCELA COCKELL - UERJ	
<b>A ESCOLA NOVA E A EDUCAÇÃO REPUBLICANA EM PORTUGAL E NO BRASIL: FARIA DE VASCONCELOS E LOURENÇO FILHO .....</b>	<b>492</b>
CARLOTA BOTO (FEUSP/CNPQ)	
<b>A FORMAÇÃO DE EDUCADORAS DE INFÂNCIA EM PORTUGAL (1954-1977): UM OLHAR A PARTIR DAS MEMÓRIAS DE ALUNAS DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL... 518</b>	
ANTÓNIO GOMES FERREIRA – FPCEUC; GRUPOEDE, CEIS20, UC CARLA VILHENA – UALG; GRUPOEDE, CEIS20, UC LUÍS MOTA - ESSE/IPC; GRUPOEDE, CEIS20, UC	
<b>PENSAMENTO EDUCACIONAL NO IMPÉRIO: O DIREITO À INSTRUÇÃO PÚBLICA NAS FALAS DOS PRESIDENTES DE PROVÍNCIA DO MARANHÃO .....</b>	<b>529</b>
JOSEILMA LIMA COELHO CASTELO BRANCO – SEMED/MA	
<b>“POR TERRA, POR ARES, POR BOSQUES E POR ONDAS”: A SAGA DE CASTILHO NA INSTRUÇÃO E AGRICULTURA EM PORTUGAL E NO BRASIL NO SÉCULO XIX .....</b>	<b>544</b>
SUZANA LOPES DE ALBUQUERQUE - IFG	

ANAIS DE  
**TRABALHOS  
COMPLETOS**

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

EIXO

**HISTORIOGRAFIA,  
FONTES E INSTITUIÇÕES  
DE GUARDA**

**V.3**

**COLUBBHE2020**



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

Danielle Barreto Lima<sup>1</sup>

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

### A Batalha da Maria Antônia

O conflito entre os estudantes da Universidade Presbiteriana Mackenzie e da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, que depois ficou conhecido como “Batalha da Maria Antônia”, teve início no dia 2 de outubro de 1968, prosseguindo até o dia seguinte. Uma série de provocações entre os estudantes das duas instituições – e, pode-se dizer, uma rixa antiga – fez com que se iniciasse o conflito, que teve como estopim a realização de um “pedágio”, na manhã do dia 2 de outubro, por estudantes secundaristas, para angariar fundos para a realização do XX Congresso da União Nacional do Estudantes (UNE).

Os alunos da Mackenzie, incomodados, tentaram impedir o trânsito dos veículos pela rua Maria Antônia, de modo a que não se concretizasse o recolhimento de fundos. Não tendo conseguido realizar o bloqueio dos carros, os estudantes da Presbiteriana Mackenzie começaram a jogar ovos nos estudantes que realizavam o pedágio. Os

1 PUC/SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)

2 Este trabalho é um recorte da minha pesquisa de Mestrado em andamento sob a orientação da Professora Dra. Katya Mitsuko Zuquim Braghini (PUC/SP – PEPG-EHPS).



alunos da Faculdade de Filosofia saíram em defesa dos secundaristas. Após, deu-se início ao violento conflito entre as duas instituições. Na tarde do segundo dia de conflito, o estudante José Guimarães, aluno do colégio paulista Marina Cintra é morto durante a batalha entre os estudantes, com um tiro na cabeça. A Batalha da Maria Antônia chega ao fim.

## O inquérito como documento histórico

Para esta pesquisa, documento é “todo texto escrito, manuscrito ou impresso, registrado em papel” (CELLARD, 2008, p. 297), “tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou ‘fonte’” (CELLARD, 2008, p. 296). Além disso, pensa-se o documento como uma construção, “produto da sociedade que o fabricou segundo suas relações de forças que aí detinham poder” (LE GOFF, 2003. p. 536). Le Goff (2003) menciona o uso de inquéritos como um meio possível para “abordar os sentimentos da opinião pública de um país sobre o seu passado, assim como sobre outros fenômenos e problemas” (LE GOFF, 2003. p. 48).

Enquanto construção, é fundamental que se entenda a sua forma de constituição e seu contexto (CELLARD, 2008, p. 299), especialmente a conjuntura política e social em que foi produzido, destacando-se que se trata de documento produzido por deputados, dentro de uma Assembleia Legislativa, durante a Ditadura Civil-Militar brasileira (1964-1985). Além disso, é necessário captar as práticas dos autores envolvidos, tanto no que se refere aos participantes da Comissão Especial de Inquérito, parlamentares e depoentes, quanto aos destinatários daquele documento, bem como sua autenticidade, natureza e sua “lógica interna” (CELLARD, 2008, p. 302). Quanto à relevância de se analisar a estrutura das fontes, parte-se dos pressupostos de Bloch, para quem os documentos, “mesmo os aparentemente mais claros e mais complacentes, não falam senão quando sabemos interrogá-los” (BLOCH, 2001, p. 79).

## A Comissão Especial de Inquérito

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



Fernando Perrone, parlamentar extremamente combativo, denuncia, em uma fala na Assembleia Legislativa, uma posição, por parte do governo paulista, que ia além da omissão, citando o apoio da polícia aos estudantes da Universidade Presbiteriana Mackenzie (SÃO PAULO, 1968(b), p. 85). No dia seguinte ao término do conflito, foi pedida, por meio do Requerimento nº 962 de 1968, a instauração da Comissão Especial de Inquérito, tendo sido aprovada em 11 de outubro de 1968, por meio do Ato nº 32 de 1968, pelo então presidente da Assembleia Legislativa, sr. Deputado Nelson Pereira. Na capa do inquérito, dados gerais de cadastro, com destaque para o objeto da CEI:

Propõe a constituição de Comissão Especial de Inquérito para apurar as responsabilidades do conflito havido entre os alunos da Faculdade de Filosofia Ciência e Letras da Universidade de São Paulo e os alunos da Universidade Mackenzie, nos dias 2 e 3-10-68. (SÃO PAULO, 1968a, capa)

O pedido para a constituição da CEI, de autoria do Deputado Raul Schwinden (SÃO PAULO, 1968a, p. 57) apresentava como justificativa o quanto segue:

Os acontecimentos verificados em São Paulo, ontem e anteontem, que tiveram como resultado diversos estudantes feridos e o que é pior, a morte de um jovem de 20 anos, ocasionada por um tiro partido não se sabe de onde, estão a exigir desta Casa uma medida efetiva e imediata. Esta Assembléia, como legítima representante do povo paulista, nesta hora, não pode ficar indiferente a esses eventos, razão pela qual solicitamos a constituição dessa Comissão. (SÃO PAULO, 1968a, p.1)<sup>3</sup>

No ato de aprovação do requerimento, foram designados para compor a CEI, os Srs. Deputados Waldir Helu, Domingos Aldrovandi, Antônio Leite Carvalhaes, Salvador Julianelli, Agnaldo de Carvalho Júnior, Valério Giuli, Fernando Perrone e Raul Schwinden. Houve, no decorrer dos atos da Comissão Especial de Inquérito, substituição de parlamentares para compô-la, tal como o ocorrido em 24 de outubro de 1968, em que o então presidente da Assembleia Legislativa, Sr. Nelson Pereira, nomeou o Deputado Ary Silva para substituir o Deputado Salvador Julianelli.

Seguiu-se daí os atos de convocação para eleição da Presidência e Vice-Presidência da CEI; depois a juntada de documentos, requerimentos e convocações, com o objetivo de viabilizar uma visita da CEI, em 24 de outubro de 1968, ao local do conflito, no que se destaca a comunicação sobre a visita ao Secretário da Segurança Pública, Ely Lopes Meirelles (SÃO PAULO, 1968a, p. 13), a Eurípedes Simões de Paula, Diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (SÃO PAULO, 1968a, p. 14) e a Oswaldo Muller da Silva, Presidente da Universidade Presbiteriana Mackenzie (SÃO PAULO, 1968a, p. 15).

Houve a designação de um fotógrafo para acompanhar a Comissão Especial de Inquérito. Há, portanto, uma série de fotografias dos locais em que o conflito ocorreu, evidenciando a extensão dos danos provocados e a violência que foi empreendida pelos estudantes e por agentes do Estado (SÃO PAULO, 1968a, p. 18 a 42). Conforme se depreende das fotos, havia, nas paredes, vestígios de pichações

3 Quando da transcrição dos depoimentos e demais informações mencionadas na Comissão Especial de Inquérito, preservou-se a grafia original mencionada nos documentos.



mencionando grupos como o Comando de Caça aos Comunistas (CCC), que é mencionado na fala de alguns parlamentares e do estudante que foi ouvido em depoimento. Na documentação produzida pela CEI não consta solicitação ou indício de realização de perícia no local, a fim de que se produzissem outras provas que pudessem elucidar a demanda. A maior parte do inquérito refere-se ao registro das reuniões realizadas pela Comissão Especial de Inquérito, que contou com o depoimento de um aluno e professores de ambas as universidades envolvidas, em que se discutem as motivações do conflito, histórico das animosidades entre os estudantes e a participação de diversos agentes no ocorrido.

Há também registros de conflitos entre parlamentares, por conta, na maioria das vezes, de perguntas e falas realizadas pelos deputados durante as reuniões da CEI, mostrando as disputas de narrativas políticas quanto às ocorrências na rua Maria Antônia, bem como pela forma com que o inquérito era conduzido, tal como o ocorrido entre o Deputado Raul Schwinden e o Presidente da CEI (SÃO PAULO, 1968a, p. 101, 102 e 103).

Na documentação, uma série de marcas a canetas, aparentemente decorrentes da correção pelos taquígrafos no momento do registro, não tendo havido tempo hábil para a emissão dos documentos finais e sequer para a emissão de relatório sobre as conclusões da Comissão, para o que foi designado o Deputado Agnaldo de Carvalho como relator.

Foi no dia 29 de outubro de 1968 que foi realizada a primeira reunião da Comissão Especial de Inquérito para a oitiva dos professores das instituições de ensino envolvidas no ocorrido (SÃO PAULO, 1968a, p. 44). Os primeiros presentes foram os professores da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras: Professores Antônio Cândido de Mello e Souza, Oswaldo Porchat Pereira e a Professora Maria Isaura Pereira Queiroz. O então Diretor da Faculdade de Filosofia, Eurípedes Simões de Paula, também foi convidado para comparecer às reuniões da Comissão (SÃO PAULO, 1968a, p. 44, 46 e 47). Das páginas 56 a 104, a transcrição dos depoimentos e diálogos travados entre os participantes da primeira reunião.

Na primeira reunião que contou com a presença dos professores da Faculdade de Filosofia, estiveram presentes os deputados Domingos Aldrovandi, Fernando Perrone e Raul Schwinden e o presidente da Comissão, Deputado Wadih Helu. Como secretário, o Sr. Affonso Celso Prazeres de Oliveira. Dada a palavra ao Deputado Raul Schwinden, este menciona a visita feita à Faculdade de Filosofia, conforme mencionado acima. Destaque para o seguinte trecho da fala do deputado: “Queremos agir com a mais absoluta isenção de ânimo, para que se apurem realmente os fatos, que nosso objetivo é apenas construir e não demolir” (SÃO PAULO, 1968a, p. 58). Durante a reunião, os professores prestaram seus depoimentos, ricos em detalhes sobre o desenrolar da Batalha da Maria Antônia, no que, em algumas ocasiões, eram interpelados pelos deputados com perguntas sobre o ocorrido.

O primeiro professor a se manifestar foi Antônio Cândido de Mello e Souza que iniciou destacando que a presença dos professores, sem a participação do Diretor da Faculdade, se devia à convocação pessoal feita pelos deputados quando da visita





a Faculdade de Filosofia (SÃO PAULO, 1968a, p. 58), demonstrando, pode-se dizer, desconforto com a ausência do Diretor à reunião, que havia sido cientificado da reunião naquela data, por telefonema. Após alguns esclarecimentos feitos pelos deputados, o referido professor deu início a sua fala que, segundo ele, seria composta de “notas de resumo muito rápido dos pontos principais” do “grande número de depoimentos assinados pelos Srs. Professores” (SÃO PAULO, 1968a, p. 60) da Faculdade de Filosofia, em decorrência do conflito em questão. O professor Antônio Candido faz questão de mencionar que daria “informes, sem emitir opiniões” (SÃO PAULO, 1968a, p. 61), postura que, pode-se dizer, guarda relação com o momento tenso que vivia o país, às portas do AI-5. Menciona que o conflito teria iniciado, como mencionado acima, por conta da reação dos estudantes da Universidade Presbiteriana Mackenzie ao pedágio realizado por alguns estudantes secundaristas que, agredidos com pedras e ovos pelos estudantes da Presbiteriana Mackenzie, foram defendidos pelos alunos da Faculdade de Filosofia. Destaque para o seguinte trecho do depoimento do Professor Antônio Cândido:

O que me interessa registrar, neste momento, é que dois professores da Faculdade de Filosofia, Prof. Vítor de Almeida e Prof. José Cavalcanti de Souza (...) telefonaram, imediatamente, à Universidade Mackenzie, procurando entrar em contacto com a Reitora, para tentar solucionar aquele conflito entre os estudantes das duas escolas. A Reitora, infelizmente, não pôde atender o Prof. Vítor Ramos ao telefone, mas foi êle atendido por um professor cujo nome o Prof. Vítor, infelizmente, esqueceu. (...) Fêz, então, um apêlo junto a êsse professor para que promovesse gestões junto aos estudantes do Mackenzie no sentido de que cessassem o conflito que êle faria o mesmo em relação aos da Filosofia (...). Êsse professor prometeu fazer gestões, embora estivesse um pouco cético, não tivesse muita esperança. O Prof. Vítor conseguiu que cessasse o movimento do lado de cá mas o movimento não cesso do lado de lá e o Prof. Vítor foi importante para fazer cessar o conflito, porque a trégua não foi obedecida pelos estudantes do lado de lá. (SÃO PAULO, 1968a, p. 62)

O conflito, então, seguiu seu curso, com algumas pausas. No dia seguinte:

os estudantes da Filosofia estenderam uma faixa prêta, cujos dizeres ignoro, mas parece que se referiam a um apêlo para que os mackenzistas e alunos da Faculdade se unissem contra o CCC. Os estudantes do Mackenzie se reuniram e foram arrancar a faixa (SÃO PAULO, 1968a, p. 63).

O professor Antônio Cândido destaca, em seu depoimento, os seguintes pontos: “a atitude da polícia, que se mantinha como espectadora”, “a violência do ataque (...), na fase aguda, era arremessada uma bomba por minuto contra a Faculdade. (...) Houve, também, tiros desfechados (...) que mostram a utilização de armas de fogo” e a “tentativa feita por três professores da Faculdade” (SÃO PAULO, 1968a, p. 64 e 65), no sentido de fazer cessar o conflito, no que o Professor Antônio Candido menciona, novamente, a tentativa de contato com a então Reitora da instituição, Professora Esther



de Figueiredo Ferraz. Questionado, ao final de seu depoimento, se estas tentativas foram produtivas, responde que “a impressão que se tem, lendo os depoimentos, é de que não havia grande interesse da parte da Reitora do Mackenzie, não digo em fazer cessar o conflito, mas de aceitar os termos da mediação que foram propostos pelos professores.” (SÃO PAULO, 1968a, p. 71). O professor Antônio Candido menciona que, já nos últimos momentos do conflito, quando a Faculdade de Filosofia foi ocupada pela polícia – ato que, a princípio foi encarado com bons ânimos pelo depoente e que depois mostrou-se como um ato violento – alguns professores da Faculdade de Filosofia foram presos, no que o Professor Antônio Candido salienta que “as pessoas que se identificavam como pertencentes à Faculdade de Filosofia eram presas e as que se identificavam como pertencentes ao Mackenzie eram soltas!” (SÃO PAULO, 1968a, p. 69). Sobre a atuação da polícia, o professor Oswaldo Porchat Oliveira, da Faculdade de Filosofia, menciona que o trabalho dos bombeiros, de apagar os focos de incêndio da Faculdade de Filosofia, era impedido pelo bombardeio que vinha da Faculdade Mackenzie e que a polícia não fazia nada para protegê-los (SÃO PAULO, 1968a, p. 82).

Das páginas 105 a 159<sup>4</sup>, o registro da segunda reunião da Comissão Especial de Inquérito, realizada em 5 de novembro de 1968, que tinha como objetivo receber o então Diretor da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo, professor Eurípedes Simões de Paula. Do seu depoimento, destaca-se a menção à tentativa de contato com a professora Esther de Figueiredo Ferraz e a de que a Batalha da Maria Antônia era “uma das constantes lutas entre nossos alunos e os alunos do Mackenzie” (SÃO PAULO, 1968a, p. 107). Em seu depoimento, o professor Eurípedes menciona o “Livro Branco”<sup>5</sup>, um livro organizado por alguns professores da Faculdade de Filosofia, com o depoimento dos professores da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP. Questionado sobre ter chamado a polícia para conter o conflito, o Diretor alegou:

Eu não a chamei e assumo a responsabilidade, se houver nisso algum crime. Eu não chamei, em primeiro lugar porque há o reitor. Se chamasse a Fôrça seria para dentro da Faculdade, os estudantes estavam exaltados e tentariam resistir a uma tropa como a Fôrça Pública (SÃO PAULO, 1968a, p. 114).

Sobre a bomba de gás lacrimogêneo que foi lançada contra a Faculdade de Filosofia e encontrada intacta, o Diretor menciona que “É um artefato que só as Fôrças Oficiais têm posse, ou alguém apossou-se daquilo como arma e lançou lá. Não é de fabricação interna, os dizeres são norte-americanos.” (SÃO PAULO, 1968a, p. 118) Da mesma forma, sobre os projéteis encontrados na Faculdade, oriundos dos tiros disparados do prédio da Faculdade Mackenzie, atesta que um deles “é de calibre 45

4 Não há continuidade dos depoimentos entre as páginas 111 e 112. Pode-se dizer que houve erro de numeração e que uma página do processo, possivelmente, foi suprimida.

5 O *Livro Branco Sobre os Acontecimentos da Rua Maria Antônia, 2 e 3 de Outubro de 1968*, é uma obra datada de 6 de novembro de 1968 e composta de documentos e relatórios, elaborados por uma Comissão de professores nomeada pela Congregação da então Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), sobre o conflito envolvendo os estudantes da Universidade Mackenzie e alunos da instituição,



(...) material americano, usado para combate” (SÃO PAULO, 1968a, p. 120). No decorrer de seu depoimento, as discussões se encaminharam para a questão dos excedentes, com um pedido de auxílio aos parlamentares, feito pelo Professor Euripedes, para destinação de verbas para a construção da Cidade Universitária, objetivando a efetiva transferência da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e uma discussão sobre o pagamento de mensalidades no ensino superior público, ponto levantado pelo Deputado Agnaldo de Carvalho.

Instado sobre as declarações da reitora do Mackenzie, Esther de Figueiredo Ferraz de que “o Mackenzie se havia submetido a uma ameaça de invasão por parte dos alunos da Filosofia” (SÃO PAULO, 1968a, p. 148) o Diretor responde “quem tem sofrido invasão temos sido sempre nós” (SÃO PAULO, 1968a, p. 148).

Novamente, o Comando de Caça aos Comunistas (CCC) é citado quando o deputado Fernando Perrone menciona e solicita a juntada da reportagem da revista “O Cruzeiro” intitulada “CCC ou o Comando do Terror” aos autos da Comissão Especial de Inquérito, por trazer fatos novos sobre o conflito em questão e nomes que, segundo o deputado, deveriam ser convocados a depor, por serem de “estudantes pertencentes ao CCC, que teriam participado do ataque à Filosofia” (SÃO PAULO, 1968a, p. 155). Em sua fala, o deputado Fernando Perrone menciona os seguintes nomes: João Marcos Flaquer, Lionel Zaclis, Francisco José Aguirre Menin, Souvenir Assunção Sobrinho, Bernardo MacDowell Krug, Pedro José Liberal, João Parisi Filho, José Antônio de Oliveira Machado, Raul Nogueira Lima, Estefam Buriti Suzian, José Roberto Batochio, Raffi Kathlian, Flávio Caviglia, Henri Penchas (SÃO PAULO, 1968a, p. 156). Destaque-se que o presidente da Comissão não defere de imediato a convocação dos nomes apontados pelo deputado, alegando que “talvez, em primeiro lugar, fôsse mais conveniente ouvir o autor da reportagem” (SÃO PAULO, 1968a, p. 156) o que é rebatido por Fernando Perrone, que ressaltava a importância de ouvir as pessoas mencionadas. Pelos autos da CEI, pode-se dizer que estas pessoas não foram sequer convocadas a depor.

Na reunião que se seguiu, em 19 de novembro de 1968, transcrita nas páginas 160 a 270, estiveram presentes a Professora Esther de Figueiredo Ferraz, então reitora da Faculdade Mackenzie e o estudante Lauro Pacheco Ferraz. Antes do início dos depoimentos, foi lida uma carta endereçada ao presidente da Assembleia Legislativa Deputado Nelson Pereira, de autoria de Pedro José Liberal, citado pela revista “O Cruzeiro” como elemento do Comando de Caça aos Comunistas (CCC) e participe na Batalha da Maria Antônia, conforme mencionado acima. A carta foi anexada ao processo a pedido do Deputado Fernando Perrone.

Na carta, Pedro José Liberal refuta a “notícia que é caluniosa, inverídica e evidentemente tendenciosa” (SÃO PAULO, 1968a, p. 163) e solicita que a missiva, em que nega as acusações, fosse lida em plenário.

Na sequência, foi dada a palavra à professora Esther de Figueiredo Ferraz. Antes de seu depoimento, o Deputado Fernando Perrone solicitou à presidência da Comissão Especial de Inquérito que o estudante da Universidade Presbiteriana Mackenzie,



Lauro Pacheco Ferraz, que seria o próximo a prestar seu testemunho naquele dia, fosse autorizado a entrar no plenário e ouvir o depoimento da Professora Esther, o que foi veementemente negado pela presidência da CEI, não obstante os demais deputados, exceto um deles, Sr, Agnaldo de Carvalho, terem se manifestado a favor do pedido do deputado Fernando Perrone.

Se, de início, a professora Esther mencionou não se opor à presença do estudante durante seu depoimento, em seguida disse que o que ela diria durante seu testemunho não lhe agradaria (SÃO PAULO, 1968a, p. 180). Passou a discorrer sobre os protestos que foram feitos por Lauro Pacheco Ferraz e outros estudantes, quando da realização de uma conferência na Universidade Presbiteriana Mackenzie que contaria com a presença do Capitão Charles R. Chandler<sup>6</sup>. Após, dá início ao seu minucioso testemunho sobre o ocorrido em que busca explicitar os ataques sofridos pela instituição e suas tentativas de pôr fim ao conflito, do qual destaca-se o trecho abaixo:

Pedimos aos antigos Mackenzistas que viessem ao Mackenzie para ajudar na sua defesa, porque estávamos sem condições de defende-la. (...) No primeiro dia tivemos 50 feridos, Êsse moço que morreu estava do lado de lá e poderia ter morrido dentro do Mackenzie também, porque os nossos alunos foram atingidos seriamente. (...) Da minha parte, eu só sei dizer que os alunos do Mackenzie cumpriram sua promessa: no momento em que viram que o Mackenzie estava fora de perigo, que o Mackenzie se encontrava em boas mãos, protegidos pela polícia, eles se retiraram: cantaram o Hino Nacional, cantaram o Hino do Mackenzie, e se retiraram para suas casas. Por outro lado, que fizeram os outros? Depois da morte do estudante José Guimarães, os elementos sediados na Faculdade de Filosofia saíram em passeata da rua Maria Antônia na direção da Cidade, depredando casas, derrubando carros, e chegaram até a atirar pedras na Faculdade de Direito, no interior da qual se realizava uma reunião da Congregação (SÃO PAULO, 1968a, p. 192, 200 e 208).

Quando questionada se conhecia Raul Nogueira de Lima, acusado de ser integrante do Comando de Caça aos Comunistas (CCC) pela revista “O Cruzeiro”, em sua edição de 9 de novembro de 1968, e que também era aluno da Universidade Mackenzie, a professora Esther se manifestou nos seguintes termos:

O sr. Fernando Perrone – V. Magnificência conhece o aluno da Faculdade de Direito, Raul Nogueira?

A Sra. Esther Figueiredo Ferraz – É o que êles chamam de Raul Careca?

O sr. Fernando Perrone – V. Magnificência sabe que êsse estudante é funcionário da polícia política?

A Sra. Esther Figueiredo Ferraz – Não sei. Só sei que êle é estudante do Mackenzie.

6 Capitão norte-americano Charles Rodney Chandler, oficial do Exército dos Estados Unidos e veterano da Guerra do Vietnã.



O sr. Fernando Perrone – Isto foi confirmado em entrevista à imprensa, por um delegado do DOPS, naquela época. Como funcionário da polícia política, como a Sra. vê a participação ativa dêsse aluno nos incidentes? É uma participação comprovada por fotos dos jornais.

A Sra. Esther Figueiredo Ferraz – Pelo que me lembro, não sei se êle faz parte da polícia. Não tenho conhecimento de seus antecedentes. Não o vi praticar nenhum ato arbitrário. Não o vi atuar como polícia, mas como mackenzista.

O sr. Fernando Perrone – Há um ano, quando houve eleições na UEE, às quais a Sra. se referiu, e houve os incidentes mencionados, no Mackenzie, a seguir verificou-se uma invasão da Filosofia por parte dos elementos do Mackenzie. E naquela ocasião estava presente êsse Raul Nogueira “Careca”. Êste deputado é testemunha físcal (sic) do fato. Fico satisfeito com as informações prestadas e agradeço a atenção de V. Magnificência. (SÃO PAULO, 1968a, p. 225 e 226).

Durante seu depoimento, a professora Esther de Figueiredo Ferraz menciona alguns documentos, tais como as peças de um processo aberto, pelo Mackenzie, para apurar responsabilidades da instituição no ocorrido. (SÃO PAULO, 1968a, p. 228). O deputado Agnaldo de Carvalho solicitou a juntada das peças aos documentos da CEI, o que não ocorreu, assim como com os demais documentos que os demais participantes mencionam, tais como as cópias dos depoimentos prestados pelos professores da Faculdade de Filosofia e os laudos que seriam elaborados pela Polícia Técnica (SÃO PAULO, 1968a, p. 231).

Quando questionada sobre o Comando de Caça aos Comunistas (CCC), a professora Esther de Figueiredo Ferraz se manifestou nos seguintes termos:

Por incrível que pareça, só ouvi falar em CCC depois dos acontecimentos do Mackenzie. As primeiras publicações dos jornais é que mencionaram o fato que os elementos sediados na Filosofia e mesmo aqueles mackenzistas que ficaram do lado de lá, atribuíam os fatos ao chamado C.C.C. Dentro do Mackenzie, nenhum dos alunos, cujos nomes constam dessa reportagem, disseram ser do C.C.C. Ao contrário, o que conheço e que foram citados na reportagem, se mostraram indignados e me perguntaram que atitude deveriam tomar, e eu respondi que deveriam constituir advogado e fazer a defesa dos seus interesses. (...) Dentro do Mackenzie nunca atendi ninguém ou tive contato com elementos do C.C.C. Os alunos chegam a mim individualmente, como alunos, ou através da sua representação autêntica que são os centros acadêmicos. (SÃO PAULO, 1968a, p. 248 e 249).

Na mesma data, prestou depoimento o estudante Lauro Pacheco Ferraz, único estudante a depor, como convidado de um dos parlamentares. Destaca-se este depoimento especialmente por conta das interrupções sofridas, por parte do Presidente da Comissão Especial de Inquérito e da menção aos estudantes que faziam parte do Comando de Caça aos Comunistas (CCC). Logo no início de sua fala,



quando pretendia apresentar um panorama da situação do Instituto Mackenzie que, segundo ele, contribuíram com o conflito, o presidente da Comissão o interrompeu sob a justificativa de que o aluno ali estava para “prestar esclarecimentos sôbre os incidentes ocorridos na rua Maria Antônia. Não pedimos a presença do senhor aqui para formular juízo ou opinar a respeito da Universidade Mackenzie.” (SÃO PAULO, 1968a, p. 255). Debalde as tentativas do estudante de prestar as informações que julgava pertinentes, no que foi inclusive, apoiado por alguns parlamentares, o presidente da mesa o interrompia todas as vezes que julgava que sua fala não se referia exatamente ao ocorrido. Ao final, acabou-se por decidir pela suspensão da reunião a fim de que se determinasse:

a forma pela qual se poderá processar o depoimento do Sr. Lauro Pacheco Ferraz, sendo que alteraremos a ordem dos nossos trabalhos no sentido de que os Srs. deputados formulem perguntas ao depoente que aqui comparece como testemunha, a quem não iremos permitir esclarecimentos de “sponte próprio”, mas sim, respostas às perguntas que forem formuladas” (SÃO PAULO, 1968a, p. 268).

Foi marcada uma nova reunião da Comissão, para o dia 22 de novembro de 1968, para que o estudante Lauro Pacheco Ferraz pudesse prestar seu depoimento, conforme transcrito nas páginas 271 a 351 dos autos da CEI. Tendo tido acesso, provavelmente, ao depoimento da professora Esther de Figueiredo Ferraz, o estudante iniciou sua fala afirmando não ter participado das agressões à Universidade Presbiteriana Mackenzie, tal como afirmado pela professora. Em seu depoimento, afirma que o conflito não era uma “briga entre o Mackenzie e a Universidade. Não. Foi uma briga generalizada entre dois grupos, um grupo costumeiro do Mackenzie, acostumado a fazer esse tipo de ação contra todos os universitários” (SÃO PAULO, 1968a, p. 273).

No segundo dia de depoimentos, o estudante consegue, sem sofrer tantas interrupções, ao menos no início de sua fala, apresentar seus argumentos e informações, não só sobre o ocorrido, mas sobre circunstâncias anteriores que, segundo ele, eram relevantes para entender o contexto em que ocorreu a Batalha da Maria Antônia. Ao final, declara que:

Por tôda essa situação, por tôda essa sequência de violências que o Mackenzie tem vivido, não podemos nos admirar do que ocorreu na Maria Antônia, Um grupo que antigamente se formava desorganizadamente, fazia uma ação desorganizada e atacava desorganizadamente, como foi feita na primeira ação, hoje se encontra perfeitamente organizado e espalha por tôda São Paulo uma sigla que todos nós conhecemos. Portanto, isso mostra que, pela incapacidade de se tolher no começo, no surgimento, essas crises de violências, hoje elas representam realmente um perigo nacional (SÃO PAULO, 1968a, p. 283).





Questionado sobre essa fala, o estudante esclarece estar falando do CCC (SÃO PAULO, 1968a, p. 284) e, quando instado sobre os nomes de integrantes do grupo, citou o nome “Raul Nogueira” e “Menin” (que pode-se dizer, trata-se, respectivamente, de Raul Nogueira de Lima e Francisco José Aguirre Menin) e que “existem muitos outros, preferiria não citar publicamente os nomes, para evitar revides” (SÃO PAULO, 1968a, p. 285). Quando o deputado Jacob Salvador Zveibel, que era também professor da Faculdade Mackenzie, o confronta afirmando não existir os conflitos apontados por Lauro Pacheco Ferraz e o pergunta se “existe o C.C.C. no Mackenzie” (SÃO PAULO, 1968a, p. 286), o estudante responde: “Dizem mesmo que é de lá sua formação. O C.C.C. não é um organismo que tenha patente; portanto, não pode obrigar a filiação, mas a mentalidade nós sabemos e conhecemos bem. É isto que hoje se chama ‘C.C.C.’” (SÃO PAULO, 1968a, p. 287). O estudante foi alvo de uma série de perguntas que iam desde o motivo da sua ausência no conflito até sua ideologia política. É possível notar, pelas perguntas de alguns deputados, uma certa animosidade com o estudante.

A Comissão Especial de Inquérito não foi finalizada, tendo a última reunião sido realizada em 5 de dezembro de 1968, com a presença do Dr. Oswaldo Muller da Silva, Presidente do Instituto Mackenzie e o Professor Laerte Ramos de Carvalho, da Universidade de São Paulo (páginas 352 a 392 dos autos da CEI). Do depoimento de Oswaldo Muller, destaca-se o fato da menção à conferência, também destacada por Esther de Figueiredo Ferraz, que seria proferida por Charles Chandler na semana anterior e que foi alvo de protestos por um “grupo de pessoas sediadas na Faculdade de Filosofia da Rua Maria Antônia” que “invadiu o Mackenzie” o que “irritou os universitários do Mackenzie, e isto deve ser considerado como uma linha de reação os sucessos dos dias dois e três de outubro” (SÃO PAULO, 1968a, p. 354). O estudante Lauro Pacheco Ferraz é mencionado no depoimento de Oswaldo Muller como uma “figura proeminente” no “esquema de perturbação da vida no Mackenzie” (SÃO PAULO, 1968a, p. 364).

A Comissão tinha o prazo de 60 dias para apresentar suas conclusões e a Assembleia encerraria suas atividades em 14 de dezembro de 1968 (SÃO PAULO, 1968a, p. 101). Assim, ao final da última reunião, a Presidência comunica que pediria a prorrogação da CEI para o dia 15 de abril de 1969 e informa que, em 12 de dezembro de 1968, prestaria depoimento o Dr. Alcides Cintra Bueno, então delegado do DOPS (SÃO PAULO, 1968a, p. 389).

Todavia, não consta na documentação a transcrição da reunião que seria realizada em 12 de dezembro de 1968, bem como o encerramento da CEI, com emissão de relatório sobre as conclusões da Comissão, para o que foi designado o Deputado Agnaldo de Carvalho como relator. Supõe-se, pelas informações obtidas junto ao Acervo Histórico da Assembleia Legislativa, que isso teria ocorrido por conta do clima repressivo no país, já que se estava às vésperas da decretação do Ato Institucional nº 5, em 13 de dezembro de 1968, o que acarretou, em janeiro de 1969, o fechamento da Assembleia Legislativa e a cassação de 24 (vinte e quatro) parlamentares, dentro eles, o Sr. Deputado Raul Schwinden, então Vice-Presidente da CEI e o Sr. Deputado Fernando Perrone.





Destaca-se, por fim, que a Comissão Especial de Inquérito foi o único movimento estatal destinado a investigar, ainda que sem valor penal algum, um conflito bastante violento entre estudantes, envolvendo morte e destruição de patrimônio público.

## Referências Bibliográficas

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

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

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

## Fontes

SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Comissão Especial de Inquérito para apurar as responsabilidades do conflito havido entre os alunos da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo e os alunos da Universidade Mackenzie, nos dias 2 e 3-10-68**. Registro Geral nº. 7955/68. Raul Schwinden e outros. São Paulo, SP: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 1968(a). 392 p.

SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Diário Oficial do Estado de São Paulo. Ano LXXVIII, nº 194**, 11 de outubro de 1968(b), p. 85. Disponível em: [https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO/2001Documento/\\_11\\_4.aspx?link=%2f1968%2fexecutivo%2foutubro%2f11%2fpag\\_0085\\_BJKADKRAP72UQe0AHSTPJ42LP8T.pdf&pagina=85&data=11/10/1968&caderno=Executivo&paginaordenacao=100085](https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO/2001Documento/_11_4.aspx?link=%2f1968%2fexecutivo%2foutubro%2f11%2fpag_0085_BJKADKRAP72UQe0AHSTPJ42LP8T.pdf&pagina=85&data=11/10/1968&caderno=Executivo&paginaordenacao=100085). Acesso em 10 de outubro de 2019.

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

Laís Paula de Medeiros Campos Azevedo - UFRN<sup>7</sup>

Arthur Cassio de Oliveira Vieira - UFRN<sup>8</sup>

Olivia Moraes de Medeiros Neta - UFRN<sup>9</sup>

### RESUMO

Inserida no domínio da História Intelectual, esta pesquisa teve como objetivo realizar o mapeamento da escrita sobre a temática educacional produzida pela elite cultural potiguar e publicada na Revista *Pedagogium* da Associação de Professores do Rio Grande do Norte (APRN) no período de 1921 a 1927. A Associação foi fundada em 4 de dezembro de 1920, com o principal intuito de fortalecer o movimento de profissionalização da educação, bem como fundar escolas públicas e leigas por todo o Estado. Entre as ações da APRN, destaca-se a produção e publicação de sua Revista que publicou o primeiro número no ano de 1921. Neste trabalho, buscamos identificar os principais intelectuais que escreveram artigos publicados na Revista da Associação, bem como assinalar a sua participação na elaboração do impresso pedagógico, situando estes sujeitos no contexto da sociedade potiguar. Nosso aporte teórico é composto, sobretudo, pelas contribuições dos historiadores franceses Jean-François Sirinelli (1998, 2003), com os conceitos de intelectuais, elite cultural e sociabilidade; Roger Chartier (1996, 2009), a partir de sua compreensão acerca da prática, representação, circulação e apropriação; e Michel de Certeau (1982), que nos auxilia a compreender o lugar de fala, a prática e a escrita dos intelectuais. O *corpus* documental da pesquisa é composto pelas edições que tivemos acesso da Revista *Pedagogium* da Associação que estão disponíveis no Repositório de História e Memória da Educação (RHISME/UFRN). A partir do estudo, destacamos que a *Pedagogium* se revela como um *lócus* privilegiado para analisarmos a circulação de ideias educacionais do período e igualmente se apresenta como um espaço de sociabilidade dos intelectuais da educação potiguares.

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

7 Mestranda do PPGED/ UFRN, laispaulamedeiros@gmail.com;

8 Doutorando do PPGED/ UFRN, arthur\_cassio@yahoo.com.br;

9 Profa. Dra. do PPGED/ UFRN, olivianeta@gmail.com.



## Introdução

As primeiras décadas do século XX despertam o interesse no campo da historiografia da educação por ter representado um período intenso de tentativas pela organização educacional do país. É compreendido assim, como um momento de inovações, de reorganização da sociedade e de construção dos valores nacionais atrelados ao surgimento e consolidação do novo regime, a República. No contexto potiguar, embora tenham existido ações com o intuito de criar escolas primárias e de formação para o magistério durante o Império, é com o advento da República que se evidencia o engajamento político e intelectual para construir as bases da organização da educação no Rio Grande do Norte.

Destacamos a existência de uma elite cultural existente no período formada, principalmente, por advogados e médicos, que passaram a desempenhar funções políticas e administrativas, atuando também no campo educacional como professores e diretores de instituições. Este grupo de intelectuais circulava em diferentes espaços na sociedade potiguar e fomentavam a criação de instituições culturais e científicas, a exemplo do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte no ano 1902, da Liga de Ensino, fundada em 1911, e da Associação de Professores do Rio Grande do Norte criada em 1920. Estas instituições se revelam, ao mesmo tempo, como espaços de atuação e de fala destes intelectuais.

Este artigo apresenta como objeto de estudo o impresso pedagógico produzido pela Associação e publicado a partir de 1921, intitulado *Pedagogium*. A pesquisa teve como objetivo realizar o mapeamento da escrita sobre a temática educacional produzida pela elite cultural potiguar e publicada na Revista no período compreendido entre 1921 e 1927. Assim, neste trabalho buscamos identificar os principais intelectuais que escreveram artigos publicados na *Pedagogium*, bem como assinalar a sua participação na elaboração do impresso pedagógico, situando estes sujeitos no contexto da sociedade potiguar.

Desse modo, buscamos responder aos seguintes questionamentos: quem eram os sujeitos que escreviam sobre a educação potiguar na Revista da Associação de Professores? e o que eles escreviam sobre a temática em seu impresso pedagógico? O corpus documental do estudo é formado assim pelas publicações da Revista *Pedagogium* que tivemos acesso e que correspondem ao recorte temporal escolhido. Foram analisadas o total de dezenove revistas que estão disponíveis no Repositório de História e Memória da Educação (RHISME/UFRN)<sup>10</sup>.

Para a construção do estudo, pautamo-nos, principalmente, nos conceitos de intelectuais, elite cultural e sociabilidade propostos por Jean-François Sirinelli (1998, 2003). Do mesmo modo, a tríade apontada Michel de Certeau (1982) nos auxiliou a compreender o lugar de fala, a prática e a escrita destes intelectuais. Por

---

10 O Repositório de História e Memória da Educação (RHISME) é vinculado ao Laboratório de História e Memória da Educação (LAHMED) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Este repositório tem como objetivo armazenar, preservar e disponibilizar na internet acervos para pesquisas históricas, visando contribuir com a produção do conhecimento no campo da História da Educação. O acesso pode ser realizado por meio do link <http://lahmed.ce.ufrn.br/jspui/>.



sua vez, as deliberações de Roger Chartier (1996, 2009) sobretudo acerca de prática, representação e circulação, orientou nossa análise do impresso pedagógico.

Para a organização deste artigo, além desta introdução, apresentamos inicialmente a Associação de Professores e seu impresso pedagógico, recorrendo a historiografia da educação potiguar. No segundo momento, apresentaremos o mapeamento realizado sobre os intelectuais e sua escrita da educação na *Pedagogium*. Por fim, teceremos algumas considerações.

## A Associação e a Pedagogium

A história da fundação da Associação dos Professores do Rio Grande do Norte relaciona-se com a história da organização do magistério potiguar e, nesse sentido, com a Escola Normal de Natal, *lócus* dessa formação. Embora a primeira Escola Normal brasileira tenha sido fundada em 1835<sup>11</sup>, ainda no Império, no Rio Grande do Norte houve três tentativas sem êxito da instauração da instituição no contexto potiguar. De acordo com Lima (1921), a primeira tentativa ocorreu no ano de 1873, na qual se formaram três docentes, sendo extinta em 1877. A segunda tentativa foi a de 1890. E, em 1892, Pedro Velho foi o responsável pela terceira tentativa de instauração da Escola Normal que só foi instalada no ano de 1896 e diplomou cinco alunos até o encerramento das atividades (LIMA, 1921).

Somente em 13 de maio de 1908, por meio do Decreto nº 178 de 29 de abril do mesmo ano, foi instalada a Escola Normal de Natal<sup>12</sup> que se consolidou como a instituição responsável pela formação do magistério primário potiguar. No dia 04 de dezembro de 1920, em que se comemorava a formação da primeira turma da Escola Normal, parte de seus antigos alunos uniram-se com o objetivo de fundar a Associação de Professores do Rio Grande do Norte.

Para a sua criação, a Associação de Professores contou com o apoio das principais autoridades políticas e educacionais, entre as quais destacamos, o então governador do Estado, Antônio José de Melo e Souza, o Diretor Geral de Instrução Pública, Manoel Gomes de Medeiros Dantas<sup>13</sup> e o Diretor da Escola Normal de Natal, Nestor dos Santos Lima<sup>14</sup>. A cerimônia de fundação da Associação ocorreu no salão nobre do Palácio do Governo, contando com a presença de autoridades políticas, de segurança pública, membros de órgãos do governo, representante da Escola Doméstica de Natal e da sociedade em geral.

---

11 Sobre a Escola Normal no Brasil, consultar o verbete disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_escola\\_normal\\_no\\_brasil.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_escola_normal_no_brasil.htm).

12 Sobre a história da instituição, conferir o livro “A Escola Normal de Natal: Rio Grande do Norte, 1908-1971” de Francinaide de Lima Silva Nascimento (2019). De acordo com a autora, apenas em 1971, a Escola Normal foi extinta, seguindo as Diretrizes previstas na Lei nº 5692/1971, sendo substituída pela Habilitação específica do Magistério.

13 Sobre este intelectual, consultar MORAIS (2018) “A atuação de Manoel Dantas na Instrução Pública Norte-Riograndense (1897-1924)”.

14 Sobre a importância deste intelectual para a educação potiguar, consultar AZEVEDO (2020) “As viagens pedagógicas de Nestor dos Santos Lima e a educação do Rio Grande do Norte na Primeira República”.



Na primeira edição da Revista *Pedagogium* de 1921, é contada brevemente a história da criação da Associação, ressaltando a participação, como propulsores da ideia, dos jovens professores Amphilóquio Câmara, Francisco Ivo Filho, Luis Soares e Luiz Antônio. Estes teriam convocado a participação de colegas professores da capital e do interior do Estado, além de ter apresentado a ideia às autoridades do Estado que a acolheram e aprovaram.

Além dos professores citados, a ata da fundação, transcrita na *Pedagogium* destaca a presença dos seguintes professores Severino Bezerra, Chiquita Câmara, Ecila Cortez, Maria Carmelita Mesquita, Maria Nazareh Wanderley, Clotilde Lima, Luciano Garcia e Julia Barbosa, além de mencionar que havia outros presentes, sem, contudo, nominá-los (PEDAGOGIUM, 1921).

A Associação é criada a partir da necessidade percebida pelos professores potiguares de “fundar um nucleo social para defender, numa acção synergica, os interesses do ensino e da nobre classe do magisterio<sup>15</sup>” (PEDAGOGIUM, 1921, p. 03). Assim, a Associação é apresentada em seus estatutos, aprovados em 12 de dezembro de 1920, como

uma aggremação que terá como objecto, em geral, a propaganda do ensino leigo e o combate ao analfabetismo, e, em particular, a defesa e o alevantamento da classe dos professores, reunindoos, solidariamente, numa acção conjunta, em prol de seus interesses e dos da instrucção (PEDAGOGIUM, 1924, p. 47).

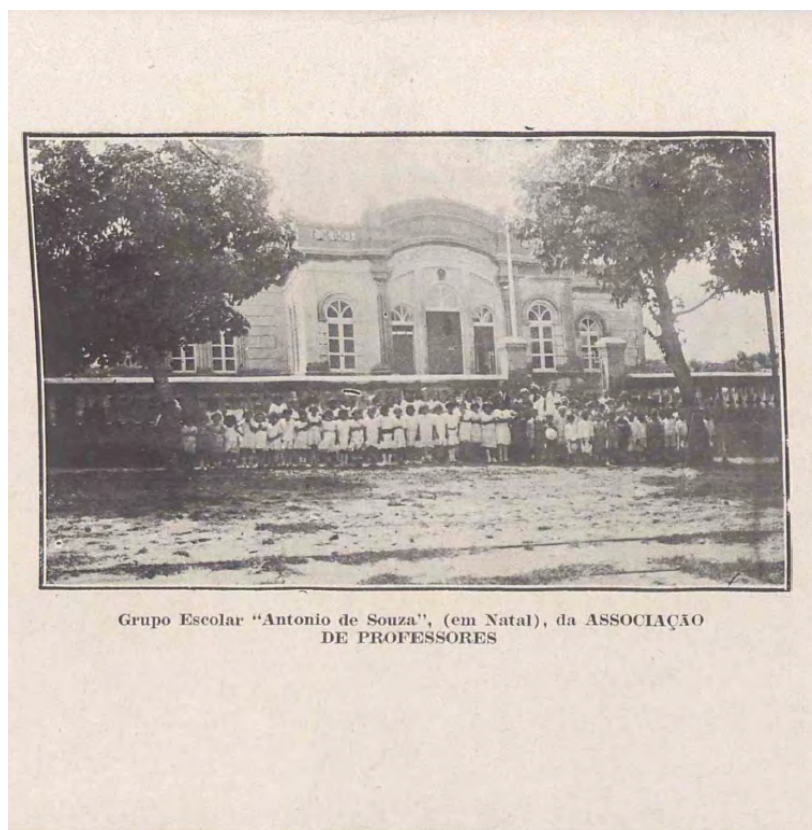
Nesta mesma data, foi aprovada também a primeira diretoria efetiva da Associação que era formada por: Amphiloquio Câmara (presidente), Francisco Gonzaga Galvão (vice), Julia Alves Barbosa (1ª secretária), Oscar Wanderley (2º secretário), Stella Ferreira Gonçalves (secretária adjunta), Luis Soares de Araujo (orador), Djanira Leite (vice-oradora), Francisco Ivo Cavalcanti (tesoureiro), Luiz Antonio dos Santos Lima (tesoureiro adjunto), Braz Caldas (bibliotecário), Anna da Silva Araujo (bibliotecária adjunta) (PEDAGOGIUM, 1921). Essa diretoria foi empossada no dia 01 de janeiro do ano seguinte. De acordo com os Estatutos da Associação, o conselho diretor permaneceria pelo período de um ano, iniciando sempre no dia 04 de dezembro, podendo seus membros serem reeleitos.

A relação existente entre a Associação e a Escola Normal de Natal é evidenciada pelo fato de que o endereço da Escola é apontado como sede inicial da Associação e endereço para correspondência da Revista. Apenas em 1923, percebe-se a mudança para a sede social da Associação de Professores localizada na Avenida Jundiá no bairro de Tirol. Este endereço se refere ao Grupo Escolar Antônio de Souza que foi construído por iniciativa da Associação de Professores (FIGURA 01).

---

15 Tendo em vista que, para este estudo, utilizamos como fontes documentos produzidos nas primeiras décadas do século XX, a escrita utilizada apresenta erros de grafia e incoerências em relação às normas ortográficas atuais. Optamos por fazer as citações reproduzindo fielmente o que consta nos documentos.

Figura 01: Grupo Escolar Antônio de Souza – Associação de Professores (sede)



Fonte: Câmara (1923)

Ao apresentar o Grupo Escolar em seu livro “Scenários Norte-Riograndenses”, Amphilóquio Câmara destaca que este referia-se a uma propriedade da Associação dos Professores e que havia sido construído com recursos fornecidos pelos professores do Estado, de membros da sociedade e subvencionado pelo governo do Estado. Aspecto relevante sobre a Associação é a relação que esta constrói com as autoridades políticas e representantes oficiais do Estado. De acordo com os Estatutos, além da diretoria efetiva, a Associação teria uma diretoria de honra formada pelo Governador do Estado, o Diretor Geral de Instrução Pública, o Diretor da Escola Normal de Natal e o Diretor do Atheneu Norte Rio-grandense<sup>16</sup>.

Nesse sentido, Câmara justifica a escolha do nome do Grupo, afirmando que a sua denominação “Antonio de Souza” era “como testemunho de reconhecimento do professorado norte-riograndense pelas atenções que lhe têm sido dispensadas pelo preclaro detentor do poder publico na terra potyguar (CÂMARA, 1923, p. 123). Destacamos que o professor Amphilóquio Câmara<sup>17</sup> permaneceu como presidente da Associação por treze anos.

Entre os objetivos da Associação, destaca-se o de fortalecer o movimento de profissionalização da educação, bem como fundar escolas públicas e leigas por todo

16 O Atheneu Norte Rio-Grandense, instituição destinada ao ensino secundário, foi inaugurado em 03 de fevereiro de 1834 de acordo com Araújo (1979).

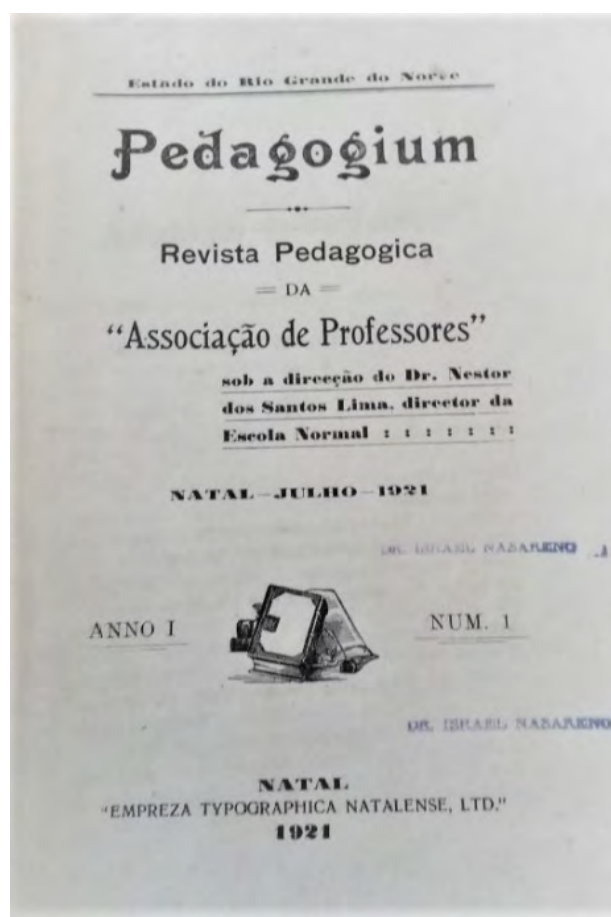
17 Sobre este intelectual, sugerimos consultar Cordeiro e Stamatto (2019), “O Intelectual Amphilóquio Câmara e a educação potyguar durante a Primeira República”.



o Estado a fim de reduzir as elevadas taxas de analfabetismo. Desde a sua criação, a Associação tinha como objetivo a publicação de um impresso pedagógico que pudesse contribuir com a formação e defesa do magistério público e privado atuante tanto na capital, quando no interior do Estado.

Com esse intuito, foi publicado o primeiro número da Revista que recebeu o nome de *Pedagogium* em julho de 1921, sob a direção do então Diretor da Escola Normal de Natal, Nestor dos Santos Lima<sup>18</sup>. Nas figuras 02 e 03, apresentamos a capa e a contracapa do primeiro número publicado (FIGURAS 02 E 03).

Figura 02: Revista *Pedagogium* (capa) – Ano I, Num 1, 1921

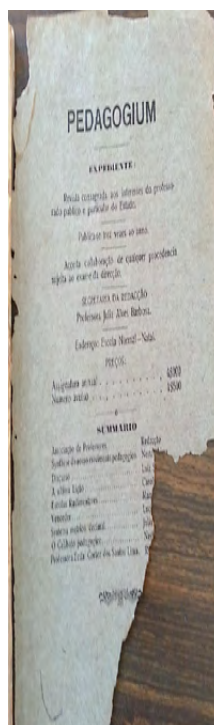


18 Tratamos sobre a relação de Nestor Lima com a Revista *Pedagogium* no artigo intitulado "Nestor dos Santos Lima e a Revista Pedagogium (1921-1924): lugar de fala, prática e escrita" e publicado nos Anais do XCBHE (AZEVEDO, 2019).





Figura 03: Revista *Pedagogium* (contracapa) – Ano I, Num 1, 1921



Fonte: Repositório de História e Memória da Educação - RHISME.

Ribeiro (2003, p. 32), descreve a materialidade das Revistas apontando que

Elas têm formato de um caderno pequeno, medindo quatorze centímetros de largura por vinte e um centímetros de comprimento. A capa é de papel reciclado com gramatura de 120 gramas, aproximadamente, ilustrada com desenho de um livro volumoso. Os textos são impressos em material que se assemelha ao que atualmente chamamos de papel jornal, cuidadosamente datilografados em aproximadamente cinquenta páginas.

Ressaltamos, porém, que essa se refere a uma descrição atribuída especialmente aos números correspondentes a primeira fase da *Pedagogium*. Ainda segundo Ribeiro (2003), a Revista foi publicada até o ano de 1953, passando por três fases distintas, com períodos de interrupção.

A *Pedagogium* se apresenta como uma “revista consagrada aos interesses do professorado público e particular do Estado” e de acordo com Azevedo (2019, p. 1617), se revela como “o espaço propício para a circulação das ideias e discussão de temáticas julgadas relevantes para os profissionais da educação no período”. O objetivo do impresso era propiciar o reconhecimento e fortalecimento dos professores potiguarenses. De um modo geral, as temáticas presentes na *Pedagogium* versavam, principalmente, sobre aspectos formativos, mas também continha aspectos informativos. Para Ribeiro (2003, p. 37), a Revista exercia “a função de orientar o trabalho docente a fim de transmitir os melhores modos de conduzir o ensino”.



Ao direcionarmos nossa pesquisa a esse impresso pedagógico, tomando-o como fonte para a História da Educação, ressaltamos que a sua produção é norteada por intencionalidades. Consideramos as fontes como construções históricas e sociais, perpassadas por interesses e relações de poder, uma vez que nos pautamos em Le Goff (1990, p. 545) que, ao tratar o documento enquanto monumento, afirma que “o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder”. Assim, essa concepção revela que as publicações da Revista não se realizam de forma neutra, mas sim como resultado de escolhas e interesses daqueles que a produziram.

No recorte compreendido entre 1921 e 1925, foi possível ter acesso a dezoito números da Revista<sup>19</sup>, publicados pela Empresa Typographica Natalense. Faz parte ainda do *corpus* deste estudo o número comemorativo publicado em 1927 pelo Centenário da Lei de 15 de outubro de 1827, este publicado por meio da tipografia da Imprensa Diocesana (QUADRO 01).

QUADRO 01: Números da Revista *Pedagogium* consultados para a pesquisa

ANO	NÚMEROS
1921	01 e 02
1922	03 e 05
1923	07, 08, 09 e 10
1924	11, 12, 13, 14 e 15
1925	17, 19 e 20
1927	Número comemorativo

FONTE: Elaborado pelos autores (2020)

Embora a sequência não esteja completa, observamos que ao longo dos anos, a frequência de publicação pretendida pela Associação de sua Revista foi alterada. Inicialmente eram publicados três números por ano e, nas edições de 1924, informava-se que seriam seis publicações anuais. A partir deste recorte, realizamos o mapeamento da escrita sobre a temática educacional presente na *Pedagogium* que trazemos na sessão seguinte deste artigo.

19 Os números disponíveis no RHISME, por se tratar documentos cedidos e produto de digitalizações realizadas por pesquisadores a partir de originais e cópias, apresentam algumas vezes distorções nas imagens e alguns números se encontram incompletos.



## Os Intelectuais e a escrita na *Pedagogium*

Com a intenção de responder ao questionamento sobre quem eram os sujeitos que escreviam sobre a educação potiguar na Revista da Associação de Professores, pensamos esses sujeitos enquanto um grupo de intelectuais que possuem características próprias. Apreendemos a partir do exposto pelo historiador francês Jean François Sirinelli que existem semelhanças entre aqueles que são considerados grandes intelectuais e aqueles com menor notoriedade. Entendemos que estes intelectuais possuem, em diferentes níveis, envolvimento na sociedade e o papel de influência enquanto criadores e mediadores culturais (SIRINELLI, 2003).

Sirinelli (2003) aponta que as solidariedades de origem são importantes para compreender a construção das redes de intelectuais. Desse modo, a mesma origem de formação, a Escola Normal de Natal, que possibilitou a fundação da Associação de Professores, se constitui como uma das bases que unem os intelectuais em torno da produção da Revista *Pedagogium*.

O interesse pela temática educacional, pelo reconhecimento e fortalecimento do magistério potiguarse configura também como elemento essencial para a constituição dessa rede, uma vez que, conforme apontado por Sirinelli (2003, p. 248), “todo grupo de intelectuais organiza-se também em torno de uma sensibilidade ideológica ou cultural comum e de afinidades mais difusas, mas igualmente determinantes, que fundam uma vontade e um gosto de conviver”.

Traçados aspectos mais gerais dessa comunidade dos autores da *Pedagogium*, direcionamos nossa pesquisa ao mapeamento dos sujeitos e de seus textos. Destacamos que, ao longo do período do estudo, a Revista teve quatro diretores: Nestor Lima (1921 a 1923), Amphilóquio Câmara (1924), Luis Soares (1925) e Francisco Veras (1927). Embora nem todos os números do impresso analisados apontem os sujeitos que integravam as comissões da redação, identificamos os seguintes intelectuais conforme o quadro 02.

QUADRO 02: Comissão da Redação *Pedagogium* (1921 a 1925<sup>20</sup>)

NOME	NÚMEROS
JÚLIA ALVES BARBOSA	01, 02, 03, 05, 07, 08, 09 e 10
OSCAR WANDERLEY	09, 10, 11, 12, 13, 14, 15 e 17
ADAUCTO CÂMARA	11, 12, 13, 14 e 15
ANTONIO ESTEVAM	11, 12, 13, 14, 15, 17, 19, 20, 21 e 22
ISRAEL NAZARENO	17, 19, 20, 21 e 22
CAROLINA WANDERLEY	19, 20, 21 e 22

FONTE: Elaborado pelos autores (2020)

20 A cópia digitalizada da edição comemorativa de 1927 utilizada nesse estudo estava com a contracapa ilegível. Desse modo, não foi possível identificar possíveis informações sobre a comissão da redação.



Observamos que estes intelectuais que atuavam diretamente com a produção da Revista também figuravam entre os membros eleitos para o conselho diretor da Associação. De acordo com os Estatutos, a direção do impresso seria atribuída ao presidente da Associação, ou a quem este designasse, e cabia também a ele nomear o corpo redacional que seria composto por três membros (PEDAGOGIUM, 1924). Este documento apresenta ainda que o que seria publicado na Revista deveria ser autorizado ou não pelo presidente da Associação, o que reforça a não neutralidade do impresso e a interferência direta da diretoria na escolha das temáticas e dos autores.

O mapeamento realizado permitiu identificar trinta e oito autores dos artigos publicados na *Pedagogium*. Ressaltamos que, entre estes, estavam entrevistas realizadas, a exemplo da concedida por Carneiro Leão ao jornal “O correio da manhã” sobre a Reforma realizada no Rio de Janeiro, e discursos proferidos em solenidades, como os de Antônio de Souza (TABELA 01).

TABELA 01: Mapeamento de autores *Pedagogium* (1921 a 1927<sup>21</sup>)

NOME	QUANTIDADE DE PUBLICAÇÕES
ACRISIO FREIRE	1
ADAUCTO DA CÂMARA	2
ADHERBAL DE FRANÇA	1
ALFREDO SIMONETTI	2
ALUISIO DA CÂMARA	1
AMPHILÓQUIO CÂMARA	2
ANTONIO DE SOUZA	2
ANTONIO ESTEVAM DA SILVA	9
ANTONIO FAGUNDES	7
CARNEIRO LEÃO	1
CAROLINA WANDERLEY	12
CHRISTOVAM DANTAS	4
CLEMENTINO CÂMARA	5
DEMOSTHENES DE CARVALHO	1
DOMITILLA NORONHA	1
ELYSEU VIANNA	2
EZEQUIEL DE SOUZA	1
FRANCISCO IVO CAVALCANTI	7
ISRAEL NAZARENO	4

21 Ressaltamos que estes nomes se referem ao mapeamento realizado entre os números disponíveis para o estudo, incluindo as revistas incompletas.



NOME	QUANTIDADE DE PUBLICAÇÕES
JOÃO BATISTA DO NASCIMENTO	3
JOSÉ FERREIRA DE SOUZA	4
JOSE RODRIGUES FILHO	4
JULIA ALVES BARBOSA	1
JULIA MEDEIROS	1
LUCIANO GARCIA	2
LUIS SOARES	3
LUIZ ANTONIO	1
MANOEL DANTAS	3
MARIO LYRA	1
MARIO PINTO SERVA	1
MIGUEL COUTO	1
MIGUEL MEIRA	1
MONSENHOR ALVEZ LANDIM	6
NESTOR LIMA	10
OSCAR WANDERLEY	9
PAULO NOBRE	2
RAYMUNDO HOSTILIO DANTAS	1
SEVERINO BEZERRA	2

FONTE: Elaborado pelos autores (2020)

Embora em diferentes artigos, por opção dos autores ou da redação da Revista, conste a assinatura dos autores de diferentes modos, é possível inferir se tratar dos mesmos sujeitos. Como exemplo, podemos citar o nome do professor Francisco Ivo Cavancanti Filho que aparece de quatro modos diferentes na *Pedagogium*. Do mesmo modo, Antônio Estevam da Silva, assinou muitos dos seus textos apenas com a abreviatura “A.E”, mas encontramos indícios que demonstravam se tratar do mesmo sujeito, pelas temáticas e pela sua presença na comissão de redação do impresso.

Conforme evidenciado na tabela 01, alguns autores se sobressaem no impresso pedagógico: Carolina Wanderley, Nestor Lima, Oscar Wanderley, Antônio Estevam, Antônio Fagundes e Francisco Ivo. Notadamente, são sujeitos que construíram uma relação com a Associação de Professores e como o impresso pedagógico desde a sua criação. Constituem um grupo de intelectuais engajados no campo educacional e que ocuparam funções como a direção da Revista, como membros da sua comissão redacional e do conselho diretivo da Associação. Estes sujeitos encontraram na *Pedagogium* o espaço de fala propício para fazerem circular suas ideias e suas opiniões acerca de aspectos relativos ao magistério ou para discorrer sobre os conteúdos de ensino.



Certeau (1982, p.31, grifo do autor), ao se referir aos discursos, afirma que “não se pode compreender o que *dizem* independentemente da *prática* de que resultam”. Assim, percebemos a prática dos sujeitos sendo representadas em sua escrita. Nesse sentido, encontramos, por exemplo, Nestor Lima abordando questões relativas à sua função de Diretor da Escola Normal de Natal; Francisco Ivo e Antônio Fagundes discorrendo sobre Geografia e História, conteúdos dos quais eram professores na Escola Normal de Natal, ou ainda Carolina Wanderley destacando-se no impresso pedagógico por suas poesias.

Compreendemos, assim, a existência de uma elite cultural que fomentou a criação da Associação dos Professores, que integrou o conselho diretor dessa instituição e que orientava a produção da escrita da educação presente na *Pedagogium*. Sirinelli (1998) compreende essa elite intelectual a partir de uma especificidade, da sua capacidade de colorir o ambiente em que estão inseridos, do seu poder de ressonância na sociedade. Para o autor, “os letrados raciocinam de maneira endógena, mas o ruído dos seus pensamentos ressoa no exterior” (SIRINELLI, 1998, p. 265).

Destacamos que os intelectuais potiguares que faziam parte da comunidade de autores da *Pedagogium*, que alcançaram maior ou menor notoriedade na sociedade, circulavam e se encontravam em diferentes espaços, possuíam trajetórias semelhantes, sobretudo, em relação ao percurso acadêmico. Aduato Câmara, em texto publicado na Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte, no ano de 1954, sobre o Ateneu Norte Riograndense, menciona diversos desses autores, apontando encontros ao longo de suas trajetórias de vida como alunos do Ateneu, da Escola Normal de Natal ou da Faculdade de Direito do Recife.

A *Pedagogium* constitui-se, assim, como mais um espaço de sociabilidade para estes intelectuais potiguares. Nesse sentido, o pensamento de Sirinelli (2003, p. 249) corrobora com a nossa compreensão, uma vez que este considera que “uma revista é antes de tudo um lugar de fermentação intelectual e de relação afetiva, ao mesmo tempo viveiro e espaço de sociabilidade”.

Na *Pedagogium*, estes intelectuais que atuavam e pensavam a educação apresentavam as suas percepções acerca da temática. Sua escrita se constitui dessa forma como uma representação, uma imagem forjada por um grupo, influenciada pelos seus interesses pessoais e coletivos.

Quanto as temáticas presentes no impresso pedagógico, encontramos uma diversidade de artigos que abordavam os conteúdos de ensino, sobretudo as disciplinas do ensino primário, aspectos relativos a organização do magistério, sugestões de melhorias para a organização escolar, balanços sobre a educação nacional e potiguar, homenagens a professores e outros sujeitos importantes na História estadual, impressões sobre viagens pedagógicas e sobre aspectos do ensino em outros estados e países, poesias, além de discursos, entrevistas e informativos sobre a educação do Estado em geral e sobre a própria Associação dos Professores.



## Considerações Finais

Ao elegermos como fonte para a pesquisa o impresso pedagógico da Associação de Professores do Rio Grande do Norte, compreendemos o potencial da *Pedagogium* como um lócus privilegiado para a pesquisa acerca da circulação de ideias educacionais, sobretudo, na Primeira República no Estado. Do mesmo modo, a Revista se apresenta como um espaço para compreendermos a rede de sociabilidades da intelectualidade potiguar.

Percebemos, dessa forma, que a *Pedagogium* se revela como um espaço de sociabilidade que integrava um grupo de intelectuais interessados na temática educacional. Em sua maioria, esses intelectuais ocupavam cargos de destaque na política e na sociedade, desde professores e gestores escolares a políticos, e que partilhavam interesses e trajetórias, a exemplo, da formação no Ateneu Norte Riograndense, na Escola Normal de Natal ou na Faculdade de Direito do Recife. Percebemos, do mesmo modo, a convivência entre diferentes gerações, os mestres e os discípulos encontram na *Pedagogium* um lugar de fala e de escrita.

Notadamente, partilhavam desse espaço intelectuais que adquiriram grande notoriedade e relevância na sociedade potiguar, assumindo funções relevantes no campo educacional, a exemplo de Nestor dos Santos Lima, seu irmão Luiz Antônio dos Santos Lima, Manoel Gomes de Medeiros Dantas, Amphilóquio Câmara e Luiz Correia Soares de Araújo, ao lado de outros intelectuais que tiveram importância enquanto exerceram suas funções nas localidades e funções em que atuaram, mas cujos nomes e histórias ainda carecem de estudos na historiografia da educação potiguar.

A *Pedagogium* possibilitava aos intelectuais apresentar seus pensamentos e fazer circular suas ideias. Em geral, eram atuantes nas decisões públicas, escreviam, pensavam e aplicavam modelos de educação. Estes sujeitos transitavam em mais de uma instituição científica, fazendo com que seus discursos também circulassem entre os membros desses grupos, na esfera política e entre a população letrada do estado. Nessa perspectiva, constatamos que a rede de sociabilidades construída por estes intelectuais, possibilitou e fomentou a criação e a circulação de um discurso sobre a educação no Rio Grande do Norte da Primeira República.

Sem a intenção de esgotar a temática ou desenvolver toda a análise possível dos sujeitos e de sua escrita sobre a educação, apresentamos nesse artigo os primeiros passos de uma pesquisa que poderá contribuir para fomentar os estudos sobre a circulação das ideias sobre a educação potiguar nas primeiras décadas do século XX e sobre a história intelectual do Estado. Além disto, a análise das escritas reproduzidas nas páginas da revista *Pedagogium* poderá possibilitar uma compreensão acerca do passado educacional do nosso estado. Ressaltamos assim, o potencial do nosso estudo como fomentador do campo da pesquisa em História da Educação potiguar.





## Referências

CÂMARA, Amphilóquio. **Scenários norte-riograndenses**. Rio de Janeiro: O Norte, 1923.

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

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

PEDAGOGIUM, Revista Oficial da Associação de Professores. Anno I. n.1. Natal. Empreza Typographica Natalense. julho. 1921.

PEDAGOGIUM, Revista Oficial da Associação de Professores. Ano 1, n.2, Natal, novembro, 1921

PEDAGOGIUM, Revista Oficial da Associação de Professores. Anno 2. n.3. Natal. Empreza Typographica Natalense. Março. 1922.

PEDAGOGIUM, Revista Oficial da Associação de Professores. Anno 2. n.5. Natal. Empreza Typographica Natalense. Setembro. 1922.

PEDAGOGIUM, Revista Oficial da Associação de Professores. Anno 2. n.7. Natal. Empreza Typographica Natalense. Março. 1923.

PEDAGOGIUM, Revista Oficial da Associação de Professores. Anno 2. n.8. Natal. Empreza Typographica Natalense. Junho. 1923.

PEDAGOGIUM, Revista Oficial da Associação de Professores. Ano 3, n.9, Natal, Empreza Typographica Natalense julho - setembro, 1923.

PEDAGOGIUM, Revista Oficial da Associação de Professores. Ano 3, n.10, Natal, Empreza Typographica Natalense outubro - dezembro, 1923.

PEDAGOGIUM, Revista Oficial da Associação de Professores. Anno 4. n.11. Natal. Empreza Typographica Natalense. jan – fev. 1924.

PEDAGOGIUM, Revista Oficial da Associação de Professores. Anno 4. n.12. Natal. Empreza Typographica Natalense. Março - abril. 1924.

PEDAGOGIUM, Revista Oficial da Associação de Professores. Anno 4. n.13. Natal. Empreza Typographica Natalense. Maio – junho. 1924.

PEDAGOGIUM, Revista Oficial da Associação de Professores. Anno 4. n.14. Natal. Empreza Typographica Natalense. julho - agosto. 1924.

PEDAGOGIUM, Revista Oficial da Associação de Professores. Anno 4. n.15. Natal. Empreza Typographica Natalense. Setembro - outubro. 1924.

PEDAGOGIUM, Revista Oficial da Associação de Professores. Anno 5. n.17. Natal. Empreza Typographica Natalense. Jan-fev. 1925.

PEDAGOGIUM, Revista Oficial da Associação de Professores. Anno 5. n.19. Natal. Empreza Typographica Natalense. Maio - junho. 1925.

PEDAGOGIUM, Revista Oficial da Associação de Professores. Anno 5. n.20. Natal. Empreza Typographica Natalense. Julho-agosto. 1925.



PEDAGOGIUM, Revista Oficial da Associação de Professores. Anno 5. n.21. Natal. Empreza Typographica Natalense. Setembro-outubro. 1925.

PEDAGOGIUM, Revista Oficial da Associação de Professores. Anno 5. n.22. Natal. Empreza Typographica Natalense. Novembro - dezembro. 1925.

PEDAGOGIUM, Revista Oficial da Associação de Professores. Número Comemorativo do ensino primário no Brasil Independente. Natal. Imprensa Diocesana, 1927

REVISTA DO INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO DO RIO GRANDE DO NORTE. v. LI., Natal, Tipografia Galhardo, 1954.

RIBEIRO, Marlene Fernandes. Revista Pedagogium: um olhar sobre a educação no Rio Grande Do Norte (década de 1920). 2003. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2003.

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

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

## A IMIGRAÇÃO ITALIANA E A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM BARRETOS/SP (1900-1912)<sup>22</sup>

José Ildon Gonçalves da Cruz - UNIFESP<sup>23</sup>

### Resumo

A finalidade deste trabalho é o de apresentar uma análise documental ainda incipiente sobre a imigração italiana e a história da educação, no município de Barretos, localizado no noroeste do Estado de São Paulo, entre os anos de 1900 a 1912, tendo como fonte, o jornal *O Sertanejo*, propriedade do acervo público do Museu Histórico, Artístico e Folclórico Ruy Menezes.

**Palavras-chave:** Imprensa; Imigração Italiana; Entusiasmo pela Educação; Barretos.

### I - Introdução

A finalidade deste trabalho é o de apresentar uma análise documental ainda incipiente sobre a imigração italiana e a história da educação, no município de Barretos, localizado no noroeste do Estado de São Paulo (anexo único), entre os anos de 1900 a 1912, tendo como fonte primária, o jornal *O Sertanejo*, propriedade do acervo público do Museu Histórico, Artístico e Folclórico Ruy Menezes.

*O Sertanejo*, primeiro jornal de Barretos, teve um papel importante na difusão das ideias republicanas e instauração do projeto republicano, mediante a educação:

Já por mais de uma vez nós temos pronunciado, em nossa ainda tão curta vida de imprensa, sobre o excepcional valor que ligamos à instrução pública como factor social. É que nenhuma causa pode contribuir tanto para o progresso real de um paiz e por isso mesmo também, a **CONTRARIO SENSU em todas as grandes crises que uma nação possa atravessar, não se lhes procure alhures a razão ou a**

22 Este artigo é uma versão ainda incipiente de partes da futura tese a ser concluída no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH) da Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP, Campus Guarulhos, SP, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Claudia Panizzolo.

23 Aluno de Doutorado em Educação do referido Programa e participante do GEPICH - Grupo de Estudos e Pesquisa Infância, Cultura e História, sob a liderança da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Claudia Panizzolo, com vice-liderança da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mirian Warde. E-mail: joseildo@hotmail.com.



causa, senão na má ou insuficiente educação do povo (O SERTANEJO, 21 de junho de 1900. Grifo meu).

Em 1900, *O Sertanejo* se considerava documento confiável e se apresentava como uma espécie de museu vivo e depositário fiel de coisas preciosas, que, sem ele, desapareceriam na avassaladora aluvião dos tempos:

Se no tempo dos Ptolomeus e dos Pharaós houvesse chronistas e reporters, como hoje, poder-se-ia talvez garantir que a civilização estaria actualmente avançada de dous seculos. É, pois um beneficio a mais que a humanidade terá de levar em conta a **acção civilisadora da imprensa**, este de servir assim de uma espécie de **museu vivo e depositário fiel de cousas preciosas**, que, sem ella, desapareceriam sem duvida na avassaladora alluvião dos tempos (O SERTANEJO, 24/11/1900).

Ou seja: *O Sertanejo* se considerava fonte de estudos e pesquisas futuras e, no momento presente, garantia da civilização de Barretos e de sua população. Uma ideia original, um conhecimento de sua ação civilizatória no presente do município, em seu cotidiano e, depois, uma fonte viva à disposição dos historiadores.

Mas, somente, na década de 1970, mediante a História Cultural, foram incorporadas novas fontes à historiografia, sendo os jornais incluídos como fontes confiáveis (BURKE, 1992).

Segundo o entendimento do *Sertanejo*, um *museu vivo*, referenciando-se no conceito de Le Goff (1990), ele é um *monumento* que guarda uma memória da população de Barretos, de sua civilidade, de sua história da educação, de pontos da história da Primeira República, de sua perpetuação, um sinal do que restou do passado barretense, em atos escritos.

O monumento é *herança do passado*. As características do monumento é o “ligar-se ao poder de perpetuação, voluntária ou involuntária, das sociedades históricas (é um legado à memória coletiva) e o reenviar a testemunhos que só numa parcela mínima são testemunhos escritos” (LE GOFF, 1990, p. 519).

O trabalho do historiador<sup>24</sup> transforma este monumento em documento, em conhecimento, em textos de relevância, na comunidade científica, sob conceitos e metodologias rigorosas:

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa (LE GOFF, 1990, p. 545).

---

24 O pesquisador mergulha no passado, ultrapassa suas próprias vivências e recordações, conduzido por perguntas, mas também por desejos e inquietudes. Neste aspecto, se confronta com vestígios que se conservaram até hoje, e que em maior ou menor número chegaram até nós (KOSELLECK, 2006, p. 305).



Neste aspecto, exige-se do historiador que a sua leitura dos documentos não seja feita com ideias preconcebidas. Exige-se dele uma habilidade que consiste em despir os documentos e tirar dos mesmos “tudo o que eles contêm e em não lhes acrescentar nada do que eles não contêm. O melhor historiador é aquele que se mantém o mais próximo possível dos textos” (LE GOFF, 1990, p. 536).

Para *O Sertanejo*, os jornais, independentes de tamanho, trazem notícias, verdades e mentiras:

E os jornaes? Jornaes de litteratura, de sciencia, de artes, de politica, de satyra e de tolices! Jornaes grandes como o New York Herald, pequenos como O Sertanejo e até menores! E nestes, quantas noticias, quantas verdades e quantas mentiras! Depois, os manuscriptos (O SERTANEJO, 20/10/1900).

Mais tarde, Le Goff (1990) confirmou que “todo o documento é mentira. Cabe ao historiador não fazer o papel de ingênuo” (p. 548).

Essa atividade supõe interrogar “os textos ou os documentos arqueológicos, mesmo os aparentemente mais claros e mais complacentes, não falam senão quando sabemos interrogá-los” (BLOCH, 2001, p. 79), a fazer perguntas em busca dos *silêncios*, dos *vestígios*, das *memórias*, dos *indícios*, das *pistas*, dos *sinais*, dos *sintomas*, em paradigmas indiciários (GINZBURG, 1989, p. 177).

## II - Barretos e a imigração italiana

No século XIX, uma parte do Estado de São Paulo começa a passar por transformações importantes, enquanto a sua região noroeste ainda era denominada de “boca do sertão, sertão desconhecido, terrenos ocupados por indígenas ferozes, terreno desconhecido, terrenos despovoados” (CAVENAGHI, 2004). O sertão é o lugar incivilizado após o rio, o povoamento, a freguesia, a vila e a cidade, lugares entendidos como civilizados (HONORATO; MONARCHA, 2016).

Em meados do século XIX, essa região incivilizada foi sendo povoada, sobretudo, por mineiros do Sul de Minas Gerais, experientes e dedicados à lavoura e à pecuária. A escassez do ouro os levou a se dedicarem a outras atividades como a criação de bovinos e suínos, a fabricação de queijo, o cultivo de milho, de algodão e tabaco. As terras do sul do Estado mineiro são montanhosas. Esta característica restringia a expansão das atividades agropecuárias. Assim, muitos mineiros preferiam sair de sua província em busca de campos e terras férteis para plantar e criar gado (LAGES, 2012).

Neste contexto paulista, um território, depois denominado Arraial dos Barreto, localizado na *boca do sertão*, começou com a chegada de duas famílias migrantes, provenientes de Poços de Caldas, sul de Minas Gerais, os Barreto e os Marques, em torno de 1830.

Estas famílias mineiras se apossaram de uma área de terra às margens esquerda do rio Ribeirão das Pitangueiras, iniciando-se o povoamento. Os mineiros que povoaram o Arraial eram ligados à lavoura de alimentos ou à pecuária e também



Eram católicos convictos, e praticantes, os fundadores de Barretos. Firma-se essa certeza no fato, tão comum naquela época, de externalização de fé, que foi a doação de terras ao Divino Espírito Santo, para a constituição de um patrimônio e ereção de uma capelinha sob a sua invocação (MENEZES, 1985, p. 76).

Antes de falecer, os pais dos Barreto manifestaram aos filhos o desejo de doarem terras para a igreja em prol do Espírito Santo. Em 1854, no dia 25 de agosto, os filhos cumpriram o desejo dos pais. Esse documento é considerado a Certidão de Nascimento de Barretos, por isso que se comemora o aniversário da cidade aos 25 de agosto (ARMANI; FERNANDES; TINELI; TRUCULLO, 2012).

As terras eram apossadas e para evitar futuras contestações do Governo Imperial que promulgara a Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850, regulamentando a posse de terras devolutas e a colonização, que passaram a ser de domínio do Estado e os posseiros deveriam registrá-las.

Os Barreto e os Marques registraram suas terras, e, com o socorro da igreja de Jaboticabal, no Estado de São Paulo, fizeram o registro em 10 de abril e 29 de maio de 1856. Foi assim que tornaram legítimas as posses das suas terras, pois a igreja as reconheceu, oficialmente, em nome das duas famílias e em troca recebeu 62 alqueires de terras da fazenda Fortaleza, dos Barreto, bem como 20 alqueires da fazenda Monte Alegre, dos Marques (ARMANI; FERNANDES; TINELI; TRUCULLO, 2012).

Até o dia 16 de abril de 1874, o Arraial dos Barreto esteve sob a jurisdição da freguesia de Jaboticabal, data em que sua capela foi elevada também à condição de freguesia<sup>25</sup> (ROCHA, 1954, p. 6).

Esta freguesia foi denominada de *Espírito Santo do Alto Paraná*. O nome da capela, ainda pertencente ao município de Jaboticabal, ficou sendo *Espírito Santo dos Barreto*. Aos 10 de março de 1885, através da lei número 22, da Assembleia Provincial, é criado o *Município do Espírito Santo dos Barreto*. Em 1890, mediante o Decreto número 17 é instalada a Cidade de Espírito Santo dos Barreto. A Lei número 98 determina a criação da Comarca (a 65ª do Estado de São Paulo), pelo Governo Provisório da República. Em 1891, é instalada a Comarca de Espírito Santo dos Barreto. Em 1897, a Comarca é elevada à condição de cidade. Somente em 1906, mediante a Lei número 1021, encurta-lhe o nome para Barretos (MENEZES, 1985; ROCHA, 1954).

Em 1877, chegou o primeiro padre para cuidar da paróquia de Barretos, o imigrante italiano, Henrique Sassi, que abriu um livro de casamentos, um de óbitos e um de batizados (MENEZES, 1985).

Aos 4 de setembro de 1880, o Padre Francisco Valente foi nomeado para assumir a igreja local, sendo o responsável pelo início da construção da atual matriz, iniciada aos 10 de agosto de 1893. Também foi o responsável por ter começado o plantio de café na freguesia de Barretos: “deu exemplo do seu apreço à agricultura, adquirindo

---

25 Espaço territorial sob a responsabilidade da Igreja Católica através de uma paróquia (BLUTEAU, 1728, p. 633).



terras e mandando plantar, em fevereiro de 1890, a primeira lavoura de café do município”<sup>26</sup> (MENEZES, 1985, p. 9; ROCHA, 1954, p. 54).

Havia certo desprezo referente à população do incipiente Arraial dos Barretos, como despreparada, *tudo na base do faz de conta*, composta por indígenas e caboclos, além de alusão ao negro escravizado e aos livres.<sup>27</sup> O memorialista barretense, Ruy Menezes, descreveu a *paisagem humana de Barretos* do fim do século XIX e início do XX como de

Uma caboclada dominante de cor morena, pálida, olhos oblíquos, lembrando suas origens indígenas, miúda, de barbinha rala e nem sempre bem vestida. Havia os mais claros, gente refinada até que entendia melhor das coisas, mas no geral, era uma deficiência só, principalmente no setor de prestação de serviços. Raros os artesãos, poucos elementos se empenhavam em artes e ofícios. O que existia ainda era incipiente, tudo na base do faz de conta. Pois, foi **quando se deu no Brasil a imigração italiana**. Ensejou isso que se alterasse bastante o panorama. Chegava, a cada dia, gente disposta a “fazer a América”, todos profissionais habilitados. Foi como se uma revolução eclodisse em nossos hábitos e usanças (MENEZES, 1985, p. 71 - Grifo meu).

A partir de 1895, os imigrantes italianos chegaram a Barretos.<sup>28</sup> A maioria tinha ido da Hospedaria de Imigrantes do Brás, em São Paulo, para as fazendas de café, em Ribeirão Preto, onde residiram, temporariamente, e depois, se dirigiram a Barretos. Outros foram diretamente da hospedaria para Barretos (NETTO, 2001). A maioria era do Vêneto, região no norte da Itália.

O primeiro jornal de Barretos, *O Sertanejo*, assim se refere aos imigrantes italianos e a sua chegada a nova terra, no final do século XIX, com o progresso e suas conquistas:

Os Italianos chegaram a Barretos no final do século do vapor, do caminho de ferro e da eletricidade. Aqui nós nos salientamos com vantagens excepcionaes. Temos um clima saluberrimo, e com o qual se adapta perfeitamente o estrangeiro de qualquer paiz, mormente os povos da raça latina quiçá por serem da mesma origem de a nossa (O SERTANEJO, 03/01/1904).

Com a ida dos italianos para Barretos, surgiram nomes diferentes para o entendimento da época e,

que até hoje, estão presentes aqui com uma apreciável carga de respeito e admiração por parte de nossa gente, que bem soube, e sabe distinguir

26 Na mesma região, 30 anos antes, em 1860, começaram as primeiras plantações de café, em Ribeirão Preto e logo tomaram conta da paisagem regional (LOPES, 2011, p. 7).

27 Na mesma região de Barretos (São José do Rio Preto), Almeida (1943) apaga a participação dos negros ao considerar apenas os imigrantes sírios e italianos: eles venceram facilmente a concorrência nacional (p. 171).

28 A imigração para o noroeste paulista foi motivada pela lavoura de café, pelo comércio e pela venda de porta em porta, a mascateação (TRUZZI, 2019) e pela Igreja Católica que também enviava padres estrangeiros para as suas igrejas em outras terras.





e avaliar a contribuição que esses filhos de outras terras deram ao nosso desenvolvimento (MENEZES, 1985, p. 71).

Nomes italianos que se conservam e são “verdadeiras festas para nossos ouvidos e corações” (MENEZES, 1985): os Borsato, os Paro, os Pagani, Galati, Baroni, Bernardi, Sasdelli, Bonvicino, Ferrari, Scanavino, Beviláqua, Moni, Césari, Toneli, Mileo, Lazzarini, Serrati, Tedesco, Menghini, Vicentini, Facchetti, Dalla Vechia, Grisi, Furegati, Canônico, Mazzucato, Stefani, Flosi, Magalini, Apinosa, Ponzo, Fantoni, Dal Moro, Ducati, Perini, Giovanni, Barbieri, Bedendo, Bertoldi, Monti, Falabella, Macchione, Amêndola, De Marco, Bampa (ANDRADE, 1918; ARMANI; FERNANDES; TINELI; TRUCULLO, 2012; BORSATO, 2015, 2001; CASTRO, 1999; MENEZES e TEDESCO, 1954; MENEZES, 1985; ROCHA, 1954; NETTO, 2001; ZAUITH, 1993; DRUBI, 2007; 1998).

Os que em sua terra, principalmente, os da baixa Itália, eram pastores de ovelhas, mantiveram essa tradição em Barretos, indo trabalhar na pecuária, como os Amendola, os Macchione, os De Marco (MENEZES, 1985, p. 72).

Os calabreses vindos de região italiana onde predominavam os rebanhos de ovelhas, sendo pastores de origem, aqui se concentraram em atividade quase similares, mas no pastoreio e comércio das boiadas, na pecuária de corte e leite. O sonho era o mesmo que embalava os italianos do norte: negociar, trabalhar, para conseguir um pedaço de chão, só que não como aqueles, para a utilização na lavoura, mas como pastores, para abrigar o gado, garantir a subsistência de seus próprios rebanhos. Começavam mascateando poucas cabeças de gado em longas e penosas viagens, em lombo de burro, pelo interior do município, e à medida que aumentavam seu pecúlio, passavam a negociar boiadas maiores até que a prosperidade os levasse à compra da propriedade sonhada (TINELLI; MACHIONE, 2009b).

Muitos foram fazendeiros e pecuaristas. Os calabreses ou descendentes destes: os Lucca; Ortale; Spina; Macchione; Amêndola (Francisco Amêndola, um dos maiores pecuaristas da região na década de 20; seu filho José A. Neto, dono de um dos mais importantes rebanhos de gado nelore nas décadas subsequentes, fazendeiro e político); Bombini; Gagliardi; Muto; Carboni; De Marco; Spinoza; Marchi; Cassano, Mauro e muitos outros. Também alguns italianos do norte e descendentes saídos da lavoura e voltados à pecuária como: os Cavalini; Girardi; Paro; Polizelli; Giacheto e outros (TINELI; MACHIONE, 2009a, p. 89).

No mesmo ano da grande imigração para Barretos, os italianos criaram, no dia 22 de junho de 1895, a *Società Italiana di Mutuo Soccorso Unione e Fratellanza*, que foi importante para o município (MENEZES, 1985).<sup>29</sup> Esta *Società* tinha por finalidade, conforme o artigo 2º de seu estatuto,

o mutuo socorro e a instrução, com o fim de conseguir para si, a moralidade e para os socios que a compoem o maior desenvolvimento

29 Ao ocupar novos espaços, em novos contextos, os italianos criaram instituições que os ajudaram na adaptação ao novo meio cultural: sociedades de auxílio mútuo, de beneficência, hotéis, bandas musicais, clubes, escolas, hospitais, igrejas, etc. Uma dessas instituições que mais se destacou foi a imprensa na língua de origem e na modalidade bilíngue: “os italianos não fugiram desse padrão, trazendo as prensas e o papel-jornal ao lado da enxada e da pá” (BERTONHA, 2018, p. 37).



possível do bem estar moral e material, oferecendo divertimentos lícitos aos sócios e famílias juntando assim o útil ao agradável (DIÁRIO OFFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO, terça-feira, 31 de julho de 1917, p. 3551).

Sete anos após o seu início, em 1902, a *Società Italiana* enviou seus dados para a *Repartição de Estatística e do Archivo de São Paulo*, responsável pelos Anuários Estatísticos do Estado, que apenas citou a *Società*, sem publicar os dados. A publicação completa aconteceu oito anos depois de seu início, aparecendo com o nome de *Società Italiana de Mutuo Soccorso Uniti e Fratellanza*. Em 1905, o Anuário publica o nome correto.

**Quadro único** - Dados dos Anuários Estatísticos do Estado de São Paulo até 1912, sobre a *Società Italiana di Mutuo Soccorso Unione e Fratellanza* de Barretos

Ano	Contribuintes	Honorários	Beneméritos e benefi- feitores	Total	Volume	Página
1898	*	*	*	*	1	580
1899	*	*	*	*	1	594
1900	*	*	*	*	1	674
1901	*	*	*	*	1	788
1902	*	*	*	*	1	738
1904	40	4	5	49	2	240
1905	46	4	4	54	2	322
1906	41	4	4	49	1	334
1907	24	4	6	34	2	260
1908	24	4	6	34	1	302
1909	*	*	*	*	1	268
1910	41	4	3	48	1	256
1911	*	*	*	*	1	267
1912	92	4	5	101	1	306

**Fonte:** Dados extraídos dos Anuários Estatísticos do Estado de São Paulo - 1898-1912.<sup>30</sup>

## 2.1 - Barretos: a imprensa e o entusiasmo pela educação

No ano de 1900, um evento marcou a História de Barretos e a História dos Italianos no município: o surgimento da imprensa, no dia 31 de março, pelas mãos do jornalista e poeta, Silvestre de Lima, com a criação do primeiro jornal, *O Sertanejo*, que, “em these republicana de todos os tempos, hontem como hoje, somos pela Republica contra a Monarchia” (O SERTANEJO, 31/03/1900, p. 1).

Este jornal foi um “elemento decisivo de avanços em nosso desenvolvimento [...], principalmente no respeitante à intensificação do relacionamento social da

30 Disponível em: [http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/repositorio\\_digital/anuarios\\_estatisticos](http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/repositorio_digital/anuarios_estatisticos). Acesso em: 12 jan 2019.



população” (MENEZES, 1985, p. 76; 80), que necessitava de rotinas e disciplina, de normas e procedimentos, de hábitos de civilidade e de racionalização, de moralidade e de uma nova sociabilidade. Neste aspecto, acrescenta-se que “trouxe novidades notáveis para os barretenses, influenciou e contribuiu de forma decisiva para o processo de conquista e expansão cultural de seus munícipes” (BARRETOS, 2016).

O jornal *O Sertanejo* era hebdomadário, publicado aos sábados, em língua portuguesa, com seções em língua italiana, publicações de poemas em inglês e francês. Na primeira edição, além de correspondentes brasileiros e de italianos residentes no Brasil, foram apresentados correspondentes italianos direto de Roma, de Nápoles, de Florência e de Turin, responsáveis pelas seções italianas, no jornal.

Desde a sua primeira edição, *O Sertanejo* contemplava a imprensa brasileira e a imprensa imigrante italiana.<sup>31</sup> A *Società Italiana* escrevia as colunas *Società Italiana di Mutuo Soccorso Unione e Fratellanza de Barretos, Sezione Italiana, Secção Livre e Tribuna Italiana* onde se exibiam matérias em italiano. Também recebia jornais da Itália (*Messaggero*, de Roma; *La Sartorella*, de Trieste), lia o jornal italiano *Fanfulla*,<sup>32</sup> publicado no Brasil e enviava correspondência para este jornal, conforme carta datada de 15 maggio 1901 (Jornal *Fanfulla*, 1901). Estas condições permitiram propagar a língua italiana em Barretos.

No dia 10 de junho de 1904 foi aprovada a isenção de impostos para a *Società Italiana di Mutuo Soccorso Unione e Fratellanza* (ROCHA, 1954, p. 235; 308), configurando a sua utilidade pública e importância para a sociedade barretense.

Mantinha interação com as Sociedades Italianas de Araraquara (*Società Italiana de Beneficenza*), de Jaboticabal (*Filarmonica Italiana Pietro Mascagni*), de Franca (*Fratelli Italiani Uniti*). A de Bebedouro até anunciava o *Hotel Italo-Brazileiro, com aseio e bebidas estrangeiras, além de cocheira e pasto fechado* e a de Jaboticabal anunciava Casa bancária com aliança com o banco em Gênova, na Itália (O SERTANEJO, várias edições).

O dia 20 de setembro, data da unificação italiana, era, anualmente, comemorado pela Colônia italiana, com as duas bandeiras: “alla stessa ora nella sede sociale sventolavano le bandiere: italiana e brasiliana”<sup>33</sup> (O SERTANEJO, 25/09/1900).

O mudancismo proposto pela República trouxe um incentivo para que as pessoas viessem a discutir a emergência de abertura e aperfeiçoamento de escolas: aqueles

31 A imprensa imigrante italiana, na região noroeste, a qual se localiza Barretos, no Estado de São Paulo, surgiu no fim do século XIX e início do XX, primeiramente, na cidade de Ribeirão Preto, com a publicação dos jornais *Gazzeta della Domenica* (1896), *L'Unione Italiana* (de 1896 a 1897), *La Canaglia* (1900), *Il Diritto* (1904), *Il Corriere Italiano* (de 1904 a 1905), que depois recebeu o nome de *L'Eco Italiano*. Em 1912, foi publicado o *Bollettino di Santo Antonio* (1912), pela paróquia de Santo Antônio, editado em português e em italiano (TRENTO, 2013; 1989).

32 O Jornal *Fanfulla*, periódico criado em 1893 pela comunidade italiana no Brasil, pode ser consultado no acervo do CEDEM - Centro de Documentação e Memória, da UNESP, especializado na prestação de apoio informativo à pesquisa social e responsável pela guarda de acervos documentais relacionados à história política e aos movimentos sociais contemporâneos do Brasil. Este periódico foi digitalizado e está disponível para consulta de pesquisadores, mediante agendamento (Disponível em: <https://www.cedem.unesp.br/#!/guia-do-acervo>. Acesso em: 09 set 2019).

33 Simultaneamente, as bandeiras tremulavam na sede: a italiana e a brasileira (tradução ~livre do autor).



movimentos que chamamos de o “entusiasmo pela educação”<sup>34</sup>, com abertura de escolas, entre os anos de 1887 e 1896, sofrendo em seguida um recuo entre os anos de 1896 e 1910, alcançando, por fim, seu apogeu nas décadas de 1910 e 1920 (GHIRALDELLI Jr., 2003, p. 16; NAGLE, 2001).

O “entusiasmo pela educação” ocorreu, tardiamente, em Barretos, iniciando-se no ano de 1900, graças ao surgimento da imprensa barretense.

Entre 1900 e 1912, consta no jornal *O Sertanejo* uma explosão de abertura de escolas e de objetos relacionados à educação: primeiro Grupo Escolar de Barretos, Escola italiana (Professor Enrico Spaletta), duas escolas provisórias (públicas), escolas nas povoações de Santo Antônio da Alegria, Passatempo, Baguaçu e São Sebastião da Boa Vista, escola particular que leciona todas as matérias exigidas nas escolas-modelos do Estado, Colégio Nogueira (feminino), Colégio Lacerda (Internato, semi-internato, externato - Instrução primária e secundária para o sexo masculino, onde se lecionam todos os preparatórios), Colégio São João, escolas maternas (Anália Franco), escolas rurais, escola primária particular (Domingo Soares de Sá), escola particular (Candido Caetano Ferreira de Sousa), escola particular (Libero Braga), escola particular de primeiras letras, Livros escolares, escola agrícola, trabalho docente, professor de música, professor público e professor particular, homenagem a professora, relatos de violência contra professor, intervenção ou castigo do professor, educação das filhas, educação feminina, exames escolares (escolas públicas e italianas), críticas a falta de escolas.

O primeiro professor de Barretos foi o português Antônio Alexandre Ferreira. Nesses primeiros tempos, constatou-se a presença de uma escola, no ano de 1868, identificada graças a um registro em Ata da Câmara Municipal de Jaboticabal, porque o Arraial dos Barreto pertencia à Freguesia de Jaboticabal (FREITAS, 1978, p. 31; CAPALBO, 1978, p. 254).

O primeiro professor primário de Barretos foi o português Antonio Alexandre Ferreira. Depois lecionaram as primeiras letras no arraial Narciso José de Lima, Francisco Sales, João Crisóstomo de Souza, Antônio Fernandes Pinheiro, Pinto Machado, Eliseu Guardanapo Papudo. Mais tarde abriram escolas o Chico Boticário, o Chico Manteiga, o Candinho Mestre (Candido Caetano Ferreira de Souza), o Escobar, o Sales, Eliseu e Bonifácio, José Carlos, filho de José Rufino Messias (ROCHA, 1954, p. 162; 318).

Antes dessa escola houve outras, a do Salese (italiano), a do Antônio Pinheiro (ROCHA, 1954).

No dia 24 de março de 1885, o senhor Moraes Barros apresentou a Emenda nº 22, na 24ª Sessão Ordinária da Assembleia Provincial, solicitando a criação de duas escolas primárias, uma do sexo masculino, outra do sexo feminino na nova Villa de

34 As expressões, “entusiasmo pela educação” e “otimismo pedagógico”, se popularizaram por meio de escritos de livros e artigos de Jorge Nagle (2001), e depois foram incorporadas na historiografia da educação em nosso país (GHIRALDELLI Jr., 2003). O otimismo pedagógico é posterior, iniciando-se a partir de 1920.



Barretos e Anna Cândida de Brito foi nomeada a primeira professora pública para reger a cadeira da Vila de Barretos. Ela foi admitida pela Inspetoria Pública Geral aos exames de concurso das cadeiras de primeiras letras, no dia 7 de março de 1885 (JORNAL CORREIO PAULISTANO - 26/09/1885).

Desde a primeira edição, o jornal *O Sertanejo* tratou da educação e de outros elementos formativos para a civilização e o desenvolvimento de Barretos. Na sexta edição, o editorial apresentou o posicionamento e seu entendimento da Instrução Pública e da Educação para a formação da sociedade ideal barretense:

Já por mais de uma vez nós temos pronunciado, em nossa ainda tão curta vida de imprensa, sobre o excepcional valor que ligamos à instrução pública como factor social. É que nenhuma causa pode contribuir tanto para o progresso real de um paiz e por isso mesmo também, a **CONTRARIO SENSU em todas as grandes crises que uma nação possa atravessar, não se lhes procure alhures a razão ou a causa, senão na má ou insuffieiente educação do povo [...]**. E é justamente na grande obra de mais justa e perfeita direcção de iniciativa que a educação, na mais ampla accepção da palavra, representa papel eminente [...]. As ruas bem alinhadas, os palácios suntuosos, os vastos armazéns, os jardins, as fábricas, os quartéis, atestam o desenvolvimento industrial, a força e a riqueza do um povo. Os hospitais, as escholas, os campanários, os zimbórios e as torres das igrejas, denunciam o cultivo intellectual e o character moral do povo (O SERTANEJO, 21 de junho de 1900. Grifo meu).

Para *O Sertanejo*, a imprensa e a educação civilizariam a população de Barretos, “futura cidade”. Ele considerava que para os barretenses, a sua leitura era “o banho hygienico do espirito, tão necessario como o banho hygienico do corpo”. Este jornal se comparava, “à gotta d’agua, que caindo aos poucos sobre a pedra vae-lhe perfurando a superfície, ha feito caminho seguro atravez o descostume do povo, cujo bem estar se ha dedicado”. E, continua: “mas, era vista da nossa situação, altos sertões de S. Paulo, apesar do analphabetismo que infelizmente dominando em todo o Brasil, tem aqui os seus arraiaes”. Mas, ele assegura aos assinantes e ao público em geral “desta futura cidade os fóros de civilização e progresso, a que já tem direito” (O SERTANEJO, 30 de março de 1902).

## 2.2 - A escola italiana em Barretos

A criação do *Sertanejo* possibilitou a reflexão sobre a necessidade da escola e a sua importância para a civilidade barretense.

Educar o homem e, antes de tudo, instruí-lo. Não ha negar que um grande numero de principios, bons ou maus, se bebem no lar, mas é a instruccão que nos habilita a aproveitar e desenvolver uns e a corrigir ou modificar os outros (O SERTANEJO, 05/05/1900, p. 1).

Por volta do ano de 1903, foi fundado o Colégio Lacerda, pelo capitão Ernesto Lacerda, destinado à instrução primária e secundária, somente para meninos, nas modalidades de externato e internato, com ensino também da língua italiana.



Antes de quaisquer outras construções, a Colônia Italiana se preocupou em ter um espaço na imprensa, uma escola e construir uma sede. Desde o início, os italianos organizaram a construção de uma escola, que era mantida pela *Società Italiana di Mutuo Soccorso Unione e Fratellanza*. Assim mantiveram a língua, o ensino da escrita, a alfabetização na língua materna, a definição de uma bandeira, de um hino e de diplomas e o sentimento de pertencimento, de compartilhamento de costumes e cultura, formando uma identidade italiana em terras barretenses (O SERTANEJO, várias edições):

O ano de 1904 marca o desenvolvimento da escola italiana em Barretos, com o trabalho docente e pedagógico do italiano Enrico Spalettra, como professor titular.

A abertura desta escola fora necessidade de educar, formalmente, os italianos e estava conforme determinava o artigo 2º de seus Estatutos: “a Sociedade tem por fim [...] a instrução” (DIARIO OFFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO, terça-feira, 31 de julho de 1917, p. 3551).

Esta escola era mista, atendendo as crianças italianas de ambos os sexos. Em 1906, já contava com 32 crianças matriculadas (ROTELLINI, 1906).

Ao contrário desta escola italiana em Barretos, normalmente, as escolas italianas tinham frequência somente masculina:

As associações de socorro mútuo foram instituídas na maioria dos antigos núcleos coloniais paulistas, e também criaram escolas elementares que funcionavam em suas sedes. A maior parte dessas escolas era privada, com frequência somente masculina e ensinavam os conteúdos em língua italiana (MIMESSE, 2015, p. 263).

Para o professor Enrico Spalettra, a educação deveria ser intelectual (formação da inteligência da criança), moral (formação do carácter da criança) e física (cuidados com o corpo, higiene pessoal, higiene escolar e organização espacial da escola para prevenir doenças),<sup>35</sup> conforme palestra que ministrou, em sala de aula da *Società*, com o título: “Scuola e sua triplice meta di perfezionamento: fisico, intellettuale, moral”<sup>36</sup> (FANFULLA, 01/12/1907).

Primeiramente, a escola italiana era mista, sob a responsabilidade de um professor. Em matéria publicada em 1910, o Fanfulla noticiava que estava na Colônia Italiana de Barretos, o Sr. Alfonso Grilli, que foi, especialmente, para assumir o cargo de professor da escola masculina italiana. A sua esposa abriu uma escola italiana para as meninas. Essas escolas operavam no edifício social *Unione e Fratellanza*. E, a notícia terminava desejando a eles toda a felicidade nesta nova residência, onde a colônia apoiaria os noviços dotados de traços corteses e boas qualidades (FANFULLA, 18/09/1910, p. 9).

Estas duas escolas funcionaram até o fim do ano. Conforme o Fanfulla, no dia 9 de janeiro de 1911, as escolas italianas foram reabertas, tanto a seção feminina quanto

35 Referências em Spencer (1891).

36 A escola e seu triplo objetivo de perfeição: física, intelectual e moral (tradução livre do autor).





a masculina, devido a um abaixo-assinado solicitando a abertura de ambas, após ótimos resultados dos exames escolares, ocorridos no dia 22 de dezembro de 1910.

Os resultados desse abaixo-assinado foi além, contemplando também os pais que mostraram o desejo de querer se educar em contabilidade e língua materna italiana, houve a Escola Noturna, funcionando das 18 às 20 horas, na sede da referida *Società* (FANFULLA, 15/01/1911).

### III – Considerações

A imigração italiana para Barretos possibilitou trocas educacionais e culturais, coincidindo com o surgimento da imprensa barretense, mediante o jornal *O Sertanejo* que possibilitou o início do “entusiasmo pela educação”, com abertura de escolas públicas, particulares e escolas mistas italianas, na primeira década do século XX.

O primeiro jornal de Barretos defendia os ideais republicanos, a reflexão sobre a escola e sua importância para a civilização barretense. Tais ideais republicanos e os Estatutos da *Società Italiana* exaltavam a educação como civilizatória, sendo também fundamentos para *O Sertanejo* defender a educação, permitindo que uma “revolução eclodisse nos hábitos e usança” barretenses.

### IV – Referências

ALMEIDA, Antonio Tavares de. *Oeste Paulista*, uma experiência etnográfica e cultural. Rio de Janeiro: Ed. Alba, 1943.

ANDRADE, Absay de. *Álbum Aspectos de Barretos*, 1918.

ARMANI, Karla O.; FERNANDES, Sueli C. T.; TINELI, Roseli A.; TRUCULLO, Priscila V. *Descobrimdo Barretos: 1854-2012*. Barretos: Editora Liverpool, 2012.

BARRETOS. Museu Ruy Menezes recebe doação do Jornal O Sertanejo. 01 de abril de 2016). Disponível em: <https://www.barretos.sp.gov.br/noticias/9339/saude>. Acesso em: 21 set 2019.

BERTONHA, João Fábio. *Italianos e austro-húngaros no Brasil: nacionalismos e identidades*. Caxias do Sul: Editora da Universidade de Caxias do Sul, 2018.

BLOCH, Marc. *A apologia da História ou ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BLUTEAU, Raphael. *Vocabulario portuguez & latino: aulico, anatomico, architectonico*. Coimbra: Collegio das Artes da Companhia de Jesus, 1728.

BORSATO, Adalgisa. *A Caminhada*. São Paulo: AroPrint Gráfica Digital, 2015.

BORSATO, Adalgisa. *Rodeio*, trilha de campeões. Barretos: Edições Academia Literária, 2001.

BURKE, Peter. *A escrita da História: Novas perspectivas*. Trad. Magda Lopes São Paulo: Editora UNESP, 1992.

CASTRO, G. *De quase tudo um pouco*. Gráfica e Editora Country de Barretos, 1999.

CAPALBO, Clovis Roberto. *A história de Jaboticabal – 1828-1978*. Jaboticabal: edição do autor, 1978.





- DRUBI, Syria. *Colina - Capital nacional do cavalo*. Barretos: Editora Sete Virtudes, 2007.
- DRUBI, Syria. *Raízes de Jaborandi*. Barretos: Soares Barretos Gráfica e Editora, 1998.
- FREITAS, Salvador Obiol. *Jaboticabal, São Paulo - Brasil*: edição do sesquicentenário. São Paulo: Edições Populares, 1978.
- GHIRALDELLI Jr, Paulo. *Filosofia e história da educação brasileira*. São Paulo: Manole, 2003.
- GINZBURG, Carlo. *Sinais: Raízes de um paradigma indiciário*. In: *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.
- HONORATO, Tony; MONARCHA, Carlos. *De boca do sertão à cidade da instrução: institucionalização do ensino em Piracicaba no século XIX*. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 25, p. 175 - 198, 2016.
- Jornal Diário Oficial do Estado de São Paulo*
- Jornal Fanfulla* (diversas edições)
- Jornal O Sertanejo* (diversas edições).
- KOSSELLECK, Reinhart. *Futuro Passado – contribuição à semântica dos tempos históricos*. Contraponto: Rio de Janeiro, 2006.
- LAGES, José Antonio Correa. *Fundadores - a saga de Manoel Fernandes do Nascimento*. Ribeirão Preto: Fundação Instituto do livro, 2012.
- LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Jacques Le Goff; tradução Bernardo Leitão ... [et al.]. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.
- LOPES, Luciana Suarez. *Ribeirão Preto: a dinâmica da economia cafeeira de 1870 a 1930*. Coleção Nossa História V1. Ribeirão Preto: Fundação Instituto do Livro, 2011.
- MIMESSE, Eliane. *As escolas elementares paulistas e seus alunos estrangeiros na passagem do século XIX para o XX*. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, nº 63, p. 259-269, jun - 2015.
- MENEZES, Ruy. *Espiral: história do desenvolvimento cultural de Barretos*. Barretos: Intec-Barretos, 1985.
- MENEZES, Ruy; TEDESCO, José. *Álbum Comemorativo do 1º Centenário da Fundação de Barretos*, 1954.
- NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- NETTO, Daniel Bampa. *Família Bampa - de Verona a Barretos*. Barretos: Editora e Gráfica Barretos, 2001.
- ROCHA, Osório Faleiros. *Barretos de outrora*. Barretos: s/e, 1954.
- ROTELLINI, Vitaliano. *Il Brasile e gli Italiani*. Firenze, 1906.
- SPENCER, Herbert. *La educacion Intelectual, Moral y Fisica*. Mexico: Tip. Lit. de Filomeno Mata, 1891. (Universidad Autónoma de Nuevo León). Disponível em: <http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080022579/1080022579.PDF>. Acesso em: 22 mar. 2020.
- TINELI; Roseli Aparecida; MACHIONE, Bié. *Barretos: Associação de classe, clubes sociais, transportes, movimentos militares, justiça, meios de comunicação e santos milagreiros*. Bar-

retos: Gráfica Barretos, 2009a.

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

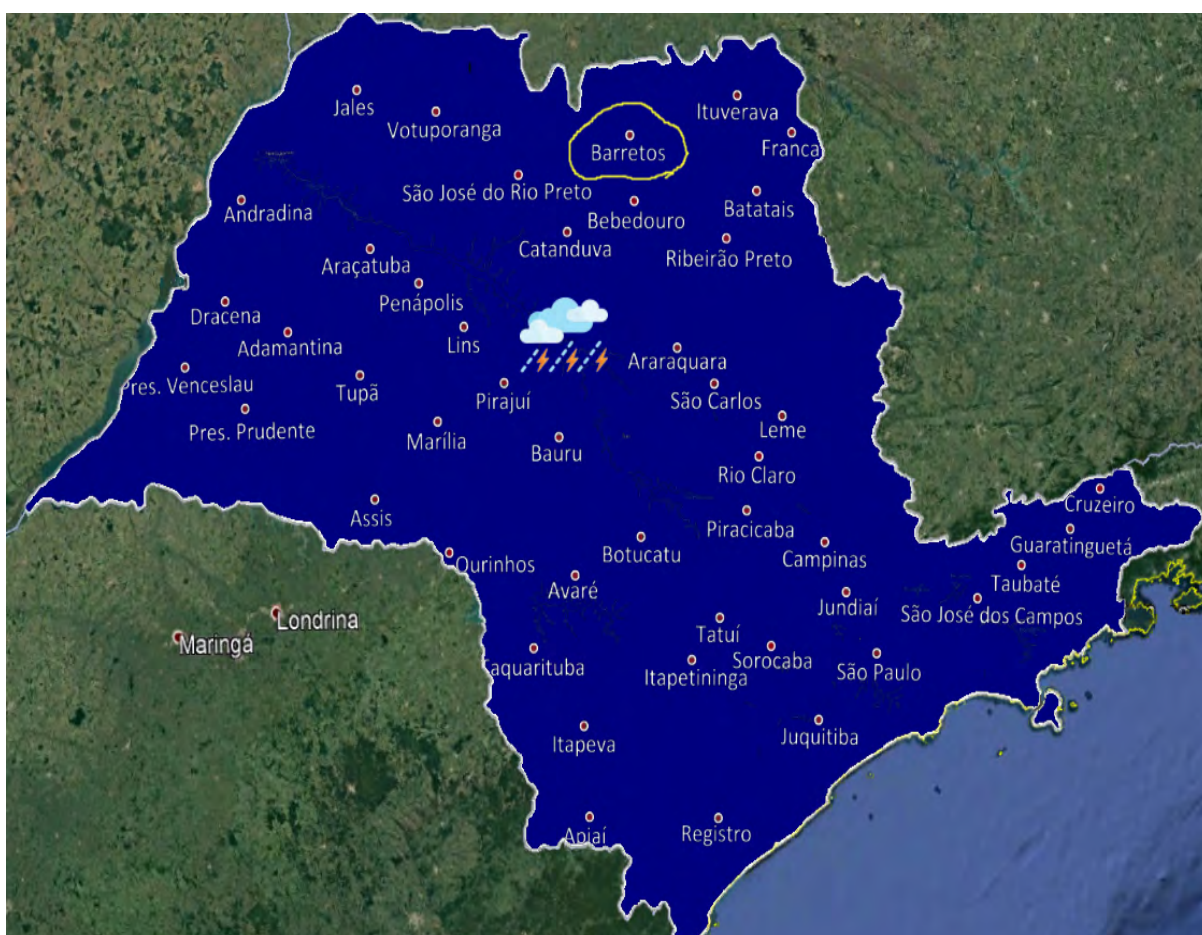
TRENTO, Ângelo. *Do outro lado do Atlântico: um século de imigração italiana no Brasil*. São Paulo: Nobel/Instituto Italiano di Cultura di San Paolo, 1989.

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

TRUZZI, Oswaldo. Sírios e libaneses no oeste paulista – décadas de 1880 a 1950. *Revista Brasileira de Estudos de População*, v. 36, p. 1-27, 4 nov. 2019.

ZAUITH, Chamissy. *Barretos: da origem ao núcleo Histórico*. Barretos: Soares de Oliveira, 1993.

#### V - Anexo único - Localização de Barretos (em destaque) no Estado de São Paulo:



Fonte: IPMet - Disponível em: <https://www.ipmetradar.com.br/2tempo.php>. Acesso em: 05 fev 2020.

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

Thalita Pavani Vargas de Castro – PPGE/UFMT

Emilene Fontes de Oliveira – SEDUC/MT

Francine Suélen Assis Leite – PPGE/UFMT

### INTRODUÇÃO

Este artigo trata sobre a gestão de documentos históricos e destaca a importância dos lugares de guarda na preservação da história e da memória da humanidade. Neste caso em especial, a pesquisa tem como foco o Arquivo Público de Mato Grosso e a sua função na organização e nos métodos de controle sobre a produção de documentos, com a finalidade de ampliar a eficiência no tratamento das informações, de modo a garantir as ferramentas para as pesquisas. Assim, ao tratar sobre a gestão de documentos significa “[...] o recolhimento para guarda permanente, compreendendo o ciclo de vida dos documentos, isto é, fase corrente e fase intermediária. Gestão de documentos é um conjunto de normas, procedimentos” (REIS, 2015, p. 11).

O objetivo desta pesquisa é dar visibilidade ao Arquivo Público de Mato Grosso enquanto uma importante instituição de guarda de acervos identificados como: documentais, microfilmados e fotográficos, tendo como destaque as fontes da história da educação. Haja vista que esses documentos apontam os elementos que são primordiais no processo de reconstrução da história, que por sua vez, tem a ver com o passado das nossas instituições escolares e da cultura escolar construída ao longo do tempo.

Propõe-se aqui enfatizar o aspecto histórico da instituição (APMT) e das fontes de pesquisa em história da educação sob guarda do mesmo, sem necessariamente especificar um período, de modo a dar maior visibilidade a dimensão do banco de dados existentes e o que ele possibilita no campo da pesquisa a construção de novos objetos, permitindo estudos de inúmeras temáticas, tais como: instituições escolares, alunos, professores, cultura escolar, materialidade escolar, entre outros. Essas temáticas podem ser analisadas a partir de recortes temporais diversos, que abrangem desde o período colonial, passando pelo Império e pela República.



O passado é vivo, presente, e influência nas histórias de vida de todos os povos, pois a nossa constituição identitária passa pela compreensão do que fomos e somos, toda a obra humana é História, as vitórias, as derrotas, as memórias e os gestos, todos os atos e as experiências vivenciadas pelos sujeitos históricos podem reconstruir uma parte da História. História, em seu sentido etimológico, é uma terminologia grega e significa “pesquisa”. Configura uma ciência que investiga as ações dos indivíduos e dos/nos grupos humanos no tempo e no espaço por meio da análise de trajetórias, eventos e processos que ocorreram no passado. O pressuposto de sua natureza epistemológica encontra validação no grande acervo teórico e metodológico disponível na literatura científica mundial até a atualidade.

Neste sentido, a pesquisa se insere no viés da História Cultural (CHARTIER, 1990, p. 16) por compreender “[...] o modo como em diferentes lugares e momentos uma realidade social é construída, pensada, dada a ler”, direcionando o olhar para a importância do Arquivo Público.

A História é uma área que se utiliza de fontes arquivísticas, assim, instituições de memória e arquivos são fundamentais no processo de pesquisa dentro desta área. O Arquivo Público pode ser caracterizado como um repositório de memória que possibilita a reconstrução da História, os documentos nele guardados são produzidos pela sociedade segundo as relações de força dos sujeitos históricos que detinham o poder. Essas instituições de guarda possuem a função de recolher, preservar e conservar esses materiais, além de compartilhar essas informações com a comunidade.

## GESTÃO DE DOCUMENTOS

Em 1936, Gustavo Capanema, Ministro da Educação e Saúde, fez um pedido a Mário de Andrade para que elaborasse um anteprojeto de Lei voltado para a salvaguarda dos bens do patrimônio cultural brasileiro, assim foi confiado a Rodrigo Melo Franco de Andrade a responsabilidade de implantar o Serviço do Patrimônio. Em 13 de janeiro de 1937 foi criado o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), durante o governo de Getúlio Vargas, pela Lei N° 378. No dia 30 de novembro de 1937, foi promulgado o Decreto N° 25 que organizava o IPHAN. Yamashita; Paletta (2006, p.174) destacam que as ações do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional são voltadas para a identificação, documentação, restauração, conservação, preservação, fiscalização e difusão, seus trabalhos são desenvolvidos dentro de um universo diversificado de bens culturais e pautados em legislações específicas sobre cada tema, dentro de cada área de atuação: Bens imóveis – núcleos urbanos, sítios arqueológicos e paisagísticos e bens individuais; Bens móveis – acervos museológicos, coleções arqueológicas, documentais, arquivísticos, bibliográficos, videográficos, fotográficos e cinematográficos.

A gestão de documentos à qual abordamos neste trabalho passa pela instituição - *Arquivo Público de Mato Grosso*, que tem como objetivo a guarda de materiais arquivísticos. O conceito de arquivo, segundo o Dicionário Brasileiro de Terminologia



Arquivística (2005) se caracteriza de quatro formas distintas: conjunto de documentos de uma entidade coletiva ou pública, de uma pessoa ou família, produzidos ou acumulados; instituição que possui a finalidade de custódia, processamento técnico, conservação e o acesso a esses documentos históricos; instalações que funcionam arquivos e móvel com a função de guarda de documentos.

Segundo Yamashita; Paletta (2006) durante muitos séculos o conhecimento e a própria história eram compartilhados por meio de narrativas, devido a inexistência da escrita ou pela falta de suportes duráveis que registrassem as ações ao longo dos períodos históricos. Suportes como ossos, pedras, tabuletas de argila e cera, papiro, pergaminhos, fotografias e o papel que conhecemos hoje e que é o mais utilizado como fonte para registrar informações, foram utilizados no decorrer da história para disseminar os conhecimentos humanos, a partir do desenvolvimento das atividades humanas, ferramentas, recursos e instituições foram sendo desenvolvidos para registrar e conservar os conhecimentos e as memórias da humanidade.

Nas instituições de Arquivo Público pode-se encontrar uma variedade de fontes documentais, fotos, papéis, enfim, um imenso acervo que ajuda a História a entender o passado para compreender o presente. Os arquivos possuem uma grande função na sociedade, ao conservar e preservar os acervos documentais é garantido o acesso as informações históricas, quanto mais nossa sociedade vai se desenvolvendo, maior é a quantidade de atividades desenvolvidas e diversas, ou seja, maior são os atos registrados da humanidade, assim, é significativo o tanto de obra humana que pode ajudar na reconstrução da História por meio da conservação destes documentos.

A gestão documental é um dispositivo arquivístico que visa garantir a agilidade na aquisição de documentos, utilização e nos cuidados apropriados, sendo, portanto, de fundamental importância para a preservação da memória institucional. Desta maneira, a sua implantação procura estabelecer procedimentos para uma administração satisfatória desde a produção do documento até sua destinação final. Desta forma: “Essa transferência implica a passagem por um filtro de qualidade racionalizador e densamente redutor.” (BELLOTTO, 2006, p. 113).

Segundo Azevêdo (2016), a gestão documental se apresenta como uma forma de padronizar técnicas de arquivamento, garantindo o armazenamento seguro, adequado, eficiente e econômico nos arquivos. Então, a política de gestão de documentos, passa por um diagnóstico, e este, é o ponto inicial para a elaboração de uma análise da situação dos arquivos quanto ao tratamento das informações, que tem como objetivo identificar erros e propor medidas eficientes para o melhor funcionamento dos arquivos.

A gestão documental é importante para atestar que os documentos estejam disponíveis de maneira adequada e com boa localização. O volume crescente da documentação aponta a necessidade de uma gestão para otimizar a volume documental de forma segura, e ainda assegurar a destinação de documentos, aprimorar os métodos de arquivamento, potencializar os espaços físicos entre outros.

Esses procedimentos arquivísticos propõe analisar na instituição suas condições de armazenamento, gênero documentais, tipo documental como exemplo:





fotografia, ofícios, atas, regulamentos, relatórios, etc; estado de conservação, técnicas de arquivamento, espaço físico. Somente a partir do levantamento e coleta desses dados, é que o arquivista identificará a situação do arquivo e quais suas necessidades, podendo então “[...] formular e propor as alterações e medidas mais 12 indicadas, em cada caso, a serem adotadas no sistema a ser implantado” (PAES, 2004, p. 36).

## LUGAR DE GUARDA – O ARQUIVO PÚBLICO DE MATO GROSSO

O artigo trata-se da instituição - *Arquivo Público de Mato Grosso*, criado no ano de 1896, no Governo de Antônio Correa da Costa e, o acervo foi organizado inicialmente por Estevão de Mendonça, que reconhecia a devida importância da guarda dos documentos e da instituição para a sociedade mato-grossense. Conforme o site oficial<sup>37</sup> do Arquivo Público de Mato Grosso, no primeiro momento para a organização do acervo foram confeccionadas as latas de folhas de flandres, nelas depositando os documentos classificados por ano. Em 1931, o Dr. Artur Antunes Maciel, Interventor Federal em Mato Grosso, instituiu o Decreto nº 113, anexando o Arquivo à Biblioteca Pública, passando a denominar-se Biblioteca e Arquivo Público, vinculada à Secretaria de Educação, Cultura e Saúde. Dessa forma, o Arquivo Público do estado de Mato Grosso pode ser considerado como uma das instituições culturais mais antigas do estado.

Ao longo dos anos, até o início da década de 1970 diversos nomes estiveram à frente da direção do Arquivo Público de Mato Grosso, tais como: Gervásio Leite, Nilo Póvoas e Vera Iolanda Randazzo, entre outros. No ano de 1972, no governo de José Manuel Fontanilhas Fragelli o Arquivo Público passou a ser vinculado à Secretaria de Estado de Administração sendo designado como Departamento de Documentação e Arquivo. Em 1979 novamente foi alterada a sua nomenclatura para Arquivo Público de Mato Grosso e em 2002 para Superintendência de Arquivo Público.

Durante a trajetória da instituição ocorreram mudanças na localização do espaço e, isso acarretou no extravio de documentos, no armazenamento e manuseio inadequado dos mesmos, considerando que o Arquivo já havia sido colocado no antigo Palácio Alencastro e, logo quando deu início ao seu arquivamento e organização vários documentos se perderam, pois estiveram armazenados em locais inapropriados com umidade, cupins e traças. Somente com a iniciativa do Professor Estevão de Mendonça de guardar esses documentos em latas, fez com que fossem preservados, inclusive, em seu livro “Memória de um cuiabano” escreveu sobre importância do Arquivo e do acervo documental. (LIMA, 2005).

De acordo com as análises de Lima (2005) em 1903, ocorreu a eleição para Presidente do Estado, e o Coronel Antonio Paes de Barros, conhecido por Coronel Toto Paes, tentou dar continuidade nos trabalhos de organização do Arquivo, no entanto devido a própria política do estado não foi possível. Mesmo com a

---

37 Endereço eletrônico do Arquivo Público de Mato Grosso. Disponível em: <<http://www.apmt.mt.gov.br/>> Acesso em: 12 fev. 2020.



aprovação do Decreto nº 5078 que determinava que as funções dos arquivistas deveriam ser cumpridas para que o Arquivo ficasse organizado, mas não obtiveram êxito devido as várias alterações de lugares, grande parte deles eram inapropriados para esta finalidade, e do transporte que também provocava o extravio de documentos durante o manuseio e o percurso. Dentre essas mudanças de localização, podemos mencionar:

[...] quando do Palácio Alencastro, o Arquivo foi removido para a casa de propriedade do Exmo. Sr. Dom Francisco de Aquino Correa e logo em seguida para o prédio onde funcionava a Escola Modelo Barão de Melgaço. Mas devido à necessidade do Governo do Estado precisar do prédio, para instalação da Secretaria de Educação, Cultura e Saúde na ocasião, o Arquivo foi dividido, e uma parte foi para a Biblioteca Pública e outra para o prédio onde funcionava a Imprensa Oficial. Em 1957 foi transferida uma parte para a casa do Sr. Frederico Vaz de Figueiredo na rua Barão de Melgaço, ali permanecendo por 17 anos. (LIMA, 2005, p. 11-12).

Nesse sentido, no Relatório do Professor Nilo Póvoas, em 1962, explicitou que a casa que se localizou o Arquivo não atendia aos padrões estabelecidos para o seu funcionamento, visto que o próprio espaço físico não era suficiente para organizar o acervo documental, por esta razão, uma parte dos documentos foi alocado em um depósito no Departamento de Obras Públicas. O Professor ainda ressaltou em seu relatório sobre a importância da preservação do acervo e sobre a perda de importantes documentos durante o processo de mudanças de sede. (LIMA, 2005).

Segundo Lima (2005) em 1971 o Secretário de Educação e Cultura contactou o Diretor do Museu Paulista, e apresentou um relatório recomendando que as caixas com documentos do séculos XVIII e XIX fossem retiradas, com a finalidade de realizar trabalhos de restauração, desinfecção, inventário, microfilmagem e seleção do acervo documental e, posteriormente voltariam para a capital mato-grossense, contudo essa proposta não entrou em vigor. Um ano depois, parte da documentação foi enviada para o pavimento superior da Biblioteca Pública e a outra foi para o Centro de Treinamento do Magistério da Universidade Federal de Mato Grosso, na tentativa de trazer soluções sobre o espaço de armazenamento do acervo. Em 1973 veio a Cuiabá a Chefe do Serviço de Registro e Assistência do Arquivo Nacional, a Professora Wilma Schaefer Correa, para oferecer assistência técnica e realizar um curso sobre organização de arquivos. A sua vinda ainda teve como objetivo preparar o pessoal para organizar a documentação que estava a um certo tempo abandonada, mas antes desse processo, era necessário primeiramente juntar todo o acervo que estava em dois locais distintos, conforme já mencionado. Todavia o curso também não obteve êxito por dificuldades com os próprios trabalhadores do local.

O Arquivo Público passou a ter legislação própria somente em 1982, que tratava acerca da guarda, descarte e recolhimento de documentos, mas com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei nº 8159, de 08 de janeiro de 1991, definiu no artigo 1º como “[...] dever do Poder Público a gestão documental e a proteção





especial aos documentos de arquivos, como instrumento de apoio à administração, à cultura, ao desenvolvimento científico e como elementos de prova e informação”. (BRASIL, Lei, 1991, s/p)

Além disso, também foi aprovado o Decreto nº 1654 de 29 de agosto de 1997, que estabeleceu o Sistema de Arquivos do Estado de Mato Grosso, vinculado à Secretaria de Estado de Administração, esse Sistema tinha como objetivos:

I – assegurar a proteção e preservação dos documentos arquivísticos do Poder Público Estadual, como elemento de prova e instrumento de apoio à administração e pelo seu valor histórico e cultural; II- harmonizar as atividades nas diversas fases de administração dos documentos de arquivo atendendo às especificidades dos órgãos geradores da documentação; III – facilitar o acesso ao patrimônio arquivístico público de acordo com as necessidades da comunidade. (BRASIL, Decreto, 1997, s/p)

Assim, o órgão central desse Sistema era o Arquivo Público de Mato Grosso, sendo de sua competência a orientação na elaboração e aprovação do Plano de Destinação de Documentos e da Tabela de Temporalidade. E a política de arquivo no Estado seria de responsabilidade do Conselho Estadual de Arquivos (CEA), também vinculado ao Arquivo.

Em 2002 foi aprovado o Manual de Gestão de Documentos do Poder Executivo do estado de Mato Grosso, através do Decreto nº 5567 de 26 de novembro, sendo adotado gradualmente nos órgãos, com a orientação técnica do Arquivo Público. Esse processo de modernização estava relacionado a implantação de tecnologias da informação, que possibilitariam o acesso de documentos digitalizados, textuais e microfilmados.

O Arquivo Público passou a funcionar em sua nova sede, que foi restaurada e adaptada, para cumprir a missão de proporcionar o acesso ao seu acervo. Esse prédio foi construído pelo Interventor Federal Júlio Strübing Müller, nos anos de 1940, período em que várias obras foram inauguradas em Cuiabá, dentre elas o edifício da Secretaria Geral. Em 26 de abril de 2002 o prédio foi tombado como Patrimônio Histórico e Artístico do estado, pela Secretaria de Estado de Cultura. Oito meses depois foi assinado o Termo de Cooperação assinado entre Banco do Brasil o Governo do Estado, intermediado pela Secretaria de Estado de Administração, dando início a execução das obras de restauração e adequações do prédio, para que tivesse a infraestrutura necessária para Arquivo. Dessa forma, o Governo do Estado, por meio da Secretaria de Estado de Administração, investiu para equipar esse espaço no mesmo nível dos que já existiam no Brasil. (LIMA, 2005).

Embora a história do Arquivo Público seja marcada por constantes mudanças de sede e até mesmo pela perda de documentações, não há como negar que esta instituição de guarda pode ser considerada como uma das instituições culturais mais antigas do estado, onde está reunida grande da documentação histórica, administrativa e da instrução pública de Mato Grosso.



## EXPERIÊNCIA E PESQUISA

Ao revisitar as fontes contidas no Arquivo Público de Mato Grosso (APMT), por meio de uma experiência de pesquisa que envolveu um trabalho em equipe realizado por alguns mestrandos e doutorandos do Grupo de Pesquisa História da Educação e Memória – GEM/UFMT, tivemos conhecimento da dimensão documental do acervo do APMT, passando pelas ações governamentais expressas nas normas, leis e decretos, jornais, fotografias, como também, pelas obras literárias, obras memorialísticas, entre outras.

Enquanto grupo de pesquisa em História da Educação, o nosso trabalho esteve focado na localização e digitalização das fontes referentes à educação em mato grosso. A partir disso, verificamos cada lata e caixas e livros, com referência escolar.

Essa experiência foi idealizada pela professora e orientadora Elizabeth Figueiredo de Sá, com o objetivo de localizar as fontes necessárias para realização das nossas pesquisas, e ainda, deixar registrado no site do GEM um banco de dados com documentos correspondentes ao período de 1930 a 1950, todos digitalizados. Os documentos seguem na fase de catalogação para mais tarde serem incluídos no acervo online do grupo de pesquisa.

Segundo Oliveira (2019), essas fontes permitem observar as representações acerca do que se pensava da sociedade da época, da política, e sobretudo, do funcionamento das escolas, oferecendo elementos da formação escolarizada da população matogrossense, como também, sinalizam aspectos das ações de diversos atores, sejam eles, governantes, políticos, diretores, inspetores, professores, alunos, cidadãos, etc.

De modo mais específico, pode-se dizer que ao desenvolver o trabalho no Arquivo Público iniciamos com a localização dos documentos através da organização e catalogação da própria instituição, que estão identificadas da seguinte forma: caixas e latas da “Instrução Pública” e “Avulsas”. No primeiro momento, demos início a coleta das fontes das caixas e latas da “Instrução Pública”, tiramos fotos de todos os documentos que ali estavam. Já nas caixas identificadas como “Avulsas”, por esta ter diferentes documentos de diferentes instituições e Secretarias do estado, foi preciso ler cada um dos documentos e fazer a sua seleção.

Quando manuseamos esses documentos o pesquisador faz a operação historiográfica segundo Michel de Certeau (2002), em que tudo começa pelo gesto de manusear, separar e reunir as fontes documentais, e isso está relacionado com a escolha das fontes, o lugar do pesquisador e com a própria escrita historiográfica que possibilitam múltiplos direcionamentos e olhares no processo de construção do objeto de pesquisa.

Assim, diante do levantamento documental realizado catalogamos 20 caixas identificadas como “Instrução Pública”, com documentos referentes a educação mato-grossense, como pode ser observado a seguir:



Quadro 1 - Caixas da diretoria da Instrução Pública de Mato Grosso - 1930/1945

Ordem	Ano	Quantidade	Classificação de identificação – APMT
01	1930	01	Caixa H - Diretoria Geral de Instrução Pública
02	1934	01	Caixa - Diretoria Geral de Instrução Pública
03	1935	01	Caixa - Diretoria Geral de Instrução Pública
04	1936	01	Caixa - Documentação da Educação
05	1937	01	Caixa - Instrução Pública - Diretoria Geral de Instrução Pública
06	1938	01	Caixa - Instrução Pública - Diretoria Geral de Instrução Pública
07	1939	01	Caixa - Diretoria Geral de Instrução Pública
08	1940	03	Caixa - Diretoria Geral de Instrução Pública
09	1941	04	Caixa - Diretoria Geral de Instrução Pública
10	1942	02	Caixa - Diretoria Geral de Instrução Pública
11	1943	01	Caixa - Diretoria Geral de Instrução Pública
12	1944	01	Caixa - Diretoria Geral de Instrução Pública
13	1945	02	Caixa - Diretoria Geral de Instrução Pública

Fonte: SILVA, 2018, p. 31-32.

Embora as caixas e latas nomeadas como “Avulsas” tivessem diferentes documentos do estado, encontramos várias fontes sobre a instrução pública, por esta razão torna-se importante enfatizá-las pelas inúmeras possibilidades de documentos a serem explorados. Esse acervo estava organizado em 84 caixas e 61 latas de acordo com o quadro abaixo:

Quadro 2: Caixas e latas com documentos avulsos localizados no APMT – 1930/1945

Ordem	Ano	Caixas	Latas	Classificação de identificação - APMT
01	1930	12	05	Documentos avulsos
02	1931	12	05	Documentos avulsos
03	1932	04	04	Documentos avulsos
04	1933	05	02	Documentos avulsos
04	1934	03	01	Documentos avulsos
05	1935	05	02	Documentos avulsos
06	1936	07	01	Documentos avulsos
07	1937	03	02	Documentos avulsos
08	1938	02	08	Documentos avulsos
09	1939	03	04	Documentos avulsos
10	1940	08	08	Documentos avulsos



Ordem	Ano	Caixas	Latas	Classificação de identificação - APMT
11	1941	06	07	Documentos avulsos
12	1942	02	07	Documentos avulsos
13	1943	03	05	Documentos avulsos
14	1944	04	-	Documentos avulsos
15	1945	05	-	Documentos avulsos

Fonte: SILVA, 2018, p. 32-33.

Essa multiplicidade de fontes encontradas no Arquivo Público nos leva aos estudos de Ginzburg (2006, p. 263-264), pois para ele: “Todo documento, inclusive o mais anômalo, pode ser inserido numa série. Não só isso: pode servir, se analisado adequadamente, a lançar luz sobre uma série documental mais ampla”. Além disso: “[...] reduzir a escala de observação queria dizer transformar num livro aquilo que, para outro estudioso, poderia ter sido uma simples nota de rodapé numa hipotética monografia”.

Diante desse levantamento documental foram 165 caixas e latas da “Instrução Pública” e “Avulsas” manuseadas. Esses documentos já haviam sido catalogados em outro trabalho realizado, pela Professora Elizabeth Madureira junto ao Grupo de Pesquisa História da Educação e Memória – GEM, através de verbetes que se referem a localização e o teor do documento, assim:

O resultado desse trabalho frutificou em dois importantes instrumentos de pesquisa: Memória: catálogo de documentos relativos à história da educação mato-grossense (período Imperial), publicado em 1996 (Sá & Siqueira, 1996), e um CD-ROM contendo a documentação republicana, 1890 a 1950 (Sá & Siqueira, 2004). No primeiro caso, o catálogo recebeu uma organização cronológica e no segundo, o CD-ROM, a ordenação obedeceu à entrada por instituição tendo, em seu interior, a sistematização cronológica. Após esse trabalho inicial, o GEM investiu na transcrição e digitalização dos documentos considerados relevantes, que, hoje, encontram-se à disposição dos pesquisadores junto ao banco de fontes do GEM (SIQUEIRA, 2005, p. 134).

É importante destacar que o site do GEM tem um acervo digital com a disponibilização desses verbetes, com uma parte do acervo documental do Arquivo Público de Mato Grosso entre os anos de 1890-1950, que estão organizados pelas seguintes temáticas: Grupos Escolares, Escolas Regimentais, Liceu Cuiabano, Escola Modelo, Instituições escolares, Escola Industrial de Cuiabá, Escola de Aprendiz e Artífices Escola Normal, Escolas Rurais, Escolas Isoladas, Escolas Reunidas, Escolas em Geral e outros, ainda constam as legislações dentro dessas categorias com: relatórios, regimentos, petição, atas, exames livros, horários e programas, documentos avulsos, ofícios, entre outros. Dessa forma, acreditamos que:

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva



recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa. (LE GOFF, 1994, p. 545)

Nesses documentos torna-se possível ao pesquisador encontrar as pistas e os indícios (GINZBURG, 1989) que constroem as representações sociais e culturais da história da educação. Nesse sentido, Ginzburg (1989, p.144-145) destaca que “[...] é necessário examinar os pormenores mais negligenciáveis [...]”, e embasar-se em “[...] indícios imperceptíveis à maioria [...]”.

Pensar nas contribuições de Ginzburg (2006) nos direciona a diferentes leituras para se pensar nas fontes localizadas, na interdisciplinaridade na produção da narrativa histórica, e como distintas áreas de formação possibilitam a construção de objetos de pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Arquivo Público de Mato Grosso tem ofertado uma política de gestão, preservação e tratamento adequado ao patrimônio documental do estado. Ele tem atuado na descrição e catalogação desse corpus documental. O acesso ao arquivo é público, sendo que qualquer pessoa que interessada pode visitar e/ou frequentar a instituição, realizando o modo adequado de manuseio dos documentos, utilizando das ferramentas disponibilizadas pelos servidores.

É de suma importância a preservação das instituições arquivísticas, pois elas permitem que por meio do tratamento e da conservação desses documentos se possa reconstruir a história, dando significado para o percurso histórico da humanidade.

Sabe-se que esses acervos documentais muitas vezes não possuem a atenção e cuidados devidos, o que pode levar a ocorrer perdas irreparáveis. A higienização dos documentos, cuidado no manuseio, acondicionamento e condições ambientais apropriadas são obrigatórios, e pode-se observar que o APMT tem prezado pelos cuidados necessários com o patrimônio público.

Esta pesquisa procurou conhecer os aspectos da gestão de documentos e seus principais instrumentos técnicos, tendo como referência a nossa experiência com o exercício da operação historiográfica, com a finalidade de dar mais visibilidade a importância do Arquivo Público na gestão das instituições arquivísticas e das fontes para a História da Educação de Mato Grosso. Ao destacar o Arquivo Público e os trabalhos que são desenvolvidos nesses espaços, possibilitamos que a comunidade em geral possa ter o conhecimento e o acesso a história do estado de Mato Grosso e do Brasil, reconstruir a história permite que possamos conhecer a nossa própria trajetória, pois todos nós somos parte dela e é significativo e de grande relevância que sejam preservados todo o percurso histórico que ajuda a explicar nossa existência e nossa história.

## REFERÊNCIAS

AZEVÊDO, Mayara Silvestre de Castro. *Arquivo Público Escolar: Diagnóstico do arquivo da escola Liceu Paraibano*. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Arquivologia), Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, Paraíba, 2016, 24 f.



BELLOTTO, Heloisa Liberalli. *Arquivos permanentes: tratamento documental*. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

BRASIL. *Lei* nº 8159, de 08 de janeiro de 1991. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8159.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8159.htm)>. Acesso em: 12 fev. 2020.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. 2ª. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CHARTIER, Roger. *História Cultural – Entre práticas e representações*. Lisboa/Rio de Janeiro: Difel/Bertrand Brasil, 1990.

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

GINZBURG, Carlo. *O fio e os rastros*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

LE GOFF, Jacques. Documento/monumento. *In: HISTÓRIA E MEMÓRIA*. 3. ed. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1994. p.535-553.

LIMA, Luzinete Xavier de. *História do Arquivo Público de Mato Grosso*. Trabalho de Pós-graduação em Patrimônio Cultural, Instituto Cuiabano de Educação. Cuiabá, Mato Grosso, 2005, 43f.

MATO GROSSO. *Decreto* Nº 1.654, 290 de agosto de 1997. Disponível em: <<http://rouxinol.mt.gov.br/Aplicativos/Sad-Legislacao/LegislacaoSad.nsf/709f9c981a9d9f468425671300482be0/ad2d6ce24b2f7dec04256e7b004f5f92?OpenDocument>>. Acesso em: 12 fev. 2020.

MATO GROSSO. *Decreto* nº 5.567, de 26 de novembro de 2002. Disponível em: <<http://app1.sefaz.mt.gov.br/Sistema/Legislacao/legislacaopessoa.nsf/2b2e6c5e-d54869788425671300480214/37bb9b3435d3e09304256e980077f00f?OpenDocument>> Acesso em: 12 fev. 2020.

OLIVEIRA, Emilene Fontes de. *Usina Itací - Mato Grosso: História, Trabalho e Educação (1897-1930)*. Tese de Doutorado. PPGE/UFMT, 2019, 225 f.

PAES, Marilene Leite. *Arquivo: teoria e prática*. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

REIS, Erlan da Fonseca Teffé. *Gestão de documentos: a importância dos seus aspectos legais no Brasil*. Trabalho de Conclusão de curso (Graduação em Arquivologia), Universidade Federal Fluminense, Instituto de Arte e Comunicação Social. Niterói, 2015, 93 f.

SILVA, Luciana Vicência do Carmo de Assis e. *Na cadência das águas, no ritmo da política: a escola pública rural no município de Poconé - MT (1930-1945)*. Tese de Doutorado PPGE/UFMT, 2018.

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. Reconstituindo arquivos escolares – A experiência do GEM/UFMT. *In: Revista brasileira de história da educação* nº 10 jul./dez. 2005. p. 123-152.

YAMASHITA, Marina Mayumi; PALETTA, Fátima Aparecida Colombo. Preservação do patrimônio documental e bibliográfico com ênfase na higienização de livros e documentos textuais. *Arquivística.Net*. Rio de Janeiro, v.2, n.2, p.172-184, ago./dez.2006. Disponível em:

<[http://www.brapci.inf.br/\\_repositorio/2009/11/pdf\\_c835af3d2a\\_0006726.pdf](http://www.brapci.inf.br/_repositorio/2009/11/pdf_c835af3d2a_0006726.pdf)> Acesso em: 19 fev. 2020.

## A INTERLOCUÇÃO DE ACERVOS NA PESQUISA HISTORIOGRÁFICA

Joseane Cruz Monks – UFPel

Vania Grim Thies – UFPel

O presente trabalho tem como objetivo descrever as principais fontes utilizadas na elaboração da dissertação de Mestrado<sup>38</sup>, já concluída, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Faculdade de Educação (FaE), da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), na qual buscou-se privilegiar a produção dos dados a partir da interlocução de diferentes acervos que compõem o centro de memória e pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (Hisales)<sup>39</sup>. Para este artigo se realizará o detalhamento do conjunto de ações metodológicas e práticas desenvolvidas na produção, organização e análise dos dados da pesquisa.

Neste sentido, o texto apresentará a seguinte organização: a apresentação do centro de memória e pesquisa Hisales, a descrição dos acervos e das fontes utilizados na pesquisa, as ações metodológicas desenvolvidas na integração das fontes a partir do trabalho ancorado na perspectiva historiográfica (De Certeau, 2002) e da História Cultural (Chartier, 2002) e a exemplificação da interlocução dos acervos pelos dados organizados.

O centro de memória e pesquisa Hisales tem como missão garantir a salvaguarda dos variados artefatos que constituíram/constituem o âmbito escolar atuando, assim, como guardião da memória e da história da intuição escolar, das práticas pedagógicas, do ensino, da leitura, da escrita, das professoras/professores e das crianças e colaborando, sobre maneira, na preservação da cultura material escolar, principalmente dos séculos XX e XXI (Peres; Ramil, 2015).

Sobre as ações e os trabalhos desenvolvidos no e/ou pelo Hisales, desde sua constituição, Peres (2012), destaca que:

38 A pesquisa intitulada “Do artesanal ao digital: uma genealogia dos meios de produção e reprodução de folhinhas de atividades em cadernos de alunos”, MONKS (2019).

39 O Hisales - História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares - é um centro de memória e de pesquisa vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Tem como um dos objetivos principais a constituição de acervos para a manutenção da história e da memória da escolarização elementar. Para maiores informações acesse <https://wp.ufpel.edu.br/hisales/>.





[...] trabalho do grupo abarca pelo menos três dimensões: a primeira é exatamente o esforço de criação de uma cultura de valorização e consequente preservação desse material; a segunda, o debate e as estratégias efetivas de políticas de acervo; por último, a (re)invenção de metodologias de exploração e de análise dessa fonte e objeto de pesquisa [...] (PERES, 2012, p. 95).

Sobre a última dimensão descrita pela autora, “a (re)invenção de metodologias de exploração e de análise dessa fonte e objeto de pesquisa [...] (PERES, 2012, p. 95)”, na qual refere-se principalmente ao trabalho com os cadernos de alunos, a pesquisa desenvolvida na dissertação e aqui explicitada, pode contribuir com alguns aspectos, pois considerou esse artefato como fonte e objeto de pesquisa, tendo sido necessário estruturar uma prática metodológica que propiciasse a coleta, a organização e a análise dos dados, aspectos estes que serão detalhados em outro momento deste texto.

Logo, para uma compreensão geral das ações desenvolvidas pelo Hisales é necessário conhecer a composição e diversificação dos acervos que o constituem. Assim, atualmente, o Hisales integra seis acervos principais: 1) cadernos de alunos (2.231); 2) cadernos de planejamento (281); 3) livros para o ensino da leitura e da escrita (1.255); 4) livros didáticos produzidos no Rio Grande Sul (359); 5) materiais didáticos pedagógicos e 6) escritas pessoais e familiares (691)<sup>40</sup>. Outros materiais complementares também são salvaguardados pelo centro, como por exemplo, as revistas educacionais, as revistas literárias, os manuais pedagógicos, materiais didáticos e jogos pedagógicos produzidos pelas professoras (es), equipamentos de reprodução como o mimeógrafo (copiador a álcool), hectógrafo (copiador a gelatina), mapas, mobiliários (clases/ de diferentes modelos, artefatos utilizados para escrita escolar (ardósias, caneta de pena, lápis) entre outros.

Sobre os principais acervos cabe destacar o de cadernos de alunos que configura como um dos maiores do mundo<sup>41</sup> e foi fundamental para a realização da pesquisa, entendido como fonte e objeto da produção e análise dos dados. A característica plural deste acervo abarca muitas possibilidades de estudos e pesquisas devido às peculiaridades do material, que demonstra propriedades específicas e globais relacionadas à materialidade deste artefato escolar, das práticas pedagógicas, das ações docentes e discentes no decorrer dos tempos e que foram registradas neste suporte.

## Descrição das fontes e das ações metodológicas

A pesquisa maior já referenciada aqui e ambientada no campo da cultura material escolar interligou este campo com o a História da Educação. Privilegiou-se, neste sentido, a sistematização dos dados por meio da interlocução dos artefatos que compõem os diferentes acervos, e, que de alguma maneira se correlacionavam com o contexto escolar e com a pauta de investigação. Como aporte teórico do campo da cultura material escolar os autores Felgueiras (2015) e Escolano Benito (2017) deram subsídio a pesquisa

40 Dados referentes a março de 2020.

41 O número de cadernos no acervo é de 2.231, dado quantitativo referente a março de 2020.



e às problematizações. Sobre cadernos de alunos, autores como Gvirtz (1999), Hébrard (2001), Mignot (2008), Peres (2017) entre outros, foram o aporte teórico.

A estruturação da pesquisa na perspectiva historiográfica foi determinada pela transformação e pela interlocução dos diferentes acervos, pois a utilização dos artefatos que compõem os mesmos, como fonte e objeto da pesquisa foi pautada em dois aspectos centrais, o primeiro: a) pela ampliação que a história cultural propiciou quando inseriu na pauta de discussão teóricas e conceituais o alargamento das fontes, apresentando certo deslocamento de interesse “das ideias e políticas educacionais para as práticas, os usos e as apropriações dos diferentes objetos” (LOPES; GLAVÃO, 2010, p. 35); E o segundo aspecto: b) pelo conhecimento dos diferentes acervos<sup>42</sup>, propiciado principalmente pela atuação e trabalho como integrante no centro de memória e pesquisa Hisales, aspecto que possibilitou percepção ímpar dos a acervos.

A partir destes aspectos as ações desenvolvidas constituíram um conjunto de procedimentos metodológicos que tinham como objetivo transformar e reorganizar determinada coleção de fontes (os acervos), dar integridade aos dados e conferir *status* documental principalmente às produções escolares (os cadernos dos alunos e as folhinhas produzidas pelas professoras), pois como descreve De Certeau (2002):

Em história, tudo começa como o gesto de *separar*, de reunir, de transformar em “documentos” certos objetos distribuídos de outra maneira. Esta nova distribuição cultural é o primeiro trabalho. Na realidade, ela consiste em *produzir* tais documentos, pelo simples fato de recopiar, transcrever ou fotografar estes objetos mudando ao mesmo tempo o seu lugar e o seu estatuto. Este gesto consiste em “isolar” um corpo, como se faz em física, e em “desfigurar” as coisas para constituí-las como peças que preencham lacunas de um conjunto, proposto *a priori*. Ele forma a coleção (DE CERTEAU, 2002, p. 81).

Dentre os acervos mencionados, selecionou-se as principais fontes para a construção empírica da pesquisa de dissertação, ou seja, se realizou a primeira ação destacada pelo autor acima citado, “o gesto de separar” determinados objetos. Para tal, utilizou-se o acervo de cadernos de alunos, como acima mencionado, o acervo de revistas (Revistas do Ensino<sup>43</sup> e Revista do Globo<sup>44</sup>), o acervo de manuais pedagógicos e o acervo dos livros para o ensino da leitura e da escrita.

Esses artefatos compreendem a periodização que perpassa todas as décadas do século XX, e correspondem especificamente: os cadernos de alunos (1968-2008),

---

42 Este conhecimento dos acervos deve-se a atuação de uma das autoras no centro de memória e pesquisa Hisales, inicialmente como voluntária (2010) e posteriormente como bolsista de iniciação científica da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (PROBIC/ FAPERGS) entre os anos de 2011-2014, como estudante do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas .

43 A Revista do Ensino foi importante periódico educacional produzido no Rio Grande do Sul entre as décadas de 1930 e 1990 que se destacava no cenário gaúcho como impresso pedagógico de expressiva circulação, disponível à instrumentalização teórica, político-pedagógica e prática do ensino primário. Sobre a Revista de Ensino no Rio Grande do Sul, ver BASTOS (2005).

44 A Revista do Globo foi um periódico gaúcho produzido pela Livraria do Globo, em Porto Alegre, entre os anos 1929-1967, propunha na produção editorial da época divulgava as ideias contemporâneas e veiculava os principais fatos ocorridos no Rio Grande do Sul, bem como, servir de vitrine aos produtos da Livraria do Globo e, posteriormente, da Editora Globo.



as Revistas do Ensino (1951-1978), as Revistas do Globo (1950-1960) e os manuais pedagógicos (1905-1991) e o acervo dos livros para o ensino da leitura e da escrita (1950-2000)<sup>45</sup>. Assim, o alargamento da periodização se justifica pela intenção de realizar a contextualização da pesquisa e a compreensão ampla do fenômeno investigado (meios de produção e reprodução de folhinhas de atividades em cadernos de alunos).

A seguir, a tabela 1 sistematiza a descrição das fontes, acima mencionadas, contemplado os dados quantitativos, ou seja, o número de materiais utilizados e a periodização de cada material<sup>46</sup>.

Tabela 1–Descrição das fontes e periodização

Descrição do material	Quantidade	Periodização	Acervo
Cadernos de Alunos	419	1968-2008	Cadernos de Alunos
Folhinhas	14.383		
Revistas do Ensino	166	1951-1978	Complementar
Revista do Globo	56	1950- 1968	
Manuais Pedagógicos	98	1905-1991	
Livros para o Ensino da Leitura e da Escrita	1.161	1950-2000	Livros para o Ensino da Leitura e da Escrita em Língua Nacional

Fonte: Banco de dados da pesquisa de dissertação.

Ao visualizar os dados descritos na tabela 1, pode-se ter uma visão geral da periodização dos materiais utilizados na investigação, bem como a verificação numérica das fontes.

Ao descrever as fontes da pesquisa maior, será evidenciado como se operou com as potencialidades dos materiais, exemplificando a proposta de interlocução dos acervos na produção da pesquisa na perspectiva historiográfica (De Certeau, 2000). A possibilidade de articular os diferentes artefatos garantiu à pesquisa elementos fundamentais para a compreensão do fenômeno da produção e reprodução das folhinhas<sup>47</sup> no cenário escolar gaúcho, a partir dos cadernos de alunos no período de 1968-2008. Esta potencialidade de interlocução dos acervos articulou-se, principalmente pelo conhecimento ímpar dos acervos, pelo alargamento das fontes evidenciado pela história cultural e pela conexão histórico/cultural entre os materiais. Evidentemente que esta conexão não estava posta, foi uma construção estruturada pelo processo da pesquisa, pelas características dos artefatos e pelas

45 A periodização exemplificada corresponde aos materiais utilizados na pesquisa, pois os acervos têm periodizações mais amplas.

46 Os números apresentados na tabela referem-se aos materiais contemplados na pesquisa, pois os acervos em específico contam com número maior de exemplares. Aspecto que se altera periodicamente visto a dinâmica de doações dos materiais ao Hisales. Ainda poderiam ser descritos também os inúmeros materiais que auxiliaram a pensar os dados da pesquisa, como os copiadores a álcool e os instrumentos e utensílios para escrita.

47 Recursos didático-pedagógicos produzidos pelas professoras para subsidiar a prática docente.



discussões teóricas utilizadas na produção da pesquisa, ou seja, reunir, comparar, separar e produzir dados.

Ainda sobre o “gesto de separar” De Certeau (2020) destaca que:

Longe de aceitar os “dados”, ele os constitui. O material é criado por ações combinadas, que o recortam no universo do uso, que vão procurá-lo também fora das fronteiras do uso, e que o destinam a um reemprego coerente. E o vestígio dos atos que modificam uma *ordem* recebida e uma *visão* social. Instauradora de signos, expostos a tratamentos específicos, esta ruptura não é, pois, nem apenas nem primordialmente, o efeito de um “olhar”. É necessário aí uma operação técnica (DE CERTEAU, 2002, p. 81).

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

Tais ações e procedimentos desenvolvidos na coleta dos dados exigiram criação e rigor metodológico, principalmente na sistematização dos dados coletados e nas análises realizadas. No processo de coleta dos dados desempenhou-se a manipulação individual do conjunto de fontes, caracterizando o “gesto artesão” (Farge, 2017), no qual os materiais foram sistematicamente verificados um a um. Logo, a partir deste movimento as informações foram organizadas, inicialmente em registros escritos, e posteriormente em arquivos digitais e fotográficos. Foi um trabalho intenso, repetitivo e exaustivo que resultou em um grande conjunto de dados e informações produzidos. O registro dos dados foi ordenado em tabelas descritivas com diversos campos, que privilegiaram aspectos de identificação, materialidade dos suportes e as informações de relevância para etapa da análise.

Os acervos foram verificados na seguinte ordem: o acervo de cadernos de alunos, os acervos das revistas (Revista do Ensino e Revista do Globo), o acervo dos manuais pedagógicos e o acervo dos livros para o ensino da leitura e da escrita. A escolha desta ordem para verificação das fontes foi realizada pelas características das fontes, pelos rumos da pesquisa, pela proximidade e conhecimento dos acervos, no entanto essa ordenação não os isolou em cada um de seus acervos e, sim, propiciou pensá-los de forma integrada e relacional.

Nos cadernos de alunos, localizou-se 14.383 folhinhas (fonte e objeto da pesquisa principal) que foram classificadas pela forma de produção e/ou reprodução, quais sejam: 1) folhinhas produzidas com caneta e/ou lápis, 2) folhinhas mimeografadas (reproduzidas por mimeógrafo), 3) folhinhas reproduzidas com papel carbono, 4) folhinhas datilografadas (produzidas à máquina de escrever), 5) folhinhas fotocopiadas (reprodução por máquinas fotocopadoras) e 6) folhinhas impressas (reprodução por impressoras). Então, a partir da organização dos dados referentes a



classificação das folhinhas verificadas nos cadernos dos alunos buscou-se as fontes complementares, na perspectiva que estas fontes possibilitassem um trabalho relacional nas análises e problematizações dos dados organizados.

Assim, os procedimentos metodológicos executados na coleta dos dados demandaram a manipulação individual dos materiais e as ações desenvolvidas e aplicadas foram semelhantes nos acervos pesquisados, esses aspectos fundamentaram a base do “conjunto operatório” com os quais se trabalhou.

As ações metodológicas aplicadas aos cadernos de alunos, caracterizaram-se pela retirada de seu acondicionamento físico para então, registrar sua identificação, folhear suas páginas e desdobrar uma a uma das folhinhas coladas na busca da identificação de quais utensílios, instrumentos e técnicas foram utilizados na sua produção ou reprodução. Foi uma etapa importante da pesquisa que exigiu um olhar sensível e atento, tempo e cuidado com o material físico, no qual se respeitou as normas de trabalho do centro de memória e pesquisa Hisales, como, por exemplo: o uso de luvas descartáveis e máscara, marcadores do espaçamento físico, registro fotográfico sem flash, e principalmente a atenção na reposição do material físico nas estantes.

Nestas ações desenvolvidas (folhear e desdobrar), havia a intencionalidade de estruturar os dados, ou seja, classificar e categorizar as folhinhas, realizar a contagem do número de folhinhas em cada caderno, verificar se as folhinhas apresentavam inter-relação e sequência com os conteúdos trabalhados, observar como as folhinhas eram organizadas nas páginas dos cadernos e como estas se constituíam em sua materialidade, entendendo materialidade pela perspectiva do autor Roger Chartier (2002; 2017). Assim, considerou-se: os materiais usados para a produção e reprodução das folhinhas, os diferentes tipos de papel, o texto, o contexto de produção, o caderno (tamanho e encadernação), a forma de fixação (colagem, grampos metálicos ou fitas adesivas), a dobradura (número de dobras e formas) e, ainda, como todas estas características das folhinhas alteraram e reconstituíram a materialidade do suporte caderno escolar após a fixação.

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

Nas Revista do Ensino e na Revista do Globo se potencializou a busca por indicações que remetessem a aspectos relativos à produção e/ou reprodução das folhinhas, às propagandas de materiais de cunho escolar e pedagógico, à comercialização dos equipamentos copiadores e de possíveis instrumentos de produção destes artefatos.

Nos manuais pedagógicos se observou aspectos que auxiliaram na construção de um conceito para o material didático, no caso as folhinhas, e para indicações de produção e reprodução destas. Nos livros para ensino da leitura e da escrita buscou-se estabelecer relação com os materiais que as professoras utilizavam como guia



nas suas produções, possibilitando a verificação de diversos livros e cartilhas que embasavam o trabalho pedagógico das professoras.

Com isso vários dados foram catalogados e organizados de modo a constituir um mapeamento das possibilidades que fomentaram a produção e a reprodução das folhinhas pelas professoras na sistematização dos conteúdos, das aulas e na utilização pelos alunos, estabelecendo desta forma uma conectividade entre os diferentes acervos, que tem como fio condutor a produção e reprodução das folhinhas.

A seguir, dois exemplos de como se estruturaram as possibilidades de análise. O primeiro refere-se a um excerto retirado da Revista do Ensino (1957) relacionado à metodologia da linguagem, intitulado “*Técnica do Ensino pelo Processo de Contos*”, que exemplifica a indicação de trabalho com o as folhas mimeografadas, designando o suporte material no qual os exercícios deveriam ser apresentados aos alunos. Cabe lembrar, como exposto na tabela 1, que embora a revista (e outros materiais) refiram-se a períodos anteriores ao demarcado pela primeira folhinha verificada nos cadernos do acervo pesquisado (1968), o alargamento da periodização das fontes complementares foi proposital, no intuito de circundar de forma ampla as possíveis indicações e usos das folhinhas. Compreende-se que as proposições pedagógicas levam certo tempo para serem incorporadas à prática pedagógica das professoras. A seguir, o primeiro exemplo:

Exercícios de verificação  
(Fase da sentença)

1. Apresentar ao aluno uma fôlha mimeografada onde se encontrem, além das frases do 1.º cartaz e das apresentadas nas lições suplementares outras ainda não estudadas.
2. *Eu comi muito doce.*
3. *As meias de Lili são azuis.*
4. *Eu me chamo Lili. [...]*

Fonte: Revista do Ensino, maio de 1957, p. 11.

O segundo exemplo, na imagem a seguir, divulgada pela Revista do Globo (1963) refere-se a uma propaganda de divulgação de diversas canetas, utensílios que foram utilizados pelas professoras, tanto na produção como na reprodução das folhinhas e perpassou toda a periodização (1968-2008). Que, no caso em específico, atenta-se à caneta especial para mimeógrafo.



Figura 1- Propaganda “Novidades em canetas esferográficas”.



Fonte: Revista do Globo – Ano XXIV, nº 836, 22 dez. 1962 a 4 de jan. de 1963, p.32. Acervo Hisales.

Esses dois exemplos são ilustrativos, muitos outros poderiam ser mencionados, mas o fato é que estes auxiliaram a compor as primeiras ideias de interlocução dos acervos e a problematização da produção do recurso didático, as folhinhas no contexto escolar gaúcho. Assim, pela perspectiva de Michel de Certeau (2002) foi pensar e observar material criado por diferentes aspectos, ou seja, “por ações combinadas, que o recortam no universo do uso, que vão procurá-lo também fora das fronteiras do uso” (DE CERTEAU, 2002, p.81), é reconstruir uma outra ordem para o material extrapolando as fronteiras.

Apresentadas as fontes e as ações metodológicas, pretende-se exemplificar como se realizou na prática a interlocução dos acervos, ou seja, a partir de uma das classificações das folhinhas busca-se descrever o circuito de interlocução dos acervos consultados.

As fontes complementares foram pensadas pela perspectiva de cercar o material de análise fora das “fronteiras de uso”, no entanto, compreende-se que estar fora das fronteiras de uso não isola tais materiais de um determinado contexto sociocultural, pelo contrário há uma conectividade perceptível e possível entre elas.

Assim, na interlocução dos acervos, os cadernos de alunos são segundo Gvirtz (1999), um dos poucos materiais que se naturalizaram no contexto escolar, assim são fontes privilegiadas de pesquisa, principalmente do campo educativo, pois “guardam” em suas páginas os registros de alunas (os), das professoras (es) e das famílias e permitem visualizar e inferir alguns aspectos do vivido em sala de aula, como a forma de produção e reprodução das folhinhas.





Os manuais pedagógicos e a Revista do Ensino foram pensados por caracterizarem-se historicamente, como materiais de cunho formativo do professorado (formação inicial e continuada), visto que estes configuraram/configuram-se como importantes materiais de cunho educacional e pedagógico. A exploração do acervo da Revista do Globo, que complementaria os dados, com informações e propagandas referentes aos materiais identificados como meios de produção e reprodução das folhinhas e com o acervo de livros para o ensino da leitura e da escrita nacionais, visto que estes subsidiariam a prática pedagógica das professoras primárias.

Então, a partir de uma das classificações das folhinhas, a folha mimeografada, que perpassa toda a periodização da pesquisa (1968-2008) e apresenta maior representatividade numérica (9.819), busca-se exemplificar por meio da descrição de um circuito como se realizou a interlocução dos acervos, tendo, como referenciado acima, a classificação da folha mimeografada.

### Circuito de interlocução de acervos

A ideia de circuito visa exemplificar como se operou na prática com a interlocução dos acervos. Entende-se que o circuito é uma maneira de estruturar as relações entre os artefatos e conseqüentemente entre os acervos, pois a ideia é que se construa um *link*, uma ligação, ou seja, a interlocução entre os materiais. Para tal, pensou-se em um circuito no qual o movimento de interlocução é constituído a partir das características dos materiais e pelas possíveis relações que estes permitem realizar.

Estruturou-se o circuito considerando-o como uma forma de dar inteligibilidade aos dados da pesquisa. É necessário reafirmar que o movimento caracterizado pela estruturação do circuito revela a concomitância existente entre os procedimentos de observação dos artefatos, dos dados organizados e da qualificação das análises, mesmo sendo realizados em momentos distintos, porém não isolados do contexto da pesquisa, aspecto que permitiu a compreensão do fenômeno das folhinhas ancorado nas possibilidades da pesquisa de cunho historiográfico.

Seguindo a ordenação de coleta de dados, exemplificada anteriormente, manipulava-se os artefatos, e posteriormente os dados de forma isolada nos referidos acervos. No entanto, na organização dos primeiros dados e ao longo da pesquisa foi se estruturando as relações existentes, assim ao concluir a coleta e sistematizar os dados foi possível verificar a complementação existente entre os artefatos, os dados e, conseqüentemente, entre os respectivos acervos, pois estes convergiam para estruturação da compreensão do fenômeno de produção e reprodução das folhinhas.

Um exemplo que ilustra esse processo refere-se ao caderno de aluno (C1- 1994), no qual, entre tantas outras, se localizou a folhinha mimeografada referente a *lição da letra M*, que foi possivelmente subsidiada pela mesma lição da Cartilha da Mimi (Duarte, s/d). Com relação aos meios de produção e reprodução das folhinhas, as fontes complementares ampliaram a discussão, as inúmeras propagandas de diferentes números da Revistas do Ensino expondo as diferentes formas de reprodução (copiadores a álcool, hectógrafo ou copiadador a gelatina).

Os manuais pedagógicos associando a ideia de uso das folhinhas reproduzidas pelo mimeógrafo como forma de “economizar tempo e evitar o trabalho de cópia” (MICHAELIS; DUMAS, 1967, p. 252) e a Revista do Globo apresentando propagandas que referem-se a materiais específicos de utilização para esta forma de reprodução, como é o caso da caneta para mimeógrafo (figura 1), já mencionada no texto, possibilitaram a compreensão do fenômeno além das fronteiras de sua produção e reprodução, o contexto escolar.

Observa-se, o exemplo a seguir, a folhinha mimeografada fixada no caderno C1-1994 e a imagem das páginas 26 e 29, da Cartilha da Mimi (Duarte, s/d).

Figura 2- Caderno C1 (1994) e Cartilha da Mimi, s/d, p. 26 e 29.



Fonte: Acervo Hisales.

Verifica-se pelos indícios (a escolha das palavras e os desenhos) que a cartilha serviu de aporte para a produção e posterior reprodução da folhinha pela professora, configurando uma triangulação possível dos dados entre a folhinha, o equipamento de reprodução e o livro para o ensino da leitura e da escrita.

## Considerações finais

As situações apresentadas sintetizaram algumas das possibilidades de trabalho com os diferentes acervos e colaboraram na problematização realizada acerca dos materiais didáticos folhinhas. Ressalta-se que a materialidade das folhinhas, suporte para identificação dos meios de produção e dos meios de reprodução, os cadernos que compilam as folhinhas e os materiais indicativos de utilização destes materiais didáticos (Revista do Ensino e manuais pedagógicos) contribuíram para a compreensão da configuração deste fenômeno no cenário escolar.

Assim, compreende-se que a interlocução dos acervos apresentados propiciaram as problematizações realizadas na pesquisa de dissertação, cooperando com os trabalhos de perspectiva historiográfica, articulando e demonstrando uma das maneiras possíveis de relacionar materiais distintos na compreensão de determinado



fenômeno, no caso, o fenômeno da produção e reprodução das folhinhas, privilegiando a apreensão do mesmo no contexto escolar exposto pelos cadernos dos alunos contribuindo, assim, com a História da Educação e com a compreensão da produção da cultura material da escola evidenciada nas folhinhas fixadas nas páginas dos cadernos escolares.

## Referências

- CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.
- CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Tradução de Cristina Antunes. 2. Ed.; 3. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- DE CERTEAU, Michael. **A escrita da história**. Tradução Maria de Lourdes Menezes. 2ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- ESCOLANO BENITO, Augustin. **A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia**. Tradução e revisão técnica Heloísa Helena Pimenta Rocha, Vera Lucia Gaspar da Silva. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2017.
- FARGE, A. O sabor do Arquivo. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017.
- FELGUEIRAS, Margarida Louro. Para uma fundamentação da cultura material das práticas educativas. In: FIGUEREDO DE SÁ, Elisabeth. SIMÕES, Regina Helena Silva e. GONÇALVES NETO, Wenceslau. **Coleção Horizontes, v. 12. Circuitos e Fronteiras História da Educação**, EDUFES, 2015.
- GVIRTZ, Silvina. **El discurso escolar a través de los cuadernos de clase**. Argentina (1930 – 1970). Buenos Aires: Eudeba, 1999.
- HÉBRARD, Jean. Por uma bibliografia material das escritas ordinárias: o espaço gráfico do caderno escolar (França – séculos XIX-XX). In: **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, n. 1, p. 115-141, jan./jun. 2001.
- LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Território Plural: A pesquisa em história da educação**. São Paulo: Ática, 2010. 111 p.
- MICHAELIS, John; DUMAS, Enoch. **A Escola Primária - Princípios gerais e direção**. Tradução de Lenice Bezerra Moura, Editora Ao livro Técnico S. A.: Rio de Janeiro, 1967.
- MIGNOT, Ana Chrystina V. (Org.) **Cadernos à vista: Escola, memória e cultura escrita**. Rio de Janeiro: edUERJ, 2008.
- PERES, Elaine. Cadernos escolares como fonte e objeto da História da Educação. In: RIOS, Diogo Franco. et al (Org.) **Cadernos escolares e a escrita da história da educação matemática**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017.
- PERES, Eliane. RAMIL, Chris de Azevedo. Cartilhas produzidas por autoras gaúchas: um estudo sobre a circulação e o uso em escolas do Rio Grande do Sul (1940-1980). In: **Revista Brasileira de Alfabetização - ABAlf**. Vitória, ES. v. 1. n. 1 p. 177-203 jan./jun. 2015.
- PERES, Eliane. Um estudo da história da alfabetização através de cadernos escolares (1943-2010). **Cadernos de História da Educação**, EDUFU. Uberlândia. v. 11, n. 1, p.93-106, 2012.

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

Edna Pereira dos Santos Ferreira - UFG/IFMT<sup>48</sup>

Este trabalho é resultado de uma pesquisa realizada para a dissertação de mestrado em Educação, da Universidade Federal de Goiás, situado na história da educação, na perspectiva da história cultural. Tem por finalidade evidenciar o lugar ocupado pelas Ciências Naturais na legislação, no final do século XIX, período de transição do Império para a República, em um cenário em que havia o crescimento da produção de livros de leitura no Brasil. Desse modo, os livros necessitavam ser aprovados pelo Conselho de Instrução Pública para circularem em ambientes escolares.

Foram escolhidas duas fontes principais para este trabalho, o Decreto nº 7.247 de 1879, de autoria do Ministro do Império Carlos Leôncio de Carvalho, e o Parecer da Reforma do Ensino Primário, proposto pela Comissão de Instrução Pública, publicado em 1883, composta, por Ruy Barbosa, Thomaz do Bonfim Espinola e Ulysses Machado Pereira Vianna, com a finalidade de realizar um estudo aprofundado do referido Decreto.

Assim, buscamos evidenciar as Ciências Naturais nas duas fontes mencionadas, tendo em vista que o conhecimento científico teve grande destaque a partir da segunda metade do século XIX nos livros produzidos, uma vez que as fontes propunham a introdução do ensino científico como essência da Instrução Primária, além da inserção das Lições de Coisas, também conhecida como método intuitivo, e era baseada no ensino por meio das coisas, partindo do particular para o geral, daquilo que se conhece para então iniciar o desconhecido, educando assim a vista e o ouvido. De modo semelhante a um investigador, procuramos pistas nas fontes referenciais, a fim de auxiliar na compreensão do lugar ocupado pelas Ciências Naturais nos livros de leitura, principalmente dos livros de autoria de Felisberto de Carvalho.

Assim, para compreender a organização da área que propomos investigar nos livros escolhidos, as Ciências Naturais, faz-se necessário investigar o que antecedia, ou o que vigorava, na legislação, pois o livro escolar, desde este período deveria estar

48 E-mail: [ednaroo@gmail.com](mailto:ednaroo@gmail.com)



nos conformes das leis escolares, inclusive para ser aprovado e poder circular nos ambientes escolares.

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

## 1. O Decreto de 1879 para o Ensino Primário e a tentativa de reorganização da Instrução

O principio vital da reorganização do ensino, que o paiz anhela, é a introdução da sciencia no amago da instrucção popular desde a escola. Esta necessidade, que de espaço demonstraremos no parecer acerca do ensino primario, cujos trabalhos vão já assaz adiantados, necessidade que se liga estreitamente a da renovação fundamental dos methodos, domina as instituições docentes em todos os graus, e reclama os mais energicos esforços. Ahi adduziremos factos irrecusaveis, para evidenciar a necessidade e a exequibilidade do ensino positivo e integral desde a aula primaria. (BARBOSA, ESPINOLA, VIANNA, 1883, p. 8).

A segunda metade do século XIX não só marcou os debates fervorosos em relação a importância do ensino, como também enfatizou um ensino baseado na ciência que contrapunha com um estado monárquico católico. Rumar o país a sonhada civilização exigia mudanças no ensino em diferentes graus, conforme assinalou a comissão citada anteriormente. O tema da instrução ganhou destaque, provocando uma série de discussões sobre a organização do sistema de ensino, fator considerado relevante para a construção de uma nação ‘civilizada’ aos moldes dos países europeus.

Os embates estavam postos ao meio de outros temas e as mudanças no governo conduziram à pasta do Ministério do Império, Carlos Leôncio de Carvalho<sup>49</sup>, o novo ministro, empenhou-se na proposta de reforma eleitoral aliando às questões educacionais, já que uma das propostas seria o fim do voto dos analfabetos, (CASTANHA, 2013).

O desenvolvimento da Instrução Pública significaria avanço, por isso era necessário o aumento do número de escolas, fato que, entretanto, acarretaria em aumento das despesas. Para Leôncio de Carvalho, as despesas impactariam o governo, mas os resultados estavam comprovados estatisticamente por estudos que a educação diminuiria consideravelmente, (CASTANHA, 2013, p. 212), “[...] o número de indigentes, dos enfermos e dos criminosos, aquilo que o Estado despende com escolas poupa em maior escala com asilos, hospitais e cadeias”.

49 Carlos Leôncio de Carvalho foi ministro do Ministério do Império de janeiro de 1878 e junho de 1879, no período em que atuou, propôs a reforma, que ficou conhecida como a Reforma do Ensino Livre.



O Decreto nº 7.247/1879, em seu primeiro Artigo estabelece: “É completamente livre o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio, salvo a inspecção necessária para garantir as condições de moralidade e hygiene” (BRASIL, 1879, p. 1).<sup>50</sup>

No Decreto (1879) proposto, o ensino primário nas escolas foi dividido em 1º e 2º Grau, além de estabelecer que as crianças (ambos os sexos), entre sete e quatorze anos de idade, eram obrigadas a frequentar as escolas primárias de 1º grau, e os pais que não cumprissem esta obrigatoriedade seriam multados. Para as crianças pobres sem condições de frequentar, o Artigo 2º estabelecia:

[...] § 3º Aos meninos pobres, cujos pais, tutores ou protectores justificarem impossibilidade de preparalos para irem á escola, será fornecido vestuario decente e simples, livros e mais objectos indispensaveis ao estudo.

Este fornecimento será feito por ordem do Conselho director da instrucção publica, o qual prestará conta trimensalmente ao Governo, e no fim de cada anno apresentará um calculo approximado do fornecimento necessario para o anno seguinte. (BRASIL, 1879, p. 2).

O mesmo Decreto (1879) previa ainda a criação de jardins-de-infância<sup>51</sup>, criação da caixa econômica escolar, de pequenas bibliotecas e museus escolares. Estabeleceu ainda a não obrigatoriedade da instrução religiosa, determinando que esta deva ser lecionada em dias determinados da semana, antes ou depois das horas destinadas às outras disciplinas.

Observamos a relevância do Decreto nº 7.247/1879 para a Corte brasileira, em seus 29 artigos que dispõe sobre a reforma do ensino na Corte e em todo o Império, percorrendo todos os níveis de ensino, primário, secundário e superior. O Decreto (1879) é inovador por apresentar em vinte e nove artigos a reforma de todo sistema educacional<sup>52</sup>, desde o ensino elementar até o mais alto nível de instrução do país.

O Decreto 7.247 consiste num interessante documento que expressa aspirações de modificar a estrutura do ensino num contexto de efervescência social. Nesse período, em diversos setores, foram pensadas direções a serem seguidas com vistas ao desenvolvimento da sociedade brasileira, a educação foi percebida como um elemento importante para esse processo (MELO e MACHADO, 2009, p. 294).

A Instrução Pública do país necessitava de ação por parte do Estado, visto que os documentos oficiais revelavam a insuficiência da quantidade de instituições educativas oferecidas para a população, além de outros problemas que afligiam o

50 A liberdade proposta pelo Decreto (1879) era ambígua e complexa, no entanto não é nosso objetivo investir nesse tema, pois certamente desfocaria o tema central da pesquisa.

51 Não há evidências da criação de instituições de educação infantil para crianças pobres, durante o século XIX. As iniciativas que se tem registro são de jardins-de-infância para atendimento dos setores mais privilegiados da sociedade. A ausência destas instituições, para a educação das crianças pobres, insere-se como uma necessidade nas discussões sobre o sistema educacional, (KUHLMANN JR., 2006).

52 Sobre este tema ver mais em BRASIL (1879).





Império, como os altos índices de analfabetismo que dificultava o desenvolvimento esperado pelos governantes. Nesta perspectiva:

A obrigatoriedade de ensino primário exigia, por um lado, a ampliação da quantidade de instituições educativas para atender a toda população em idade de recebê-lo e, por outro, este era um investimento considerado necessário, visto possuir possibilidades de trazer benefícios à sociedade. Por meio da educação, poder-se-ia moralizar o povo, inculcando-lhe hábitos de higiene e amor ao trabalho, de modo a desenvolver a indústria e aumentar a riqueza pública (MELO e MACHADO, 2009, p. 299).

Estender a obrigatoriedade da instrução primária era uma tentativa de diminuir o índice de analfabetismo já visando o interesse no fim do voto dos analfabetos para a reforma do sistema eleitoral. Revela ainda as nuances da intencionalidade do Império ao instituir a educação à população, uma vez que por meio desta se educaria para “desenvolver a indústria e aumentar a riqueza pública”, conforme menciona as autoras supracitadas.

No que se refere ao ensino Primário, ou Primeiras Letras, como já foi citado, estava dividido em dois graus: primeiro e segundo, o Decreto (1879) não prevê disciplina relacionada às Ciências Naturais no ensino de 1º grau, ou seja, nas séries iniciais deste ensino, o ensino estava limitado ao ensinamento de:

[...] Instrucção moral.  
Instrucção religiosa.  
Leitura.  
Escripta.  
Noções de cousas.  
Noções essenciaes de grammatica.  
Principios elementares de arithmetica.  
Systema legal de pesos e medidas.  
Noções de historia e geographia do Brazil.  
Elementos de desenho linear.  
Rudimentos de musica, com exercicio de solfejo e canto.  
Gymnastica.  
Costura simples (para as meninas). (BRASIL, 1879, p. 2)

Para as escolas de 2º grau do Ensino Primário, além da continuação e desenvolvimento das disciplinas ensinadas no 1º, propõe dentre outras:

Principios elementares de algebra e geometria.

Noções de physica, chimica e historia natural, com explicação de suas principaes applicações á industria e aos usos da vida.

Noções geraes dos deveres do homem e do cidadão, com explicação succinta da organização politica do Imperio.

Noções de lavoura e horticultura.





Noções de economia social (para os meninos).

Noções de economia domestica (para as meninas).

Pratica manual de officios (para os meninos).

Trabalhos de agulha (para as meninas). (BRASIL, 1879, p. 2).

Nota-se, pelo Decreto nº 7.247/1879, que as aplicações do ensino ofertado no Ensino Primário, assim como sua prioridade, tinham objetivo: aplicar o conteúdo, com base na necessidade da indústria, ou seja, as noções do conhecimento científico seriam ensinadas enfatizando as principais aplicações à indústria e para usos da vida. Aqui também indica uma pista sobre as disciplinas que contribuiriam para esta aplicação: física, química e história natural, ou seja, era preciso iniciar no ensino primário, após o domínio da leitura apreendido pelos leitores, noções de um ensino que serviria para a vida individual e coletiva. Indicações mais precisas da legislação encontramos nas reformas de ensino que davam continuidade ao ensino primário.

O Decreto (1879) foi encaminhado para apreciação da Câmara dos Deputados para autorização de novas despesas, além de alguns dispositivos que exigiam o voto do parlamento, e não seria necessária a discussão de toda matéria (LOURENÇO FILHO, 2001). Entretanto, a reforma do ensino primário da Comissão de Instrução Pública (1883) apresenta um extenso estudo, e em nada se assemelha com um parecer. Assim, tendo em vista sua extensão, o Parecer possui trezentas e quarenta e oito páginas, além de trinta páginas que compõem o projeto substitutivo, e se insinua como a justificativa de um novo projeto (substitutivo), conforme discorreremos a seguir.

## 2. Reforma do Ensino Primário: Parecer da Comissão de Instrução Pública

O documento Parecer e Projeto da Comissão de Instrução Pública, com o título de “Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública”, foram apresentados em setembro de 1882, para apreciação da Câmara, entretanto, sua publicação está datada em 1883.

A comissão apresentou o parecer em quadros organizados por meio de informações oficiais<sup>53</sup>. Seguindo a premissa dos documentos da época, somada ao espírito polêmico e questionador de Ruy Barbosa, o parecer faz críticas em relação à quantidade de escolas primárias do Império com base nos estudos realizados em Relatórios do Ministério do Império, uma vez que apresentam quantitativo de escolas que, segundo o Parecer, não condizem com a realidade.

A Comissão faz uma minuciosa análise dos quadros, na mesma perspectiva segue apresentando dados e tecendo críticas ao número de escolas, aumento das matrículas de alunos, inferioridade da instrução brasileira em comparação a outros países e, principalmente, as estatísticas brasileiras oficiais deste período:

53 As informações oficiais fazem referências aos Relatórios do Ministério do Império de 1854, 1870, 1872, 1874, 1878, 1880 e Relatório do Inspector Geral da Instrução Primária e Secundária do Município Neutro em 1858.



[...] dos dados estatísticos existentes o que se colhe unicamente é, não o numero de individuos que “*recebem* instrução” escolar, segundo a lisongeira linguagem dos relatorios administrativos, mas o dos que registraram o *nome* na escola, o dos que *transitam* por ella um dia, ainda que nesse dia a deixassem, para não voltar (BARBOSA, ESPINOLA, VIANNA, 1883, p. 11).

No contato com este documento, notamos que a Comissão desenvolveu um minucioso estudo, aprofundado e fundamentado em estudos de outros países como França, Inglaterra, Bélgica, dentre outros, inclusive enfatizando que mesmo não havendo vestígios ou tentativas da instalação de material técnico, a aparência convenceu, “[...] E parece que é o que basta. Eis o ensino distribuído á infância.”, na exposição de Philadelphia (1876). Nesta perspectiva, o parecer é duro nas críticas a respeito da instrução no Império, não somente a respeito dos dados duvidosos, como também sobre o método de ensino utilizado que se baseava em um ensino mecânico e repetitivo, sem buscar desenvolver a inteligência da criança e sem partir da observação da sua realidade.

No decorrer do parecer, os autores exaltam a natureza e os instintos humanos da criança que deveriam ser considerados, assim enfatizam a ciência de toda pedagogia racional, “[...] educar os meninos, como a natureza educou o gênero humano” (BARBOSA, ESPINOLA, VIANNA, 1883, p. 118). Com base no parecer, é necessário um ensino por meio da observação da realidade.

Os mesmos deputados autores do Parecer apresentam a proposta de um ensino baseado no método intuitivo, partindo daquilo que é conhecido para a criança, para só então partir para o que é desconhecido, “[...] Uma das condições cardeaes da reforma escolar, portanto, está em fazer da intuição a base de todo o methodo, de todo o ensino, de toda a educação humana”, por meio da comparação, distinção e combinação “[...] é que o menino chegará, pelo methodo natural” (BARBOSA, ESPINOLA, VIANNA, 1883, p. 119).

Ao criticar o método vigente, remetem à culpa da preguiça e má vontade dos meninos aos pais e aos mestres, mas, sobretudo, ao método, uma vez que se utiliza de palavreado inadequado à infância com lendas religiosas ou místicas que não convém a esta idade “faminta de saber positivo”, ou seja, saber como os fatos se organizam e se estruturam, que é o conhecimento científico, pois:

[...] É pelos sentidos que o menino tem a primeira noção dos phenomenos exteriores; é por elles, pois, que se ha de encetar a educação racional: o seu methodico emprego constitue o primeiro modo de exploração scientifica: a observação. O primeiro passo, portanto, no cultivo do entendimento, é o cultivo dos sentidos, que constitue propriamente a *lição coizas* (BARBOSA, ESPINOLA, VIANNA, 1883, p. 122, grifo do autor).

Em defesa do método intuitivo, a Comissão de Instrução Pública (1883) cita Amos Comenius, como o “primitivo criador” deste método, e contextualiza as ideias deste, é fundamental que o ensino seja iniciado pelas coisas, e o contrário



disso, é denominado o erro fundamental “principiar o ensino pela língua, e terminar pelas coisas”, isso por que a criança aprende com base na sua realidade, por isso a alfabetização deve proporcionar o ensino por meio das coisas, observação e reflexão.

A importância deste método de ensino é ressaltada e indicada desde a primeira infância, uma vez que se tal processo for tardio, ou direcionado apenas ao uso de compêndios, num ensino mecânico, asfixia a mente dos alunos e impede o desenvolvimento da inteligência.

A Comissão (1883) destaca que o Decreto de Leôncio de Carvalho procedeu adequadamente ao introduzir as lições de coisas na escola popular, entretanto, esta não deve ser uma disciplina a ser cursada e, sim, o método de ensino a ser seguido.

Observamos ao longo do parecer a importância das Ciências Naturais para a formação do indivíduo e do ‘espírito’ científico, além disso, ressalta-se no parecer do ensino primário a utilização da lição de coisas como um método pelo professor e não como uma disciplina conforme propunha o Decreto oficial do Império (1879).

Não se pode negar a existência de uma filosofia nos pareceres, para além disso, Ruy Barbosa demonstra a sua preocupação com os rumos da educação para o país, uma vez que as minúcias no estudo realizado justificam não só a reforma das instituições, mas a essência que almejava para o sistema educacional brasileiro (LOURENÇO FILHO, 2001). Para este autor, os pareceres inovaram muito ao seu tempo, em propostas de criações que somente cinquenta ou sessenta anos depois começaram se concretizar.

A preocupação em investir na Instrução Pública para o povo trazia interesses políticos velados, uma vez que estava fortemente relacionado à formação do cidadão-eleitor. Na verdade, o que se pretendia era preparar o povo para o sufrágio universal e, quando este fosse estendido a todo cidadão brasileiro, aqueles teriam a garantia de exercer sua função (MACHADO, 2006).

Os ‘Pareceres/Projeto de Rui Barbosa’ (referência que faz a autora) propõem que “[...] o ensino de ciências físicas e naturais deveria ser iniciado no jardim de infância por meio da observação e da experimentação” (MACHADO, 2006, p. 99). Além disso, todo conteúdo era baseado no ensino da ciência elementar, relacionado ao sentimento de amor à pátria e ao trabalho. Ainda segundo a autora, Rui Barbosa buscou atender as necessidades do povo com a reforma do ensino, visto que ao preparar a criança para a vida em sociedade, ressaltava o seu objetivo principal que era a formação de cidadãos úteis à pátria, conforme o Parecer do ensino primário destaca “Si acrescentarmos o ensino, sempre *concretizado*, do idioma vernaculo, a cultura do sentimento moral e a sciencia elementar, estará completa a missão da escola, tal qual a natureza a revela” (BARBOSA, ESPINOLA, VIANNA, 1883, p. 122, grifo do autor).

Sem dúvida alguma a Comissão de Instrução Pública (1883) desenvolveu um rico estudo sobre a experiência educacional de outros países, como França, Estados Unidos, Inglaterra, dentre outros, para justificar a reforma do ensino brasileiro, entretanto, os ‘Pareceres/Projeto de Rui Barbosa’, assim como muitos outros projetos,



não tiveram andamento na Assembleia Legislativa, “[...] as questões mais gerais que poderiam levar à organização dos sistemas nacionais de ensino ficaram como letra morta” (MACHADO, 2006, p. 100).

### 3. Rudimentos das Ciências Physicas e Naturaes no Parecer e Projeto Substitutivo

No capítulo sobre os *Methodos e Programma Escolar* do Parecer, observamos que as Ciências Naturais ocupam desde o princípio um lugar relevante na educação, uma vez que é enfatizada a importância do conhecimento científico no desenvolvimento de habilidades intelectuais nas crianças, conforme relata a Comissão de Instrução Pública (1883) “[...] da curiosidade nasce a atenção; da atenção a percepção e a memória inteligente[...]”. Segundo os estudos da Comissão de Instrução Pública, em um período de quinze anos foram constituídas pelo menos cinco comissões na Inglaterra para investigar a respeito da “[...] sciencia como instrumento do ensino commum [...]” (BARBOSA, ESPINOLA, VIANNA, 1883, p. 179) e que despertava ‘grandioso interesse’ na sociedade europeia, em especial a inglesa.

As críticas dirigidas à instrução tinham como referência de sucesso, sobretudo, os países europeus, sendo esses considerados como sociedades ‘civilizadas’ a despeito do lugar que o Império ocupava, o que era uma característica dos homens oitocentistas, seja de onde falavam: intelectuais, abolicionistas, monarquistas, republicanos, políticos, militares etc. Neste contexto, o império brasileiro deveria copiar os modelos educacionais considerados exitosos por este grupo de políticos e intelectuais preocupados com a educação do país.

No que se refere ao ensino de Ciências Naturais não era diferente. Os países mais urbanizados europeus que investiram neste ensino eram citados nos documentos como uma espécie de passaporte para o progresso. Desde a primeira Comissão (1861), este tema é enfatizado nos documentos, em especial o fato da escola não contemplar o ensino de Ciências Naturais em detrimento da literatura. Outro fator relevante para esta Comissão era a insistência de que o ensino dessas deveria começar o quanto antes, pois a iniciação precoce facilitaria a compreensão do futuro adulto neste gênero de ensino. Entretanto, assinala que não é este o único caso em que a iniciação da juventude nas ciências da natureza deve ser aplicada. A mesma Comissão afirma que o ensino científico devia iniciar desde que a criança entrasse na escola, ou seja, desde o *Kindergarten*<sup>54</sup>, estendendo para o ensino superior.

A Comissão (1861) trata a questão da iniciação da juventude às Ciências Naturais, uma vez que esta desenvolve a capacidade de observação e ainda inculca hábitos no indivíduo de observar os fenômenos da natureza nos acontecimentos diários cotidianos. A ausência das Ciências Naturais, segundo esta Comissão, torna o adulto sem o desenvolvimento necessário de sua capacidade mental, não desenvolve uma

54 Denominação dada aos jardins de infância, fundado por Friedrich Froebel, são estabelecimentos adequados ao desenvolvimento e ao cultivo de bons hábitos (KUHLMANN JR, 2006).



área em que há maior interesse e na qual tem maior habilidade, isso em razão da falta da iniciação do conhecimento científico nos primeiros anos de ensino da criança.

No final do século XIX as Ciências Naturais ganharam destaque no Brasil pelo materialismo, o darwinismo e o positivismo, tendo sua consolidação nas últimas décadas do Império (MENDES SOBRINHO, 2014). Esse autor ressalta as ideias de Caetano de Campos, defensor do ensino das Ciências Naturais na Escola Normal, uma vez que para ele:

[...] o conhecimento humano, bem como a prática pedagógica estavam alicerçadas na intuição, e a formação intelectual do professor era uma decorrência dos conhecimentos científicos que ele deveria deter. Assim, segundo a crença positivista que, então, iniciou a ser fortemente presente, este era o conhecimento verdadeiro e tinha um valor utilitário em contraposição ao conteúdo dantes. (MENDES SOBRINHO, 2014, p. 276).

**É perceptível a ênfase dada nestes documentos à importância do ensino das Ciências Naturais no desenvolvimento das habilidades de observação, disciplina o entendimento, indução e dedução:**

[...] Não podemos considerar completo um plano de instrução, que omitta o estudo de um assumpto de tão elevada importancia. Ao nosso juizo, é facto demonstrado que o estudo das sciencias naturaes desenvolve, *melhor que outtros quaesquer estudos*, as faculdades de observação; disciplina o entendimento, ensinando a inducção, assim como a deducção; estabelece uma proficua compensação aos estudos de mathematica, e linguagem, e fornece muitos conhecimentos de alto valor para o deante nos misteres da vida (BARBOSA, ESPINOLA, VIANNA, 1883, p. 179-180, grifo do autor).

O conhecimento científico conquista espaço na Instrução Pública nas últimas décadas do Império, associada à intuição no desenvolvimento das habilidades de observação a partir daquilo que está presente no dia a dia e nos fenômenos da natureza, ressaltando que as Ciências Naturais ‘desenvolve, *melhor que outtros quaesquer estudos*’, tais habilidades no indivíduo.

A comissão *Science Comission* foi instituída a fim de investigar as Ciências Naturais como instrumento de ensino comum e a comissão, presidida pelo duque de Devonshire<sup>55</sup>, também se preocupava com o ensino das Ciências Naturais. Este não tinha o intuito de comunicar os fatos científicos, mas, sim, de situar o aluno a observar e comparar a fim de produzir sua própria reflexão. Por isso, insistiam na necessidade da admissão do ensino científico como parte integrante da instrução escolar.

Por fim, a comissão inglesa de 1875 emitiu o seguinte parecer:

55 Não há datação para a *Science Comission* e a comissão presidida pelo duque de Devonshire, nomeação dada pelo Comissão de Instrução Pública (1883) sem citar o ano das comissões mencionadas.



[...] Razão é de serio pezar o omittir-se num programma de educação liberal um grande ramo do cultivo da intelligencia; e, considerando a importancia crescente da sciencia em relação aos interesses do paiz, não nos é possivel deixar de olhar a sua exclusão quasi como *una calamidade nacional (as little less than a national misfortune)* (BARBOSA, ESPINOLA, VIANNA, 1883, p. 180, grifo do autor).

A comissão (1875) enfatiza a importância da introdução do conhecimento científico como parte integrante da instrução escolar. Então, os elementos das Ciências Naturais são parte essencial das escolas primárias, assim, a exclusão deste ‘ramo de cultivo da intelligencia’ impossibilita a aproximação das crianças à observação de fatos e fenômenos pelos quais estão cercados, viabilizando o desenvolvimento das faculdades intelectuais por meio de exercícios adequados.

Todas as comissões inglesas foram unânimes, visto que a exclusão da instrução científica nas escolas trazia consigo sérias consequências para a sociedade inglesa. Desse modo, o parecer da Comissão de Instrução Pública (1883) enfatiza os estudos realizados por estas comissões a respeito do ensino científico nas escolas e sua relevância para a educação.

No decorrer do parecer é evidenciada a experiência de outros países tais como Bélgica, Estados Unidos, Áustria, dentre outros, em relação às Ciências Naturais, destacando que a observação é uma das primeiras habilidades que se desenvolvem na criança e que é mais fácil prender a atenção dessas em algo que é possível ver do que em abstrações.

A Reforma do ensino primário propõe a junção da educação com a natureza, habituar as crianças a explorarem os segredos da natureza, ensinando-as a aprender diretamente da sua realidade:

[...] por todas as razões, a comissão vê no ensino elementar da sciencia *a parte mais imprescindivel da instrucção primaria*. Quer como disciplina formadora da intelligencia, quer como elemento moralizador e educador do character, pertence-lhe, no plano de estudos escolar, a supremacia. Para não converter a creança em machina de repetir idéas, alheias, cumpre ensinál-a a pensar, antes; de instruil-a em exprimir o pensamento; e deste resultado só o cultivo scientifico é capaz. (BARBOSA, ESPINOLA, VIANNA, 1883, p. 187-188).

A Comissão de Instrução Pública (1883) enfatiza a importância do ensino das Ciências Naturais, uma vez que é por meio dessa que são conhecidas as leis e fenômenos da natureza, proporcionado o desenvolvimento da observação e o raciocínio na criança por meio da realidade. Deste modo, cativa no indivíduo a essência da observação e permite o aluno formar seus próprios conceitos a partir daquilo que se vê sem a imposição de um conteúdo e conceitos previamente estabelecido na figura do professor, além de ajudá-lo a descrever a realidade observada.





[...] as ciências naturais no Brasil começaram a ser incentivadas, sistematicamente, em função do objetivo político de desenvolver a agricultura, o que vai além da simples busca de conhecimento e exploração dos produtos nativos da flora, fauna ou de minerais desconhecidos. A meta do governo, primeiramente o metropolitano e depois o imperial independente – ao incentivar a prática institucional das ciências naturais – era desenvolver a agricultura baseada no cultivo de produtos exóticos orientais, que seriam aclimatados ao país. (DOMINGUES, 1997, p. 122).

A institucionalização das Ciências Naturais tem relação direta com o processo de construção política e ideológica da nação. “[...] A idéia de nação que se desenvolveu no Brasil naquela época criou uma imagem da nação associada às suas riquezas naturais: as riquezas, potencialmente econômicas que o país guardava em suas entranhas ainda inexploradas. [...]” (DOMINGUES, 1996, p. 42). A autora ressalta a preocupação do Imperador em realizar um levantamento das regiões para atualizar os mapas defasados, que facilitaríamos a exploração das riquezas naturais do Brasil, como a agricultura e a mineração.

Se por um lado, a Comissão de Instrução Pública (1883) demonstrava a preocupação com a Instrução do país, de outro havia a preocupação do Império em explorar as riquezas naturais para o ‘processo de construção política e ideológica da nação’.

Notamos o forte discurso positivista no decorrer do parecer que coloca no centro da reforma a inclusão das Ciências Naturais no programa escolar desde o ensino elementar. Além disso, esse discurso ressalta a importância do ensino por meio das coisas, uma vez que, segundo confirmam essa ideia: “[...] ensinar a sciencia pelas coisas, e não pelos livros, isto é, ensinar as sciencias naturaes pela observação pessoal do alumno, ensinar as sciencias phisicas associando-se o alumno ao mestre na pratica dos methodos experimentaes” (BARBOSA, ESPINOLA, VIANNA, 1883, p. 189).

Neste sentido, apontamos a ênfase ao professor que deve se desprender da fraseologia técnica aprendida de cor e proporcionar aos alunos o aprendizado por meio do ensino de coisas, observação, assimilação, invenção, produção, etc.

#### **4. Projeto de Reforma da Instrução Pública: Moralidade, Higiene e Laicidade**

O projeto da Reforma do Ensino Primário apresentado pela Comissão de Instrução Pública (1883) evidencia um ensino primário livre, sob as condições de moralidade e higiene, e a laicidade da Instrução Pública. Por outro lado, o Decreto nº 7.247/1879 propõe um ensino livre e de livre frequência. O projeto substitutivo enfatiza a obrigatoriedade da frequência das escolas públicas para as crianças de ambos os sexos, sendo eles dos sete aos treze anos de idade.

O projeto substitutivo estipula a divisão da educação primária em quatro categorias: Jardins de crianças (curso de três anos, dos quatro aos sete anos de idade); Escolas Primárias Elementares (curso de dois anos); Escolas Primárias Médias (curso de dois anos); e Escolas Primárias Superiores (curso de quatro anos). O artigo segundo do projeto, em seu parágrafo segundo, diz que “O jardim



de creanças tem por fim desenvolver harmonicamente as faculdades phisicas, moraes e intellectuaes das creanças na primeira idade, mediante o emprego do methodo Froebel” (BARBOSA, ESPINOLA, VIANNA, 1883, p. 354). Já no parágrafo terceiro do mesmo artigo, eles ressaltam:

§ 3º Na escola primaria o intuito fundamental do ensino consiste em proseguir a cultura dos sentidos e o desenvolvimento das faculdades de observação, apreciação, enunciação e execução.

I. Para este fim serão rigorosamente excluidos todos os systemas mecânicos de ensino, todos os processos que appellem para a memoria de palavras, empregando-se constantemente o methodo intuitivo, o ensino pelas coisas de que será simples auxiliar o ensino pelos livros.

II. Com este proposito cada escola, segundo a sua categoria, possuirá completo o material de ensino practico e experimental pela realidade; e, em cada uma, se formará pelo professor, com a cooperação dos alumnos, uma collecção de objectos naturaes e artificiaes correspondentes ao seu gênero de ensino (BARBOSA, ESPINOLA, VIANNA, 1883, p. 356).

A comissão determina no projeto a finalidade da escola primária, enfatizando a importância de desenvolver as habilidades de observação, apreciação, enunciação e execução, pautados no método intuitivo, desenvolvendo-as por meio da utilização de coleções de objetos naturais e artificiais, valorizando a essência do ensino por meio das coisas, o que se inicia com a observação daquilo que é conhecido, para só então, introduzir o desconhecido.

Destacamos na proposta da Comissão de Instrução Pública para o curso da Escola Primária Elementar, o detalhamento do programa deste curso em relação às Ciências Naturais e compreende, dentre outras disciplinas:

[...] e) Primeiros rudimentos das sciencias phisicas e naturaes, pelo aspecto das coisas e experimentação elemental do phenomenos e propriedades. Descrição do corpo humano e de animaes. Noções de botanica estudadas directamente nas plantas (BARBOSA, ESPINOLA, VIANNA, 1883, p. 357).

Observamos que, desde a escola elemental, as Ciências Naturais são enfatizadas como fundamentais para o desenvolvimento do conhecimento científico na criança, uma vez que estimula, por exemplo, o estudo de botânica por meio das plantas, ou seja, a Comissão propõe que o ensino se inicie pela observação da realidade, daquilo que é concreto. A principal inovação curricular foi a inserção do estudo da natureza na educação pré-escolar, uma vez que as Ciências Naturais despertam a curiosidade nas crianças e, com o método intuitivo, o ensino da forma, da força e do movimento relacionados aos vários aspectos da vida são proporcionados através da observação que é inato ao ser humano, possibilitando a percepção e a compreensão dos fenômenos da natureza (VALDEMARIN, 2004).



Já no curso da Escola Primária Média, a Comissão de Instrução Pública (1883) propõe:

[...] Desenvolvimento gradual das noções scientificas das coisas: fenômenos physicos e chimicos (mediante aparelhos e experiencias rudimentares); animaes, vegetaes e mineraes (pela observação imediata dos objectos) (Ibidem, 1883, p. 357).

Notamos que no decorrer de todo o projeto substitutivo, a Comissão ressalta a relevância da observação ao quando mencionar o desenvolvimento das noções científicas das coisas por meio da observação imediata dos objetos. O ensino deve propiciar as condições para a observação, partindo do saber simples para um saber complexo, estimular as crianças por meio de experiências sistematizadas, além de auxiliar no ato distinguir e relacionar, elaborando respostas aos questionamentos ao invés de obtê-las prontas e acabadas, sem que possibilite a reflexão do indivíduo (VALDEMARIN, 2004).

A Comissão de Instrução Pública (1883) recomenda que “O ensino das sciencias physicas e naturaes effectuar-se-ha sempre mediante apresentação dos objectos; experiencias, emprego de projecções luminosas, desenhos e uso do microscopio” (Ibidem, 1883, p. 358), ressaltando novamente a importância do ensino científico por meio da observação, partindo do que é conhecido para o desconhecido, sustentado por objetos familiares tanto do aluno como do professor.

## 5. Considerações finais

Assim, podemos afirmar que a legislação escolhida para esse estudo enfatizou a importância das Ciências Naturais para a formação do indivíduo e do ‘espírito’ científico, buscando aplicar o conteúdo às principais aplicações à indústria e para usos da vida. Além disso, o Parecer da Comissão de Instrução Pública buscou introduzir as ciências como o centro da Instrução Popular desde a escola como princípio vital para a reorganização do ensino. Podemos assim concluir que as Ciências Naturais têm papel de grande relevância na construção do conhecimento científico, uma vez que está associada ao desenvolvimento das habilidades de observação e raciocínio partindo da realidade da criança, daquilo que é concreto, e nos fenômenos da natureza.

## 6. Referências bibliográficas

BARBOSA, Ruy; ESPINOLA, Thomaz do Bomfim; VIANNA, Ulysses Machado Pereira. **Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da Instrução Pública**. Comissão de Instrução Pública. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1883.

BRASIL. Decreto n. 7.247 de 19 de abril de 1879 do Ministério do Império. **Reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império**. Coleção das Leis do Império do Brasil de 1879– Parte II Tomo XLII. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1880, p. 196-217. Disponível em: [http://www.camara.gov.br/internet/infdoc/conteudo/colecoes/legislacao/legimpcd-06/leis%201879%20\(969p\)/leis1879\\_1033.pdf](http://www.camara.gov.br/internet/infdoc/conteudo/colecoes/legislacao/legimpcd-06/leis%201879%20(969p)/leis1879_1033.pdf)



CASTANHA, André Paulo. **Edição crítica da legislação educacional primária do Brasil imperial:** a legislação geral e complementar referente à Corte entre 1827 e 1889. Francisco Beltrão: Unioeste – *Campus* de Francisco Beltrão; Campinas: Navegando Publicações, 2013.

DOMINGUES, Heloisa Maria Bertol. **As ciências naturais e construção da nação brasileira.** Revista de História (USP), São Paulo, v. 135, n.02, p. 41-59, 1996.

DOMINGUES, Heloisa Maria Bertol. **Ciência, um caso de política: as relações entre as ciências naturais e a agricultura no Brasil Império.** v. 6, n. 7: Resgate n. 7. Combates & Rituais, 1997.

KUHLMANN JR, Moysés. A educação Infantil no século XIX. In: STEPHANOU, Maria. BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil.** Vol. II – Século XIX. 2ª edição. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006.

LOURENÇO FILHO, M. B. **A pedagogia de Rui Barbosa.** Ruy Lourenço Filho (Organização), 4ª edição, revista e ampliada. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. O Decreto de Leôncio de Carvalho e os Pareceres de Rui Barbosa em debate: A criação da escola para o povo no Brasil no século XIX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil.** Volume II: Século XIX. 2ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MELO, C. S; MACHADO, M. C. G. **Notas para a História da educação: considerações acerca do Decreto Nº 7.247, de 19 de abril de 1879, de autoria de Carlos Leôncio de Carvalho.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 34, p. 294-305, jun. 2009.

MENDES SOBRINHO, J. A. C. **O Ensino de Ciências Naturais no Currículo da Escola Normal:** trajetória inicial. Revista FSA (Faculdade Santo Agostinho) , v. 11, p. 268-286, 2014.

VALDEMARIN, Vera Teresa. **Estudando as Lições de Coisas.** Campinas: Autores Associados, 2004.

## A REVISTA VIDA DOMÉSTICA E O JORNAL DO COMMERCIO DO RIO DE JANEIRO COMO FONTES PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA (1930 A 1945)<sup>56</sup>

Raphael Ribeiro Machado - UFOP  
Alice Lopes Spindula - SEE-MG

No Brasil das décadas de 1930 e 1940, propostas e projetos para educação foram pensados, articulados e discutidos pelos setores responsáveis por construí-los e executá-los. Fora dos locais normatizados como educacionais indivíduos também se dispuseram a apresentar propostas, pareceres e discursos sobre a situação educacional e intelectual do país, sendo muitos destes debates publicados em jornais e revistas.

Entendendo a ação pedagógica como algo a ser executado também fora dos muros escolares, como sugere Maria Bastos (2002, p.151), não será difícil confirmar a imprensa como um dos dispositivos privilegiados para forjar o sujeito/cidadão. Desta forma nos questionamos: como o tema educação aparece na imprensa da capital federal no período Vargasista? Neste trabalho questionamos o uso de fontes impressas não educacionais como importantes mecanismos de referência e proposição de formas de se pensar e fazer a história da educação brasileira. Elencamos para tal proposta a revista *Vida Doméstica* e o *Jornal do Commercio* do Rio de Janeiro, pelo grande número de tiragem de cada um, ampla circulação nacional e longevidade destes impressos na história brasileira. Neles é possível perceber diversas representações em torno da instrução no campo educacional bem como maneiras de ser e viver entre os anos de 1930 e 1945.

Na história da educação o uso da imprensa como fonte e objeto de pesquisa relaciona-se com sua especificidade como veículo de circulação de ideias que representavam manifestações coletivas onde são veiculados debates, discussões e polêmicas da época que se propõe pesquisar. Como apresenta Carlos Vieira (2007, p.13) “[...] vislumbramos, em ampla medida, a complexidade dos conflitos e das experiências sociais”. A palavra escrita pode em qualquer tempo e lugar ser utilizada na construção de interpretações históricas, “em outras palavras são incomensuráveis

56 O presente trabalho foi realizado com o apoio da Universidade Federal de Ouro Preto-UFOP e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.



as possibilidades de reconhecimento e de problematização do passado por meio das páginas da imprensa” (idem).

Os impressos serão aqui tratados como resultantes das apropriações em que os indivíduos constroem seu cotidiano, incutidas no repertório dos indivíduos e/ dos grupos aos quais eles participam e que obriga a pôr em causa a ideia da fonte enquanto testemunho de uma realidade, de múltiplos sentidos, cuja tendência é analisar a realidade por meio das suas representações. Para Roger Chartier (1990, p.45) as representações serão definidas pelos grupos que as forjam e postas como “dominantes” de uma maneira de ver o mundo, de classificá-lo, dividi-lo e delimitá-lo, que funcionam como matrizes geradoras de discursos e práticas postas a circular por indivíduos e grupos que acreditam em uma determinada visão de mundo e que organizam seus modos de vida em torno e para tal ação. Discursos que produzem estratégias e práticas que estabelecem autoridade, deferência e legitimam escolhas.

Estava em curso naquele contexto de produção, circulação e apropriação da revista *Vida Doméstica* e do *Jornal do Commercio*, um processo de especialização da atividade intelectual. Não por acaso tal processo coincidia com movimentos paralelos e conectados entre si: o fortalecimento do campo de conhecimento das ciências sociais e humanas, o surgimento das universidades brasileiras e a emancipação feminina iniciada pelo sufrágio e a modernização do Estado brasileiro, dando origem à institucionalização de inúmeras atividades educacionais e culturais.

### **Vida Doméstica: fonte e objeto para a história da educação de mulheres**

A revista *Vida Doméstica*<sup>57</sup>, foi fundada em 1920 pelo empresário Jesus Gonçalves Fidalgo e teve sua circulação mensal e nacional até 1962, com tiragem de mais de 50.000 exemplares por mês. Possuía em torno de 200 páginas e atuou em um período da expansão capitalista no Brasil e do avanço da cultura de massas, buscando no interior de suas publicações tornar legítimos alguns comportamentos femininos. Consolidou um público feminino fiel em todo Brasil, o que nos permite analisar as formas de significação dos gêneros por meio de seu conteúdo.

O recorte cronológico compreende alguns anos que antecedem o sufrágio feminino no Brasil e avança para os anos do Estado Novo, quando vamos nos deparar com mudanças significativas na organização social e na posição da mulher frente à família, à sociedade e ao mercado de trabalho. Procuramos compreender as instruções de como ser mulher e as representações que eram construídas sobre as mesmas na revista e, ao mesmo tempo, a possibilidade de entendimento das representações de si mesmas. Partimos da hipótese de que se anunciava uma mulher mais ativa, moderna, participativa, até mesmo produtiva, porém, restrita à economia doméstica; e que a revista tinha, como um de seus fins, preparar sua leitora para ser independente, sabendo compreender e lidar com os mais diferentes assuntos.

57 As revistas podem ser visualizadas no site da Hemeroteca Virtual da Biblioteca Nacional. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/830305/63360>. Nosso levantamento dos dados e leitura dos mesmos ocorreu entre março e outubro de 2017.





De acordo com Michelle Perrot (2001), as mulheres foram por muito tempo silenciadas das narrativas históricas, objetificadas por imagens idealizadas, mitificadas e estereotipadas, retiradas das fontes primárias por ocupar uma posição de desvantagem em relação aos homens no espaço público. Sabemos que devido às inspirações históricas, a República Brasileira ficou simbolizada por uma figura feminina. Entretanto, o símbolo desse novo regime não representava os direitos destinados às mulheres, apenas um meio para compensar a sua exclusão no seio político, advertindo que a política não era coisa delas. Emília Viotti da Costa (1987) esclareceu que, aos poucos, a “imagem de mulheres-crianças, prisioneiras nas teias do patriarcalismo” foi progressivamente cedendo espaço e criando novos cenários de reflexão. Mesmo com o direito ao voto adquirido por meio das pressões sociais na Era Vargas, as mulheres continuaram excluídas de diversos processos modernizantes. Porém, o acesso a educação foi reconhecido não apenas como meio de aprimoramento do feminino e da sociedade, mas, sobretudo, como instrumento de preparação profissional dessas mulheres. Esse reconhecimento criou uma atmosfera propícia aos grandes movimentos de reiteração pedagógica e cultural.

O gosto pela leitura foi responsável por introduzir a mulher no mundo das letras ao longo do século XX, sendo o hábito decisivo para a sua educação e para o processo de instrumentalização do sexo. As revistas e jornais eram os meios mais baratos e acessíveis a elas nesse contexto. Conforme Monica Jinzenji (2010), nas primeiras décadas do século XX, a imprensa tem interesse em ouvir suas leitoras, agregando ao conteúdo dos periódicos assuntos direcionados ao seu público alvo. Foram às próprias mulheres que ajudaram a legitimar tendências e a registrar seus novos hábitos e comportamentos. A integração de figuras aos artigos, definitivamente, aumentaram o valor da publicidade nas décadas de 30 adiante, porém, a maior mudança talvez tenha sido os periódicos integrarem ao seu conteúdo a transformação da mulher moderna, que para a revista *Vida Doméstica* é uma mulher movida pelo consumismo, principalmente por produtos relacionados ao lar e de marcas norte-americanas.

A partir do fim da década de 1930, no decorrer dos investimentos industriais sob a égide do Governo Vargas, percebe-se um impulso no consumo de revistas e outros periódicos. Segundo Romancini e Lago (2007), com as políticas de industrialização, a população obteve um maior acesso ao trabalho e houve melhoria nas condições sociais das classes trabalhadoras, especialmente a das camadas médias, auxiliando assim o progresso da imprensa, ao permitir uma ampliação do mercado consumidor. Era um momento de ascensão da classe média, de expansão do mercado de trabalho, do consumismo e das possibilidades de escolarização.

Nos anos de 1940, a influência norte-americana bombardeava os meios de comunicação, trazendo representações da mulher ideal de acordo com o modo de ser e viver das atrizes de Hollywood. Entre os periódicos consumidos pelo público feminino na década de 40, estavam a revista *Vida Doméstica* (1920-62), *Fon-Fon* (1907-58), *Jornal das Moças* (1914-61), *Hollywood* (1946-51) e *Momento Feminino* (1947-56).<sup>58</sup>

58 Informações retiradas do site da Hemeroteca Virtual da Biblioteca Nacional. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/830305/63360>. Acesso 14 de julho de 2017.



Em seus primeiros anos, a revista *Vida Doméstica* voltava-se diretamente para o universo familiar doméstico e na manutenção dos bons costumes. No que diz respeito à materialidade de *Vida Doméstica*, segundo Cardoso (2009), ela era produzida em papel couchê e possuía formato de magazine (20x26,5 cm). Dos anos de 1930 aos anos de 1950, as edições publicadas contavam com 100 a 336 páginas, sendo as edições de dezembro, por conter matérias especiais sobre o Natal, com volume e custo maior. Pode-se identificar na revista *Vida Doméstica*, em meados dos anos 1920 e 1930, que os redatores possuíam um interesse em controlar as mulheres feministas pois essas poderiam ser uma ameaça à vida familiar, mais especificamente da permanência da representação feminina de boa mãe e boa esposa. Já entre os anos de 1940 a 1960, envolviam as questões relacionadas ao despreparo da mulher moderna em exercer os deveres exigidos pelo casamento, deveres estes que o periódico propunha ensinar.

Analisando as páginas da revista<sup>59</sup>, encontramos inúmeras representações do feminino, sendo importante considerá-las como personagens, peças fundamentais na assimilação dos anos 1930 e seguintes. Exemplo disso são as representações encontradas em textos de alguns escritores que ressaltavam o compromisso das publicações em defesa da família e do bom comportamento. Ainda assim, o periódico em estudo traz em suas páginas autoras como Diva A. de Magalhães Gomes que escrevia matérias de cunho feminista, onde propunha uma educação das mulheres para que pudessem triunfar em suas ambições do mundo moderno por meio da inteligência, como podemos verificar em seu artigo “O Espírito feminista no Brasil”. Neste texto, dentre outras passagens, marcamos este apontamento importante para esta análise:

[...] Com a educação moderna, todas as mulheres trabalharão de um modo mais directo, com um emprego mais útil á Patria, concorrendo para o bem colectivo, nao tendo tempo para cultivar o sentimentalismo exagerado que tanto tem impedido a marcha do nosso progresso, na senda luminosa da nossa civilização (VIDA DOMÉSTICA, 1934, n°191, p.46).

Havia uma preocupação por parte da sociedade do período em estudo sobre essa transição, no sentido de que ela pudesse ser danosa à família e manutenção da estrutura moral de preceitos cristãos. Todavia, outra parte acreditava que as novas funções exercidas pelas mulheres (para além das atividades domésticas, como professoras, enfermeiras e telefonistas) eram necessárias a partir dos desdobramentos do mundo moderno e que estas novas atividades apenas eram secundárias, subordinadas às autênticas funções da mulher, de ser mãe e cuidadora de seu lar.

---

59 Em outros textos trouxemos uma amplitude maior desta análise aqui desenvolvida. Ver: SPINDULA; CARVALHO. No interior da *Vida Doméstica*: um estudo exploratório da revista. II Congresso Internacional de Educação: História, historiografia, políticas e práticas. Universidade de Sorocaba. outubro de 2018; SPINDULA; MACHADO. Uma apreciação sobre *Vida Doméstica*: a revista feminina que (in)formou mulheres em todo o Brasil. In: 30° Simpósio Nacional de História: História e o futuro da Educação no Brasil, 2019, Recife. 30° Simpósio Nacional de História - ANPUH-Brasil. Recife, 2019.



Pouco a pouco foram sendo incorporadas na revista essas novas representações do feminino, tornando-as aceitáveis, pois, em certa medida, a sociedade do consumo é aquela que dita às regras e não a revista. A transformação da mulher tradicional para mulher moderna na revista *Vida Doméstica* se dá pela inserção das novas tecnologias em suas vidas, promovido pelo consumo de eletrodomésticos, produtos para casa e de beleza pessoal. Essa alteração se dá também por uma tentativa de promover a educação à todas as mulheres. Destinada ao público feminino, a revista informa sobre moda, conselhos domésticos, conselhos médicos, artigos científicos, contos e poemas enviados por leitores, piadas, curiosidades, política, receitas culinárias, moldes de roupas da estação, fotos da sociedade brasileira, inúmeros anúncios de alimentos, cosméticos, medicamentos, e de lojas especializadas em artigos femininos, masculinos e infantis, partituras de músicas, sugestões de leitura, entre tantos outros.

Para Azambuja (2006, p. 88) os anos 1930 e 1940 nos trazem dois perfis distintos de mulher ideal. Um está relacionado ao papel de “mãe” e dona de casa que tem como principal responsabilidade o cuidado com a família. Para essa mulher a propaganda dirigia os esforços de venda dos produtos mais diversos, de alimentos infantis, indicações de profissionais relacionados à saúde, até propagandas de eletrônicos que ajudariam a resolver facilmente os problemas da casa, pois o papel desempenhado por essas mulheres era do “centro da família”. O outro perfil está relacionado àquela mulher que trabalha fora de casa, influenciada pela mulher européia, com grandes inspirações nas atrizes e nas modelos norte-americanas e identificadas com as questões dos movimentos feministas do início do século XIX. Esta dupla representação pode ser observada neste trecho do artigo “Pela reabilitação da mulher” da revista *Vida Doméstica*:

[...]Outrora, como se sabe, como todo livro no-lo diz, a mulher era um ente caseiro, religioso, tranquilo e sereno como os anjos do Senhor. Vivia quasi na reclusão, voltada exclusivamente aos interesses da família [...] Enfim, todos os tempos têm suas peculiaridades e seus exageros, e nem nós desejamos agora criticar os usos e costumes desta ou daquela época. Achamos tudo natural; a evolução é tão respeitavel como as religiões, as idéias e o mais. A humanidade vê-se até obrigada a seguir processos modernos, embora às vezes achando-os nocivos ou não os apreciando por qualquer motivo. Todo aquê que não segue o evoluir do tempo, atraza-se e vai ficando desambientado, parecendo original, diferente e, por isso, atraindo a atenção dos outros. Com efeito, da mulher caseira, sossegada e devota de ontem, quasi mais nada resta, salvo raras exceções. Agora contam-se ja aos milhões, no Brasil, as senhoras e senhoritas que vão empregar-se no comércio e em tudo, andando em completa liberdade, cheias de coragem, de preparo, da idéias novas, prontas ao sacrifício, sujeitas a mil perigos e peripecias. Foi esta mudança que ocasionou entre nós maiores rumores. Seriam necessários mil livros para se reproduzir tudo quanto foi dito sobre o assunto, por incontáveis bocas: umas por inveja, outras receiando que a mulher, nessa vida moderna, se prejudique, ou na saúde, ou em qualquer outras cousas [...]. (VIDA DOMÉSTICA, 1942. n° 295, p.29-33).



Na passagem acima, encontramos uma representação de mulher que estaria em consonância com as mudanças tidas como modernas e como tempo de “evolução tão respeitável como as religiões, as ideias e os mais”, de uma sociedade que via cada dia mais e mais mulheres mudando suas formas de viver, trabalhando fora do ambiente da casa e realizando outras atividades. Ao mesmo tempo, em tal representação, por mais que o texto nos apresenta que seria impossível impedir o curso da história, as mudanças não eram tão bem vistas. Ao fim, o questionamento a saúde e outras questões da mulher deixam implícita a preocupação da sociedade com estas transformações. Para além deste trecho, na revista e em outros meios da imprensa do recorte temporal, contraditoriamente, para essas mulheres a propaganda estava relacionada à valorização dos atributos intelectuais femininos, bem como o consumo de roupas, acessórios e de cigarros, que, de alguma forma, distanciava-se do papel restritivo de “dona do lar”.

Desde o início de suas publicações encontramos em *Vida Doméstica* propagandas de institutos de ensino, procurando retratar as(os) alunas(os) e apresentar as instalações das escolas e as atividades oferecidas. Além de fazer a propaganda, cobria os eventos feitos nesses espaços, como os bailes de formatura e as festas típicas brasileiras. A revista trazia fotos de estudantes de escolas espalhadas por todo Brasil. Percebemos uma glamourização da escola e da universidade, despertando na leitora uma maior atenção a esses lugares e, por que não, o desejo de frequentar essas instituições de ensino.

A escola mais prestigiada pelas páginas da revista foi o Instituto La-Fayette, e conforme Antonio Gomes Penna (1988), que aprofundou suas pesquisas nas ideias do ilustre fundador do Instituto La-Fayette, a escola era reconhecida no período pelo compromisso antropológico e ético como expressão do positivismo. Em 1921 fora criado nesse instituto o Departamento Feminino de curso geral superior, totalmente voltado para a formação da mulher que se deveria destinar ao lar e ao magistério. Encontramos a informação nas páginas de *Vida Doméstica* de que meninas diplomadas pelo mesmo instituto no ano de 1932 publicaram teses das mais diversas naturezas, como “A Família e a moderna theoria feminista”, ou “O Governo como necessidade social”, e ainda “Estudo comparativo entre a patria militar e industrial”.

Além da educação mais específica ao mundo da mulher e do feminino, a revista veiculou também um modelo de educação a ser alcançado nacionalmente. Tais publicações contribuíram da mesma forma para uma propaganda da educação em consonância aos ideais presentes durante o Estado Novo, como podemos ver:

O Estado é um complexo de moral, de disciplina, de trabalho e organização. Dentro da igualdade cristã, do exercício do amor, a felicidade social reclama a renovação dos velhos Estatutos políticos para o fortalecimento do Estado, a fim de que, disciplinando-se, possa disciplinar. O homem deve viver livremente em sociedade, mas educado. A democracia moderna é democracia educativa: deve ser o governo da economia dirigida, da organização perfeita do trabalho, organização social, em prol da melhor formação nacional. O homem cumprirá seus deveres cívicos, e ao Estado dará o máximo de sua colaboração. [...] O civismo, a educação e a disciplina



constituem uma medicina social que levará a Nação a saúde integral e aos indivíduos, a felicidade perfeita (VIDA DOMÉSTICA, (1941, nº276, p.71).

O diagnóstico encontrado para a questão de uma melhor formação nacional é de que era preciso entender o país como uma nação dentro de um projeto político. Assim como nos informa Helena Bomeny (2001, p.9), a construção da sociedade estava pendente da idéia de construção de um Estado que a incorporasse e que sustentasse seu vó em áreas e espaços fundamentais da convivência social ancorados em representações como a que vimos acima. O indivíduo educado daria “o máximo de sua colaboração” ao Estado varguista, traçando uma sociedade disciplinada que levaria a uma “saúde integral” da Nação e seus indivíduos a uma “felicidade perfeita”. Modificando-se e ampliando o ensino influiria na construção institucional que daria rumo ao povo brasileiro.

A revista Vida Doméstica pode ser entendida também como mediadora das ideias de outras instituições, que usam de seu espaço para divulgar representações, bem como se coloca como uma imprensa que atua na (con)formação de uma realidade brasileira a partir de suas construções discursivas. Ao resgatar essas narrativas femininas, temos a possibilidade de compreender como algumas dessas mulheres enxergavam a si, a condição de ser mulher e o feminismo brasileiro num movimento que reivindicava a independência econômica da mulher, bem como uma educação sólida, no desejo de contribuir para a reconstrução e para o progresso do Brasil, se tornando uma cidadã ativa em seus direitos e deveres.

As narrativas sobre representações femininas, buscam desmistificar representações misóginas e abrir espaço para autores(as) que deixaram registradas suas opiniões sobre o papel da mulher na sociedade, em especial aqueles que acreditavam que este papel deveria ir para além daqueles estabelecidos pela sociedade tradicional.

A representação da mulher ideal para a revista Vida Doméstica, ainda que não tenha um perfil homogêneo, é aquela inteligente, que se emancipou por seu intelecto, mas que não esnoba os outros com o seu conhecimento e se destaca por sua bondade e educação; que exerce funções anteriormente consideradas masculinas, mas que não se deixou masculinizar pela modernidade no vestuário e nos trejeitos, devendo ser sempre frágil e delicada; que vive saudável, cuidando do corpo observando a alimentação e os exercícios físicos, mas que não deixa a vaidade sobressair à beleza de seu espírito. A revista em nenhuma edição por meio da leitura dos artigos que tratam da beleza impôs uma condição física para as mulheres, porém em suas fotos, desenhos e festas onde se elegem rainhas e princesas sempre retratavam como as mais belas mulheres aquelas que eram jovens, brancas, bem educadas e parte da elite brasileira.



## O Jornal do Commercio (RJ) e o campo de possibilidades de estudos para a história da educação.

Sob a tônica que toma os impressos como suportes pedagógicos em si e acreditando no potencial pedagógico da imprensa nacional, como a educação aparecia nos jornais da capital federal no período Vargasista?

Na tentativa de encontrar pistas buscamos na Hemeroteca da Biblioteca Nacional<sup>60</sup> indícios dessa presença. Com o termo “Educação”, encontramos 261.755 ocorrências em 506 acervos, em 5.100.214 páginas entre os anos de 1930 e 1939. Entre os anos de 1940 e 1949, 267.396 ocorrências, em 324 acervos, em 4.657.903 páginas<sup>61</sup>. Para além do termo educação, buscamos os termos instrução, escola, professor, aluno e ensino muito caros às pesquisas em História da Educação. Entre os dois recortes, tomando os cinco primeiros impressos em quantidade, mantiveram-se os mesmos nomes da imprensa nacional com a troca do Jornal do Commercio, no primeiro recorte, para o Diário de Notícias, no segundo. Veja o quadro abaixo com os dados completos da pesquisa:

Quadro 1 – Termos pesquisados nos impressos diários do Rio de Janeiro (1939-1949)

Periódico impresso	Termos pesquisados e resultados		
Jornal do Brasil	Termos	1930-1939	1940-1949
	Educação	28603	20172
	Instrução	12691	9780
	Ensino	24346	16873
	Escola	42557	26261
	Professor	36658	25848
	Aluno	6895	6100
A Noite	Termos	1930-1939	1940-1949
	Educação	18754	20772
	Instrução	5381	5080
	Ensino	12555	12527
	Escola	26305	24048
	Professor	24960	24600
	Aluno	2404	3275

60 Ver: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>.

61 Este levantamento foi realizado em 15/09/2019. No uso da ferramenta de refinamento total dos jornais digitalizados e disponibilizados pela Hemeroteca, a pesquisa foi feita por periódico, na cidade do Rio de Janeiro, entre 1930-1939 em 161 periódicos e, entre 1940-1949 em 141 periódicos.





Diário de Notícias	Termos	1930-1939	1940-1949
	Educação	13742	21675
	Instrução	4641	6751
	Ensino	9277	13546
	Escola	16972	26480
	Professor	14507	15912
	Aluno	2153	4733
Jornal do Commercio	Termos	1930-1939	1940-1949
	Educação	18230	12236
	Instrução	8448	5191
	Ensino	17114	9902
	Escola	22869	12175
	Professor	23211	11756
	Aluno	6178	3583
O Jornal	Termos	1930-1939	1940-1949
	Educação	13832	15684
	Instrução	5007	4417
	Ensino	10389	11049
	Escola	20210	20292
	Professor	18722	17471
	Aluno	2105	2860
Correio da Manhã	Termos	1930-1939	1940-1949
	Educação	20502	18293
	Instrução	9420	6579
	Ensino	16322	13600
	Escola	28366	22578
	Professor	26165	18961
	Aluno	3938	4165

Fonte: Autor. Levantamento realizado junto à Hemeroteca Virtual da Biblioteca Nacional. <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em 19/10/2019.

Os periódicos acima foram escolhidos para a comparação pela sua alta tiragem na cidade e até mesmo fora dela e pela longevidade na história. Além disso, foram os seis primeiros em número de ocorrências encontradas com a palavra “educação” no recorte por nós proposto. Importante informar que o Correio da Manhã teve sua coleta iniciada apenas em 1936 pela ferramenta da Hemeroteca, pois não existem exemplares digitalizados nos anos anteriores do nosso recorte.

Analisando os números incutidos no quadro 1, em confronto com as informações apresentadas por Barbosa (2007, p.109) sobre a tiragem, preço e número de edições, podemos indicar que, o número foi superior em todos os quesitos da década de 1930



em relação à década de 1940, e esse fato deve ser encarado sob algumas situações: o termo escola é superior a todos os outros termos pesquisados no recorte temporal. Acreditamos que isso se dá frente à construção de um imaginário discursivo que passou a incutir na escola, após a década de 1920 e o movimento escolanovista, o lócus principal para o desenvolvimento da atividade educacional. O fenômeno da escolarização<sup>62</sup> da sociedade pode ser encontrado em tais números indicados no quadro se agruparmos também o grande número de citações para os termos ensino e professor. Ensino é encontrado nos muitos tipos e locais de propagação do ato de educar, fora do universo familiar. Enquanto professor as citações estão ligadas ao ofício e na condição do sujeito que é visto de tal maneira executando outras atividades, como na política. Ao passo que o termo instrução perdeu força ao longo do século XX no imaginário representativo do universo educacional em relação ao século XIX onde se apresenta dominante<sup>63</sup>. O termo aluno é encontrado em menor número e está relacionado aos sujeitos que carregam tal terminologia e que pouco aparecem em periódicos da primeira metade do XX: as crianças e adolescentes. Protegidos em sua condição de vida ou sob desinteresse midiático elas foram diluídas de sua condição individual e mergulhadas no termo “aluno” indicado nas páginas enquanto grupo social. O termo educação pode ser encontrado em várias representações: religiosa, familiar, escolar, do corpo, profissional, entre outros. Mesmo assim, o termo escola é dominante nas citações quando o assunto é o universo educacional.

Dentre os jornais o que nos intrigou foi o *Jornal do Commercio*. Por que um jornal comercial publicaria textos do universo da educação? Sendo o mais antigo periódico em circulação no Rio e o segundo mais antigo do país, depois apenas do *Diário de Pernambuco* (de 1825), o *Jornal do Commercio* é, como diz o seu nome, um jornal especializado e historicamente um impresso com preço elevado frente aos demais. O impresso carioca foi fundado em 1º de outubro de 1827 por Pierre René François Plancher de La Noé. Mantendo em seu título a grafia original, foi um dos mais antigos órgãos de imprensa da América Latina, encerrando sua versão impressa e digital em 29/04/2016. Sob o comando de Felix Pacheco entre 1923-1935 e depois com Elmano Cardim na direção da instituição até o ano de 1957, o jornal era editado em oito colunas, com 272 linhas em cada uma e em corpo 7. Seu editorial, nesse mesmo período, contava com mais de 10 páginas, podendo chegar a 20 páginas aos domingos. Suas convicções eram próximas dos governos e políticos, mostrando apoio, em geral, a cada presidente, governador ou prefeito governistas, o que configurava um caráter conservador do *Jornal do Commercio*.

Embora o jornal fosse inteiramente alheio aos grupos e facções que se digladiam, não o era no que concerne ao bom êxito da situação inaugurada pelo grande movimento nacional de outubro de 1930 (BAHIA, 2009). O apoio ao governo prosseguiu, e em 1935, por ocasião dos protestos dos jornais do Rio contra o anteprojeto da Lei de Segurança Nacional — protestos estes traduzidos na suspensão da circulação por 24

62 Ver: GREIVE, CYNTHIA. *A escolarização como projeto de civilização*. Revista Brasileira de Educação. N.º21, Set/Out/Nov/ 2002. p.90-170.

63 Isso pode ser comprovado em pesquisa na página virtual da Hemeroteca da Biblioteca Nacional tomando nosso levantamento como similar de análise.



horas —, o *Jornal do Commercio* foi impresso e circulou normalmente, mostrando-se favorável à citada lei. Porém, durante o Estado Novo o jornal teve alguns problemas com a censura, sendo Elmano Cardim, seu diretor-geral, um dos signatários da carta coletiva que outros diretores de jornais cariocas enviaram a Vargas, afirmando que estavam sendo submetidos a vexames e ameaças, que não raro se concretizavam em violências e iniquidades (BARBOSA, 2007). Em 30 de outubro de 1945, confirmando seu estilo histórico, a notícia da queda de Vargas só apareceu na página quatro, sem chamada na primeira, toda ocupada com o noticiário internacional. A partir de então a importância política do *Jornal do Commercio* foi gradualmente declinando. Segundo Marialva Barbosa (2007, p.17-18), Cardim insistia em manter o formato grande e o estilo de jornalismo que vinha da Primeira República, com os redatores ainda escrevendo a mão, com caneta molhada no tinteiro, em longas “tiras” de papel que desciam para as oficinas. Enquanto isso seus concorrentes se modernizavam. No entanto, o *Jornal do Comércio* ainda era leitura obrigatória de empresários e homens de negócio.

Ao todo, encontramos 30.466 ocorrências sobre o termo “Educação” no *Jornal do Commercio*, em 111.619 páginas entre os anos de 1930 e 1949. Abaixo, apresentamos os números encontrados somente no *Jornal do Commercio* e em outra escala de análise a fim de entender o lugar da educação em suas páginas.

Quadro 2 – Ocorrências encontradas com os termos educacionais no *Jornal do Commercio* (1930-1949)

Termos	1930-1939	1940-1949
Educação	18230	12236
Instrução	8448	5191
Ensino	17114	9902
Escola	22869	12175
Professor	23211	11756
Aluno	6178	3583

Fonte: Levantamento realizado junto à Hemeroteca Virtual da Biblioteca Nacional.  
<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em 19/10/2019.

Ao analisarmos os dados visualizamos que todos os termos apareceram em maior número nos anos de 1930. Se levarmos em conta que durante os anos de 1937-1945 existia forte censura via DIP-Departamento de Imprensa e Propaganda, os números da década de 1930 se tornam importantes indícios da tomada do lugar representativo de destaque das questões educacionais nas páginas do *Jornal do Commercio*, bem como no seio da sociedade brasileira, tendo em vista que se escreve também aquilo que se projeta enquanto leitura. De outro lado, os anos 1940 mostram um recrudescimento dos temas nas páginas da folha carioca. Se unirmos estes dados com os encontrados no Quadro 1 podemos ver que a tônica não era exclusiva do *Jornal do Commercio*. Sendo um jornal tido como “conservador” tanto em seu editorial, conteúdo e temas, quanto na maneira de produzir graficamente suas folhas, podemos ainda ratificar



que a década de 1930 fora a mais importante da primeira metade do século XX, no que tange os debates e produções representativas na imprensa carioca e brasileira sobre as questões educacionais<sup>64</sup>. Em relação aos termos, vemos que escola, professor e educação são dominantes no imaginário discursivo.

Percorrendo as páginas do *Jornal do Commercio*, encontramos notícias e textos sobre a educação principalmente na seção *Gazetilha*, na forma de artigos variados, notadamente discursos de parainfos por ocasião de formaturas ou início do ano escolar, concentrando-se nos meses de janeiro e fevereiro. Na seção *Várias* encontramos algumas notícias de instituições com presença regular, em forma de pequenas colunas, como a Academia Brasileira de Letras, Liga Nacionalista, de escolas públicas da capital federal bem como publicações oficiais do Estado. Já nas seções *Exame* e *Atos Oficiais* pode-se ver abertura e/ou resultados de provas, exames de admissão para escolas e colégios e atos das instituições estatais onde se observa transferências, licenças, nomeações, etc de profissionais das escolas, como professores, bem como informações sobre matrículas, aquisição de mobiliário escolar e frequência de professores e até mesmo de alunos nas instituições. Estas informações sugerem a importância da publicização de informações referentes ao universo educacional brasileiro como mecanismo de divulgação de ações referentes a este campo por parte do Estado brasileiro bem como de outros setores da sociedade que viam na folha carioca um lugar de veiculação de suas visões educacionais e de mundo.

Nos jornais de domingo, encontramos os chamados artigos de colaboração sob a assinatura de nomes como Affonso de E. Taunay, Otto Prazeres, Primitivo Moacyr, Mario Pinto Serva, Mario Mourão, Joaquim Ribeiro, Evaristo de Moraes, e outros. Muitos eram membros da Academia Brasileira de Letras, do IHGB, sendo militares, professores e, principalmente, funcionários públicos. Os artigos tinham como tema a educação nacional, artes, escola, instrução pública, história do Brasil, literatura, engenharia e História Natural, entre outros.

A educação estava presente nas páginas da imprensa sob diversas temáticas e finalidades, em seções distintas e sob a escrita de autores de artigos de colaboração de diversos setores da intelectualidade brasileira, o que conferia a folha um lócus de divulgação de diversas representações. Porém, observados os estudos de Marialva Barbosa (2007, p.17), há que se perceber o papel da imprensa como instituição de controle social, servindo à própria estrutura de poder e agindo como veículo de manutenção da ordem vigente, como o *Jornal do Commercio*.

Enquanto estratégia de existência alguns periódicos se beneficiam das cercanias do poder para conseguir o apoio, os mais diversos, como isentar os jornalistas de Imposto de Renda ou subsidiar inteiramente o papel da imprensa para os jornais que apóiam o governo. Estratégias que buscam não somente a coerção como também o consenso, pois segundo Tania de Luca (2015, p.139) “a imprensa periódica seleciona, ordena, estrutura e narra, de uma determinada forma, aquilo que se elegeu como digno de chegar até o público”. A presença da educação e seus termos correlatos no

64 Em levantamento com os mesmos termos nas décadas anteriores poderemos ver um número bem menor que os da década de 1930.



Jornal do Commercio é parte do projeto editorial da folha carioca e compartilha da visão de mundo de seus organizadores e financiadores que projetam sobre aquele impresso seu lugar no mundo e como acreditam que ele deva ser.

## Considerações finais

Neste breve percurso inicial de pesquisas apontamos possibilidades de trato e leitura de fontes impressas diárias e como elas podem ser problematizadas em futuras produções científicas como testemunho de métodos e concepções pedagógicas e educacionais de um determinado período oferecendo aos historiadores análises ricas a respeito dos discursos educacionais, revelando-nos, ainda, em que medida eles eram recebidos e debatidos na esfera pública, ou seja, qual era a sua ressonância no contexto social (CARVALHO; ARAÚJO; GONÇALVES NETO, 2002).

Nas páginas da Vida Doméstica, encontramos diversas representações sobre a mulher brasileira entre as décadas de 1930 e 1940, que procuraram tornar legítimos alguns comportamentos femininos em uma grande variedade discursiva. Os estudos sobre a revista possibilitaram a observância de uma história da educação das mulheres em interface com a história cultural e do social, que toma por objeto a compreensão das formas e dos motivos que, à revelia dos atores sociais, traduzem as suas posições e interesses dentro deste impresso e que, paralelamente, descrevem a sociedade tal qual como pensam que ela é, ou como gostariam que fosse.

Nas páginas do Jornal do Commercio encontramos outra dinâmica de investigação e leitura das representações em torno dos temas educacionais. A multiplicidade de seções nas páginas onde encontramos discursos oficiais, de instituições, de intelectuais e propagandas em torno de escolas, professores, formas de ensinar e maneiras de instruir /educar conformam as páginas da folha carioca enquanto referência para estudos que tomem a imprensa enquanto fonte para a história da educação no Brasil.

## Fontes

VIDA DOMÉSTICA. Sociedade Gráfica Vida Doméstica Ltda. Rio de Janeiro. Acesso em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>

JORNAL DO COMMERCIO. Tipografia do Jornal do Commercio Ltda. Rio de Janeiro. Acesso em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>

## Referências

AZAMBUJA, Cristina. **O papel social da mulher brasileira nas décadas de 30 a 60, retratada através das propagandas veiculadas na revista O Cruzeiro**. In: Revista Gestão e Desenvolvimento. Instituto de Ciências Sociais e Aplicadas, 2006.

BAHIA, Juarez. **História da Imprensa Brasileira**. 5a edição, v. 1, Mauad. Rio de Janeiro, 2009.



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

BASTOS, Maria Helena Câmara. Espelho de papel. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JR. Décio (org.) *Novos temas em história da educação brasileira*. Uberlândia: EDUFU, 2002.

BOMENY, Helena. Infidelidades eletivas: intelectuais e política. In: BOMENY, Helena (Org.). **CONSTELAÇÃO Capanema: intelectuais e política**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getulio Vargas; Bragança Paulista (SP): Ed. Universidade de São Francisco, 2001. p.11-35.

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

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

COSTA, Emília Viotti da. **Da monarquia à República: Momentos Decisivos**. São Paulo: Edunesp, 1987.

JINZENJI, Mônica Yumi. **Cultura impressa e educação da mulher no século XIX**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

LUCA, Tania Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. IN\_\_ PINSKY, Carla. (ORG). **Fontes Históricas**. São Paulo: Editora Contexto. 2015.

PENNA, Antonio Gomes. **As ideias filosóficas e pedagógicas de La-Fayette Cortês**. Fórum de Educação, Rio de Janeiro, out./dez. 1988. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/viewFile/61021/59240>.

PERROT, Michelle. **As mulheres, o poder, a história**. In: PERROT, Michelle. Os excluídos da história. 3ª.ed. (1ª ed.: 1988) (Tradução de Denise Bottmann. Les femmes, le pouvoir, l'histoire. In: PERROT, Michelle (org.) *Une histoire des femmes est-elle possible?* Rivages, 1984.) Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. p.167-184.

ROMANCINI, Richard; LAGO, Cláudia. **História do Jornalismo no Brasil**. Florianópolis: Insular, 2007.

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



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

Ivone Lemos da Rocha – Universidade Federal de São Paulo<sup>65</sup>

### INTRODUÇÃO E CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este texto é parte do resultado de uma pesquisa no âmbito da História da Educação e da História da Educação Matemática, um trabalho que tem sua origem numa dissertação<sup>66</sup>.

Esta, é parte de um projeto temático intitulado “A matemática na formação de professores e no ensino: processos e dinâmicas de produção de um saber profissional, 1890-1990”, cuja questão norteadora de pesquisa procura responder que matemática deverá formar o futuro professor? (VALENTE, et al., 2017, p. 9).

Imersos nos processos de entender e caracterizar em perspectiva histórica (CERTEAU, 1982, p. 72), cabe ao historiador fazer um “estudo objetivo” do passado (LE GOFF, 1990, p. 41), construir uma narrativa que resulta na possibilidade de uma constituição da historicidade de saberes (BURKE, 2016). Neste processo, importa conhecer como estão delineados e caracterizados os processos e dinâmicas que formam o professor que ensina matemática (VALENTE et al, 2017).

Entender como as fontes utilizadas num trabalho, ou os documentos (LE GOFF, 1990, p. 462) são organizados num movimento próprio do historiador, constituem os caminhos que o levam a construir os monumentos (ibid, p. 462), define os caminhos metodológicos percorridos tanto nesse trabalho, quanto no que está a sua origem: a dissertação da autora desse texto.

Contribuindo com este projeto e alocado neste, está o projeto que interroga e investiga os problemas aritméticos, intitulado “Os problemas aritméticos no ensino primário, 1890-1940”<sup>67</sup>. Portanto, este texto encontra-se alocado nos problemas

65 Financiamento Capes.

66 Álgebra para resolver problemas: as propostas de Otelo de Souza Reis e Tito Cardoso de Oliveira, década de 1910.

67 Financiamento CNPq.



aritméticos e na análise de processos e dinâmicas que envolvem os saberes profissionais do professor que ensina matemática.

Procura-se perceber processos de caracterização de um saber próprio para resolver os problemas aritméticos: a álgebra. Como é recomendado seu uso nos livros didáticos na década de 1910?

## **OS LIVROS DIDÁTICOS NO CURSO PRIMÁRIO NA DÉCADA DE 1910: APROPRIAÇÕES DO RELATÓRIO DO COMITÊ DOS QUINZE (1895)**

Para procurar possibilidades de respostas a estas questões supracitadas, buscou-se entender processos que possam estar orientando a entrada da álgebra no curso primário, em capitais que tiveram circulação de conhecimentos e informações nesse sentido, assim como entender o recorte temporal que está inserido esse trabalho.

A esse período temos que o Rio de Janeiro era a capital brasileira. Assim por ela passavam, ou seja, circulavam informações importantes em relação a formação de professores primários. Estudos mostram que ela não estava só nesses processos e dinâmicas de ensino e formação, estes apontam para um eixo de circulação: Rio-São Paulo (TANURI, 2000; WARDE, 2001, SOUZA, 2016).

Estes estados, juntamente com a capital do Pará, produziam ideias renovadoras em relação a matemática e a formação de professores que ensinam matemática, mais especificamente um saber próprio: a entrada da álgebra no curso primário (VALENTE, 2016; 2017).

Este autor, aponta para esse processo por meio dos livros didáticos de Reis (1919), Trajano (1895) e Tito de Oliveira (s.d.), na década de 1910.

Segundo Faria Filho (2016), é no final do século XIX que se propaga a concepção de aprendizagem considerando o aluno. Este processo ficou conhecido como “método intuitivo”, em que a figura do professor deixa de ser o centro do ensino. Recebe esse nome por recomendar e defender, na instrução escolar, valores relativos “à intuição, à observação, enquanto momento primeiro e insubstituível da aprendizagem humana” (FARIA FILHO, 2016, p. 143). Para tanto, se reforçaria a atenção aos sentidos por meio de estudos de coisas, objetos e outras situações do cotidiano das crianças como momentos fundamentais nesse processo.

Tanuri (2000) informa ainda que, nesse período, há, no ensino público, grandes renovações que deveriam se voltar e ressaltar “o valor da observação, da experiência sensorial, da educação dos sentidos, ‘das lições de coisas’, do método intuitivo de Pestalozzi” (p. 69).

Assim para o início do século XX, em tempos de modernidade pedagógica, “consolidam-se discursos que servem de base para a estruturação da pedagogia como campo científico” (VALENTE, 2019, p. 3).

O professor tinha como recomendação a utilização de objetos e materiais que pudessem ser utilizados e que deveriam estar em acordo com o que deveria ser ensinado, ali deveria estar presente em seu contexto social, ou seja, conhecido pelas crianças, o “ensino intuitivo” (VALDEMARIN, 1998; 2009).



Assim, em tempos de ensino intuitivo surgem algumas informações sobre outras maneiras de ensinar. O interesse, na área pedagógica parece assumir importância, oriundo do campo das ciências da educação, norteia o campo dos saberes, os *saberes para ensinar* e os *saberes a ensinar* (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2017). De uma maneira geral, poderíamos entendê-los como aqueles saberes do campo das ciências da educação e aqueles que estão presentes no campo disciplinar, respectivamente.

Esta relação entre os saberes parece oferecer caracterizações próprias que denotam saberes profissionais (BORER, 2017), que na matemática sofrem apropriações (CHARTIER, 1998) produzindo uma *matemática para ensinar* e uma *matemática a ensinar* (BERTINI; MORAIS; VALENTE; 2017).

Articulados ilustram saberes que segundo pesquisas do Grupo de Pesquisas em História da Educação Matemática (GHEMAT), podem caracterizar o exercício da docência, logo “o que caracteriza a profissão do professor é a posse dos saberes para ensinar” (BERTINI; MORAIS, VALENTE, 2017, p. 11).

Valente (2016; 2017) sinaliza para a entrada da álgebra, como um saber presente na formação de professores por meio de livros didáticos (CHOPPIN, 2004; 2009) nas obras de Trajano (1895), Reis (1919) e Tito de Oliveira<sup>68</sup> (s.d.), nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Pará, respectivamente.

Para este trabalho busca-se perceber como está recomendado o uso da álgebra nos livros didáticos na década de 1910? Assim, precisamos analisar buscar caracterizações que denotam seu uso para o curso primário.

Nos prefácios dos documentos (LE GOFF, 1990) analisados, encontramos aspectos que apontam, assim como os trabalhos de Valente (2016; 2017) para o contato dos autores, dos livros didáticos aqui citados, com o Relatório do Comitê dos Quinze (1895), de origem estadunidense e herbatiana<sup>69</sup>.

Este é composto por três comissões: a de formação de professores, a de organização dos estudos para os ensinamentos elementares e a de organização dos sistemas escolares. Por escolha de condução desse trabalho, estaremos analisando os aspectos inseridos na formação de professores.

Para a formação de professores, estavam integrados Horace S. Tarbell (presidente), Edward Brooks, Thomas M. Balliet, Newton C. Dougherty e Oscar H. Cooper. Estes se reuniam para formular questões que seriam respondidas por outros profissionais como: Qual a idade mínima para ingressar num curso de formação? Quais conteúdos privilegiar? Quais os requisitos? Devem os candidatos ser submetidos a exames para admissão<sup>70</sup>? (REPORT..., 1895, p. 9-11).

O documento assinala “o ensino da gramática [como] importante, assim como o ensino de aritmética e os seus resultados deveriam estar representados de maneira numérica<sup>71</sup>” (REPORT..., 1895, p. 52, tradução nossa).

68 Nesse trabalho estamos adotando Tito Cardoso de Oliveira, como Tito de Oliveira, por estar utilizando a tese de Oliveira (2017), num mesmo texto.

69 Para maiores informações vide Rocha (2018; 2019).

70 Tradução livre da autora desse texto.

71 “Side by side with language study is the study of mathematics in the schools, claiming the second place in



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

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

Utilizando dessas orientações nesses livros didáticos, assim, apropriadas (CHARTIER, 1988), na cultura escolar (JULIA, 2001), assumem caracterizações específicas, para essa pesquisa, foi estudada na matemática, uma temática específica: os problemas aritméticos e o uso da álgebra em suas resoluções, constituem, assim, uma historiografia própria (CERTEAU, 1982), em ritmo que pode constituir uma historicidade de saberes (BURKE, 2016).

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

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

Segundo Moreira (1989) sendo autosuficiente enquanto produção de livros didáticos para o ensino primário, não precisariam de outros estados para o abastecimento da formação de professores ou ao ensino primário. Sinaliza ainda que Tito de Oliveira é considerado a “maior figura da literatura escolar do Pará”, com livros didáticos em vários temas curriculares (p. 42-43).

Em seu prefácio, Tito de Oliveira (s.d.) parece fazer uma referência ao Relatório do Comitê dos Quinze (1895), ao ser intitulado como

apologista do método que manda incluir no estudo a Aritmética primária algumas noções necessárias para a resolução de pequenos problemas, pelas equações algébricas, sem, entretanto, fazer-se um estudo direto de Álgebra, resolvemos adaptar à nossa “Aritmética Complementar” este vantajoso método, que embora não se lhe poderá



conhecer as muitas vantagens que trará ao ensino, não se lhe poderá negar o grande serviço que prestará às crianças, desenvolvendo-lhes a inteligência e acostumando-as a raciocinar com método (TITO DE OLIVEIRA, Prefácio, s/d).

Para tanto, o autor traz como proposta uma maneira própria de ensinar a resolver os problemas: inicia com as operações fundamentais, sempre com a regra, os exemplos, exercícios e os problemas aritméticos (BERTINI; ROCHA, 2018; 2019, ROCHA, 2019). Para o professor que ensina matemática estaria proposto que deveriam estudar com os alunos

todas as transformações que uma igualdade pode e deve passar para ser resolvida, e lhes teremos dado todos os conhecimentos para a resolução das equações algébricas do 1º grau a uma incógnita, tornando-os, portanto, aptos a resolverem os problemas por este processo sem que se lhes tenha falado em Algebra, nem feito um estudo direto dessa matéria (TITO DE OLIVEIRA, s.d. prefácio, p. 2).

Tito de Oliveira recomenda um método que facilitaria aos alunos estar melhor preparados para os anos escolares posteriores, pois

o methodo que adoptamos obrigará aos exercícius mentaes e racionaes, que será poderoso elemento para o desenvolvimento do espirito e da intelligencia das creanças: que graças a ele vão encontrar muito mais facilidade na compreensão de seus estudos superiores (TITO DE OLIVEIRA, s.d., prefácio, p.2).

Assim, o autor vai caracterizando sua proposta gradualmente com algumas recomendações ao professor em notas de rodapé, onde por exemplo, ele inicia sua proposta pelas operações fundamentais, mas de maneira breve

já estando suficientemente estudadas em nossa Arithmetica Rudimentar as quatro operações fundamentaes, ocupar-nos-emos agora somente do que houver de principal sobre as mesmas (TITO DE OLIVEIRA, s.d., p. 1).

O uso de uma quantidade desconhecida a ser usada nos problemas aritméticos recebem como convenção nesse momento, a letra  $x$ . Para seu uso nos problemas aritméticos temos que

em todas as operações a effectuar-se, bem como em todas as questões ou problemas arithméticos a resolver-se, há sempre, pelo menos um número ou uma quantidade desconhecida, cujo valor tem de procurar, ou effectuaando a operação ou resolvendo a questão ou problema (TITO DE OLIVEIRA, s.d., p. 12).

E, o autor acrescenta que como os alunos já conheciam a letra  $x$  nas proporções, “onde se tem elementos conhecidos, para determinar o desconhecido” (TITO DE OLIVEIRA, s.d. p. 14)., deveria assim, se fazer



o registro dessa situação matemática como uma forma de “mencionar pela escripta, uma operação a effectuar-se ou uma questão ou a um problema a resolver-se” (ibid, p.14). O uso da “a letra x, portanto em nossos estudos, não será mais que um signal para representar o desconhecido, cujo valor, depois de encontrado, a substituirá” (ibid, p. 14).

Tal condução de proposta para o curso primário parece se confirmar ao longo de suas 309 páginas, com índice ao seu final. Em concordância ao Relatório do Comitê dos Quinze (1895), recomenda de maneira unânime que seriam ensinados os conceitos algébricos inseridos na aritmética e não o ensino de álgebra (REPORT..., 1895, p. 15-20).

Segundo este documento de origem estadunidense, as crianças estariam acostumadas a maneira mental e gráfica ou escrita para as resoluções dos problemas aritméticos, no entanto, deveriam ser preparadas nos anos finais para conseguirem ir substituindo de maneira gradual o método mental para o gráfico (resoluções escritas) nas séries mais adiantadas do curso primário (REPORT..., 1895, p. 101-102). Assim, a proposta do Relatório do Comitê dos Quinze, é que o professor que ensina matemática conduza seus alunos de “uma forma modificada deve ser introduzida no lugar da aritmética avançada” (REPORT..., 1895, p. 95).

Tito de Oliveira (s.d.) traz em sua obra, assim uma marcha de condução para o raciocínio dos alunos para a resolução dos problemas aritméticos, como um “treino”, reforçando que os problemas aritméticos seriam uma “ferramenta” (VALENTE, 2016; 2017) para determinar o próximo passo na marcha de ensino presente no curso primário (BERTINI; ROCHA; 2018; ROCHA, 2019).

O professor após as regras, exemplos, exercícios e problemas, deveria

organizar outros [problemas] semelhantes, sempre em proporção à inteligência de seus alunos, obrigando-os a raciocinarem sobre os seus enunciados, a grapha´-los, a resolve-los, guiando-os em principio e deixando-os proceder por si só depois (TITO DE OLIVEIRA, s.d., p. 22).

Uma marcha para o ensino das resoluções dos problemas é a proposta de Tito de Oliveira (BERTINI; ROCHA, 2018; ROCHA, 2019), nessa obra é ilustrada em suas páginas, e os problemas aritméticos definem “o próximo passo”, até chegar aos problemas que envolvem noções de proporcionalidade, transformando-os em equações.

Valente (2016; 2017) sinaliza para uma álgebra como ferramenta para resolver os problemas difíceis, sob apropriações do Relatório do Comitê dos Quinze (1895), seriam os “conun-drums<sup>72</sup>”.

Nas classes mais adiantadas do curso primário, teriam problemas aritméticos em seus livros, cujas soluções numéricas (argumento elaborado por General Francis A. Walker em sua crítica feita, que consta no Relatório do Comitê dos Quinze).

72 Com aspectos de enigmas ou charadas.





Estes problemas com aspectos de charadas teriam sua dificuldade maior na transformação dos dados que estão nos enunciados, e não em suas resoluções. Este ato de interpretar e transformar os dados seriam a função da álgebra<sup>73</sup> (REPORT..., 1895, p. 55).

Cabe-nos nesse momento do texto procurar como se caracteriza a proposta do uso da álgebra para resolver os problemas aritméticos, da obra de Otelo de Souza Reis.

Em “Álgebra - primeiros passos” (1919), Reis afirma que o livro didático seria um “todo indivisível” (p. 1), nele, estaria que o professor deveria incentivar seus alunos a fazer e refazer seus exercícios e problemas até conseguir entender, caberia ao professor decidir quando seguiria para o próximo passo, sem no entanto recomendar o ensino da álgebra enquanto conteúdo, em elaborar os chamados enigmas numéricos. Defendem com muita seriedade tal prática atual que usa pouco tempo, veem neles um treinamento valioso de engenhosidade e análise lógica [...], a álgebra permite executar com maior facilidade tais transformações (REPORT..., 1895, p. 54-55).

Reis, apresenta um longo prefácio, com 28 páginas, sem índice, e declara ser uma reprodução da conferência que fizera anteriormente em favor, do uso de seu método para o ensino no curso primário.

Na intenção de discursar a favor de seu método algébrico, como uma maneira de facilitar as resoluções de problemas com enunciados com mais informações, cujas resoluções por aritmética seriam “excessivamente morosas e difíceis” (REIS, 1919, p. 9).

Em sua obra, a proposta parece diferenciar da obra anterior, pois Reis (1919) já parte dos problemas aritméticos do tipo charadas ou enigmas, com enunciados que remetem ao dobro, triplo, metades, a mais, a menos, palavras que parecem reportar às noções de proporcionalidade.

Partindo de que as crianças deveriam saber somente o cálculo das operações fundamentais (REIS, 1919, p. 10), poderiam já ser apresentadas ao método algébrico, bastando tomar uma quantidade desconhecida pela letra  $x$  (REIS, 1919, p. 11).

Logo, por meio de historietas, e depois por problemas aritméticos, estes já seriam resolvidos por uma álgebra. Ainda que com propostas que parecem ser diferentes, ambas chegam nas apropriações de uma álgebra própria para o ensino, uma *álgebra para ensinar* um saber específico: os problemas aritméticos e suas resoluções.

73 such problems in the text-book used in the elementary schools as have, no inappropriately, been called (by General Francis A. Walker in his criticism on common-school arithmetic) numerical “conundrums.” Their difficulty is not found in the strictly arithmetical part of the process of the solution (the third phase above described), but rather in the transformation of the quantitative function given into the function that can readily be calculated numerically. The transformation of functions belongs strictly to algebra. Teachers who love arithmetic, and who have themselves success in working out the so-called numerical conundrums, defend with much earnestness the current practice which uses so much time for arithmetic. They see in it a valuable training for ingenuity and logical analysis, and believe that the industry which discovers arithmetical ways of transforming the functions given in such problems into plain numerical operations of adding, subtracting, multiplying, or dividing is well bestowed. On the other hand the critics of this practice contend that there should be no merely formal drill in school for its own sake, and that there should be, always, a substantial content to be gained. They contend that the work of the pupil in transforming quantitative functions by arithmetical methods is wasted, because the pupil needs a more adequate expression than number for this purpose; that this has been discovered in algebra (REPORT..., 1895, p. 54-55)



## CONSIDERAÇÕES

Retomando a questão que norteia esse trabalho buscamos procurar perceber processos de caracterização de um saber próprio no curso primário: a álgebra. Como é recomendado seu uso nos livros didáticos na década de 1910?

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

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

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

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

O interesse, estaria vinculado a temas do cotidiano com os conteúdos dobro, triplo, quádruplo, metades e assim por diante. No método algébrico, caberia ao professor que ensina matemática levar seus alunos numa marcha do raciocínio, uma marcha de ensino estaria proposta: apresentar aos alunos a quantidade desconhecida como uma incógnita  $x$ , convencionada anteriormente, como uma espécie  $e$ , como tal, passar pelas operações fundamentais: adição, subtração, multiplicação ou divisão; esta espécie  $x$  inicia a marcha de transformação dos dados; as operações seriam identificadas por palavras como dar, vender, comprar, gastar, mais, menos, retirar; colocado o problema em equação, sua resolução deveria satisfazer a transformação dos dados; a resolução final envolveria o método aritmético com as operações fundamentais.

Em ritmos próprios, cada autor traz propostas de um método. Há uma álgebra com uma aritmética ainda muito presente, um saber profissional caracterizado como uma *álgebra para ensinar* a resolver os problemas aritméticos na década de 1910 (ROCHA, 2019).

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

Apesar de perceber que na formação de professores, encontra-se vestígios de sua história, constituinte de identificações pertinentes e importantes para o ensino



da aritmética, pois um desses resultados que se pertence apresentar, encontram-se assim, os problemas aritméticos como um saber para ser ensinado no curso primário.

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

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

## REFERÊNCIAS

BERTINI, Luciane de Fatima. **Os problemas de aritmética no ensino primário, 1890-1940.** Projeto de Pesquisa. São Paulo. CNPq, 2016. Disponível em <http://memoria.cnpq.br/projetos-pesquisa#> Acesso em: 10 fev. 2020.

\_\_\_\_\_, Luciane de Fatima; ROCHA, Ivone Lemos da. “Resolução de problemas pelas equações algébricas”: a proposta de Tito de Oliveira para o ensino das operações. **Revista de História da Educação Matemática** – HISTEMAT – n.03, v.4, p. 44 – 53, jan. 2018. Disponível em: <http://www.histemat.com.br/index.php/HISTEMAT/article/view/234/178>. Acesso em: 15 fev. 2020.

\_\_\_\_\_, Luciane de Fatima; MORAIS, Rosilda dos Santos; VALENTE, Wagner Rodrigues. *A matemática a ensinar e a matemática para ensinar: novos estudos sobre a formação dos professores.* São Paulo: Ed. Livraria da Física, 2017.

BORER, Lussie Valérie. Saberes: uma questão crucial para a institucionalização da formação de professores. In: HOFSTETTER, Rita; VALENTE, Wagner Rodrigues (orgs.). **Saberes em (trans)formação: tema central da formação de professores.** Livraria da Física, 2017, pp. 173- 200.

BURKE, Peter. **O que é história do conhecimento?** Tradução Claudia Freire. – 1ª ed.- São Paulo: Ed. Unesp, 2016.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da História.* Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 1982.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural entre práticas e representações.* Tradução de Maria Manuela Galhardo. Portugal, Difusão Editorial, 2ª ed., 1990.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Tradução de Gisele Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, SP. n. 01, jan./jun. 2001, pp. 9-43. Disponível em: <https://docplayer.com.br/17300530-A-cultura-escolar-como-objeto-historicodominique-julia.html>. Acesso em: 15 jan. 2020.

LE GOFF, **História e memória.** 2. ed. Campinas. Editora da Unicamp, 1992, pp. 462-473. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/Hist%C3%B3ria-eMem%C3%B3ria.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2020.



OLIVEIRA, Marcus Aldenison. **A Aritmética escolar e o Método intuitivo: um novo saber para o curso primário (1870 – 1920)**. 2017. 280fls. Tese. Doutorado em Ciências – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Paulo. São Paulo. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/178956>. Acesso em: 01 fev. 2020.

REIS, Otelo de Souza. **Algebra - primeiros passos**. Rio de Janeiro, 1919. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/159574> . Acesso em: 20 jan. 2020. REPORT OF THE COMMITTEE OF FIFTEEN ON ELEMENTARY EDUCATION. With the Reports of th sub-Committees: on the traning of teachers; on the correlation of studies in elementar education; on the organization of city school systems. New York, Cincinnati, Chicago: National Educational Association by the American Book Company, 1895.

ROCHA, Ivone Lemos da. **Álgebra para resolver problemas: as propostas de Otelo de Souza Reis e Tito Cardoso de Oliveira, década de 1910**. 2019. 105 fls. Dissertação. Mestrado em Ciências – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo. São Paulo. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/201746>. Acesso em: 20 fev. 2020.

\_\_\_\_\_, Ivone Lemos da. O método algébrico estadunidense e os problemas aritméticos na proposta de Otelo de Souza Reis. In: *Anais do XVII Seminário Temático: Materiais Didáticos e História da Educação Matemática...*, Aracaju – Sergipe, 29 de abril a 01 de maio de 2019, pp. 1-14. Disponível em: <http://xviiseminariotematico.paginas.ufsc.br/sessao-de-comunicacao-3/>. Acesso em: 10 de mar. 2020.

SOUZA, Rosa Fátima de. **As disputas pelo currículo e a renovação da escola primária nos Estados Unidos na transição do século 19 para o século 20**. Revista História da Educação (on-line), Porto Alegre, v. 20, n. 48, jan. abr./ 2016, pp. 35-53. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/heduc/v20n48/1414-3518-heduc-20-48-00035.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2020.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 61-193. mai./jun./jul./ago/2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>. Acesso em: 15 fev. 2020.

TITO DE OLIVEIRA, Cardoso. **Arithmetica Complementar para os cursos primário complementar, normal e comercial**. Pará, [s.d.]. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1635>. Acesso em: 18 jan. 2020.

TRAJANO, Antônio Bandeira. **Álgebra Elementar**. Rio de Janeiro, 5ªed., 1905. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/160598>. Acesso em: 30 jan. 2020.

VALDEMARIN, Vera Teresa. **História dos métodos e materiais de ensino**. A Escola Nova e seus modos de uso. São Paulo: Cortez, 2009.

VALDEMARIN, Vera Teresa. **Método intuitivo: Os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado**. In: SOUZA, R.F.; VALDEMARIN. V.T. e ALMEIDA, J.S. O legado educacional do século XIX. Araraquara: FCL/Unesp, 1998, p. 63-106.

VALENTE, Wagner Rodrigues. et al. **A matemática na formação de professores e no ensino: processos e dinâmicas de produção de um saber profissional, 1890-1990**. Projeto de Pesquisa. São Paulo: FAPESP, 2017.

\_\_\_\_\_. **A álgebra na formação do professor primário: cenas de mudança no saber matemático para ensinar**. In: *Anais XIV Seminário Temático “Saberes Elementares Matemáticos d Ensino Primário (1890-1970): Sobre o que Tratam os Manuais Escolares?”* Natal, RN,



2016. Disponível em: [http://xivseminariotematico.paginas.ufsc.br/files/2016/02/VALENTE\\_T3.pdf](http://xivseminariotematico.paginas.ufsc.br/files/2016/02/VALENTE_T3.pdf). Acesso em: 31 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. A Matemática para o Professor dos Primeiros Anos Escolares – a Álgebra Entre a Cultura Enciclopédica e a Formação Profissional. **Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática** (JIEEM), nº01, vol.10, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/185669>. Acesso em: 31 jan. 2020.

WARDE, Miriam Jorge. Americanismo e educação um ensaio no espelho. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, vol. 14, n. 2, abr./jun. 2000. Disponível em: <http://xviiseminariotematico.paginas.ufsc.br/sessao-de-comunicacao-3/>. Acesso em: 20 fev. 2020.

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

Kamila Gusatti Dias - PUC/GO

Ana Maria Franco Pereira - PUC/GO

### Introdução

A história oral pode ser entendida como um método de pesquisa histórica, antropológica e sociológica, que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram ou testemunharam acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo. Assim, o trabalho com fontes orais possibilitou trazer à história, como sujeitos e/ou testemunhos aqueles que, de certa forma, foram excluídos e colocados no anonimato, sem direito à memória.

As fontes orais não são meros sustentáculos das formas escritas tradicionais, são diferentes em sua constituição interna e utilidade inerente. O presente texto discute alguns princípios metodológicos a serem considerados na realização de pesquisas que pretendam fazer uso de fontes orais. A baliza dessa produção são as entrevistas, utilizadas como técnica e também como método de pesquisa, bem como suas relações com a memória, como abordagem teórica de pesquisa, tornando-se aqui o escopo dessa produção como objeto de análise.

A chamada história oral é “um procedimento metodológico que busca, pela construção de fontes e documentos, registrar, por meio de narrativas induzidas e estimuladas, testemunhos, versões e interpretações” (DELGADO, 2006, p.15). Promover uma reflexão acerca da utilização exclusiva da entrevista individual como parte da chamada história oral, técnica que oferece suporte à produção historiográfica, a partir da coleta de depoimentos, é o objetivo prioritário nesta discussão.

O uso de fontes orais é recurso utilizado nas ciências sociais, de modo geral baseando-se na quantificação para construção de análises qualitativas; na produção historiográfica da atualidade, por meio da chamada história oral, é particularmente voltado para a pesquisa qualitativa.

A história oral, por intermédio de entrevistas, tem por base as memórias individuais e é principalmente neste aspecto que se baseiam os pesquisadores para distingui-la das diversas estratégias de pesquisa social que se utilizam de fontes orais. Como





técnica que produz fontes, a história oral carrega alguns problemas relativos à coleta de depoimentos que podem torná-los discutíveis, em termos de sua confiabilidade como fonte de pesquisa. Considere-se que “a crítica aos relatos orais deve constituir-se em instrumento de investigação das suas próprias condições de produção – o lugar social em que a pesquisa está circunscrita, como se procede com as demais fontes” (GUIMARÃES NETO, 2006, p. 46).

Desde sua introdução no Brasil, em fins dos anos de 1970, a história oral é vista como “um conjunto de técnicas utilizadas na coleção, preparo e utilização de memórias gravadas para servirem de fonte primária a historiadores e cientistas sociais. A técnica, em si, consiste de entrevistas devidamente guiadas pelo historiador” (CORRÊA, 1978, p. 13). A considerar o conceito de Delgado, citado anteriormente, em quase trinta anos, mudou o modo como o depoimento é considerado, para o que se considera história oral: trata-se de método que consiste num conjunto de procedimentos técnicos geradores de entrevistas, que traz como principal referente à memória coletiva.

Diante disso, é importante considerar que, a entrevista é um recurso utilizado pela área das humanidades e que seus diversos formatos há muito são utilizados pelas ciências sociais que, no entanto, lhe atribuem uma rigidez onde os depoimentos se constituem elementos para construção de bases de dados quase sempre quantificáveis, que produzem resultados qualitativos. Quando não quantificáveis, depoimentos podem servir como variáveis, nem sempre relatadas nos resultados apresentados pela pesquisa social.

Parece que a técnica de história oral, embora tomando de empréstimo a entrevista das ciências sociais, salvaguardou-se a partir da memória como principal elemento diferenciador, mas os pesquisadores que se utilizam do método ainda não promoveram críticas sobre seu processo de elaboração: apenas o justificaram, com os necessários debates sobre a memória, tratando a entrevista como algo mais do que entrevista.

A identificação dos discursos implícitos à própria materialização da história oral – gestual, interjeições, silêncios, entre outros, complementa o depoimento que, no entanto, não pode ser interpretado pela forma como a entrevista se materializa, já que em história oral, o documento oral é transcrito, suprimindo as características da palavra emitida ou não pelo som da voz humana.

Alguns pesquisadores se utilizam da transcrição de trechos da entrevista, apenas para utilização no seu produto de pesquisa, tentando respeitar esta forma do discurso, mas, como regra geral, o texto da entrevista, convertido do depoimento oral em documento escrito, é a fonte sobre a qual o depoente cede direitos para uso com fins afeitos à pesquisa, que o utiliza como referencial que, por sua vez, passa a se constituir acervo de arquivos institucionais.

Segundo Garnica (2005), as fontes orais e escritas não são tidas como opostas e sim como possibilidades complementares àquela concepção de História pautada somente em fontes primárias. Martins-Salandim (2007), chama atenção para as três possibilidades de constituição da história oral: “a) narrativa da história de uma única



vida; b) coletânea de narrativas; e c) análise cruzada (evidência oral tratada como fonte de informação a partir da qual se organiza um texto expositivo)” (GARNICA, 2005, p. 22-23).

A autora também faz um levantamento sobre as possibilidades de abordar temas nas pesquisas que mobilizam os pressupostos da história oral como metodologia. Além disso, Martins-Salandim (2007) aponta para a existência de três abordagens distintas, porém, próximas: a primeira seria a *história de vida*, na qual o depoente sintetiza suas vivências; a segunda se refere à *história oral temática*, abordagem na qual o depoente também revela suas experiências de vida, contudo, o faz a partir de certa temática, normalmente determinada pelo pesquisador. A terceira abordagem, a *tradição oral*, pode ser compreendida como uma possibilidade de trabalhar um conjunto de testemunhos transmitidos oralmente de geração em geração, em uma determinada comunidade.

Essas escolhas dentro da história oral podem ser utilizadas simultaneamente, misturando histórias de vida e temáticas. A história oral que utiliza a entrevista - um método criativo e cooperativo - quebra as barreiras entre a história acadêmica e o mundo exterior. É uma história do povo, construída em volta dele e por ele: é um meio de transformação radical da significação social da história. Na concepção de Ferreira e Amado (2000), a História Oral é entendida como metodologia, e remete a uma dimensão teórica. Esta última evidentemente a transcende, e concerne à disciplina histórica como um todo.

O caminho metodológico escolhido para a construção desse artigo parte da identificação dos principais conceitos, bem como das ferramentas dos autores descritos acima sobre a elaboração e a aplicação da entrevista, entendida aqui como um dos principais métodos e técnicas da pesquisa qualitativa.

Apesar de considerar a história oral como uma metodologia favorável e eficiente para a realização de uma pesquisa e para a reconstrução da história, a princípio é importante destacar que, desde as décadas iniciais do século XX, diversos sociólogos e antropólogos norte-americanos fizeram uso de relatos orais em suas investigações.

### **História oral: uma fonte (alternativa) de pesquisa para a construção da história**

No Brasil, a utilização de relatos orais em pesquisas acadêmicas remonta aos anos de 1950, nas Ciências Sociais. Contudo, foi apenas no contexto da Nova História que as fontes orais fizeram sua reentrada no campo desta disciplina, embora ainda continuem a enfrentar resistências.

Thompson (2002, p. 311) assume que “continua em aberto a oportunidade para se desenvolver um novo método adequado à história oral”. Tal perspectiva afasta-se da ideia de que, o documento não é apenas papel, mas a própria realidade. Há uma tradição empírica documental na história e mesmo nas Ciências Sociais em geral – uma confiança abusiva em seus dados, mas hoje o ressurgimento da história oral mostra que dados verbais podem ser suficientes para dar conta de objetos e



problemáticas científicas não “apesar” de sua subjetividade, mas por conta dela, a subjetividade própria do ser humano, dos seus modos de viver, estar juntos e compartilhar lembranças, histórias e narrativas.

Em face do debate sobre a história oral, Meihy (2007) evidencia que a entrevista tem seu valor em si, não apenas retratam uma totalidade. Os trabalhos em história oral podem apreender experiências de pessoas que falam sobre aspectos de suas vidas, mas os recursos tecnológicos utilizados na captação das entrevistas não devem suprir os contatos diretos com seus entrevistados.

A entrevista em história oral é sempre um processo dialógico, o que demanda pelo menos duas pessoas, que se completam, a saber: o entrevistador e o entrevistado e o resultado do encontro gravado é a entrevista. A gravação produzida implica na construção de um texto escrito, tonando-se uma fonte oral (documento), podendo preencher lacunas de outros documentos na pesquisa. Meihy (2007) considera que as entrevistas colhidas não devem ser substituídas por falta de escassez de fontes documentais, mas estas devem dialogar com outras fontes utilizadas na pesquisa.

Ao realizar uma pesquisa pelo viés da história oral, inicialmente é importante definir se as fontes orais serão utilizadas no projeto como *referência*, como *técnica*, como *método* ou como uma *disciplina independente*. Como *referência*, as fontes são “minúcias”, não há preocupação sobre sua produção e uso. Se utilizadas como *técnica*, as fontes orais seriam utilizadas de maneira associada às documentações escritas e iconográficas. A história oral, inserida na pesquisa como *método*, utiliza as fontes orais como eixo central de observação, salientando metodologicamente todos os critérios desde o recolhimento da entrevista, seu tratamento, transcrição e análise. Como último critério, as fontes orais utilizadas como uma *disciplina independente*, entendida como uma disciplina nova, não é aceita como um recurso multidisciplinar (MEIHY, 2007).

Em se tratando de fontes orais, as narrativas são uma produção do pesquisador que, após a transcrição das entrevistas, organiza-as em função de seu interesse de pesquisa. Certamente, a produção de fontes orais passa pela recolha de informações junto a testemunhas e, para isso, fazemos uso de técnicas pertencentes ao universo metodológico da história oral.

Se as fontes são o ponto de origem, a base e o sustentáculo para a produção do conhecimento histórico em educação brasileira e regional, cabe então a nós, enquanto indivíduos, grupos ou instituição criar, organizar, manter formas e instrumentos para a preservação e disponibilização das múltiplas formas de fontes para a história da educação.

Assim, é possível identificar as falas individuais como reflexo de memórias individuais vinculadas a uma coletividade, uma vez que os depoentes sejam pessoas cujo ambiente social se relacione com a pesquisa empreendida.

O deslocamento da enquete da pesquisa social, de base quantificável, para a pesquisa qualitativa e como depoimento de memória, a ser aproveitado como fonte para produção historiográfica, é uma inovação metodológica para qualquer projeto que tenha na história oral um suporte técnico para análise de narrativas individuais,



possibilitando observar o modo como elas se colocam na relação com o coletivo, sem a necessidade de gravação de um longo depoimento, que certamente terá sua maior parte desconsiderada no resultado da pesquisa, não em termos de ideias, mas no conjunto do texto final produzido.

Dessa maneira, preservar a memória histórica é um grande desafio que precisamos enfrentar, pois um povo sem memória é um povo sem História. E um povo sem História é um povo sem identidade. E hoje, podemos dizer, que a criação da fonte oral é apenas uma das etapas da história oral e, paralelamente, que, se utilizada como subsidiária em outro tipo de trabalho, é apenas fonte, e não história.

Michael Hall, porém, salienta que:

hoje em dia somos todos um pouco menos ingênuos, me parece, e reconhecemos que a história oral está longe de ser uma história espontânea, não é a experiência vivida em estado puro, [...] os relatos produzidos pela história oral devem estar sujeitos ao mesmo trabalho crítico das outras fontes que os historiadores costumam consultar (HALL, 1992. p. 157).

Nesse mesmo sentido, Hall (1992, p. 159) ainda aponta que “as entrevistas da história oral mostram menos a experiência direta dos informantes do que o resultado do trabalho que a memória faz com essa experiência”.

No momento em que uma entrevista é realizada, o entrevistado encontra um interlocutor com quem pode trocar impressões sobre a vida que transcorre ao seu redor; é um momento no qual lembranças são ordenadas com o intuito de conferir, com a ajuda da imaginação, ou da saudade, um sentido à vivência do sujeito que narra a sua história.

Ao traduzir experiências vividas, relacionadas à situação atual dos sujeitos, a entrevista conforma-se a uma comunicação articulada por associações mais ou menos livres (HALL, 1992).

A história oral híbrida pressupõe o contraponto entre um depoimento e outras fontes, inclusive com outras formas de registro, confirmando ou não o que diz cada um dos depoimentos. Como, ao pesquisador, especialmente ao historiador, cabe questionar, sempre, nada impede este procedimento, em nenhuma circunstância, ainda que as fontes não sejam reconhecidas como instituídas pelos segmentos de produção historiográfica. Da mesma maneira, nada obriga a esta contraposição, já que não se está buscando verdades.

## **A História oral como estratégia para análise de dados**

O planejamento de um trabalho de história oral deve considerar a questão da memória, seus significados, as relações existentes entre o que está sendo lembrado e os sentimentos e/ou valores externalizados nas entrevistas, assim é possível compreender que nem sempre o ato de lembrar é uma ação saudável e positiva para o sujeito, pois pode trazer dores e sofrimentos. Destacamos a ideia



de Paul Thompson (2002), quando salienta que a fonte oral permite-nos desafiar a subjetividade da percepção humana, despregar as camadas de memória, abrindo as fossas de suas sombras, indo em busca da verdade encobrida.

Dessa maneira, é preciso fazê-la de maneira crítica e responsável, em relação aos significados que há por trás das memórias particulares dos sujeitos envolvidos nas entrevistas, para que assim possamos contruir o conhecimento histórico na perspectiva da narrativa, permitindo, assim, uma descrição das representações dos sujeitos que viveram a história ou, de alguma forma, com ela teve contato.

Já para Alberti (1990), ao se incorporar certos conhecimentos sobre potencialidades da memória humana, é importante observar a constituição de memórias, do qual não é o processo cognitivo de rememoração e esquecimento, e sim a transformação daquela ação em objeto de estudo e análise, entendida pela autora como um processo factual pela história oral, no sentido de se investigar a memória lá onde ela não é apenas significado, mas também, acontecimento, ação. Ao se pensar e planejar a realização de entrevistas é necessário refletir sobre os procedimentos que norteiam sua utilização, como por exemplo, a rememoração de memórias e a maneira como os sujeitos entrevistados “lembram” de suas histórias.

Gravar entrevistas pode ser muito gratificante, mas o pesquisador não pode se contentar com essa etapa. O trabalho com a história oral envolve um “antes”, um “durante” e um “depois” da realização da entrevista, todos muito importantes para o resultado a ser alcançado. De nada adianta também um acervo “mudo” – ou seja, cujo conteúdo é desconhecido e não recuperável. É preciso elaborar instrumentos de auxílio à consulta e indexar as entrevistas. E desenvolver ferramentas eficazes de busca. Tudo isso é muito dispendioso, sabemos.

Em se tratando de fontes orais, as narrativas são uma produção do historiador que, após a transcrição das entrevistas, organiza-as em função de seu interesse de pesquisa. Certamente, a produção de fontes orais passa pela recolha de informações junto a testemunhas e, para isso, fazemos uso de técnicas pertencentes ao universo metodológico da história oral. Entrevistas, depoimentos e histórias de vida são técnicas que vêm sendo utilizadas já há bastante tempo para se conhecer, ainda que parcialmente, determinados processos sociais desde a ótica daqueles que estão imersos nesses mesmos processos.

No entanto, a maneira como cada um dos sujeitos entrevistados irá (re)lembrar de suas vivências, será diversa uma da outra, uma vez que cada indivíduo tem as suas percepções acerca de determinado assunto, vivências e trajetórias de vida. O que fará com que cada pessoa evoque suas memórias e experiências de maneira também diversificada.

De todo modo à utilização de entrevistas em pesquisas em história oral deve levar em consideração a questão da rememoração e evocação da memória, a fim de uma melhor análise dos dados e sua utilização na pesquisa. Por fim, vale ressaltar a relevância da história oral nas pesquisas, configurada como metodologia e como um importante instrumento para se conhecer histórias de vida e/ou instituições e coletar novos dados para a pesquisa que poderiam não estar contemplados em fontes documentais escritas.



Diante disso, privilegiar este ou aquele tipo de fonte vai decorrer do objeto de investigação. Uma das grandes opções de fonte para o estudo de temas recentes é o testemunho oral, mas sua utilização necessita de certos procedimentos metodológicos. Lopes e Galvão (2001, p. 89), afirmam que, “a utilização da história oral, muitas vezes considerada simples pelos pesquisadores, propõe, na verdade, uma série de problemas”.

Inicialmente, destacam-se, como se viu, a imprevisibilidade e o não-controle da situação, o que requer do pesquisador a disposição e a habilidade para a escuta. Em muitos casos, é necessário relativizar as respostas dadas pelos entrevistados. Sabe-se que a memória é seletiva, que os depoimentos mudam no decorrer do tempo, que muitas vezes os entrevistados falam o que imaginam que devem falar para aquele interlocutor específico, sobre o qual criam certas expectativas e ao qual atribuem determinados valores.

Nunca se deve esquecer que uma entrevista é uma troca de experiência entre duas pessoas, na qual o entrevistado sempre espera que o pesquisador faça alguma pergunta. Se isso não ocorrer, o entrevistado ficará perturbado, surpreso e assustado, não sabendo o que fazer. A entrevista puramente espontânea não existe. Uma regra básica em história oral é que nunca se deve interromper um depoimento e nunca demonstrar desinteresse pela fala do entrevistado. Uma das grandes virtudes do pesquisador que trabalha com esta metodologia é saber ouvir (FREITAS, 2002).

Nesse aspecto, o trabalho do historiador não é o de somente ligar o gravador e registrar uma entrevista, um depoimento, ou uma história de vida, ele se inicia justamente no momento em que se torna necessário organizar e analisar o relato fornecido pelo entrevistado.

Os critérios para escolha dos entrevistados são estabelecidos pelo historiador, no decorrer do seu cronograma de pesquisa, quando se utiliza da história oral. Da mesma maneira, ele pode definir quais falas dizem respeito ao seu projeto de pesquisa e quais depoentes apresentam, na sua capacidade de verbalização, conteúdos que revelem a forma como percebe as relações sociais e como estas interagem com a dimensão do estudo então viabilizado. Como elemento externo ao objeto pesquisado, o pesquisador pode ter sua história pessoal vinculada à natureza dos espaços por onde circula, podendo interferir em discursos alheios, mas seu olhar de estudioso, a partir de objetivos especificamente definidos, estabelece a distinção entre o que integrará ou não seus resultados de pesquisa.

Toda entrevista tem por base a memória individual que se referencia na coletiva, profundamente relacionada às vivências individuais. A utilização do depoimento de pessoas idosas como fonte para a história oral é uma forma de justificar a entrevista como histórica, referindo-se ao passado, já que aos idosos se pretende atribuir a guarda de memórias do passado, pelo próprio tempo de vida do depoente. Isto retoma e ajuda a fortalecer a ideia de que a história, mesmo tratando do tempo presente, ainda se reporta a um período anterior ao da vida do pesquisador, liberando-o de um comprometimento relativo à simultaneidade do seu tempo de vida e da ocorrência do seu objeto de pesquisa. O tempo presente é o tempo coletâneo de quem fala, referir-se a ele, em qualquer fração de tempo já ocorrida, constitui passado.





## Considerações Finais

Objetivamos, aqui, apresentar uma reflexão sobre o uso das entrevistas na história oral como uma possibilidade de análise, de forma a contribuir para um planejamento mais consistente por parte do pesquisador que se utilizará dessa metodologia. Deve ficar claro que ao trabalhar com fontes orais, como qualquer outra fonte, não estaremos mais buscando alcançar e apresentar o passado como verdade absoluta. Também não será o foco de nossas preocupações a confiabilidade de tais fontes.

Paul Thompson argumenta que nenhuma fonte está livre da subjetividade, seja ela escrita, oral ou visual. Todas podem ser insuficientes, ambíguas ou até mesmo passíveis de manipulação. Apesar da subjetividade a que a fonte oral está sujeita, em seu livro *A voz do passado* o autor defendeu o uso da metodologia da história oral, ao afirmar que “a evidência oral pode conseguir algo mais penetrante e mais fundamental para a história. [...] transformando os objetos de estudo em sujeitos” (THOMPSON, 2002, p. 137).

Nesse sentido, Alessandro Portelli (2000) argumenta que, as fontes orais revelam as intenções dos feitos, suas crenças, mentalidades, imaginário e pensamentos referentes às experiências vividas. A fonte oral pode não ser um dado preciso, mas possui dados que, às vezes, um documento escrito não possui. Ela se impõe como primordial para compreensão e estudo do tempo presente, pois só através dela podemos conhecer os sonhos, anseios, crenças e lembranças do passado de pessoas anônimas, simples, sem nenhum *status* político ou econômico, mas que viveram os acontecimentos de sua época.

Os textos produzidos por meio das entrevistas de história oral, quando finalizados, tornam-se documentos “em si”; portanto, devem ser interpretados e analisados como se faria com qualquer outra fonte histórica, ainda que, considerando as especificidades do documento de origem oral. Ele não é um fim, mas um meio. Por vezes, há ausência de interpretação, mas é preciso considerar que esses textos tornam-se um documento e, portanto, o documento também é questionável e limitado; nele também há subjetividade e seletividade. Em história, o uso de documentação manuscrita é tratado como fonte primária. Se, pela chamada história oral, o depoimento é fonte primária, não há porque desconsiderá-lo.

Como todas as metodologias, apenas estabelecem e ordenam procedimentos de trabalho tais como as entrevistas e as implicações de cada um deles para pesquisa, as várias possibilidades de transcrição de depoimentos, suas vantagens e desvantagens, as diferentes maneiras de o historiador relacionar-se com os entrevistados e as influências disso sobre o seu trabalho, funcionando como ponte entre a teoria e a prática. Mas, na área teórica, a história oral é capaz apenas de suscitar, jamais de solucionar questões, incitar questões, porém não pode oferecer as respostas.

A história oral, enquanto método e prática do campo de conhecimento histórico reconhece que as trajetórias dos indivíduos e dos grupos merecem serem ouvidas, também as especificidades de cada sociedade devem ser conhecidas e respeitadas e isso só pode ser feito, por meio das entrevistas.



As pessoas importam. Suas pequenas histórias, seus fragmentos de história, suas memórias – falhas, perturbadoras, inacreditáveis, inesquecíveis ou embaraçadas, não importa – suas vozes, seus silêncios recontam o passado e podem assim construir um presente e um futuro que não sejam determinados pelo passado “oficial” dos poderes instituídos. A história oral – e as pessoas que a fazem – podem alterar não apenas a textura da história, mas também o conteúdo.

## Referências

ALBERTI, Verena. **História oral: a experiência do CPDOC**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990.

CORRÊA, Carlos Humberto P. **História oral, teoria e técnica**. Florianópolis: UFSC, 1978.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História oral: memória, tempo identidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Orgs.). **Usos e abusos da história oral**. 2.ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006.

FREITAS, Sônia Maria. **História oral: procedimentos e possibilidades**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2002.

GARNICA, A. V. M. **Um tema, dois ensaios: método, História oral, concepções, Educação Matemática**. Bauru, 2005. 205f. Tese (Livre-Docência) – Departamento de Matemática da Faculdade de Ciências, Unesp, Bauru, 2005.

GUIMARÃES NETO, Regina Beatriz. **Cidades da mineração: memória e práticas culturais. Mato Grosso na primeira metade do século XX**. Cuiabá, MT: Carlini & Caniato; EdUFMT, 2006.

HALL, Michael. **História oral: os riscos da inocência. O direito à memória**. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 1992.

LOPES, Eliane M. T. e GALVÃO, Ana M. de O. **História da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. (Coleção: O que você precisa saber sobre).

MARTINS-SALANDIM, M. E. **Escolas Agrícolas e Educação Matemática: histórias, práticas e marginalidade**. 2007. 265f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.

MEIHY, José Carlos Sebe B.; HOLANDA, Fabíola. **História oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2007.

PORTELLI, Alessandro. **Memória e diálogo: desafios da história oral para a ideologia do século XXI**. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; FERNANDES, Tania Maria; ALBERTI, Verena. (Org.). **História oral: desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Fiocruz/Casa de Oswaldo Cruz / CPDOC - Fundação Getúlio Vargas, 2000. ePub [livro eletrônico].

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

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

Nara Lidiana Silva Dias Carlos – UFRN

Juan Carlo Da Cruz Silva – UFRN/IFRN

Olivia Moraes de Medeiros Neta – UFRN

### Resumo

Este trabalho se insere no domínio da nova história política e tem como intuito analisar de que maneira as estatísticas do ensino de 2º grau são tratadas e/ou relatadas nas Mensagens Presidenciais ao Congresso Nacional entre os anos de 1971 a 1985. Este recorte temporal se justifica devido a Lei nº 5.692 ter sido criada no ano de 1971, bem como em 1985 se teve o fim do regime militar no Brasil. Dessa forma, partimos das seguintes questões: como estão relatados os dados estatísticos do ensino de 2º grau nas Mensagens Presidenciais ao Congresso Nacional entre os anos de 1971 a 1985? Essas estatísticas vinham acompanhadas de alguma análise ou justificativas? Ou ainda, se percebe algum tipo de relevância dada às estatísticas nas Mensagens Presidenciais? No que concerne às estatísticas educacionais, este é um campo ainda pouco estudado no âmbito da educação e mais especificamente da história da educação, e quando demarcamos o domínio da educação profissional este tipo de investigação se torna mais escassa, fazendo com que esta análise seja ainda mais relevante. Ao iniciarmos a análise das fontes, inferimos, de maneira geral, que à medida que os anos foram passando, as informações trazidas nas Mensagens Presidenciais ao Congresso Nacional foram sendo aprofundadas nos documentos. Logo, se constatou um aumento das informações, assim como, um cuidado em detalhar as informações. No que concerne ao subitem Educação e Cultura, os documentos deixam claros o discurso que as mudanças na área de educação e cultura são um compromisso do governo para o desenvolvimento social e cultural da nação e tratam sobre a democratização do ensino como fator importante para o crescimento do país. Outro elemento constatado é o fato de haver um maior número de informações sobre o ensino superior e as estratégias governamentais para esse



nível. Os documentos também dão grande atenção ao tema alfabetismo, trazendo dados sobre a expansão de matrículas e escolas, aquisição e reforma de ambientes, bem como a aquisição de material didático. Outro elemento relevante é que nos primeiros anos da década de 1970, sempre que as Mensagens Presidenciais tratavam do ensino de 2º grau, também abordavam o ensino de 1º grau, o que impossibilita, por exemplo, saber quanto foi o valor total dos recursos investidos em cada um desses graus de ensino.

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

## Introdução

O ensino de 2º grau no Brasil foi promulgado pela Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971 e se caracterizou pela fusão de todos os ramos do 2º ciclo (o ensino normal, o ensino técnico industrial, o ensino técnico comercial e o ensino agrotécnico). As escolas de ensino médio passariam, obrigatoriamente, a fornecer cursos profissionais.

A Lei nº 5.692/71 teve em vista vários objetivos, contudo, podemos elencar, aqui, os dois mais relevantes. O primeiro se deu de maneira explícita: formar mão de obra qualificada para atuar no mercado de trabalho, suprimindo a alta demanda das indústrias brasileiras, devido o milagre econômico. Já o segundo, aparece implicitamente, pois com o caráter da terminalidade também se objetivava conter a entrada dos alunos nas universidades.

Assim, este trabalho se insere no domínio da nova história política e tem como intuito analisar de que maneira as estatísticas do ensino de 2º grau são tratadas e/ou relatadas nas Mensagens Presidenciais ao Congresso Nacional entre os anos de 1971 a 1985.

De acordo com o objetivo proposto, nos indagamos sobre: como estão relatados os dados estatísticos do ensino de 2º grau nas Mensagens Presidenciais ao Congresso Nacional entre os anos de 1971 e 1985? Essas estatísticas vinham acompanhadas de alguma análise ou justificativas? Ou ainda, se percebe algum tipo de relevância dada às estatísticas nas Mensagens Presidenciais?

No que concerne às fontes, as Mensagens Presidenciais ao Congresso Nacional, estão disponíveis no site da Universidade de Chicago denominado: *Center for Research Libraries Global Resources Network*. São fontes que se caracterizam por serem seriais, pois, são produzidas anualmente, tendo poucas lacunas entre as edições.

Sobre as estatísticas, compreendemos que as mesmas são um campo da ciência das quais se utilizam vários outros, como é o caso da educação, do campo econômico ou o político, o que torna de extrema necessidade que se estude e se compreenda a utilização desses dados para as tomadas de decisões que dão rumo às nações, e no caso em análise, de maneira mais específica, ao âmbito educacional. É significativo entender, que essa ciência denominada estatística, é utilizada para embasar e justificar mudanças, estratégias dos grupos políticos que estão no poder.

O aporte teórico que fundamenta essa investigação é composto por Serge Berstein (1998) com o conceito de cultura política, compreendendo que esta é uma espécie



de código formalizado no seio de um partido e difundido em uma tradição política, sendo a cultura política um corpo vivo em constante evolução. Para o autor, a cultura política é constituída por um conjunto de componentes que mantêm relação estreita entre si, o que permite se definir uma identidade do indivíduo. Outro autor que nos auxilia na compreensão da dimensão da história política, numa perspectiva da nova história política é René Rémond (2003) ao considerar que o político é o espaço de gestão da sociedade global, ele conduz outras atividades e regulamenta seu exercício. As decisões da esfera política podem criar novas conjunturas que abrem campo para outras atividades de todo tipo, e isso ocorre porque ela se vincula a outros domínios da vida coletiva. Apesar de o autor considerar essa conjuntura, ele coloca que nem tudo é político, constatando “[...] que o político é o ponto para onde conflui a maioria das atividades e que recapitula os outros componentes do conjunto social.” (RÉMOND, 2003, p. 447).

No que concerne à estatística, partimos do pressuposto, conforme explica Jean-Louis Besson (1995), que elas não podem ser tratadas como realidade ou como verdadeiras ou falsas, devendo ser percebida como um conhecimento relativo, logo, é possível entender que seus dados não são neutros. Ainda sobre a discussão dos conceitos fundantes, para este trabalho, citamos Rusen (2015), pois este autor entende que o método histórico é a regulação do processo cognitivo e faz com que os procedimentos sejam reconstruíveis, controláveis e criticáveis. Ao utilizarmos o método histórico compreendemos que ele guia a pesquisa por meio de regras que caracteriza o conhecimento histórico enquanto ciência. Em conjunto com o método histórico, também será utilizado o método denominado história serial que tem por objetivo, de acordo com Barros (2004), o uso de fontes que demonstram uma certa homogeneidade ao mesmo tempo em que possibilita quantificar ou serializar informações, na tentativa de detectar regularidades nos documentos analisados.

Este artigo está dividido em quatro partes: a primeira delas, o resumo que trata de maneira geral sobre a investigação desenvolvida; a introdução que aborda o aporte teórico e contextualiza a Lei nº 5.692/71; o tópico que analisa o objeto de estudo deste artigo, as estatísticas educacionais nas Mensagens Presidenciais ao Congresso Nacional; e por fim, as considerações finais, com uma breve retomada dos aspectos relevantes e conclusão da pesquisa.

## **As Mensagens Presidenciais ao Congresso Nacional, as estatísticas educacionais e as estatísticas do ensino de 2º grau**

As Mensagens Presidenciais ao Congresso Nacional são anuais e se dividem em tópicos e se organizam, de maneira geral, da seguinte forma: Introdução; Política Econômico-financeira; Política Social; Política Externa; Justiça; e Forças Armadas. Dentro desses temas maiores, existem outros subtemas, como é o caso de Educação e Cultura, item que será analisado neste trabalho, inserido no tópico denominado Política Social. Constatamos que existem mudanças em relação aos tópicos principais entre os anos analisados, contudo, as temáticas tratadas nos documentos não sofrem modificações, são as mesmas.



É importante salientar que traremos uma visão geral das fontes não as detalhando uma a uma por edição, para tanto, apresentaremos exemplos que evidenciem os elementos mais importantes diagnosticados, para comprovar as inferências feitas ao longo das análises, compreendendo que tal metodologia responderá as questões que nortearam este estudo. Assim, nem todas as temáticas abordadas nas Mensagens Presidenciais estarão presentes na análise.

Desta forma, iniciaremos a análise abordando a compreensão sobre educação. Nas Mensagens Presidenciais, a educação é tratada como um dos alicerces para o desenvolvimento nacional, por meio da valorização dos recursos humanos, sendo basilar para a diminuição das desigualdades sociais no país. Neste sentido, há uma evidência dada à temática alfabetização em todas as Mensagens Presidenciais, existindo, assim, informações sobre o número de pessoas que foram alfabetizadas anualmente, como podemos observar nas citações a seguir:

Alfabetizaram-se, em três anos, cinco milhões e trezentos mil brasileiros, caindo de trinta e três para vinte e dois por cento a percentagem de iletrados relativamente à população adulta. A prevalecer a tendência revelada de 1940 a 1970, chegar-se-ia ao ano de 1980 com vinte e oito por cento de analfabetos naquela faixa. Em vez disso, graças à ação governamental e à notável receptividade do povo brasileiro quanto ao trabalho desenvolvido pelo poder público, o percentual de analfabetismo caía, já em 1973, para vinte e dois por cento. (BRASIL, 1974, p. 14).

Balanco dos principais indicadores sociais setoriais disponíveis permite aferir os progressos alcançados, entre 1973 e 1978: [...] Segundo dados do MOBREAL, a taxa de alfabetização elevou-se de 75% das pessoas de 15 anos e mais em 1973 para 87% em 1978. (BRASIL, 1979, p. 131).

Ainda sobre a alfabetização, a Mensagem Presidencial de 1976 evidencia que “no decorrer de 1975, o MOBREAL alfabetizou 1,6 milhão de pessoas, o que eleva para 8.6 milhões o total de alfabetizados, desde o início do Movimento” (BRASIL, 1976, p. 116). A Mensagem Presidencial de 1981 expõe que “[...] na área social ocorreu, em 1980, a alfabetização de 600 mil alunos em 3.974 municípios, além de ações de apoio à educação integrada, saúde e outras atividades”. (BRASIL, 1981, p. 7).

Temos alguns exemplos, de como a temática alfabetização é relatada nos textos presentes nas Mensagens Presidenciais. Importa dizer que em todas as Mensagens Presidenciais ao Congresso Nacional analisadas se faz menção a tal assunto, o que o torna de extrema relevância para a nossa análise. Também verificamos que, ao tratar do tema supracitado, na maioria das vezes, relata-se em percentuais os índices da alfabetização, o que não acontece com as demais temáticas com tanta recorrência, e sempre está relacionada ao Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

Na Mensagem Presidencial de 1974, conforme se pode verificar a partir do extrato do texto exposto, é nítida a utilização das estatísticas para relatar o avanço do Brasil no que concernem aos índices de letramento dos seus cidadãos. Dessa forma, podemos compreender que os números ao se relacionarem com este assunto querem





caracterizar essa melhoria, o desenvolvimento nacional, o progresso da nação tão estimado na época em estudo. Diante das nossas análises, também podemos afirmar que a relevância da temática alfabetização, bem como, a própria compreensão de educação trazida nas Mensagens Presidenciais, indicia a preocupação de uma nação que luta contra o atraso e quer se consolidar moderna e tecnológica e que acompanhava as mudanças que ocorriam no mundo.

Nesta perspectiva, podemos afirmar que as estatísticas são usadas como uma linguagem acessível que contempla uma massa de pessoas que tinha acesso a essas informações, que eram posteriormente, divulgadas em outros meios de comunicação. Assim, compreendemos que as estatísticas são uma leitura comum que são uma dos elementos constituintes de uma cultura política. Para Berstein (1998), a cultura política é constituída por um conjunto de componentes que mantêm relação estreita entre si, o que permite se definir uma identidade do indivíduo que dela se reclama. O conjunto, apesar de homogêneo, tem componentes diversificados levando a uma visão dividida do mundo. Logo, na cultura política existe uma simbiose entre uma base filosófica ou doutrinal expressa por meio de uma linguagem acessível, uma leitura comum que possibilita:

uma visão institucional que traduz no plano da organização política do Estado os dados filosóficos ou históricos precedentes, uma concepção da sociedade ideal tal como a vêem os detentores dessa cultura e, para exprimir o todo, um discurso codificado em que o vocabulário utilizado, as palavras-chave, as fórmulas repetitivas são portadoras de significação, enquanto ritos e símbolos desempenham, ao nível do gesto e da representação visual, o mesmo papel significante (BERSTEIN, 1998, p. 351).

Portanto, diante dos dados expostos, compreendemos que as estatísticas são utilizadas como componente para dar significação concreta e fundamentada ao discurso, sendo vista pela sociedade como elemento da verdade e não como uma linguagem, possibilitado, deste modo, a concretização das iniciativas e ações políticas dos governantes.

Para termos uma compreensão mais vasta sobre as informações do ensino de 2º grau, iniciaremos a análise com a Mensagem Presidencial de 1973. Esta destaca que “com a implantação das diretrizes e bases para o ensino de 1.º e 2.º graus, iniciou-se uma nova fase da educação planificada” (BRASIL, 1973, p. 55). Não são expostos, na Mensagem Presidencial, maiores informações sobre o que estava sendo feito no período para que se caracterizasse uma nova fase na educação brasileira, para além da promulgação da Lei nº 5.692/71. O texto ainda tangencia à temática sobre habilitações profissionais, explicitando que as mesmas foram apreciadas e definidas objetivando o aproveitamento total das instalações e equipamentos das escolas federais.

A Mensagem Presidencial de 1974 é a primeira a sublinhar as premissas da reforma de 1º e 2º graus, constituída pela Lei nº 5.692/71, neste sentido, o texto destaca



algumas características de como se compreendia a educação no período: educação é investimento; deve-se considerar a vocação dos indivíduos; formação dos recursos humanos para o desenvolvimento da nação; a escola deve formar para o mercado de trabalho, evitando, assim, o excedente de profissionais. Esses são alguns aspectos relevantes, abordados na Mensagem Presidencial, como uma breve introdução para entrar nas estatísticas da taxa de escolarização. Ainda, sobre o ensino de 1º e 2º grau a Mensagem Presidencial destaca:

Pela Lei nº 5.692, de agosto de 1971, não só se reformou a natureza da educação de 1º e 2º graus, como se garantiu a eliminação da prejudicial dicotomia de educação humanística e educação profissionalizante, a sondagem de vocações da criança, entre os 7 e 14 anos na educação para a vida, e a terminalidade no nível de 2º grau e conseqüente preparação dos técnicos de nível médio, tão escassos no País. (BRASIL, 1974, p. 113).

Apesar da ênfase que essa Mensagem Presidencial dá ao ensino de 2º grau, o texto citado traz poucas estatísticas sobre esse nível de ensino, estando muito mais preocupado em relatar as premissas e os rumos que a educação brasileira tomou no período, com a promulgação da Lei nº 5.692/71. Podemos inferir, assim, que o ensino de 2º grau, neste período, ainda ganhava corpo e forma, pois poucas são as informações que as Mensagens Presidenciais anunciam até o dado momento. O que se pode constatar, é que o governo se organizava e planejava as melhores estratégias para a sua total implantação.

Na Mensagem Presidencial de 1976, a primeira informação acerca do ensino de 2º grau é sobre os currículos, destacando o novo conceito criado, o de habilitações básicas. Já para o ensino de 1º grau, a Mensagem Presidencial destaca a participação das universidades na programação dos currículos, assim como, a busca por novas metodologias e tecnologias de ensino para a melhoria do rendimento escolar. Chamou nossa atenção dados sobre a formação de recursos humanos demandados pela política nacional de energia nuclear que “permitiu dimensionar os quadros técnicos de nível médio e superior necessários àquela política, de que resultará, no próximo decênio, a Formação de 4.335 profissionais universitários e 5.880 técnicos de nível médio” (BRASIL, 1976, p. 116).

Outra temática de extrema relevância é a de matrículas, as Mensagens Presidenciais sempre trazem informações acerca do quantitativo de alunos matriculados nos diversos níveis de ensino, e em especial as matrículas no 1º grau e no ensino superior.

Acerca dessa temática, podemos destacar alguns extratos das Mensagens Presidenciais para análise, como por exemplo, a Mensagem Presidencial de 1972 que aborda o ensino de 2º grau, ainda nominado nesta Mensagem Presidencial de ensino médio, evidenciando a democratização da educação, sendo que dentro de um conjunto de informação sobre os diversos níveis de ensino: “- no primário, 13.324.510 matrículas em 1971, contra 12.812.029 em 1970. - **no nível médio, 4.724.675 matrículas em 1971, contra 4.083.586 em 1970.** - no nível superior, 543.501



matrículas em 1971, contra 430.473 em 1970” (BRASIL, 1972, p. 59, grifo nosso). O mesmo ocorre com os dados acerca do ensino de 2º grau na Mensagem Presidencial de 1979, as informações estão dentro de um conjunto que informa sobre os diversos níveis de ensino, como se pode constatar:

Balanço dos principais indicadores sociais setoriais disponíveis permite aferir os progressos alcançados, entre 1973 e 1978: na educação, as matrículas no ensino de 1.º grau elevaram-se de 18,5 milhões para 21,5 milhões (aumento de 16%); **no segundo grau, o crescimento das matrículas foi de 79% (1,4 milhão em 1973 e 2,5 milhões estimados para 1978)**; no ensino superior, de 75% (0,8 milhão e 1,4 milhão de matrículas, em 1973 e 1978, respectivamente). [...]. (BRASIL, 1979, p. 131, grifo nosso).

Em 1975, a Mensagem Presidencial destaca que a escolaridade alcançou taxa de 80% para a população de faixa etária obrigatória, dos 7 aos 14 anos, neste caso, esses dados abrangem o ensino de 1º grau. Sobre o ensino de 2º grau, nenhum número é informado sobre aumento de vagas. Já na Mensagem Presidencial ao Congresso Nacional de 1977, sobre o ensino de 2º grau, destaca que foi destinado 1,6 bilhões de cruzeiros, tendo por vista várias ações, inclusive, a expansão quantitativa e qualitativa, atingindo 1.329 milhão de alunos.

Apesar de trazermos diversas informações sobre matrículas para o ensino de 2º grau, chamamos a atenção de que a mesma está geralmente inserida em meio aos dados dos outros graus de ensino, as Mensagens Presidenciais, de forma geral, dão pouco destaque a esse assunto, sempre enfatizando e detalhando o ensino de 1º grau e o superior. Para o ensino superior as informações já ganham mais detalhes e relevância, em todos os documentos analisados. Como exemplo, podemos citar a Mensagem Presidencial de 1976 ao mencionar que entre 1964 e 1975 o alunado universitário cresceu 670%, aumentando o número de matrículas de 142 mil em 1964 para aproximadamente um milhão em 1975. Ainda projetam cerca de 1,8 milhões de estudantes para 1979. Além disso, o texto informa:

A expansão da oferta de vagas foi orientada também para novos tipos de cursos, com particular atenção para os de curta duração: foram criados 12 em 1975, representando aumento superior a 100% em relação ao ano anterior. Também os recursos financeiros destinados a esses cursos aumentaram de Cr\$ 2,0 milhões em 1974 para 6,6 milhões em 1975. (BRASIL, 1976, p. 114).

Assim, chamamos a atenção para o detalhamento das informações fornecidas sobre o ensino superior em todas as Mensagens Presidenciais, em detrimento dos níveis fundamental e médio. E apesar das escolas técnicas federais também serem subsidiadas pelo orçamento da União, as ações desenvolvidas são expostas, de maneira que, não se tenha minudências sobre as mesmas, importando no texto, expor o montante que foi investido, bem como, o número de alunos atingidos, e em algumas Mensagens Presidenciais, se verificou casos de informações com pouco detalhamento, inclusive sem expor números ou dados estatísticos. Entretanto, quando as estatísticas são expostas, elas têm lugar privilegiado nas



Mensagens Presidenciais e não as atuações do governo, no que concerne ao ensino de 2º grau.

Conforme explica Jean-Louis Besson (1995) as estatísticas não podem ser tratadas como realidade ou como verdadeiras ou falsas, devendo ser percebida como um conhecimento relativo, logo, é possível entender que seus dados não são neutros. Segundo Desrosières (1995, p. 169, grifo do autor) “[os] usuários das estatísticas se apoiam nelas para definirem construções mais amplas, tanto para gerirem o mundo social, tomarem decisões, repartirem os recursos e ajustá-los aos fins, como para argumentarem no quadro de um debate”.

Neste sentido, compreendemos que o uso das estatísticas, sobre o ensino de 2º grau, demonstra esse apoio em gerir o mundo social, pois não estão preocupados em detalhar as ações governamentais para este nível de ensino, mas apenas informam os números e os montantes investidos.

Para embasar esse nosso argumento, podemos citar a Mensagem Presidencial de 1975 quando informa que distribuiu para o ensino de 2º grau “[...] 1.428 milhões de refeições em 3.272 municípios, abrangendo 92,3 mil escolas e 11.563 mil estudantes” (BRASIL, 1975, p. 104). Para tanto, necessitou capacitar recursos humanos, dos quais apenas o número de alunos participantes dos 911 cursos realizados foi enunciado na Mensagem Presidencial, um total de 18.427 alunos participantes. O texto explicita que esses eram alunos colaboradores, contudo, não informa às atividades que os mesmos exerciam nessa colaboração.

É importante notar, que a ação de treinar recursos humanos, em sua maioria alunos, foi necessária, pois o número de 1.428 milhões de refeições abrangendo 92,3 mil escolas era grande. Aqui, mesmo que não esteja escrito de maneira explícita, podemos indiciar que implicitamente, se expõe que, devido a grande quantidade de refeições distribuídas e o público atingido era necessária mão de obra qualificada para operar o programa e mantê-lo. Assim, os alunos foram capacitados para fazer tal atividade, conjuntamente com outros sujeitos que a Mensagem Presidencial não informa quem seriam ou a posição que exerciam nas escolas. As estatísticas são utilizadas para demonstrar que atividade estava sendo feita, não importa quem a executasse ou as tarefas que exerciam, contudo, para que ela fosse possível era necessário o treinamento de um certo quantitativo de pessoas. O enunciado na Mensagem Presidencial não está escrito dessa maneira, mas essa é uma das leituras possíveis de ser feita e como os números estão expostos, para que questioná-los?

Ainda sobre as políticas de benefícios estudantis, a Mensagem Presidencial de 1973 menciona o ensino de 2º grau ao apontar “aos estudantes carentes de recursos proporcionaram-se: 27.100 bolsas de trabalho; 5.881 no nível superior; 61.028 nos níveis de 1.º e 2.º graus; 3.113 para excepcionais; e 453 bolsas de alimentação/mês” (BRASIL, 1973, p. 57). A Mensagem Presidencial de 1976 relata que foram empregados 300 milhões de cruzeiros para o ensino de 2º grau, dos quais 72 milhões foram destinados a iniciativa privada. O mesmo ocorre com o ensino de 1º grau, de 2 bilhões de cruzeiros investidos pelo Fundo de Apoio ao Desenvolvimento Social, 53 milhões foram destinados a entidades privadas. As informações sobre assistência aos educandos, nesta Mensagem Presidencial, não destacam o que foi empregado separadamente para o ensino de 1º e 2º grau, logo não temos como saber como foi a distribuição dessas políticas para cada grau de ensino.

É importante informar que, a depender da Mensagem Presidencial e dos assuntos, os dados sobre o ensino de 1º e 2º graus vinham juntos, não possibilitando saber



quanto a União investiu em cada um deles. O mesmo ocorre com a Mensagem Presidencial de 1977 ao esclarecer que aplicou nos diversos níveis de ensino “Cr\$ 86,7 milhões, que permitiram a concessão de 118 mil bolsas” (BRASIL, 1977, p. 165), contudo, não explicita qual o valor fornecido para cada nível das bolsas de estudo.

A Mensagem Presidencial de 1980 segue esse mesmo modelo, informa o montante investido, mas não especifica quanto destinou para cada nível educacional:

A implantação dos Programas de Bolsas de Estudos vem merecendo atenção. Somando-se a outros projetos voltados para prestação de serviços a estudantes – restaurantes universitários, residências e cooperativas – tais atividades despenderam, em 1979, cerca de Cr\$ 580 milhões. **Foram concedidas 370 973 bolsas nas diferentes modalidades – bolsas de trabalho, ensino de 1º e 2º graus, superior e especial e as decorrentes de convênios com instituições privadas.** (BRASIL, 1980, p. 100, grifo nosso).

Não temos como identificar o valor que foi colocado no ensino de 2º grau e nem nos demais, o texto apenas esclarece que foram investidos cerca de 580 milhões cruzeiros em políticas de benefícios estudantis. Sobre o extrato citado, destacamos ainda que, para além do público, a União também financiava a iniciativa privada no âmbito da educação. Em várias Mensagens Presidenciais se identificou informações como a grifada, no qual se tem valores e percentuais de investimentos públicos na rede privada de ensino.

René Rémond (2003) afirma que as fronteiras que demarcam o campo da política são variáveis e estão em expansão, contudo também podem se retrair. Pelas fronteiras não serem naturais podem se dilatar e absorver a esfera privada, traço de sociedades totalitárias que podemos identificar de maneira evidente no contexto investigado. Os esforços públicos e seus investimentos, bem como suas interferências se faziam presentes no setor privado, demonstrando essa dilatação característica da história política.

Ainda sobre o ensino de 2º e suas estatísticas, as Mensagens Presidenciais trazem informações sobre temáticas como: projetos de capacitação de recursos humanos por meio de programas como o Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (CENAFOR) e o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PREMEM). Na Mensagem Presidencial ao Congresso Nacional de 1974, apesar da evidencia das informações continuar sobre o ensino superior, a Mensagem Presidencial esclarece que para os ensinos de 1º e 2º graus:

Visando a modificar o quadro de política salarial aviltante, o Governo estabeleceu regime diferenciado para o magistério de grau superior e fixou valores mínimos de remuneração para o magistério de 1º e 2º graus, além de ensejar a criação do Estatuto do Magistério, já objeto de lei, em alguns Estados da Federação, como Rio de Janeiro, Pará, Pernambuco, Rio Grande do Sul e Santa Catarina. (BRASIL, 1974, p. 113).



Sobre os valores estabelecidos para a remuneração do magistério de 1º e 2º grau nada é exposto na Mensagem Presidencial de 1974. Porém, existem informações orçamentárias do Projeto de Treinamento e Aperfeiçoamento de Professores para o Ensino Médio que tinha objetivos diversos como: preparação do corpo docente para disciplinas específicas; aperfeiçoamento de pessoal para elaboração de material de instrução; divulgação técnica; recursos audiovisuais e prestar assistência técnica as instituições; dentre outros. A Mensagem Presidencial informa que foram investidos “recursos financeiros de Cr\$ 7.719.200,00 em 1971, de Cr\$ 8.700.000,00 em 1972, de ... Cr\$ 9.000.000,00 em 1973, e de Cr\$ 9.942.900,00 para 1974” (BRASIL, 1974, p. 121).

As informações sobre os recursos humanos na Mensagem Presidencial de 1976, para os ensinos de 1º e 2º graus, se resumem a um parágrafo, mencionando que o Departamento de Ensino Supletivo treinou 2.394 docentes para o 1º e 2º graus nos anos de 1974 e 1975. Para a educação superior, as informações sobre a capacitação docente é mais detalhada, como por exemplo, o número de bolsas de estudo concedidas, num total de 3.619 no país e 417 para o exterior, correspondendo ao aumento de 16% e 50% respectivamente. Destaca, entre outras informações, que dos 27.500 docentes do sistema federal 5.200 eram do regime integral, um aumento de 26% com relação ao ano anterior.

A Mensagem Presidencial de 1980 relata que o CENAFOR e o PREMEM capacitaram um total de 4.626 docentes e 382 especialistas para o ensino de 2º grau tanto em nível de licenciatura, quanto de atualização. Ainda queremos destacar que, devido ausência de mão de obra qualificada para atuar em sala de aula, era necessário formar professores em nível de 2º grau para ministrar aulas no 1º grau, como se pode averiguar no relato da Mensagem Presidencial de 1985: “O projeto «Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério» e o Projeto «Ajudando a Vencer» dão ênfase especial à formação de professores para o ensino de 1º grau, a nível de 2º grau” (BRASIL, 1985, p. 178).

Constatamos que as Mensagens Presidenciais ao Congresso Nacional não trazem uma homogeneidade na forma de apresentar os dados, pois em determinados momentos trabalham com números, inclusive apresentando o montante gasto ao longo do ano, em outros casos, apenas relatam de maneira mais superficial as ações produzidas, não trazendo nenhum número ou dados estatísticos acerca do que efetivamente feito. Essa inferência é verificada em especial na educação de 1º e 2º grau, visto que ao tratarem do ensino superior, os documentos trazem mais elementos sobre as ações que foram executadas.

Por fim, queremos destacar que a partir dos anos de 1980, as Mensagens Presidenciais reduzem a quantidade de informações sobre a educação e cultura, trazendo dados com menos detalhes e que a partir de 1982, existem anexos com tabelas estatísticas de praticamente todos os tópicos que se encontram no sumário e talvez, por isso, existiu uma redução no detalhamento das informações.

Também enfatizamos que muitos outros aspectos poderiam ter sido abordados neste trabalho, como por exemplo, o fato de quando se tratar sobre cultura, os documentos corriqueiramente fazerem menção à educação física como sendo um





fator de grande importância ou ainda a relação existente entre educação e saúde que é latente nas Mensagens Presidenciais. Entretanto, nos detemos aos temas que entendemos ser de maior importância para este trabalho, devido a constância dos mesmos ao longo dos documentos investigados.

## Considerações finais

Tivemos alguns questionamentos que nortearam esse estudo que é coerente retomá-los aqui, são eles: como estão relatados os dados estatísticos do ensino de 2º grau nas Mensagens Presidenciais ao Congresso Nacional entre os anos de 1971 a 1985? Essas estatísticas vinham acompanhadas de alguma análise ou justificativas? Ou ainda, se percebe algum tipo de relevância dada às estatísticas nas Mensagens Presidenciais?

As duas primeiras questões, podemos respondê-las conjuntamente. As estatísticas sobre o ensino de 2º grau não tem uma forma homogeneia de serem expostas, e em alguns casos, a depender da temática, nem são mencionadas. Apesar de na grande maioria das Mensagens Presidenciais, termos informações importantes sobre este grau de ensino, concluímos que em relação aos demais, ele é menos explorado, logo, é um dos que tem menos proeminência nas Mensagens Presidenciais ao Congresso Nacional. As estatísticas, em sua imensa maioria, não vêm acompanhadas de análises, em alguns casos as justificativas são expostas de forma naturalizadas, de maneira que não se questione o porquê daquele número ou montante de dinheiro investido. Ou o porquê se investe parte do dinheiro público na iniciativa privada. O texto é construído de maneira que o leitor, quando não atento ao fato de que as estatísticas são um conhecimento relativo e que geri o mundo social, não vai questioná-las ou indagá-las na imensa maioria das vezes.

A última questão, diz respeito a se perceber algum tipo de relevância dada às estatísticas nas Mensagens Presidenciais, e diante das nossas apreciações e análises, verificamos que sim, as estatísticas tem grande importância nestas Mensagens Presidenciais e não apenas na área de Educação e Cultural, mas nas políticas sociais. A todo o momento, estão informando e corroboram numa construção textual que amarra as ações governamentais e os números expostos ao longo do texto. Assim, afirmamos que, nas Mensagens Presidenciais as estatísticas são um elemento de grande relevância.

Por fim, destacamos que as apreciações aqui expostas demonstram a necessidade e a importância de se analisar as Mensagens Presidenciais ao Congresso Nacional e a maneira que as mesmas tratam temas como a educação e as estatísticas educacionais, considerando que esses documentos trazem informação e discursos que possibilitam criar uma cultura política no seio da sociedade.



## Referências

- BARROS, José D'Assunção. O campo da história: especialidades e abordagens. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- BERSTEIN, Serge. A cultura política. In: RIOUX, Jean-Pierre; SIRINELLI, Jean-François. Para uma história cultural. Lisboa: Editorial Estampa, 1998. p. 349-363.
- BESSON, Jean-Louis. A ilusão das estatísticas. São Paulo: UNESP, 1995.
- BRASIL. Mensagem ao Congresso Nacional. Brasília, 1972, p. 104. Disponível em: <http://dds-next.crl.edu/>. Acesso em: 18 nov. 2019.
- BRASIL. Mensagem ao Congresso Nacional. Brasília, 1973, p. 100. Disponível em: <http://dds-next.crl.edu/>. Acesso em: 18 nov. 2019.
- BRASIL. Mensagem ao Congresso Nacional. Brasília, 1974, p. 237. Disponível em: <http://dds-next.crl.edu/>. Acesso em: 18 nov. 2019.
- BRASIL. Mensagem ao Congresso Nacional. Brasília, 1975, p. 190. Disponível em: <http://dds-next.crl.edu/>. Acesso em: 18 nov. 2019.
- BRASIL. Mensagem ao Congresso Nacional. Brasília, 1976, p. 202. Disponível em: <http://dds-next.crl.edu/>. Acesso em: 18 nov. 2019.
- BRASIL. Mensagem ao Congresso Nacional. Brasília, 1977, p. 281. Disponível em: <http://dds-next.crl.edu/>. Acesso em: 18 nov. 2019.
- BRASIL. Mensagem ao Congresso Nacional. Brasília, 1979, p. 244. Disponível em: <http://dds-next.crl.edu/>. Acesso em: 18 nov. 2019.
- BRASIL. Mensagem ao Congresso Nacional. Brasília, 1980, p. 178. Disponível em: <http://dds-next.crl.edu/>. Acesso em: 18 nov. 2019.
- BRASIL. Mensagem ao Congresso Nacional. Brasília, 1981, p. 215. Disponível em: <http://dds-next.crl.edu/>. Acesso em: 18 nov. 2019.
- BRASIL. Mensagem ao Congresso Nacional. Brasília, 1985, p. 377. Disponível em: <http://dds-next.crl.edu/>. Acesso em: 18 nov. 2019.
- RÉMOND, René. Por uma história política. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.
- RUSEN, Jorn. Teoria da História: uma teoria da história como ciência. Curitiba: Editora UFPR, 2015.



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

Micheli da Cruz Cardoso Tavares – UERJ

### RESUMO

A Escola Doméstica de Nossa Senhora do Amparo foi fundada em 22 de janeiro de 1871 por seu idealizador, padre Siqueira, que tinha como premissa atender meninas órfãs e desvalidas. A cidade de Petrópolis foi a escolhida pelo padre para iniciar sua obra. Possivelmente ele já sabia daquelas terras em que a Corte se instalava, assim, seria mais fácil chegar ao Imperador para pedir ajuda para os seus ideais de educação. Padre Siqueira realiza, no período em que esteve em Petrópolis, várias viagens a procura de novos conhecimentos visitando escolas públicas e particulares, falando aos ricos de seus planos. Sempre tivera vontade de cuidar de menores abandonadas e educá-las em sua formação. Seu sonho era que essas menores se tornassem mulheres capazes de assumir seu papel na história. Educá-las para que, no futuro, pudessem viver honestamente de seu trabalho; quer como boas mães de família, quer como empregadas domésticas, quer como representantes do magistério, seja em casa ou nas escolas. A troca de missivas, prática bastante comum da época, também era realizada pelo padre Siqueira. Para se comunicar com a família Imperial, escreve uma carta ao Imperador Dom Pedro II, solicitando apoio para construção e a autorização de funcionamento de sua escola. Entre uma correspondência e outra, padre Siqueira envia e recebe várias outras cartas, que possivelmente dialogam, afim de obter ajuda para a construção de sua escola. Entre tantas missivas trocadas, padre Siqueira se comunica com vários benfeitores e outros sacerdotes para auxílio de sua obra. No centro histórico da cidade serrana do Rio de Janeiro, Petrópolis, margeando um dos rios principais da cidade, encontra-se ainda atualmente a Escola Doméstica de Nossa Senhora do Amparo de fachada imponente, bem cuidada e que ocupa grande parte da extensão do quarteirão. As paredes rosadas da importante construção da Escola Doméstica de Nossa Senhora do Amparo guardam, também, as marcas deste mesmo passado, tendo em vista sua existência desde a época da família imperial na cidade. O imperador, Dom Pedro II, foi apresentado à Escola pelo fundador da instituição: o padre Siqueira. A escola mantém também, em sua Sala-Museu, localizada no seu interior, a guarda destas cartas trocadas entre o padre e seus correspondentes. Organizadas em vitrines encontram-se os ego-documentos, itinerários de viagens, cartas enviadas e recebidas pelo padre Siqueira, assim como alguns documentos da Escola Doméstica de Nossa Senhora do Amparo. Alguns manuscritos também fazem parte do acervo organizado nas vitrines, entre eles: o

Opúsculo sobre a educação, documento que padre Siqueira explica ao Imperador Dom Pedro II seu programa de Educação e também deixa claro sobre o cuidado com as meninas desvalidas. Este documento está exposto como um dos primeiros a serem vistos. Trata-se de um acervo que guarda além das cartas trocadas, outros documentos museológicos, incluindo diversas categorias documentais: desde cartas, cadernetas, anotações pessoais, objetos, listas de despesas, até a arquitetura traçada pelo próprio protagonista, artífice da construção a partir de sua idealização. Entre vários documentos deixados pelo fundador, neste trabalho, as cartas serão eleitas como objeto de estudo. O presente estudo tem como objetivo analisar, por meio das missivas trocadas entre o padre Siqueira e seus correspondentes, suas motivações, suas perspectivas, suas aspirações e, também, suas angústias, suas tristezas e seus insucessos para a realização dessa obra voltada à educação feminina. As cartas trazem em si, o conhecimento de um passado – distante ou não – que permite vislumbrar um fato ocorrido. É uma maneira de apresentar ao correspondente o decorrer da vida cotidiana. Por meio dela o indivíduo acaba por criar uma literatura de si próprio e essa literatura objetiva transpor os limites da linguagem, pois se trata de reinventar e de ultrapassar os limites do que somos. A reflexão acerca da escrita da carta, do tipo de letra e sobre a mensagem que ela quer passar, precisa ser extraída com rigor científico, afinal, qualquer lapso pode levar à perda de informações precisas, mesmo quando se perde em expressão gestual e interativa, a carta ganha em sua capacidade de autonomia e espaçamento. Ao eleger cartas como fonte, o historiador/pesquisador precisa realizar perguntas para sua fonte “carta” e estabelecer um diálogo interdiscursivo e perceber que o escrito não são somente palavras e mensagem, mas sim, um lugar privilegiado de emoções, acontecimentos, sentimentos, temporalidade e quais fatos, subjetivamente marcantes, estão inseridos naquele contexto. Tentar compreender a biografia, narrada em forma de cartas, abre para o pesquisador várias possibilidades para entender as intercessões entre as evoluções estruturais e as trajetórias individuais, colocando-as sob dilemas humanos e sociais. A escrita autobiográfica pode ser considerada como uma escrita histórica capaz de remeter a aspectos incontornáveis da experiência humana. Em um plano mais específico, investigar o padre Siqueira no seu tempo e na sua contemporaneidade, analisando as ideias que o moveram na realização de sua obra; evidenciar as pessoas que o ajudaram, por meio de sua memória documental localizada na Sala-Museu; analisar o que o moveu a criar essa fundação; identificar aqueles com os quais ele se correspondia. Os procedimentos metodológicos remetem



a uma pesquisa qualitativa, essencialmente documental, que tem como fonte principal o acervo museológico guardado na Escola Amparo sobre seu fundador: o padre Siqueira. A Escola Doméstica de Nossa Senhora do Amparo nos deixou não apenas um legado da própria cultura escolar, mas também pistas de um passado intrigante, por meio do acervo localizado no interior da escola, cheio de perplexidades de como essa obra foi idealizada, executada e finalizada e, ainda, quais foram os desafios no caminho de sua construção. Em meio a tantos objetos disponíveis na Sala-Museu, é necessária uma imersão na tentativa de buscar os sinais de uma vida e de uma obra deixados pelo registro histórico escrito e tentar trazer a mensagem o mais próximo daquilo que ela representa. Todo documento histórico traz pedaços da realidade histórica e não a realidade histórica num todo. Como referencial teórico-bibliográfico, tomaram-se os escritos de Heymann (2012) para entendimento da Sala-Museu e arquivo. Bahktin (1992), que para ele, a carta, com suas várias formas, faz parte dos gêneros discursivos e é tão rica e diversa quanto as possibilidades da atividade humana são inesgotáveis. Cunha e Mignot (2002), que relatam que ao iluminar estes papéis “ordinários”, pode-se pensar na importância de uma “memória de papéis” para o reconhecimento de diferentes práticas, costumes, rituais, ações e sociabilidade. Castilho e Blass (2015), que destacam que a escrita epistolar serve para quebrar os muros do silêncio, levantar pontes de papel e propiciar conversas a distância. Também irão nortear a análise e estudo das cartas; Vasconcelos (2015) e Cunha (2015) direcionaram o trabalho e enfatizaram que as cartas trocadas trazem as narrativas da escrita de si e do outro, portanto, são consideradas ego-documentos. Assim, o presente trabalho evidencia a construção de uma obra dedicada à educação da pobreza, especialmente a mais desvalida, a do sexo feminino. O estudo é finalizado com a apresentação das ideias trocadas e compartilhadas e das expectativas que ele tinha sobre a realização de sua obra, identificando as suas perspectivas em termos de uma escola para meninas e com a descrição das suas ideias acerca da educação feminina. O recorte temporal da pesquisa se dará no período de 1868 até 1880 data em que o padre Siqueira esteve à frente de sua obra. Debruçar sobre as cartas e analisar a caligrafia escorregada, leva a visualizá-lo com os dedos sujos no tinteiro, preocupado com o futuro das meninas que abrigava, traçando, nos seus escritos, as ideias para o formato de educação feminina que buscava. A imersão em sua história possibilitará um universo de possibilidades obtido por olhares atentos aos mínimos detalhes de cada carta analisada.

**Palavras-chave:** Colégio Nossa Senhora do Amparo. Sala-Museu. Ego-documento. Educação feminina



## Cartas enviadas e recebidas: A perspectiva de uma obra

O ato de escrever cartas pessoais íntimas consiste em:

Confrontar-se com códigos estabelecidos e, a partir deles, inventar/construir um lugar para si, através das palavras. Trocar cartas corresponder-se, escrever para alguém são formas de se expor, de compartilhar experiências, construir elos invisíveis e, muitas vezes, duradouros. A carta como uma prática de escrita, tanto fala de quem a escreve como revela sempre algo sobre quem a recebe, anunciando a intensidade do relacionamento entre os envolvidos, pois nunca se escreve senão para viver, a fim de fazer frente a uma situação, para explicar, justificar-se, informar, dirigir-se a, apelar, queixar-se, sofrer menos, fazer-se amar, dar-se prazer (CUNHA, *apud* BASTOS & MIGNOT, 2002).

Dedicar-se pela educação, esse era o ponto principal da vida de um sacerdote diocesano, que, nos últimos anos, gastou seu tempo e a sua saúde com as meninas órfãs na cidade de Petrópolis. Quando chegou à bela cidade no interior do Estado do Rio de Janeiro, na segunda metade do século XIX, nunca poderia imaginar que ali, seu sonho se tornaria realidade. Em meio a tantas lutas, conflitos, alegrias e tristezas, viaja todo o interior do Estado e até mesmo fora, para angariar fundos para a construção de uma casa dedicada à educação de meninas pobres. Sem temor de nada, se aproxima da corte Imperial, para submeter seu programa ao Imperador e tentar que essa obra se tornasse possível.

Padre Siqueira sempre se apresentou como um homem que tinha um ideal: dedicar-se às meninas totalmente desprovidas de cuidados. Não mediu esforços para tal. Dotado de uma inteligência e de muitas leituras práticas que podem ser observadas em quase todos os escritos deixados por ele, sempre se preocupou em manter transparente, principalmente, para a Corte Imperial, a quantia de que dispunha o custo para a compra da casa e o que angariava em um curto período de três meses nas viagens que realizava.

Em meio ao seu sonho e um enorme universo de amigos se correspondia com alguns na tentativa de angariar fundos para a realização de sua obra. Em uma correspondência recebida em 21 de dezembro de 1870 do amigo Manduca ele diz que: “hoje fui agradavelmente surpreendido com as três cartas que me escrevestes”<sup>74</sup>, deixa claro que usava das missivas para dialogar com os amigos. Na carta, Manduca ainda diz: “grande foi minha satisfação em saber que o meu bom amigo e digno sacerdote goza de saúde”<sup>75</sup>, e ainda nesta mesma correspondência é apresentado a quantia que o amigo enviava para ele para ajudar na construção da escola para as meninas órfãs. O gosto pela escrita epistolar transparece na vida do sacerdote, contando sobre sua vida, saúde, sonhos, tristezas e alegrias. Sentia que a missão de educar era de sua responsabilidade, já que na época a educação era somente voltada para os homens e principalmente para a nobreza.

74 Carta do amigo Manduca. Rio de Janeiro, 08 de janeiro de 1870.

75 Carta do amigo Manduca. Rio de Janeiro, 08 de janeiro de 1870.





## Cartas enviadas e recebidas: A Obra

Em meio a tantas lutas o peregrino não desiste de suas tentativas e em 1871, comunica ao Imperador a abertura da Escola Doméstica de Nossa Senhora do Amparo e deixa claro para o D. Pedro II que a finalidade da escola era espalhar a instrução em todo o país. No ano da inauguração de sua escola é agraciado com a correspondência do amigo padre Francisco que, de Roma, lhe escreve explicando haver recebido várias correspondências e que faria de tudo para que o Santo padre, Pio IX<sup>76</sup>, desse uma benção para o padre Siqueira e para a sua escola. Enfim, uma obra nascia e com ela um sonho estava se tornando realidade.

Suas viagens foram paulatinamente anotadas em uma caderneta que carregava. Nela, é bastante evidente a rotina intensa, tanto de viagens, quanto de preocupação com o futuro de muitas outras. Por várias vezes não pode estar com amigos queridos, pois estava fora angariando fundos para a sua obra. Em uma carta enviada ao amigo padre Francisco de Castro Abreu Bacellar, relata que: “as circunstâncias de minha laboriosa vida não me permite mais permanecer com os amigos”<sup>77</sup>. Nas palavras de Castilho e Blas (2015), a escrita epistolar serve para quebrar os muros do silêncio, levantar pontes de papel e propiciar conversas a distância.

Em uma anotação com bastantes rasuras, possivelmente deveria de quem estava com pressa e aparentemente cansado, na carta, padre Siqueira ainda relata sua saúde bem abalada, mas ainda com esperança nas águas milagrosas de Caxambú e seus banhos em Baependi. Cansado, fatigado, com inúmeras preocupações, com sua saúde abalada, mas com esperança de continuar com zelo por sua obra. No ano de 1874, quando escreveu a esse amigo, a escola já estava com 30 meninas órfãs, que dependiam totalmente dele para todos os cuidados necessários. A carta, com suas várias formas, faz parte dos gêneros discursivos e é tão rica e diversa quanto as possibilidades da atividade humana, são inesgotáveis, Bahktin (1992).

Procurado por muitas famílias para uma vaga em seu estabelecimento de ensino, padre Siqueira, modifica o Estatuto da Escola por diversas vezes. A primeira, no ano de 1868 enviado ao Imperador consta que a seu fim é dar uma educação apropriada às meninas pobres para servirem em casas de famílias, como alugadas, ficando, entretanto, sob a proteção da Escola até que se achasse em condições que a dispensem e que estão marcadas neste programa. Ao perceber a procura de diversas famílias, começa a apresentar no Estatuto da Escola algumas variáveis acerca da finalidade da instituição educacional, assim, em 1873 já coloca o texto um pouco diferente e começa a delinear o que realmente queria atingir. Sendo assim, a finalidade da Escola Amparo seria educar meninas desvalidas, sem distinção de classe ou de cor nos misteres domésticos e no santo temor de Deus, de modo que pudessem viver honestamente de seu trabalho, quer como boas mães de família, querem como empregadas domésticas ou mesmo sobre si, segundo as habilitações ou vocações de cada uma. Na última versão do Estatuto escrito por ele e apresentado à Imperatriz

76 Santo Padre o Papa Pio IX

77 Carta escrita pelo padre Siqueira ao amigo Francisco de Castro Abreu Bacellar. Padre Siqueira escreve essa missiva de Minas Gerais, Baependi, no dia 22 de Setembro de 1874



já consta no texto sua preocupação com as ingênuas, crianças que estavam sob a lei do ventre livre. Para tais, aparece no estatuto que o governo deveria pagar uma contribuição pecuniária. A procura pela Escola Doméstica era muito intensa, Dona Eforina Otaviano, envia uma carta ao padre Siqueira, solicitando vagas para três meninas pobres, de 8 , de 6 e de 4 anos. Nesta mesma missiva, a senhora solicita o estatuto da escola, caso sejam admitidas.

Quando padre Siqueira estava na Escola Amparo, tinha o hábito de solicitar um escriba para escrever suas missivas, visto que, sua letra não era muito desenhada, por isso muitas vezes ditava o que queria escrito, conforme o caso do Estatuto. A carta enviada à Imperatriz em 1876, juntamente com o Estatuto é apresentada da seguinte forma: “Diz o padre João Francisco de Siqueira Andrade [...]”<sup>78</sup>. A transparência do fundador da Escola Doméstica em querer sempre que todos estejam cientes de tudo o que estava fazendo é nitidamente percebida. Suas peregrinações, a preocupação com a infância desvalida, as esmolas que o animaram a construir a casa de asilo com uma decente capela, o abrigo a quase 40 meninas que estariam nas ruas e nos vícios. Assim, conforme já dito, sua maior preocupação era em dar educação para elas. Instruir em bases duradouras as totalmente desprovidadas de fortuna. Padre Siqueira tinha ciência de que as meninas ingênuas deveriam ser entregues ao governo. Mas a sua preocupação com essas menores não era diferente das outras. Por isso insiste em tentar que as ingênuas também pudessem aproveitar da instrução da escola, porém, com a ajuda do governo.

A última versão do Estatuto não foi aprovada pela Imperatriz Teresa Cristina, não concordava que a escola absorvesse algo que era responsabilidade do governo, no caso as ingênuas.

Um dos periódicos mais significativos da época, o *Jornal do Comércio*<sup>79</sup>, no domingo, dia 22 de agosto de 1880, trazia em sua gazeta um anúncio não somente de um apelo em favor da Escola Doméstica, mas também um resumo integral dos estatutos e da casa. Também aparece a informação de que padre Siqueira estava forçado a interromper suas viagens em prol do edifício da escola. A amizade do sacerdote com o diretor do *Jornal do Comércio*, o Sr. Moreira Guimarães, facilitava que as explicações fossem esclarecidas na gazeta do jornal. Na mesma data, padre Siqueira envia uma correspondência para o amigo e agradece o favor que lhe fez em publicar o resumo integral de tudo o que estava acontecendo na escola Doméstica de Nossa Senhora do Amparo, inclusive, relata também suas dores e sua dificuldade em continuar as peregrinações. Para Vasconcelos (2015), ego-documentos são todas as fontes em que o indivíduo expõe informações sobre si, voluntariamente ou não.

Com muitas dores, cansado, limitado, mas com vontade de que sua obra permanecesse. Impulsionado a querer continuar em prol das meninas pobres. Por missão e vocação, queria que elas tivessem educação, seu maior sonho: Educar as meninas desvalidas e dar a elas dignidade de se manterem em condições de sustento após saírem do asilo. Infelizmente não dava mais para continuar, assim, escreve

78 Carta enviada pelo padre Siqueira à Imperatriz Teresa Cristina

79 Cf. *Jornal do comércio*, mês de agosto, ano de 1880



uma carta circular explicando que devido às suas dores, será impossível continuar suas peregrinações em favor da escola Doméstica pessoalmente. Percebe que seu estado de saúde agravado pelo cansaço e sacrifício de 14 anos de contínuo viajar. Nesta mesma missiva, apresenta o Sr. Francisco Castilho de Almeida Nunes de inteira confiança para dar sequência em suas peregrinações.

## A Escola Amparo e a Guarda dos Documentos

No centro histórico da cidade serrana do Rio de Janeiro, Petrópolis, margeando um dos rios principais da cidade, encontra-se ainda atualmente uma Escola de fachada imponente, bem cuidada e que ocupa grande parte da extensão do quarteirão. Petrópolis, por si, traz uma raiz histórica importante por ter sido a cidade que abrigou a residência de verão da família Imperial durante o segundo reinado. As paredes rosadas da importante construção da Escola Doméstica de Nossa Senhora do Amparo guardam também as marcas deste mesmo passado, tendo em vista sua existência desde a época da família imperial na cidade.

Além dessas instalações, a Escola Doméstica de Nossa Senhora do Amparo possui uma “Sala-Museu” dedicada à memória do padre Siqueira. Nela contém documentos e ego-documentos deixados por ele. As cartas, o Estatutos e os demais documentos como: itinerário de viagem, fotografias, sermões, circulares entre outros, compõem um arquivo localizado ao lado da sala-museu com muitas informações acerca do padre Siqueira e da Escola Doméstica.

Anteriormente, os arquivos eram vistos apenas como um depósito de “coisas velhas” que simplesmente guardavam o passado. O arquivo não é um espaço inerte que mantém somente a guarda das informações a serem exploradas, mas um agente na construção de “fatos” e “verdades”, como lócus de produção – e não guarda de conhecimento, como depósito do exercício de poder (HEYMANN, 2012).

Os documentos armazenados nos arquivos não possuem uma originalidade e uma autenticidade, todos, de certa forma, já passaram por algum tipo de manipulação. Derrida, em um colóquio sobre psiquiatria em Londres (*apud* HEYMANN, 2012), sustentou o argumento de que não há, nem jamais houve, um registro original, uma “matriz anterior” da verdade, coletiva ou individual, apenas traços que deixam traços. E ainda acrescenta: a partir do momento que há arquivos, está em jogo não somente o passado, mas também o futuro (DERRIDA, 2002 *apud* HEYMANN, 2012).

O que se coloca em questão não é somente os textos, cartas, fotografias, colocados dentro dos arquivos, mas a leitura que fazemos dos arquivos. Todos produzem histórias, discursos e efeitos de discursos sobre os quais se encontra a própria história. A relação do historiador-pesquisador com os arquivos permite imaginar o passado vivo, fazendo leituras e relações entre documentos, memórias, histórias e espaços. Essa relação engendraria narrativas, cheias de interpretações e poderes que, por sua vez, reconta o passado com os olhos do presente.

Assim, os arquivos estão no centro de uma discussão, entendidos como práticas discursivas, vistos como suporte e texto que narram fatos e que dialogam com os



historiadores. Certamente os arquivos escolares também estariam contemplados nesse mesmo viés, tendo em vista que também guardam documentos que contam uma história e preservam a memória daquilo que guardam. Nesse sentido, Mogarro (2006, p.71) enfatiza que “os arquivos escolares motivam profundas preocupações relativamente à salvaguarda e preservação dos seus documentos, que constituem instrumentos fundamentais para a história da escola e a construção da memória educativa”.

Algumas mudanças também ocorreram com o olhar do historiador-pesquisador em contato com as fontes históricas que podem ser melhor analisadas quando colocadas dentro do contexto histórico dos documentos e principalmente dentro do contexto histórico dos arquivos. Essa narrativa vai sendo construída com interesses pessoais e identidades culturais do pesquisador e vai sendo escrita/reescrita dentro de perspectivas atuais que interferem, empoderam, qualificam e são observadas a partir de todos os contextos: sociais, políticos e técnicos.

## Considerações Finais

A cultura escrita apresentada ordinariamente deixa vestígios de um passado que agora será lido descortinando uma vida e uma obra. “Abrir velhos baús de memórias significa, muitas vezes, um reencontro com a própria vida. Os papéis amarelados pelo tempo guardam segredos, emoções, sonhos, expectativas, projetos, costumes e práticas” (CUNHA, 2009). O ato de anotar ordinariamente permite deixar vestígios de um passado que, ainda recontado com o olhar do presente, apresenta em si, traços de um personagem até então pouco conhecido. Quando padre Siqueira anota diariamente suas ações, itinerários, ou até mesmo quando escreve para alguém ou recebe uma epístola, talvez não pudesse imaginar que esses traços deixados, poderiam recontar sua história. Assim, a escola Doméstica de Nossa Senhora do Amparo, nasce da dedicação de um sacerdote que doou sua vida em prol das meninas pobres.

## Referências

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. Paulo Bezerra (Organização, Tradução, Posfácio e Notas); Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016. 164p.

CASTILLO Antonio Gómez; BLAS, Verónica Sierra. **Cinco siglos de cartas: Historias y prácticas epistolares en las épocas moderna y contemporánea.** Huelva: Universidad de Huelva, 2015

CUNHA, Maria Teresa Santos. **Uma biblioteca anotada: caminhos do leitor no acervo de livros escolares do Museu da Escola Catarinense (Décadas de 20 a 60/ século XX).** Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado de Santa Catarina: UDESC, 2009. 80 p.

CUNHA, Maria Teresa Santos. **Acervos Escolares: Olhares ao passado no tempo presente.** Florianópolis: [s. n.], 2015.

CUNHA, Maria Teresa Santos. DO CORAÇÃO À CANETA: CARTAS E DIÁRIOS PESSOAIS NAS



TEIAS DO VIVIDO (DÉCADAS DE 60 A 70 DO SÉCULO XX). **História: Questões & Debates**, Curitiba, n. 59, p. 115-142, jul./dez. 2013. Editora UFPR

CUNHA, Maria Teresa Santos; SOUZA, Flávia de Freitas. **Viver e escrever: Cadernos e escritas ordinárias de um professor catarinense (Sec XX)**. Florianópolis: Insular, 2015. ISBN 978-85-7474-855-9.

HEYMANN, Luciana Quillet; NEDEL, Letícia (org.). **Pensar os arquivos: uma antologia**. Tradução: Luiz Alberto Monjardim de Calazans Barradas. 1ª. ed. Rio de Janeiro: FGV EDITORA, 2018. 364 p.

HEYMANN, Luciana Quillet. **O Lugar do Arquivo: A Construção do Legado de Darcy Ribeiro**. Rio de Janeiro: Contra Capa/FAPERJ, 2012. 238p.

Mogarro, M. J. (2006). Os museus pedagógicos em Portugal: história e actualidade. In V.P. Saavedra (coord.), I Foro Ibérico de Museísmo Pedagógico — O Museísmo Pedagógico en España e Portugal: itinerarios, experiencias e perspectivas. Santiago de Compostela: Xunta da Galicia / Mupega — Museu Pedagógico da Galicia, pp. 85-114.

VASCONCELOS, M. C. C. Uma mulher educada no oitocentos: a escrita feminina no Diário da Viscondessa de Arcozelo. **Revista Educação em Questão**, v. 53, n. 39, p. 104-131, 15 dez. 2015.



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

Thiago Andreuci – UFOP

Janaína Maria de Souza – Prefeitura Municipal de Mariana

A comunhão entre a religião católica e a colonização portuguesa no Brasil pode ser vista sob diversas lentes e a análise da formação do estado de Minas Gerais é um palco privilegiado para esta tarefa. Minas ergueu-se de modo veloz e inusitado, tendo como um dos fatores explicativos desta particularidade a descoberta do ouro que então fez luz ao interior ainda misterioso da colônia. Por volta do início do século XVIII, vinculada principalmente à prática aurífera e mineração, estava certo o reconhecimento da região por parte da Coroa como centro de seu interesse criando as condições necessárias para que, por conseguinte, a igreja católica também o fizesse.

Reconhecendo que Portugal, em relação à América Portuguesa, agia por meio de um poder “agridoce”, um verdadeiro “morde e assopra”, Laura de Melo e Souza (1979) mostra que o caráter despótico do Estado estaria ligado à ação tributária e à implementação de estruturas judiciais que regulamentariam a colônia, estruturando a dominação de classes e personificando um monstro tentacular. A Igreja mineira acabou por instrumentalizar medidas tributárias de interesse da Coroa, características de uma política centralista sob orientação mercantilista.

Caio Boschi (1996), em um estudo sobre a Igreja e as irmandades leigas na região de Minas, examina suas relações com o Estado, no que tange às funções de administração e controle social. O autor de “Os Leigos e o poder” afirma que a presença da Igreja na região pode ser melhor compreendida tendo-se em mente a política do padroado e do mercantilismo tributário/fiscalista da metrópole, uma vez que a limitação do número de clérigos reitera a intenção do Estado em estabelecer controle exclusivo sobre a sociedade. Para Boschi (1996), a metrópole tinha necessidade de consolidar sua soberania sobre as terras mineiras, e, em larga medida, a criação de bispados, como o da cidade de Mariana, juntamente com outras ações desencadeadas pela Igreja colocava em xeque a autoridade do Estado na região. Nesse contexto, Mariana torna-se elemento vital para o estudo da formação econômica e social de Minas.

A cidade de Mariana é ponto estratégico para o estudo da formação de Minas colonial, tendo sido a primeira capital do Estado. Às margens do Ribeirão do Carmo, a chamada cidade histórica dos dias atuais surgiu de forma pioneira como fruto das muitas expedições paulistas que eclodiram no final do século XVII em busca dos



aluviões auríferos, achados que tornaram famoso o Vale do Tripuí, futuro berço da vizinha Ouro Preto.

Vila de Nossa Senhora de Ribeirão do Carmo, futura Mariana, foi umas das três primeiras vilas fundadas em Minas em 1711 oriundas de uma atenção maior da Coroa Portuguesa à região após o conflito conhecido como Guerra dos Emboabas, estabelecendo a Capitania de São Paulo e Minas do Ouro. Em abril de 1745, a vila foi elevada à cidade chamando-se Mariana por homenagem à rainha D. Maria Ana d'Áustria. Tornou-se sede do bispado de Minas com a chegada de D. Manoel da Cruz à cidade em 1748 e em 1750 viu erguer-se o Seminário da Boa Morte, que cumpria a nobre missão de ser instrumento do acesso ao ensino superior por uma parcela da população, além de revitalizar o controle moralizador da Igreja na região. Desta maneira, a Igreja Católica intensificou sua influência na cidade e concomitantemente passou a participar de forma ativa no crescimento da cidade. Ou seja, Mariana nos conta uma história rica ao ser testemunha ímpar da administração colonial baseada na parceria entre Estado e Igreja Católica, revelando uma relação que sobreviveu a um novo Império e à proclamação da República, moldando e se adaptando às transformações na cidade e em sua sociedade.

A evolução da presença eclesiástica em Mariana pode ser apresentada pelo panorama relacional entre o Estado e a Igreja ao decorrer da história. Durante o Império, a presença católica manteve por um período considerável sua incumbência normativa da sociedade que se encaixava muito bem no direito de Padroado Régio, até que ocorreram embates envolvendo questões de domínio e expansão da fé católica. Nas décadas finais dos oitocentos, por exemplo, a Igreja Católica apresentava fragilidade em suas ações ao não conseguir ter uma quantidade de clérigos capazes de abranger todo o território nacional.

Em comunhão à proclamação da República, em 1889, ocorreu a formalização da separação entre Estado e Igreja, contudo, a chamada República Velha das oligarquias serviu como agente restaurador da presença eclesiástica em muitos aspectos. Na primeira década do século XX, Minas Gerais era o estado com maior número de católicos do Brasil e buscava a notoriedade, neste aspecto, invocando o valor do catolicismo. Em 1906 houve a elevação da Diocese de Mariana para Arquidiocese, ação contida em um projeto onde as instituições sociais mais relevantes deveriam ser cristianizadas, assim como as práticas religiosas populares, a Igreja deveria marcar maior presença na sociedade sendo o Brasil uma nação, de fato, católica (OLIVEIRA, 2005, p. 62). Ademais, a instituição religiosa buscava maior influência na educação brasileira e passou a intensificar a participação do clero nas escolas católicas voltadas



ao público abastado, mantendo-se conservadora e tomando partido dos grandes oligarcas em troca de auxílios para fortalecer-se institucionalmente.

A 1º Era Vargas (1930-1945) foi um fator consolidante para que a Igreja Católica estabelecesse posição contundente em parceria ao Estado. A relação teve início durante a própria Revolução de 1930, onde o apoio católico se deu em troca da promessa de criação de novas instituições de ensino como a Universidade Católica do Rio de Janeiro e também por uma maior influência sobre a educação nas escolas, buscando alcançar, assim, o objetivo solene de atuar sobre a moralidade da sociedade e propagar o asseio pela fé católica. D. Sebastião Leme foi um personagem de extrema relevância como porta voz da Igreja no governo, usufruindo do posto de amigo pessoal de Getúlio Vargas obteve a ajuda financeira estatal para amparar as escolas católicas e reintegrar a educação religiosa dentro do âmbito escolar (MAINWARING, 1989, p. 49).

A religião católica era soberana em 1950 e os preceitos de ordem tradicional da Igreja contrastavam com o furor tecnológico que ganhava força na década, principalmente durante o governo de Juscelino Kubitschek que usufruía e dava impulso ao mercado nacional e aos investimentos estrangeiros. A instituição religiosa se manteve a par e dentro das discussões educacionais, principalmente aquelas que poderiam alterar a posição ocupada pelo ensino de cunho religioso nas escolas.

No final da década de 1950 o debate educacional movimentou setores dicotômicos da sociedade ao reascender o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Tendo seu lampejo inicial com o Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932, a ideia de se estabelecer uma legislação normativa para a educação nacional fora adiada em meio às variantes políticas e com a reconvocação do Manifesto dos Educadores em 1959 o debate sobre o rumo da educação voltava à evidência. A Lei das Diretrizes Básicas da Educação emergiu de um contexto que efervescia uma busca pela dita modernidade.

O período de formulação da LDB/1961 e sua tramitação política deu-se entre os anos de 1947 e 1961 à sombra de um exasperado conflito de interesses envolvendo por um lado os liberais escolanovistas que defendiam a escola pública e a centralização do processo educativo pela União e, por outro, os católicos cujo mote era a escola privada e a não interferência do estado nos negócios educacionais (MARCHELLI, 2014, p. 1485).

Ao encontro dos interesses da Igreja, o desenrolar da morosa Lei de Diretrizes e Bases da Educação era um elemento que merecia atenção e divulgação favorável em artigos específicos. Igreja e política se misturavam na mesma proporção que a própria política se relacionava à educação, criando um triângulo de intenções. A campanha pela elaboração da legislação nacional que ordenaria os caminhos da educação estampou manchetes dos mais variados periódicos do país, incluindo veículo oficial da Arquidiocese de Mariana, o jornal O Arquidiocesano.

Em 29 de junho de 1959 fora publicada a primeira edição do jornal O Arquidiocesano, órgão oficial da Arquidiocese de Mariana, abrindo portas para a



Igreja católica aliar preceitos morais, cívicos, éticos e educacionais através de novos meios de comunicação, indicando, assim, à sociedade marianense os caminhos justos à fé católica.

O Arquidiocesano tinha a função de educar seus fiéis, seja dentro dos motes religiosos ou fora deles. Em comunhão, o profano e o sagrado partilhavam as páginas de tal forma que o fiel católico poderia adquirir na leitura do periódico conhecimentos que contemplavam o corpo e também a alma como: pingos de reflexão; pensamentos; partituras musicais; orientações cinematográficas; saber quais são os melhores bancos, hotéis, bicicletas e carimbos da região; aprender a cozinhar uma garbosa galinha e que o casamento é uma instituição indissolúvel, além de como prolongar a vida das flores; constatar a relação entre os ovos e as artérias; praticar o português correto; se distrair com quadrinhos anticomunistas, desafios de palavras cruzadas e curiosidades; descobrir a ineficácia dos feitiços, o valor nutritivo das bananas e a cura para o câncer (comunista); contemplar as novidades tecnológicas americanas e a vida das mulheres nos países da cortina de ferro; discutir os inconvenientes da televisão, o porquê da Igreja condenar a maçonaria, o projeto de reforma agrária e entender que as reformas devem começar no indivíduo; saudar os auxílios da Companhia Vale do Rio Doce S.A e as utilidades do bambu; além de compreender como a bandeira vermelha do comunismo personificava um inimigo de Deus e da democracia, sendo um perigo para as famílias católicas. Tangente aos artigos acima, havia espaço também para estudos bíblicos, seções litúrgicas, nomeações, divulgação de visitas pastorais, cartas encíclicas e para o cantinho da bíblia.

Segundo Toledo e Júnior (2012), as fontes são produções humanas e registros das relações entre a sociedade e um dado momento histórico e, neste caso, as páginas do jornal revelam a relação entre uma instituição secular a própria sociedade que a rodeia. O Arquidiocesano debruçou-se de forma considerável acerca de assuntos educacionais, como atestam Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva e Rosana Areal de Carvalho (2018). Veiculou artigos que citavam o Conselho Municipal de Educação, a Campanha Nacional do Educandários Gratuitos, o Fundo Nacional do Ensino Médio, bolsas de estudos, a educação religiosa das crianças, preocupação com analfabetismo, compromisso das escolas particulares em conceder matrículas gratuitas, e em mais de uma oportunidade participou, à sua maneira, dos debates em volta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

“Liberdade de Ensino” é a expressão que intitula o primeiro artigo presente na edição 25 do O Arquidiocesano sobre a LDB em 6 de março de 1960 e que norteará a posição do periódico frente à questão. “O ensino particular e o ensino público devem se unir num regime verdadeiramente democrático”, diz o artigo advertindo pais de família, dirigentes sindicais e o povo brasileiro em geral que a reação contrária a Lei é uma “violência marcada por características comunistas”. O discurso de que o subsídio de escolas particulares com verbas estatais iria “matar” a escola pública seria uma mentira que demonstraria a reação vermelha à liberdade de ensino concretizada no texto da Lei. Nisso, fora lançado em São Paulo um manifesto intitulado “Movimento Pro-Liberdade de Ensino” que prevenia a população consciente a respeito da



campanha contra a LDB, que neste período estava em tramitação no Congresso Nacional tendo sido aprovada por unanimidade na Câmara dos Deputados. Segundo o Movimento (que continha entre seus signatários representantes de associações de Pais e Mestres, Família Cristãs, Operários, Assistentes Sociais e Universitários) educadores competentes e desapaixonados deveriam proferir um parecer justo a um regime verdadeiramente democrático e a comissão executiva iria distribuir amplamente cópias do projeto. O artigo finaliza o manifesto e enaltece a figura do Deputado Carlos Lacerda que teria despertado o projeto da LDB de um sono de dez anos com um Substitutivo, que retirava do ensino no Brasil o caráter laico e totalitário. Em oposição, a Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados aprovou por maioria o seu próprio Substitutivo. Para o jornal católico, criava-se, assim, uma clareira luminosa na formação dos jovens brasileiros contrariando o desejo comunista e abria-se mão do “ótimo” em troca do “bom”, tendo em vista relevante permanência do que fora idealizado pelo político conservador da UDN.

Embora mutilado em alguns itens – o que foi uma pena – manteve-se, de maneira geral, no projeto aprovado, o caráter sadio propugnado por Lacerda no que toca à primazia da Família e ao dever supletivo do Estado em matéria de educação, à liberdade de ensino, ao tratamento equitativo da escola particular com a pública. (O ARQUIDIOCESANO, edição 25, artigo “Liberdade de Ensino”).

Na edição 30 de 10 de abril de 1960, a tônica “Liberdade de Ensino” retorna utilizando um objeto específico como ilustração. O artigo pequeno na parte inferior da primeira página revela o protesto da Faculdade de Filosofia de Santa Maria contra a campanha de difamação do projeto da LDB promovida pela União Nacional dos Estudantes. A UNE estaria traíndo os princípios da democracia e seguindo orientações marxistas ao criticar a liberdade de ensino contida na Lei, “e por Liberdade de ensino entendemos a igualdade entre Escola Pública e Particular, facultando ao aluno ou ao seu responsável a liberdade e a possibilidade de escolher sua preferência” (O ARQUIDIOCESANO, edição 25, artigo “Liberdade de Ensino”).

Em seu terceiro mês seguido, o jornal católico cita a LDB e desta vez importa um discurso de feição sarcástica do Correio de Uberaba com o artigo intitulado “Belo tipo de democracia” na edição 33 de 1 de maio de 1960. Este, que ocupa metade de toda página, traz na íntegra dois artigos, segundo eles, impugnados e combatidos com veemência. O artigo 3º trata sobre quais circunstâncias o direito à educação seria assegurado, e chama atenção para o fato do escrito coincidir com os ensinamentos da Santa Igreja ao estabelecer uma harmonia entre a obrigação do poder público e a liberdade de iniciativa particular. Consequência desta harmonia seria a ação supletiva do Estado, que mesmo não substituindo a família na obra educativa deveria suprir necessidades dos membros da sociedade que se vissem na falta de recursos. Ademais, outro direito aliado à consciência cristã seria o de se garantir oportunidades iguais a todos e contrapor-se a isso, atacando o projeto de Lei, seria tentar derrubar o que é Direito Natural ao cristão. Sobre o artigo 5º, que reconhece a legalidade de estabelecimentos de ensino particulares e sua participação em conselhos estaduais de educação, o jornal expõe que a existência das escolas particulares não extinguiria a da escola pública e que adotar este pensamento,



dizendo-se defensor de princípios democráticos, seria o aspecto mais chocante e jocoso das críticas à Lei. Finalizando com parágrafos sarcásticos, o artigo traz a ideia que a ramificação de escolas particulares seria uma grave ameaça ao tronco comum da escola oficial (pública) e que seria justo, realmente democrático, suprimir totalmente a escola particular em detrimento da escola oficial. “É um belo exemplar: um lindo tipo de democracia, este que os impugnadores das Diretrizes e Bases da educação pretendem impingir à família brasileira...mais bonito que este, só na Rússia soviética...” (O ARQUIDIOCESANO, edição 33, artigo “Belo tipo de democracia”).

No mesmo mês, o segundo artigo de autoria de D. Alexandre Gonçalves do Amaral importado do Correio Católico de Uberaba é publicado no Arquidiocesano em 15 de maio de 1960. Logo no início, diz-se que os ataques à futura lei (não mais citada apenas como projeto) seriam anticatólicos e impatrióticos e que a especificidade dos artigos atingidos deixaria claro influências comunistas dos acusadores. Reitera-se os princípios da Lei que coincidem com a concepção católica de educação como: a conceituação correta dos fins da educação; a prioridade da família na obra educacional; e a liberdade de ensino sem “ranço do monopólio estatal”. Na segunda parte, após a análise dos pontos mais questionados da LDB, o artigo revela que os inimigos da Lei são os mesmos inimigos da concepção católica e da Igreja de Deus. Admitindo não serem isentos de falhas, os religiosos afirmam que qualquer cidadão brasileiro, se for estudioso do assunto, tem o dever de enviar aos senhores senadores restrições que afastem os defeitos da futura Lei. Porém, pretender anular uma Lei pelos planos “satânicos” de greves injustas de origem comunista seria antipatriótico e criminoso, pois, afinal, “em si mesmo, na sua essência, no cerne de sua estruturação, o projeto é realmente bom, a despeito das lacunas bastante acidentais de ordem técnica e pedagógica.” (O ARQUIDIOCESANO, edição 35, artigo “Princípios doutrinários, oposições e inovações”.) Na terceira e última parte o jornal recorda o que chama de inovações no campo educacional presentes na Lei, onde podemos destacar os artigos 94 e 95 que definem:

cooperação financeira da União aos alunos: bolsas de estudos e financiamento reembolsável até 15 anos; ao ensino: subvenções conforme as leis em vigor, assistência técnica e pedagógica, financiamento para prédios e equipamentos escolares. (O ARQUIDIOCESANO, edição 33, artigo “Princípios doutrinários, oposições e inovações”).

Para o próximo, e último, artigo presente no recorte deste trabalho há um salto para o ano de 1962, depois da futura Lei tornar-se oficialmente legislação ativa. Menos de um mês após a promulgação da LDB em 20 dezembro de 1961, O Arquidiocesano intensifica sua posição desta vez criticando suspensões por parte do Presidente da República João Goulart. O artigo saúda a sanção da Lei como um impressionante marco na vida educacional brasileira, mas alerta que dois votos apostos pelo Presidente abalariam o espírito democrático que havia nortado os legisladores das Casas do Congresso. O veto ao Artigo 9º, retirando do Conselho Federal de Educação a atributo de distribuição dos recursos, atingiria o cerne do debate entre democratas e extremistas, traíndo os



interesses do povo. Igualmente, para eles, vetar o Artigo 58 significaria manter a injustiça consagrada na Constituição do Estado da Guanabara, que criava privilégios para as normalistas formadas pelas escolas do Estado serem as únicas a proverem cargos de professoras na região, resultando em uma “odiosa discriminação”. Ainda segundo o jornal católico, o Sr. Presidente fora muito mal assessorado por orientadores da linha do Sr. Anísio Teixeira, Hermes Lima e outros que com aqueles vetos feriam os interesses básicos da população, atingindo uma Lei citada como exemplo para o próprio Estados Unidos, contudo “Há de, por certo o patriotismo dos Congressistas restabelecer o espírito da lei, democrático por excelência, evitando-se assim mais uma derrota do nosso país no conceito internacional” (O ARQUIDIOCESANO, edição 122, artigo “Diretrizes e Bases da Educação: dois vetos precisar cair”).

“Nos leva a Deus, sem assuntos de política, brigas, crimes...”, elogiou um professor do Rio de Janeiro na seção de recados dos leitores da edição 21 do Arquidiocesano. De fato, como já referenciado no artigo “Razão deste jornal” da primeira edição, a política do veículo oficial da arquidiocese de Mariana deveria ser o Evangelho, mas seria realmente possível desvincular política, religião e educação?

O processo de consolidação da Igreja Católica no Brasil foi, categoricamente, pautado por características políticas. Não é do feitio de uma instituição que se faz de pé há mais de mil anos ser apolítica e, concomitantemente, a educação sendo também instrumento político se torna alvo das preocupações e intentos desta instituição. Não tardou para que o Arquidiocesano fizesse sua primeira referência, contrária, ao comunismo na edição número 4 e de lá citando esporadicamente alguns assuntos até que o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação viesse à tona na edição 25.

O discurso do jornal se pauta sob a bandeira da liberdade de ensino, uma igualdade entre Escola Pública e Particular em que o estudante fosse livre para escolher entre as duas ofertas de educação. Ademais, seguindo o preceito do Direito Natural do cristão, há de se garantir oportunidades iguais a todos e o Estado deveria assumir o papel de provedor dos recursos necessários. A soma desses fatores culminaria num regime verdadeiramente democrático da educação, dispare das iniciativas comunistas, antipatrióticas e anticatólicas. Roque Spencer Maciel de Barros (1960), nos faz refletir sobre o conceito de liberdade de ensino não como uma permissão e legitimação de escolas particulares patrocinadas com dinheiro público, mas sim como liberdade de se ensinar e aprender. Uma escola democrática seria aquela onde, independentemente da crença ou classe social, todos tivessem acesso à educação. Assim, questionamos: qual dos espaços escolares iria se comprometer a acolher o estudante independente de sua religião ou poder aquisitivo e, conseqüentemente, deveria receber suprimentos do Estado?

Com periodicidade semanal, atingindo cidades e distritos com sua tiragem de 6000 exemplares, O Arquidiocesano transfigurava sua retórica espiritual em influência política, tornando parte de sua agenda um espaço de propaganda do que a Igreja Católica considerava legítimo dentro do debate público-privado. O jornal





utiliza da estratégia direta de idealizar o crítico da LDB como um inimigo antagonista aos bons costumes cristãos e familiares. O comunista, o antipatriota, anticatólico, o vermelho, o laico e totalitário, todos esses personagens constituem uma amálgama do que deveria ser combatido pelos leitores do periódico. No recorte apresentado, da fundação do jornal 1959 até o golpe civil-militar de 1964, a LDB estampara cinco artigos em sua maioria de tamanhos consideráveis, com discursos diretos e claramente ideológicos, mostrando a razão deste jornal.

Debruçar-se sobre periódicos regionais de diferentes épocas nos transporta como espectadores privilegiados das motivações características tanto dos que produziam o impresso, como daqueles que consumiam suas páginas. No que tange à História da Educação, a utilização da imprensa como fonte possui uma eficácia já atestada e uma potencialidade capaz de incitar novas perguntas e hipóteses. Através das páginas do O Arquidiocesano, da “boa imprensa”, podemos imergir no contexto educacional do período pela ótica do âmagô social, e nesse viés pode-se buscar compreender de forma mais apurada conceitos e ações pertinentes à educação, avaliando seus desdobramentos no tocante à verdadeira disputa entre os defensores das instituições públicas ou particulares.

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

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, Roque Spencer Maciel de. Porque é preciso dizer não ao projeto de diretrizes e Bases. 21 de maio de 1960, In.: BARROS, Roque Spencer Maciel de. BARROS, Roque Spencer de. **Diretrizes e Bases da Educação**. São Paulo, Pioneira, 1960, p. 190.

BOMENY, Helena. Manifesto “Mais uma vez convocados”. CPDOC da FGV. Disponível em < [cpdoc.fgv.br/produção/dossies](http://cpdoc.fgv.br/produção/dossies) > acesso em agosto de 2018.

BOSCHI, Caio César. **Os leigos e o poder**, São Paulo, Ática, 1996.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em > <http://www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>. Acesso em agosto de 2018.

MAINWARING, Scott. **A Igreja e a Política no Brasil (1916-1985)**. Tradução: Heloísa Braz de Oliveira Prieto. Editora Brasiliense, 1989.

MARCHELLI, Paulo Sérgio. Da LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as bases curriculares nacionais. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1480 - 1511 out./dez. 2014.



Mariana (MG). In: ENCICLOPÉDIA dos municípios brasileiros. Rio de Janeiro: IBGE, 1959. v. 26. p. 49-57. Disponível em <biblioteca.ibge.gov.br.> Acesso em: agosto de 2018.

OLIVEIRA, Fabrício Roberto Costa, M. S.; Universidade Federal de Viçosa, março de 2005. **Religião e Mobilização Social na Arquidiocese de Mariana/MG.**

SILVA, F. A. O. R.; CARVALHO, R. A.? Defenderá ele os direitos de Deus e da comunidade cristã? Estudo exploratório sobre a escola na visão do jornal católico O Arquidiocesano (1959-1991). In: José Maria Hernández Díaz. (Org.). **Prensa Pedagógica, Mujeres, Niños, sectores populares y otros fines educativos.** 1aed.Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca & Aquilafuente, 2018, v. 01, p. 569-578.

SOUZA, Laura de Mello e. **Desclassificados do ouro**, Rio de Janeiro: Graal, 1979.

TOLEDO, César de Alencar Arnaut de & JUNIOR, Oriomar Skalinski. A imprensa periódica como fonte para a história como fonte para a história da educação: teoria e método. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.48, p. 255-268 Dez.2012

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

Karoline de Santana Moreira<sup>80</sup>

Daniel Ferraz Chiozzini<sup>81</sup>

Este trabalho tem por objetivo apresentar os procedimentos e questões associados à elaboração de um guia preliminar de arquivos públicos do Estado de São Paulo que possuem documentação acerca da expansão da estrutura física da rede de ensino secundário do estado de São Paulo nas décadas de 1940 a 1960, sobretudo associados a setores responsáveis por obras e serviços públicos escolares. Trata-se, portanto, da primeira etapa de uma pesquisa que visa entender como ocorreu o processo de expansão da rede física e quais parâmetros arquitetônicos foram adotados nas escolas secundárias no estado de São Paulo. Para o mapeamento e elaboração do guia de fontes, foi considerado os termos arquivísticos contidos em Bellotto (1996), APESP (2018) e Paes (2004).

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

80 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

81 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.



e plataformas de busca foram: “arquitetura escolar”, “ensino secundário”, “convênio escolar<sup>82</sup>”, “construção de escolas”, “PAGE<sup>83</sup>”, “FECE<sup>84</sup>” e “IPESP<sup>85</sup>”.

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

No Arquivo Público do Estado de São Paulo, no Centro de Acervo Permanente, é possível encontrar o fundo da educação composto por documentações produzidas entre 1886 e 1963. Os documentos não foram organizados e nem avaliados antes do seu recolhimento, portanto, permaneceram na ordem em que foram recolhidos. Os principais conjuntos foram identificados e para o mapeamento, somente o conjunto “obras e serviços” foi considerado. O conjunto compreende 100 caixas e deste total, 50 versam sobre o recorte temporal deste mapeamento, entretanto, os documentos identificados por “criação de escola” ou “construção escolar” estão relacionados, em sua maioria, aos projetos de lei que podem ser acessados digitalmente no site da Assembleia Legislativa ou da Câmara Municipal. No Centro de Acervo Administrativo do Arquivo do Estado, encontra-se extensa documentação do fundo de educação, em especial das décadas de 1940 a 1970, entretanto, estão em processo de avaliação documental. São 29 (vinte e nove) mil caixas, com aproximadamente 100 pastas. Quanto do Arquivo Histórico Municipal, o acervo concentra-se em documentos relacionados à comemoração do IV Centenário da cidade de São Paulo. Referente às escolas, os documentos identificados, principalmente no setor cartográfico e

82 O Convênio Escolar foi um acordo firmado entre a Prefeitura de São Paulo e o Estado, em que o Município ficou encarregado de construir os edifícios escolares e o Estado, responsável por ministrar o ensino. De acordo com as legislações identificadas no site da Assembleia Legislativa, o Convênio Escolar pode ser dividido em três períodos: 1º 1943/1948 (Decreto-Lei Nº 13.732/43); 2º 1949/1953 (Lei Estadual Nº 762/1950) e 3º 1954/1959 (Lei Nº 2.816/54).

83 Lei nº 1.335/59, estabelece o Plano de Ação do Governo Estadual sob a gestão do governador Carvalho Pinto.

84 O Fundo Estadual de Construções Escolares, foi regulamentado pelo Decreto Nº 36.799/1960, sob a gestão do governador Carlos Alberto A. de Carvalho Pinto e tinha por finalidade elaborar, desenvolver e custear o programa de construções, ampliações e equipamento de prédios destinados às escolas públicas estaduais de Ensino Primário e Médio.

85 Instituto de Previdência do Estado de São Paulo nos anos finais da década de 1950 e em 1960, por meio destinou verbas para a construção de novas unidades escolares no interior de São Paulo.



na mapoteca, referem-se às plantas arquitetônicas de grupos escolares, colégios e escolas técnicas consideradas emblemáticas durante o período da década de 1950. A biblioteca de Educação da USP conta com documentos que retratam a realidade do ensino secundário nas décadas de 1950 e 1960, principalmente com relação aos dados estatísticos de matrícula e expansão da rede, sendo possível encontrar alguns destes documentos, também na biblioteca da PUCSP.

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

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

O Instituto de Arquitetos do Brasil do departamento de São Paulo, disponibiliza 399 boletins digitalizados que datam de 1946 a 2009 que tratam de diversos assuntos, incluindo temas da arquitetura paulista em voga nas décadas de 1940 a 1960. Demais documentos estão em processo de catalogação e tem previsão de abertura para consulta pública em 2020. Por fim, a FAU apresenta 3 revistas de arquitetura e 1 revista de engenharia criadas entre as décadas de 1930 e com término aproximado na década de 1970, que trazem em algumas edições a proposta da arquitetura escolar que foi pensada pelo Convênio Escolar, pelo Fundo Estadual de Construções Escolares e pelo Instituto de Previdência de São Paulo, sendo os dois últimos, referenciados ao Plano de Ação do Governo Estadual de 1959.



Em posse das principais informações acerca de cada acervo e das fontes identificadas, a partir de um instrumental específico, foi iniciado a elaboração do guia<sup>86</sup> preliminar de fontes. De acordo com o dicionário Houaiss (2009), guia refere-se a uma publicação ou manual que contenha instruções e roteiros sobre determinado assunto. No campo da arquivística, o Guia de Fontes é um conceito utilizado para descrever o mapeamento dos fundos dos arquivos públicos e privados, sejam físicos ou digitais, em suma, o guia é um “instrumento de pesquisa destinado à orientação dos usuários no conhecimento e utilização dos fundos que integram o acervo de um arquivo permanente” (PAES, 2004, p. 27). Na pesquisa histórica, o guia é uma ferramenta que possibilita ao historiador identificar a localização das fontes nos diversos arquivos consultados e registrar, a partir dos conceitos arquivísticos, como as fontes foram catalogadas.

Durante o processo de mapeamento dos arquivos e da elaboração do guia preliminar das fontes, foram considerados os direcionamentos de Bacellar (2011), que realiza uma síntese contendo as principais informações acerca de como realizar uma pesquisa histórica por meio das fontes documentais. Sem o objetivo de esgotar todas as possibilidades de fontes primárias, o autor apresenta tipos de arquivos que podem ser acionados para a realização de uma pesquisa histórica, como por exemplo: Arquivos do Poder Executivo, Legislativo, Judiciário, cartoriais, eclesiásticos e privados. No âmbito da proposta a que se propõe esta pesquisa, os acervos do arquivo público do Estado de São Paulo, especificamente o fundo da Secretaria da Educação, foram constituídos como fonte essencial, bem como, o acesso ao Arquivo da Assembleia Legislativa, da Câmara Municipal de São Paulo e da Hemeroteca Nacional.

Para a pesquisa em arquivo, todo e qualquer historiador deveria, a princípio, estar ciente do evoluir histórico de toda a estrutura da administração pública ao longo do tempo. Tal informação, contudo, é, no mais das vezes, de muito difícil obtenção. Deveria estar disponível, em tese, nos arquivos públicos, como instrumento básico para a atividade que desenvolvem e para amparar os consulentes (Bacellar, p. 43-44, 2011)

As observações feitas por Bacellar (2011) enfatizam a dificuldade que os historiadores encontram ao tentar acessar informações dos arquivos públicos, entretanto, orienta os historiadores a ultrapassar em suas buscas, os obstáculos burocráticos existentes: Cabe ao historiador desvendar onde se encontram os papéis que podem lhe servir, muitas vezes ultrapassando obstáculos burocráticos e a falta de informação organizada, mesmo em se tratando de arquivos públicos (BACELLAR, p. 46, 2011).

Frente as principais dificuldades encontradas é imprescindível entender a função específica dos arquivos públicos. Ao Arquivo do Estado de São Paulo, por exemplo, dentre as suas atribuições legais,

---

86 O guia preliminar de fontes foi elaborado com base no pré projeto intitulado Guia de Fontes sobre o Serviço do Ensino Público Vocacional do Estado de São Paulo e seus Ginásios Vocacionais.





Ser o órgão central do Sistema de Arquivo do Estado de São Paulo – SAESP, em parceria com as Comissões de Avaliação de Documentos de Arquivo instituídas nas Secretarias de Estado, Fundações, Autarquias, Empresas Públicas, Sociedades de Economia Mista, Entidades Privadas encarregadas da gestão de serviços públicos, Organizações Sociais, Procuradoria Geral do Estado e Ministério Público Estadual, vem desenvolvendo um conjunto de ações que, uma vez implementadas, garantirão ao Estado de São Paulo um Sistema de Gestão Documental efetivo (Arquivo Público do Estado, 2018, p. 21).

Neste sentido, apesar das leis de acesso à informação<sup>87</sup>, muitos arquivos ainda não se encontram adaptados ao modelo de gestão documental e em muitos casos, alguns arquivos não autorizam o acesso aos documentos ou não conseguem repassar informações concretas acerca das fontes existentes. Vários fatores podem justificar esta situação, dentre elas, a falta de um sistema integrado ou de profissionais qualificados que possam repassar informações confiáveis acerca das fontes, bem como, a falta de transparência pública dos documentos. A transparência aqui referida, trata-se, por exemplo, da divulgação atualizada dos documentos que podem ser apresentados aos consulentes por meio de sites institucionais ou de um guia interinstitucional.

No caso dos arquivos que se encontram em processo de transição, torna-se inacessível o contato aos documentos e em determinados casos, não existe mensuração de tempo para a liberação do acesso ao público. A Companhia de Obras e Serviços Públicos – CPOS, por exemplo, que apresenta documentações relevantes para o entendimento dos processos de planejamento e execução de edifícios escolares e demais obras públicas, encontra-se em processo de transição para o Arquivo do Estado, portanto, apesar da relevância documental existente, não é possível, neste momento, ter acesso ao acervo.

Em outras ocasiões, como no caso do Centro de Acervo Administrativo do Arquivo do Estado, apesar da possibilidade de acesso ao fundo da educação, que datam de 1940 a 1970, os documentos encontram-se em processo de avaliação e tratamento. Este fundo é composto por aproximadamente 29 (vinte e nove) mil caixas e não apresentam previsão de término e transição das fontes para o Centro Permanente do Arquivo. Isto posto, a elaboração de um guia ou o critério adotado pelo pesquisador para identificação das fontes são inviáveis, por não existir, no momento, organização serial dos documentos.

Importante destacar que o levantamento elaborado para esta pesquisa, não objetiva esgotar os arquivos existentes que abarcam documentações relativas à expansão, criação, edificação e arquitetura das escolas de ensino secundário. Sua elaboração efetiva demanda tempo e abertura dos arquivos, que infelizmente, não

87 Lei nº 12.527/2011 – Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art.º 5º, no inciso II § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. Decreto nº 7.724/2012 – Regulamenta a Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011.



aconteceu em alguns casos, portanto, a proposta do guia preliminar de fontes, objetivou iniciar o processo de mapeamento e identificação dos fundos e das fontes históricas, sendo enriquecido gradativamente.

Ainda com relação ao processo de elaboração e alimentação do guia preliminar de fontes, é importante esclarecer que no campo da arquivística, existem legislações e documentos normativos que tratam exclusivamente do processo de Gestão Documental, Planos de Classificação e Eliminação de documentos, portanto, para a elaboração de qualquer tipo de guia, inventariação e citação de fontes em trabalhos acadêmicos, é necessário que o pesquisador tenha conhecimento destas normativas e adote os mesmos critérios utilizados por cada arquivo de modo que seja possível localizá-los, mesmo quando ocorrerem mudanças arquivísticas. Um dos problemas frequentes em pesquisas históricas é, portanto, o alinhamento entre métodos históricos e arquivísticos, que adotam procedimentos diferentes de análise e organização documental.

Isto posto, no que se refere aos documentos que se encontram no Arquivo do Estado de São Paulo, é importante destacar que apesar dos documentos seguirem os direcionamentos das tabelas de temporalidade, em decorrência de vários fatores, incluindo poucos funcionários, parte significativa dos fundos documentais não foram, até o momento, catalogados. Essa situação para os historiadores e pesquisadores pode ser considerado um fator dificultador, haja vista que as fontes, podem ser remanejadas para outros conjuntos documentais, tornando o guia de fontes, um instrumento frágil. Neste sentido, a elaboração do guia preliminar de fontes buscou respeitar os critérios arquivísticos específicos de cada arquivo contatado.

A partir do mapeamento dos principais arquivos que abarcam documentos relacionados a expansão da rede secundária de ensino e sua arquitetura e, considerando os resultados obtidos, somente 5 (cinco) arquivos apresentaram fontes que respondem como o processo de expansão da rede e arquitetura das escolas secundárias ocorreu em São Paulo na década de 1940 a 1960:



Tabela 1

Arquivos e fontes utilizados para entender como ocorreu a expansão física e arquitetura da rede de ensino secundário nas décadas de 1940 a 1960

Arquivos	Documentos
Arquivo Público do Estado de São Paulo - APESP - Centro de Acervo Administrativo	Ofício de nº 900 do Sr. Jânio Quadros solicitando que a prefeitura entrasse em entendimento com o Executivo Estadual, com referência ao Convênio de Ensino firmado entre Estado e o Município; Requerimento de nº799/55 em que a Assembleia Legislativa de São Paulo solicita esclarecimentos acerca da situação dos prédios escolares
Biblioteca da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo de São Paulo - FAU USP	Relatórios e Temas do Fundo Estadual de Construções Escolares; Revistas: Habitat, Acropole, AD Arquitetura e Decoração e Engenharia Municipal; Livro Novos Prédios para Grupo Escolar - 1936
Câmara Municipal de São Paulo - Acervo Digital	Decreto nº 1.145/50; Lei nº 3.930/50
Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo - ALESP - Acervo Digital	Decreto -Lei nº 13.732/43; Decreto-lei nº 13.787/43; Lei nº 762/50; Lei nº 2.816/54; Lei nº 5.444/59; Publicação: Plano de Ação 1959-1963 Governo Carvalho Pinto; Decreto nº 36.799/59; Decreto nº 37.127/60; Decreto nº 42.551/63; Decreto nº 43.043/64; Decreto nº 45.676/65; Lei nº 9.206/65; Decreto nº 51.497/69; Decreto nº 52.266/69; Publicação: 2º Plano de Ação 1963-1966 Governo Carvalho Pinto
Hemeroteca Nacional	Mensagens e Relatórios apresentados por interventores e governadores nos anos de 1936 a 1960.

Tabela desenvolvida a partir do mapeamento e identificação de fontes primárias.

A seguir será apresentado brevemente os arquivos selecionados, de modo a explicitar como ocorreu o processo de identificação das fontes.

## Arquivo Público do Estado De São Paulo – Centro de Acervo Administrativo

O Centro de Acervo Administrativo conta com extensa documentação do fundo de educação, em especial das décadas de 1940 a 1970 e encontram-se em processo de análise por parte da equipe técnica. São 29 (vinte e nove) mil caixas, sendo que cada caixa contém aproximadamente 100 pastas. O fundo está em processo de análise por meio de um projeto piloto de avaliação, seguindo os direcionamentos da tabela de temporalidade<sup>88</sup>, conforme estabelecido no Decreto nº48.897 de 27 de

88 Informações acerca da tabela de temporalidade pode ser encontrado no Plano de Classificação e Tabela de Temporalidade de Documentos da Administração Pública do Estado de São Paulo – Atividades Meio, 2019. Pode ser encontrada no site do Arquivo Estadual de São Paulo: [http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/assets/publicacao/anexo/2019\\_PUBLI-CAAO\\_PC\\_E\\_TTDMEIO\\_PARA%20DIVULGACAO.pdf](http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/assets/publicacao/anexo/2019_PUBLI-CAAO_PC_E_TTDMEIO_PARA%20DIVULGACAO.pdf)



agosto de 2004, neste sentido, os documentos estão sendo organizados, a princípio, nas seguintes categorias: Guarda permanente e Atividade fim. Com relação a guarda permanente, de acordo com o artigo 5º da tabela de temporalidade,

Os documentos de arquivo, em razão de seus valores, podem ter guarda temporária ou guarda permanente, observados os seguintes critérios: I - são documentos de guarda temporária aqueles que, esgotados os prazos de guarda na unidade produtora ou nas unidades que tenham atribuições de arquivo nas Secretarias de Estado, ou na Seção Técnica de Arquivo Intermediário, do Arquivo do Estado, podem ser eliminados sem prejuízo para a coletividade ou memória da Administração Pública Estadual; II - são documentos de guarda permanente aqueles que, esgotados os prazos de guarda previstos no inciso I deste artigo, devem ser preservados, por força das informações neles contidas, para a eficácia da ação administrativa, como prova, garantia de direitos ou fonte de pesquisa (Arquivo Público do Estado, 2018, p. 56).

No tocante as atividades fins, segundo o artigo 17º, inciso II da tabela de temporalidade, a atividade-fim consiste na ação, encargo ou serviço que um órgão leva a efeito para o efetivo desempenho de suas atribuições específicas e que resulta na produção e acumulação de documentos de caráter substantivo e essencial para o seu funcionamento (Arquivo Público do Estado, 2018, p. 571).

Considerando a especificidade do respectivo acervo e sua condição atual a equipe técnica do Arquivo do Estado autorizou a pesquisa somente dos documentos já avaliados. Até outubro de 2019 foram analisadas pelos técnicos aproximadamente 4 (quatro) mil caixas. O critério adotado para análise das fontes considerou somente os documentos separados em guarda permanente e que possibilitaram uma amostragem acerca das fontes relacionadas ao processo de criação e edificação de escolas de ensino secundário. Na guarda permanente, 1407 pastas foram analisadas e deste total, 341 tratavam de escolas em geral.

Ressalta-se que em face a algumas mudanças que estão em andamento no Centro de Acervo Administrativo, não há previsão, por parte dos funcionários, do término das análises da massa documental. Apesar da possibilidade de acesso por parte do consulente aos documentos, não é possível realizar uma catalogação específica para pesquisas futuras, haja vista que as normas arquivísticas se diferem dos procedimentos metodológicos historiográficos. Neste sentido, o que se buscou no momento, foi realizar uma amostragem da documentação já analisada, a fim de identificar o que existe com relação a criação e edificação de escolas de ensino secundário. Com relação as atividades fins, considerando que a educação esteve, em sua história a partir de 1930 até 1947 pertencente a Secretaria de Educação e Saúde Pública, muitos documentos que se encontram no Centro de Acervo Administrativo e que estão sendo separados em atividade fim, ainda necessitam ser reorganizados de acordo com o assuntos “educação” e “saúde”, portanto, apesar de terem sido analisados, não foram considerados para a amostragem.



## Faculdade de Arquitetura e Urbanismo USP – Biblioteca

O acervo de projetos arquitetônicos da FAU USP é composto, sobretudo, por documentos e desenhos de arquitetos, sendo o considerado o acervo mais importante da América Latina. Integram o acervo, com relação às obras desenvolvidas pelo Plano de Desenvolvimento do Governo do Estado – PAGE (década de 1960), as seguintes coleções dos arquitetos João Vilanovas Artigas, Eduardo Kneese de Mello, Oswaldo Bratke, Eduardo Corona, Carlos Millan e Joaquim Guedes. Para acesso às obras é necessário realizar agendamento via e-mail.

Para a elaboração do guia, foram considerados os documentos de livre acesso que se encontram disponíveis aos consulentes na biblioteca da FAUSP. Os livros e revistas foram identificados por meio do sistema pesquisa do banco de dados denominado ‘Índice de Arquitetura Brasileira’<sup>89</sup> e os descritores utilizados foram: ‘escolas’ e ‘convênio escolar’. Ao todo foram identificadas 4 (quatro) revistas, sendo Habitat, Acrópole, revistas AD – Arquitetura e Decoração e Engenharia Municipal, que serão utilizadas no capítulo III. Além das revistas, foram identificados relatórios do Fundo Estadual de Construções Escolares – FECE e o livro intitulado “Novos prédios para grupos escolares” de 1936.

## Câmara Municipal

A Câmara Municipal de São Paulo<sup>90</sup> conta com uma vasta legislação digitalizada a partir do ano de 1948 com diversas temáticas. Quanto do processo de construção de escolas de ensino secundário, os principais resultados podem ser obtidos por meio de três categorias: 1-Normas municipais: contém leis ou decretos municipais que tratam de convênios entre Estado e Prefeitura. Os textos podem ser obtidos integralmente por meio de links; 2-Projetos de lei: contém os projetos de lei apresentados à Câmara a partir de 1948, sobre criação e construção de escolas. Há links apenas para o texto integral das leis, no caso de projetos aprovados<sup>91</sup>; 3- Normas de desapropriação-construção de escolas<sup>92</sup>: Contém Leis e decretos municipais que tratam de desapropriação e construções de escolas. A busca foi realizada por meio de dois descritores específicos: “Convênio Escolar” e “FECE”. Considerando que o FECE é um fundo estadual, na Câmara só foram localizadas duas legislações relacionadas aos Convênio Escolar.

## Assembleia Legislativa

---

89 O banco de dados da biblioteca está em processo de alteração e desde 17/12/2019 está sendo adotado o software livre (OMEKA) – Dublin Care. O sistema está em fase de experiência, portanto, pode apresentar falhas.

90 As buscas sobre legislações podem ser obtidas pelo site: <http://www.saopaulo.sp.leg.br/biblioteca/>

91 O texto integral de todos os projetos poderá ser obtido na página de processos digitalizados no seguinte link: <http://www.saopaulo.sp.leg.br/biblioteca/processos-digitalizados/> - localizados por ano e número de processo);

92 Para obter o texto integral destas normas, acesse o link de pesquisa de legislação municipal e pesquise pelo número da lei ou decreto: <http://www.saopaulo.sp.leg.br/biblioteca/legislacao/>.



A Assembleia Legislativa<sup>93</sup> de São Paulo está localizada na Avenida Pedro Álvares Cabral, 201, próximo ao Parque do Ibirapuera. Possui um acervo legislativo que pode ser consultado pessoalmente, bem como, virtualmente. No site da ALESP é possível localizar no link ‘Documentação’ a Biblioteca Digital<sup>94</sup>, o Acervo Bibliográfico e o Acervo Histórico. Para este relatório, o banco de dados utilizado foi o da Biblioteca Digital. A busca foi realizada por meio de dois descritores específicos: “Convênio Escolar” e “FECE”. No tocante ao Convênio Escolar, foram identificados 4 (quatro) resultados, enquanto que, por meio do descritor FECE, foram identificados 12 (doze) resultados. Os resultados identificados.

## Biblioteca Nacional Digital - Hemeroteca Nacional

A Biblioteca Nacional Digital - BNDigital<sup>95</sup>, é um sistema aberto, interconectado, e ao mesmo tempo voltado à preservação da memória documental brasileira. Oficialmente lançada em 2006, a BNDigital integra coleções que desde 2001 vinham sendo digitalizadas no contexto de exposições e de projetos temáticos, em parceria com instituições nacionais e internacionais. A partir de 2008, a entrada da Biblioteca Nacional no mundo digital recebeu aporte financeiro do Ministério da Cultura (MinC), mediante a inclusão no Programa Livro Aberto, da ação orçamentária “Biblioteca Nacional Digital”. Esta ação tem a finalidade de ampliar e democratizar o acesso da população aos documentos que compõem o Acervo Memória Nacional por meio de sua digitalização e disponibilização na Internet. A BNDigital está internamente constituída por três segmentos: Captura e armazenagem de acervos digitais, Tratamento técnico e publicação de acervos digitais e Programas e Projetos de digitalização e divulgação. Conta com uma equipe interdisciplinar composta por bibliotecários, historiadores, arquivistas e digitalizadores.

Na Biblioteca Nacional, a escolha de base de dados foi a Hemeroteca Nacional<sup>96</sup> por apresentar uma quantidade significativas de períodos, incluindo impressos. Os descritores utilizados foram: “Convênio Escolar”, “FECE”, “PAGE” e “Ensino Secundário”. Dos resultados obtidos, optou-se pela escolha das Mensagens e Relatórios da ALESP décadas de 1930 a 1960. Ao todo foram identificados 21 (vinte e um) documentos da ALESP décadas de 1930 a 1960. Os documentos referentes aos anos de 1944 a 1946 não foram localizados.

---

93 Informações acerca da História da Assembleia Legislativa e demais informações e prestações de serviços, podem ser obtidas por meio do site: <https://www.al.sp.gov.br/>

94 O banco de dados da Biblioteca Digital da ALESP pode ser acessado por meio do site: <https://www.al.sp.gov.br/alesp/biblioteca-digital/>

95 Informações sobre a Biblioteca Nacional podem ser obtidas pelo site <http://bndigital.bn.gov.br/sobre-a-bndigital/apresentacao/>.

96 As buscas na Hemeroteca Nacional podem ser feitas pelo site <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>.





## Conclusões preliminares

A partir da década de 1930, o Brasil apresentou uma demanda de criação de novos espaços escolares para o ensino secundário, mas que não conseguiu ser atendida em sua totalidade por diversos motivos, como baixo orçamento para a edificação de novas escolas e conflitos políticos entre a esfera municipal e estadual. Entretanto, a configuração dessa situação nos diferentes estados brasileiros e no estado de São Paulo ainda encontra como obstáculo a dispersão de fontes relacionadas à criação, construção, processos e projetos arquitetônicos de prédios escolares. A proposta, portanto, de elaborar o mapeamento dos arquivos e do levantamento preliminar de fontes, objetivou identificar, mesmo frente às diversas limitações de ordem arquivísticas, fontes que possam remontar a história da expansão do ensino secundário a partir da rede física e de sua arquitetura.

Apesar da dispersão das fontes, os documentos identificados até o momento, provam que durante o período de 1940 a 1960, ocorreu uma expansão da rede de ensino, inclusive, da rede secundária, que até 1930 era destinado a elite e que, apesar dos Convênios estabelecidos entre Estado e Municípios, da utilização de verbas de outros setores, como o IPESP, e das propostas do Fundo Estadual de Construção Escolar – FECE -, três décadas não foram suficientes para regularizar a situação educacional, no que se refere a quantidade e qualidade de edificações. Os projetos arquitetônicos modernistas propostos pelas Comissões dos Convênios, não puderam ser desenvolvidas em todas as escolas e medidas emergenciais foram adotadas para amenizar a ausência de prédios, interferindo na qualidade do ensino ofertado.

As mensagens e relatórios desenvolvidos pelos governadores durante as décadas de 1940 a 1960 apresentam dados pontuais acerca da expansão da rede física das escolas secundárias e muitos dos dados quantitativos contidos nas mensagens, contem discrepâncias. A ênfase dada nos documentos, refere-se à preocupação com o ensino primário, situação que pode ser comprovada com os longos discursos desta matéria, nas fontes primárias encontradas nos arquivos mapeados, bem como o percentual de recursos financeiros destinados a esta modalidade de ensino, identificados durante a análise das legislações que regulamentam os convênios escolares.

Com relação as legislações que regulamentam as três fases do Convênio Escolar, a ênfase dada ao ensino primário nas mensagens dos governadores, pode ser justificada, face as exigências que as respectivas legislações estabeleceram, em que é possível identificar, por exemplo, que o primeiro convênio, em seu texto legal, não menciona o ensino secundário. De acordo com o Decreto-Lei N° 13.732/43, em seu artigo 2º, cabia ao município empregar pelo menos 68% da renda prevista, na construção, compra, adaptação, restauração e conservação de terrenos e prédios para o ensino primário, não desobrigando o Estado de consignar em seus orçamentos as habituais verbas destinadas à construção ou compra de prédios escolares, também para o ensino primário.



A primeira menção ao ensino secundário é identificada somente no segundo convênio (Lei Estadual Nº 762/1950). O texto legal estabelece que anualmente o município da Capital deveria aplicar 20% da sua renda total resultante de impostos, na manutenção e desenvolvimento do ensino. O inciso primeiro especifica que do total de 20%, 72% seria destinado para a construção, aquisição, adaptação, restauração e conservação dos imóveis, destinados ao ensino pré-primário, secundário, especializado e instituições auxiliares do ensino primário. Comparando o estabelecido na lei e as mensagens dos governadores, conclui-se que, apesar do texto estabelecer que as verbas deveriam ser destinadas para outras modalidades de ensino, inclusive o ensino secundário, os investimentos para a construção da rede física de ensino, são quase que exclusivamente para o ensino primário. A mensagem do governador Adhemar de Barros, datado de 1950, referente ao exercício de 1949, enfatiza que foram construídos 139 grupos escolares, 14 ginásios e colégios, 5 escolas normais e 17 outros estabelecimentos de ensino primário, secundário e profissional, além de obras em edifícios da Universidade de São Paulo. Isto posto, é claramente identificado a prioridade, tanto do Estado como do Município, no investimento de expansão da rede física primária de ensino.

Ainda sob a regência do segundo convênio, no ano de 1951 o governador Lucas Nogueira Garcez, informa que no exercício de 1950, foram criados em todo o Estado de São Paulo, 37 ginásios localizados, principalmente no interior do Estado, entretanto, a mensagem não especifica, quantos edifícios foram construídos para abarcar a crescente criação de escolas secundárias. Somente na mensagem do ano de 1952, o governador, faz referência a quantidade de construções de prédios para a rede secundária de ensino, enfatizando a edificação de 7 unidades de ginásios estaduais no interior e 20 construções de colégios, também do interior do Estado. Nota-se, portanto, os primeiros dados que comprovam, mesmo que lentamente, a expansão da rede física do ensino secundário no Estado de São Paulo.

Apesar do percentual estabelecido por lei, bem como, da criação de comissões específicas previstas nos convênios que tinham por objetivo, garantir a aplicabilidade da legislação, a aprovação do terceiro convênio só ocorreu após várias discussões e análises entre a prefeitura da Capital e o Estado, haja vista que por meio de estudos específicos desenvolvidos pelos arquitetos e engenheiros das comissões do convênio, foi identificado que a quantidade de prédios construídos não supriram a demanda de criação de escolas em todas as modalidades de ensino.

A partir das discussões entre a esfera municipal e estadual, o terceiro convênio (Lei Estadual Nº 2.816/54), foi finalmente assinado no ano de 1954 e em seu texto, manteve o ensino secundário enquanto pauta de investimento por parte do Município e do Estado, entretanto, a distribuição do percentual de 20% dos impostos do Município, sofreu alteração, se comparado ao convênio anterior, sendo estabelecido que deste total, 60% deveria ser destinado para a construção e manutenção de prédios escolares de todas as modalidades de ensino. Os outros 40% seriam destinados para a manutenção em geral das modalidades de ensino, entretanto, em comparação ao ensino vocacional e técnico, 26% seria especificamente destinado a manutenção das



instituições auxiliares do ensino primário, 5% para a manutenção ou auxílio e serviços de assistências aos frequentadores de escolas primárias e instituições auxiliares de ensino primário no município, ou seja, 31% do total de 26% eram exclusivamente do ensino primário.

De acordo com a bibliografia consultada, principalmente aquelas relacionadas a arquitetura escolar, observa-se que, conforme apresentado anteriormente, os três convênios escolares não foram suficientes para estabelecer um programa eficaz e efetivo para sanar as problemáticas da ausência de prédios escolares. Apesar das propostas arquitetônicas modernistas de Hélio Duarte e Vilanova Artigas, até o final da década de 1950, não foi possível estabelecer, principalmente no âmbito do ensino secundário um padrão de qualidade arquitetônica para esta modalidade de ensino.

## BIBLIOGRAFIA

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

BACELLAR, Carlos. Uso e mau uso dos arquivos. In: *Fontes Históricas*. São Paulo, 2011.

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

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

BRASIL. Decreto-Lei Nº 13.732/43. Dispõe sobre a ratificação de convênios. Disponível em <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto.lei/1943/decreto.lei-13732-14.12.1943.html>>. Acesso em: 12 março 2020.

BRASIL. Lei Estadual Nº 762/1950. Dispõe sobre aprovação do Convênio de Ensino entre o Estado de São Paulo e o Município da Capital. <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1950/lei-762-22.08.1950.html>>. Acesso em: 12 março 2020

BRASIL. Lei Nº 2.816/54. Aprova o Convênio Escolar celebrado entre o Governo do Estado e a Prefeitura do Município da Capital. <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1954/lei-2816-27.11.1954.html>>. Acesso em: 12 março 2020.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário da língua portuguesa*. Instituto Antonio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

MENSAGEM apresentada pelo governador Carlos Alberto de Carvalho Pinto a Assembleia Legislativa a 14 de março de 1950.

MENSAGEM apresentada pelo governador Lucas Nogueira Garcez a Assembleia Legislativa a 14 de março de 1951.

MENSAGEM apresentada pelo governador Lucas Nogueira Garcez a Assembleia Legislativa a 14 de março de 1952.

PAES, Marilena Leite. *Arquivo Teoria e Prática*. 3. ed. versão ampliada. – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

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

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

Mariana Cardoso de Abreu <sup>97</sup>

Odaléia Alves da Costa <sup>98</sup>

### INTRODUÇÃO

O objetivo deste texto é discutir os resultados obtidos em uma investigação de caráter quali-quantitativo e análise bibliográfica na perspectiva do delineamento de uma parte do estado da arte a partir de 7 trabalhos publicados nos anais das edições do Congresso Brasileiro de História da Educação (CBHE) entre os anos de 2008 a 2017, acerca da Educação Rural, com enfoque em “Escola Normal Rural”.

Com o intuito de dar visibilidade para os estudos históricos acerca da Educação Rural, nos propomos, neste texto, especificamente, ao estudo historiográfico da Escola Normal Rural. Este trabalho faz parte de uma investigação mais abrangente sobre a formação e trabalho de professoras e professores primários rurais em 12 estados brasileiros (RO, MA, PI, PB, PE, SE, MT, MS, MG, RJ, SP, PR) nas décadas de 40 a 70 do século XX, coordenada pela Profa. Dra. Rosa Fátima de Souza e financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Os anos de 1938 a 1960 foram marcados pelos índices elevados de analfabetismo e baixa escolarização por parte da população brasileira, sobretudo nas áreas rurais. Nesta conjuntura, apoiada ao movimento denominado “Ruralismo Pedagógico”, idealizado pelo intelectual Sud Menucci, fortaleceram-se as propostas para a criação de Escolas Normais Rurais, objetivando-se a formação de professores primários rurais. Com vistas para fixar o homem no campo e conter o crescente êxodo rural, o currículo das Escolas Normais Rurais estruturavam-se, em linhas gerais, no ensino da Higiene rural, Sociologia rural, Educação rural e atividades rurais. (FERREIRA, 2017; SILVA; COSTA, 2018).

Inicialmente, tomamos conhecimento da pesquisa realizada por Larissa Assis Pinho, intitulada: “A pesquisa sobre Educação Rural em Congressos de História da

97 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA – Campus Timon).

98 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA – Campus Timon).



Educação (2000 – 2007)”, publicada nos anais do V CBHE. Trata-se de uma revisão bibliográfica sobre artigos na temática “história da educação rural”, apresentados no Congresso Iberoamericano de História da Educação (CIHELA), Congresso Luso Brasileiro de História da Educação (COLUBHE), a Reunião Anual da ANPED (o Grupo de Trabalho de História da Educação), o Congresso Brasileiro de História da Educação (CBHE) e o Congresso de Pesquisa e Ensino em História da Educação em Minas Gerais (CPEHEMG). Com o propósito de atualizar esta pesquisa, nos dedicamos ao recorte temporal de 2008 a 2017, com enfoque nos CBHEs.

A Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), fundada em setembro de 1999, possibilitou um novo espaço para interlocução e divulgação dos estudos sobre a área da História da Educação, no Brasil. Através da SBHE, é realizado com periodicidade bienal, o CBHE, desde ano de 2000 com o objetivo de estabelecer intercâmbios entre os pesquisadores da área distribuídos pelo país e contando, também, com a colaboração de pesquisadores estrangeiros. De acordo com Saviani et al. (2011):

(...) os eventos da área têm oportunizado a intensificação dos intercâmbios, o surgimento de projetos interinstitucionais, um contato direto com a produção científica e o estímulo à renovação historiográfica. Isso é visível na produção bibliográfica, mas, também, na organização das comunicações coordenadas, nos projetos submetidos às agências de fomento e na circulação de pesquisadores entre as universidades de diferentes regiões do país. (SAVIANI et al., 2011, p. 25)

Desde a primeira edição, o CBHE foi realizado nas regiões Nordeste (Natal, Aracaju e João Pessoa), Centro-oeste (Goiânia e Cuiabá), Sudeste (Rio de Janeiro e Vitória) e Sul (Curitiba e Maringá) do Brasil. Ao total, 5.525 trabalhos já foram apresentados no evento entre a 1ª e a 9ª edição. Em 2019, a 10ª edição ocorreu pela primeira vez na região Norte do país, em Belém – PA, dispondo de 11 eixos temáticos acerca da História da Educação e 828 trabalhos submetidos.



Quadro 1: Edições dos CBHEs entre os anos de 2000 a 2017, especificando o Estado onde foram realizados e a quantidade de trabalhos publicados e de eixos temáticos

EDIÇÃO/ANO	CIDADE E ESTADO ONDE FOI REALIZADO	QUANT. DE TRABALHOS PUBLICADOS	QUANT. DE EIXOS TEMÁTICOS
I CBHE 2000	Rio de Janeiro – RJ	231	8
II CBHE 2002	Natal – RN	428	7
III CBHE 2004	Curitiba – PR	418	8
IV CBHE 2006	Goiânia – GO	457	8
V CBHE 2008	Aracaju – SE	783	8
VI CBHE 2011	Vitória – ES	876	9
VII CBHE 2013	Cuiabá – MT	698	10
VIII CBHE 2015	Maringá – PR	823	10
IX CBHE 2017	João Pessoa – PB	811	10
X CBHE 2019	Belém - PA	828	11
		TOTAL: 6.353	

**Fonte:** Quadro elaborado pelas autoras com base em informações obtidas no site da Sociedade Brasileira de História da Educação (2020)

De acordo com o recorte temporal desta pesquisa, entre os anos de 2008 a 2017, foram publicados 3.991 trabalhos nos anais dos CBHEs. Com relação à quantidade de textos que tratam sobre a Escola Normal Rural, foram localizados 7, o que nos leva a compreender que apenas 0,17% de trabalhos investigaram a temática.

Um outro detalhe diz respeito ao tipo de texto que analisamos nesta pesquisa. Foram selecionados artigos completos que oscilam entre 10 – 25 páginas, sendo, estes, apenas comunicações individuais. Na edição do VIII CBHE de 2015, obtivemos acesso apenas aos resumos, pois os trabalhos completos não estão disponíveis, o que nos limita quanto a compreensão da pesquisa como um todo, a citação destes artigos por outros pesquisadores e consequentemente a disseminação dos resultados.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estado da arte é dividido em dois momentos, sendo o primeiro “aquele em que ele interage com a produção acadêmica através da quantificação e de identificação de dados bibliográficos, com o objetivo de mapear essa produção num período delimitado, em anos, locais, áreas de produção. (FERREIRA, 2002, p. 9)”. É importante reassaltarmos que esta técnica de análise busca mapear os mais diversos tipos de produções (teses, dissertações, livros, periódicos, anais de eventos). Mas nesta pesquisa, nos dedicamos especificamente aos anais dos CBHEs.

A identificação dos trabalhos não ocorreu de forma singular, pois estes, estão disponíveis na internet, organizados em sites referentes ao ano de cada edição do evento. Algumas técnicas foram utilizadas para encontrá-los, como:





1. Descritores: são as palavras-chave que utilizados entre aspas que localizam os termos desejados. Em nosso caso, utilizamos: “escola normal rural”;
2. Ctrl+F: ferramenta de comando para localizar palavras, ou seja, os descritores desejados;
3. Leitura do título dos artigos;
4. Leitura dos resumos e palavras-chave dos trabalhos selecionados.

A criação e manutenção destes sites é de responsabilidade da comissão organizadora das universidades que sediaram o evento. Por exemplo: O V CBHE foi realizado em Aracaju – SE, a instituição sede foi a Universidade Tiradentes – UNIT, logo, os responsáveis pela manutenção do site daquela edição do evento foi a comissão organizadora local. Ou seja, para cada edição do evento, os sites são organizados de formas diversas, comprometendo assim, a localização dos trabalhos.

O segundo momento do estado da arte consiste em mapear e discutir o que está sendo produzido acerca de um determinado tema, buscando responder “quando”, “onde” e “quem” produz tais trabalhos, apontando avanços, lacunas e abrindo caminhos para futuras pesquisas (FERREIRA, 2002).

Para Nunes e Carvalho (2005), levantar discussões a partir de trabalhos anteriormente produzidos é fundamental para a renovação da prática da pesquisa histórica. Assim, levantamos os seguintes questionamentos: a) quais as fontes utilizadas pelos pesquisadores? b) quais as universidades e em quais regiões desenvolveram-se mais pesquisas sobre o tema? c) quais regiões do Brasil precisam que as pesquisas sejam mais exploradas? d) quais os autores que mais publicaram artigos sobre a temática? e) quais os referenciais teóricos mais citados?

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Contribuíram para as discussões dos resultados desta investigação, os estudos de Damasceno e Beserra (2004), que se caracteriza em um levantamento bibliográfico, com o objetivo de mapear uma parte do estado da arte sobre os estudos de educação rural no Brasil, nas décadas de 1980 a 1990, levantando uma discussão dos estudos mais recorrentes, a organização regional destas produções, as tendências atuais e as temáticas ainda não suficientemente exploradas.

O trabalho realizado por Pinho (2008), citado anteriormente, trata-se de um levantamento bibliográfico que analisa 31 trabalhos na temática “história da educação rural” apresentados em alguns dos maiores congressos de história da educação (2001 a 2007). Objetivando-se em refletir sobre as produções acerca da Educação Rural no campo da história da educação, a autora analisou a demarcação espacial e temporal dos 31 artigos, os problemas de investigação, as fontes documentais e os aportes teóricos-metodológicos.

Apesar de não se tratar de uma pesquisa referente à Educação Rural, consideramos o estudo realizado por Santos (2017), um trabalho de grande relevância pela quantidade de itens de análise: a) temas abordados; b) os objetivos das produções



acadêmicas; c) o referencial teórico assumido e/ou sugerido; d) os autores de referência no campo da assistência à infância mais citados; e) o ano de produção; f) o nível de pós-graduação; g) a instituição dos pesquisadores/orientadores; h) a área do conhecimento; i) as abordagens e procedimentos metodológicos; j) os recortes temporais priorizados nos trabalhos. Este, configura-se em uma dissertação de mestrado, objetivando-se em realizar uma análise bibliográfica a partir de 77 trabalhos sobre assistência à infância, provenientes das edições entre os anos de 2000 a 2015 do Congresso Brasileiro de História da Educação – CBHE.

Ainda dentro da temática Educação Rural, damos destaque ao trabalho realizado por Ávila (2018), que localizou 15 teses, 50 dissertações, 8 artigos, 1 dossiê e 1 e-book ao realizar um levantamento bibliográfico das produções existentes entre os anos de 2002 a 2016 acerca da educação rural na perspectiva histórica. A partir deste estudo, é possível que o pesquisador da área encontre pesquisas relevantes, sistematizadas por título e nome do(s) autor(es).

Por fim, contribuíram para os nossos estudos o artigo produzido por Silva e Costa (2018), onde os autores dedicaram-se em apresentar o estado da arte sobre a historiografia das Escolas Normais Regionais Rurais no Brasil, através do levantamento de 36 dissertações e 10 teses – Dissertações e Teses (DTs), localizadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) entre 2002 e 2017.

Tendo em vista a aproximação dos nossos objetos de estudo e a similaridade com o recorte temporal, a partir da investigação realizada por Silva e Costa (2018) discutiremos nossos resultados, propondo tecer uma comparação entre o esboço de uma parte do estado da arte em DTs e o que mapeamos a partir dos anais do CBHE sobre Escolas Normais Rurais.

Quadro 2: Quantidade de trabalhos apresentados nos CBHEs (2008 – 2017) em comparação à quantidade de trabalhos localizados sobre Escola Normal Rural e sua porcentagem

EDIÇÃO/ANO	TOTAL DE TRABALHOS PUBLICADOS	TRABALHOS SOBRE ESCOLA NORMAL RURAL	
		QUANT.	%
V CBHE 2008	778	1	0,12 %
VI CBHE 2011	876	1	0,11%
VII CBHE 2013	698	0	0%
VIII CBHE 2015	823	1	0,12%
IX CBHE 2017	811	4	0,49%
<b>TOTAL</b>	<b>3.991</b>	<b>7</b>	<b>0,17%</b>

**Fonte:** Quadro elaborado pelas autoras com base nos trabalhos localizados sobre Escola Normal Rural publicados nos anais dos CBHEs (2008 – 2017)





Em uma busca realizada através do Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq localizamos 16 grupos, onde estes, possuem em suas linhas de pesquisa a Educação Rural, na perspectiva histórica, distribuídos por todas as regiões geográficas do Brasil. A Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), por exemplo, conta com grupos que possuem em suas linhas de pesquisas o estudo acerca da Educação Rural: História da Educação e Memória (GEM) e o Grupo de Pesquisa e Estudos em História da Educação, Instituições e Gênero (GPHEG).

As universidades que têm maior incidência de trabalhos publicados são: UFMT, representada pelos estudos de Prado e Ferreira (2017) e Ferreira (2017) e a Universidade Estadual do Ceará (UECE), com os artigos de Magalhães Júnior e Varela (2011) e Farias (2008). As duas produções localizadas na UECE, tratam, exclusivamente, de estudos acerca da Escola Normal de Juazeiro do Norte. Até o momento, sabe-se que a primeira Escola Normal Rural brasileira tem sua gênese no município de Juazeiro do Norte – CE, instalada no dia 13 de junho de 1934 (FARIAS, 2008). A partir deste dado observa-se que os autores destas investigações, possivelmente, estavam inseridos na região de seus objetos de estudo.

De acordo com Cardoso e Jacomeli (2010) a partir do mapeamento do estado da arte que realizaram, foi possível compreender que na maioria das investigações localizadas, o objeto de estudo pertence à mesma localidade em que o pesquisador está inserido.

Quadro 3: Títulos dos trabalhos sobre Escola Normal Rural publicados nos anais dos CBHEs (2008 – 2017)

TÍTULO	AUTORES (AS)	ED. DO CBHE	FONTES	
1	Práticas constituidoras de uma cultura profissional para o magistério rural brasileiro	FARIAS, Isabel Maria Sabino de.	V CBHE – 2008	Fontes documentais (regulamentos e matérias de um jornal) e orais
2	Ruralismo pedagógico: Sud Menucci e a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte	MAGALHÃES JÚNIOR, Antonio Germano; VARELA, Sarah Bezerra Luna.	VI CBHE – 2011	Fontes documentais (obras de um intelectual e escritos escolares de alunos)
3	A Escola Normal Rural Murilo Braga: formação de professores para o campo	COSTA, Silvânia Santana.	VIII CBHE – 2015	Fontes bibliográficas e documentais
4	Escola Normal Rural Brasileira nos anos de 1938 – 1963	FERREIRA, Nilce Vieira Campos.	IX CBHE – 2017	Fontes bibliográficas e documentais
5	Educação para mulheres na Escola Normal Rural Nossa Senhora Auxiliadora	PRADO, Fernanda Batista do; FERREIRA, Nilce Vieira Campos.	IX CBHE – 2017	Fontes documentais (matrizes curriculares, programas de curso, livros de promoções, termos de visitas, legislações, relatórios e periódicos)



TÍTULO	AUTORES (AS)	ED. DO CBHE	FONTES	
6	A implantação das leis orgânicas no Período Vargas e suas repercussões no Instituto Normal da Bahia	VENAS, Ronaldo Figueiredo; DICK, Sara Martha.	IX CBHE – 2017	Fontes documentais (legislações, mensagens, relatórios de governadores, de diretor e secretários, livros, decretos, registros de matrícula) e bibliográficas
7	O curso normal estadual de Parnaíba/MT (1967 – 1975)	GARCIA, Noely Costa Dias; SLAVEZ, Milka Helena Carrilho.	IX CBHE – 2017	Fontes documentais (leis, decretos, mensagens, relatórios, fichas de alunos, requerimento de matrículas, livros de atas, avaliações e cadernos)

**Fonte:** Quadro elaborado pelas autoras com base nos trabalhos localizados sobre Escola Normal Rural publicados nos anais dos CBHEs (2008 – 2017)

No que se diz respeito aos autores (as), foi possível realizar uma análise mais aprofundada acerca de suas trajetórias de pesquisa. Acessando o currículo Lattes de cada um, destacamos: Antonio Germano Magalhães Júnior, que possui mais de 20 publicações sobre Escola Normal Rural, Sarah Bezerra Luna Varela, onde, sua monografia e dissertação de Mestrado tratam-se sobre a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte – CE e mais de 15 produções diversas sobre a temática e Nilce Vieira Campos Ferreira, pesquisadora vinculada à UFMT que possui um histórico de pesquisas realizadas sobre Escola Normal Rural. Dentre elas, podemos citar: mais de 4 capítulos de livros, 4 projetos de pesquisa de iniciação científica, mais de 5 artigos e orientações acerca da temática. Vale ressaltar, que a autora é uma das líderes do GPHEG (núcleo de pesquisa citado anteriormente a qual dedica-se, também, ao estudo acerca da Educação Rural).

Apesar de não retornarem ao CBHE nas edições posteriores, com publicações acerca da Escola Normal Rural, através de seus currículos Lattes, é possível compreender que outros meios como: projetos de iniciação científica, publicações em periódicos e em capítulos de livros, configuram-se também, em espaços férteis para divulgação e consolidação da pesquisa científica.

Através do mapeamento realizado por Silva e Costa (2018) é possível observar uma certa disparidade no que se diz respeito à quantidade de trabalhos publicados nos CBHE, e as 36 dissertações e 10 teses defendidas entre 2002 e 2017. Dos autores localizados a partir do estudo anteriormente citado, apenas 3 pesquisadores publicaram os resultados de suas investigações no CBHE: Silvânia Costa Santana, Sarah Bezerra Luna Varela e Fernanda Batista do Prado.

Não temos o intuito de afirmar que o referido congresso se constitui no único espaço para divulgação dos resultados de uma pesquisa. Mas o que podemos perceber é que muitos defendem suas DTs, contudo, nota-se uma ausência de maiores apropriações do CBHE como espaço de divulgação e sociabilização por parte dos pesquisadores.



Em sua dissertação de mestrado, Santos (2017) também analisou 77 trabalhos selecionados quanto às abordagens metodológicas de acordo com sua frequência de utilização:

(...) a Pesquisa Documental (60 trabalhos); seguidos pela Pesquisa de Revisão Bibliográfica (3 trabalhos); a Pesquisa Documental e Entrevistas (3 trabalhos); e com menos regularidade, a Pesquisa Bibliográfica/Gênero Literário (1 trabalho), a Pesquisa Estado da Arte (1 trabalho), a Pesquisa Nova História Cultural (1 trabalho). (SANTOS, 2017, p. 100)

O uso de fontes documentais para o desenvolvimento das pesquisas foi unânime nos 7 artigos analisados. É importante frisar que os artigos apresentam pesquisas históricas, datadas no século XX. A ida do pesquisador em bibliotecas e arquivos públicos é fundamental na coleta de dados para o desenvolvimento de tais estudos.

Quanto ao recorte temporal utilizado, grande parte destes têm como demarcação as décadas de 1930 – 1975. Damasceno e Beserra (2004), nos levam compreender a influência do contexto histórico, diretamente ligada à estudos que se referem à educação rural, pois “é somente a partir da década de 1930 e, mais sistematicamente, das décadas de 1950 e 1960 do século XX que o problema da educação rural é encarado mais seriamente” (p. 3).

Um outro ponto observado quanto à periodização escolhida pelos autores, diz respeito à legislação: Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, mais conhecida como Lei Orgânica do Ensino Normal, que estabelece as diretrizes acerca desta modalidade de ensino. E em 1971, é promulgada a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que reformula o ensino de 1º e 2º grau, onde é extinto o Ensino Normal brasileiro.

Quadro 4: Referenciais teóricos utilizados nos trabalhos acerca da Escola Normal Rural publicados nos anais dos CBHEs (2008 – 2017)

AUTORES	TEMAS TRATADOS NOS TRABALHOS ANALISADOS	NACIONALIDADE	QTDE. DE TRABALHOS
Roger Chartier	Representação e apropriação	França	3
Pierre Bourdieu	Habitus	França	1
Peter Burke	Escola dos Annales	Inglaterra	1
Andre Chervel	História das disciplinas escolares	França	1
Norbert Elias	Civilização	Alemanha	1

**Fonte:** Quadro elaborado pelas autoras com base nos trabalhos localizados sobre Escola Normal Rural publicados nos anais dos CBHEs (2008 – 2017)

De acordo com o Quadro 4, os referenciais teóricos utilizados inserem-se no campo da Nova História Cultural, perspectiva histórica interessada em investigar novos objetos, novas contribuições e novos problemas (LOPES, 1995). Resultado semelhante encontramos no estudo realizado por Silva e Costa (2018), onde,





Os trabalhos demonstram que nas pesquisas sobre as Escolas Normais Regionais Rurais realizadas na História da Educação, a Nova História Cultural é o aporte teórico mais utilizado pelos pesquisadores. Verifica-se, que os estudos citam autores brasileiros, como por exemplo, Francisco José Calazans Falcon, José D'Assunção Barros, Rosa Fátima de Sousa, entre outros, que trabalham com a abordagem da História Cultural na História da Educação. Há também as DTs que mesclam as referências nacionais com os autores clássicos dessa abordagem histórica, tais como Peter Burke, Jacques Le Goff e Roger Chartier (p. 55)

Dentre os referenciais teóricos mais utilizados para embasar as pesquisas dos artigos selecionados para análise, Pinho (2008) destaca os mais recorrentes: Jacques Le Goff, Peter Burke, Edward Thompson, Michel Foucault e Roger Chartier, também, inseridos no campo teórico-metodológico da Nova História Cultural.

Definir o referencial teórico utilizado pelos autores foi uma tarefa difícil, uma vez que a maioria deles não esclarece de fato, a sua base teórica para o desenvolvimento de seus trabalhos. Entendemos que, possivelmente, isso ocorre por não possuírem clareza sobre a sua fundamentação teórica ou simplesmente, não mencionam.

Um outro obstáculo, diz respeito à conflituosa diferença entre autores mais citados x autores clássicos (ou referenciais teóricos). Há uma cultura em considerar “teóricos” àqueles que possuem nacionalidade estrangeira e que elencaram termos inéditos e investigações pioneiras. Com o intuito de problematizar esta cultura, Catani (2017), compreende que “muito embora tenhamos operado uma inclusão expressiva de menções a autores e aderido a aspectos dos modos de trabalho do domínio francês e espanhol, não há presença notável de referências brasileiras em suas produções” (p. 15).

Deste modo, destacamos os autores (as) que foram citados recorrentemente nos trabalhos acerca da Escola Normal Rural publicados nos anais dos CBHEs (2008 – 2017): Maria Julieta Calazans, Jacques Therrien, Maria Nobre Damasceno, Jorge Nagle, Otaíza de Oliveira Romanelli, Dermerval Saviani, Sud Menucci, Paolo Nosella, Ester Buffa e Diana Gonçalves Vidal, reconhecidos nacionalmente e que são amplamente citados por estudiosos de todo o país, por consequência dos seus estudos pioneiros em suas áreas de pesquisa.

Esperamos, pois, a partir dos resultados e discussões apresentados, contribuir para uma reflexão e análise crítica acerca das produções que tratam sobre Escola Normal Rural. Esta pesquisa é, também, um convite aos pesquisadores que desejam debruçar-se sobre a temática e prosseguir com atualizações para próximo levantamentos e análises bibliográficas.

## CONCLUSÃO

Através de trabalhos sobre análise bibliográfica ou levantamento de produções existentes na área desejada, é possível nortear o pesquisador, de forma mais simplificada na busca por textos referentes ao seu objeto de estudo. Deste modo, as pesquisas que se dedicam em realizar o mapeamento de uma determinada temática,



estão incumbidas a abrir caminhos para atualizações, preenchimento de lacunas ou novas investigações.

A temática “Escola Normal Rural”, que compreende um total de 0,17% de produções publicadas nos anais do CBHE entre os anos de 2008 a 2017, demonstrou-se em uma das lacunas a serem preenchidas por parte dos pesquisadores que investigam a Educação Rural e consideram o CBHE como um espaço fértil para divulgação de pesquisas.

Os grupos (ou núcleos) de pesquisa demonstraram-se em importantes campos para discussão e aproximação entre pesquisadores, com o objetivo de realizar investigações e publicação de resultados por meio de diversos meios para divulgação da pesquisa científica. Corroborando com tal informação, uma das universidades que possuem maior incidência de trabalhos publicados sobre Escola Normal Rural nos CBHEs (2008 – 2017), conta com grupos que possuem em suas linhas de pesquisa, a temática Educação Rural: História da Educação e Memória (GEM) e o Grupo de Pesquisa e Estudos em História da Educação, Instituições e Gênero (GPHEG).

A UECE também se demonstrou como uma das universidades com maior produção sobre a temática. As duas produções localizadas, provenientes da UECE, tratam de estudos acerca da Escola Normal de Juazeiro do Norte, localizada no Ceará. É comum observar na maioria dos estudos que são produzidos, geralmente, o objeto de estudo pertence à mesma localidade em que o pesquisador está inserido.

Quanto aos autores dos trabalhos, destacamos: Antonio Germano Magalhães Júnior (UECE), Sarah Bezerra Luna Varela (UECE) e Nilce Vieira Campos Ferreira (UFMT). Estes pesquisadores, possuem um histórico acerca de produções sobre Escola Normal Rural, no que se diz respeito a iniciação científica, artigos, capítulos de livros, orientações, etc. Apesar de não retornarem ao CBHE nas edições posteriores, com publicações acerca da temática, é possível compreender que as demais atividades acadêmicas, configuram-se também, em espaços férteis para divulgação e consolidação da pesquisa científica.

O uso de fontes documentais para o desenvolvimento das pesquisas foi unânime nos 7 artigos analisados. É importante frisar que os artigos apresentam pesquisas históricas, datadas no século XX. A ida do pesquisador em bibliotecas e arquivos públicos é fundamental na coleta de dados para o desenvolvimento de tais estudos.

Quanto ao recorte temporal utilizado, grande parte destes têm como demarcação as décadas de 1930 – 1975. As décadas entre 1930 e 1960 foram marcadas por iniciativas educacionais que tratavam a Educação Rural com uma maior atenção. Um outro ponto observado quanto à periodização escolhida pelos autores, diz respeito à legislação: Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, mais conhecida como Lei Orgânica do Ensino Normal, que estabelece as diretrizes acerca desta modalidade de ensino. E em 1971, é promulgada a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que reformula o ensino de 1º e 2º grau, onde é extinto o Ensino Normal brasileiro.

A utilização de autores clássicos que possuem como referencial teórico-metodológico a Nova História Cultural foi predominante nos 7 trabalhos analisados. Ressaltamos também, o uso recorrente de autores brasileiros nos textos selecionados para esta pesquisa, reconhecidos nacionalmente e que são amplamente citados por



estudiosos de todo o país, por consequência dos seus estudos pioneiros em suas áreas de investigação.

Haja vista que esta pesquisa apresentou, os resultados de uma parte do estado da arte realizado a partir dos trabalhos publicados nos anais do CBHE (2008 – 2017), para futuras investigações sugerimos um mapeamento estado da arte a partir dos trabalhos sobre Escola Normal Rural em periódicos qualificados e livros.

## FONTES

COSTA, Silvânia Santana. A escola normal rural Murilo Braga: formação de professores para o campo? In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA

EDUCAÇÃO, 8... 2015, Maringá, **Resumos...**, Maringá, 2015, 1 p. Disponível

em: <[http://www.ppe.uem.br/8cbhe/resumos/pdf/resumos\\_completo.pdf](http://www.ppe.uem.br/8cbhe/resumos/pdf/resumos_completo.pdf)>.

Acesso em: 20 jan. 2020.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Práticas constituidoras de uma cultura profissional para o magistério rural brasileiro. In: CONGRESSO BRASILEIRO

DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5... 2008, Aracajú, **Anais...**, Aracajú, 2008. 15

p. Disponível em: [http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe\\_2008/pdf/73.pdf](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe_2008/pdf/73.pdf). Acesso em: 30 abr. 2019.

FERREIRA, Nilce Vieira Campos. A Escola Normal Rural Brasileira nos anos de 1938 – 1963. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 9... 2017, João Pessoa, **Anais...**, João Pessoa, 2017, 13 p. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1Y-aJeoZ0VJjSAZolAd0JKKtVFijBVVgr&gt>. Acesso em: 20 jan. 2020.

GARCIA, Noely Costa Dias; SLAVEZ, Milka Helena Carrilho. O curso normal estadual de Paranaíba/MT (1967 – 1975). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 9... 2017, João Pessoa, **Anais...**, João Pessoa, 2017, 14p. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1YaJeoZ0VJjSAZolAd0JKKtVFijBVVgr>. Acesso em: 20 jan. 2020.

MAGALHÃES JÚNIOR, Antonio Germano; VARELA, Sarah Bezerra Luna. Ruralismo pedagógico: Sud Menucci e a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6... 2011, Vitória, **Anais...**, Vitória, 2011, 14 p. Disponível em: [http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais\\_vi\\_cbhe/conteudo/file/952.pdf](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_vi_cbhe/conteudo/file/952.pdf). Acesso em: 20 jul. 2019.

PRADO, Fernanda Batista do; FERREIRA, Nilce Vieira Campos. Educação para mulheres na Escola Normal Rural Nossa Senhora Auxiliadora. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 9... 2017, João Pessoa, **Anais...**, João Pessoa, 2017, 14 p. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1YaJeoZ0VJjSAZolAd0JKKtVFijBVVgr>.

Acesso em: 20 jan. 2020.

VENAS, Ronaldo Figueiredo; DICK, Sara Martha. A implantação das leis orgânicas no período Vargas e suas repercussões no Instituto Normal da Bahia. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 9... 2017, João Pessoa, **Anais...**, João Pessoa, 2017, 14 p. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1YaJeoZ0VJjSAZolAd0JKKtVFijBVVgr>. Acesso em: 20 jan 2020.



## REFERÊNCIAS

ÁVILA, Virgínia Pereira da Silva de. Educação rural em perspectiva histórica.

**Pensar a Educação em Revista**, v.4, n.2, p. 1-21, jul./set. 2018. Disponível em: <http://pensaraeducacaoemrevista.com.br/wpcontent/uploads/sites/4/2018/07/EDUCA%C3%87%-C3%83O-RURAL-EMPERSPECTIVAHIST%C3%93RICA.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2020.

CARDOSO, Maria Angélica; JACOMELI, Mara Regina Martins. Estado da arte acerca das escolas multisseriadas. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 10, n. 37, maio/2010, p. 174 – 193. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639788/7351>. Acesso em: 20 jan. 2020.

CATANI, Denice Barabara. A escrita da História da Educação: distâncias e proximidades na apropriação de fontes e métodos no caso das produções de Portugal, França, Espanha e Brasil. **Cadernos de História da Educação**, v. 16, n. 1, p. 06-17, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/38457/20265>. Acesso em: 10 fev. 2020.

DAMASCENO, Maria Nobre; BESERRA, Bernadete. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educação e Pesquisa**, v. 30 n. 1

p. 73-89, jan./abr. 2004. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022004000100005&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022004000100005&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 20 jan. 2020.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, vol. 23, nº79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s010173302002000300013&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s010173302002000300013&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 18 jan. 2020.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Perspectivas Históricas da Educação**. 4 ed. São Paulo: Ática, 1995.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Historiografia da educação e fontes: In: GONDRA, José Gonçalves (Org.). **Pesquisa em História da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 17-62.

PINHO, Larissa Assis. A pesquisa sobre Educação Rural em Congressos de História da Educação (2000-2007). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5... 2008, Aracaju. **Anais...** Aracaju, 2008. 15 p. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/697.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2019.

SANTOS, Neiva Caetano dos. **Assistência à infância como tema de trabalhos apresentados nos Congressos Brasileiros de História da Educação (2000 – 2015)**. 2017. 187 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) –Universidade de São Paulo, São Paulo.

SAVIANI, Demerval *et al.* Sociedade Brasileira de História da Educação: constituição, organização e realizações. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 11, n. 3, p. 13-45, set./dez. 2011. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38762/20292>. Acesso em: 18 jan. 2020.

SILVA, Tiago Rodrigues da; COSTA, Odaléia Alves da. Historiografia das escolas normais regionais rurais do Brasil: estado da arte. **Revista Eletrônica Documento Monumento**, v. 24, n. 1, dez. 2018, p. 45-66. Disponível em: <https://www.ufmt.br/ndihr/revista/revistas-anteriores/revista-dm-24.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

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

Larissa Wayhs Trein Montiel<sup>99</sup>

### Resumo

A pesquisa aqui apresentada a problemática de trabalho a partir das fontes documentais para a área da história da educação. Pretendeu-se desta forma analisar duas fontes de pesquisa documentais sendo: os documentos oficiais dos mais diversos encontrados nos arquivos públicos municipais assim como as entrevistas que se tornam documentos após serem gravadas e transcritas. Estes documentos foram organizados e analisados e compuseram as fontes de uma pesquisa acadêmica de doutorado já concluída. E nos fizeram compreender a importância da preservação e a necessidade de que se tenha um banco de informações e de fontes onde as pesquisas já realizadas destinem o material coletado para que novos pesquisadores possam utilizá-los se necessário, compondo um lugar de preservação e guarda de documentos históricos da região pesquisada. Diante disso, surge a iniciativa de se constituir um Centro de Documentação regional em uma universidade pública neste município e também através da parceria com a prefeitura municipal desta cidade, organizar e coordenar a manutenção do arquivo da educação do município. Nessa perspectiva metodológica o trabalho com as fontes documentais e orais através da entrevista possibilitaram a análise da trajetória da pesquisa. O trabalho de criação e implantação do Centro de Documentação regional é um trabalho de garimpo e exige paciência e muitos anos de dedicação e de estudos e ao mesmo tempo, que a trajetória pessoal e de um grupo social indicam elementos que compõe o cenário para um pesquisador, as evidências indicam um contexto maior vivenciado em âmbito local, regional e nacional, contribuindo assim para a história da educação brasileira em suas especificidades.

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

99 Professora Adjunta na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), campus Naviraí, pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Prática Educativa e Tecnologia Educacional – GEPPETE.



## INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui apresentada a problemática de trabalho a partir das fontes documentais para a área da história da educação. Pretendeu-se desta forma analisar duas fontes de pesquisa documentais sendo: os documentos oficiais dos mais diversos encontrados nos arquivos públicos municipais assim como as entrevistas que se tornam documentos após serem gravadas e transcritas. Diante disso, podemos compreender que as pesquisas que se debruçam sobre as fontes e instituições escolares são de caráter histórico-documental e refere-se a uma modalidade de investigação que contempla a localização e a análise de documentos. Orso (2013) define as fontes documentais como os “[...] documentos, registros, marcas e vestígios deixados por indivíduos, por grupos, pelas sociedades e pela natureza que representam ou expressam uma determinada forma de ser da matéria, seja ela natural, humana ou social, em seu processo de contradição e transformação” (ORSO, 2013, p. 43).

Este aspecto é fundamental para compreender a busca pelas fontes da pesquisa a fim de revelar o caminho percorrido e investigado como um quebra-cabeças, em que juntamos as peças. Para tanto, os documentos são indícios, pistas ou “sinais”, segundo Ginzburg<sup>100</sup> (1989), para verificação de um processo em constituição. Assim as fontes, portanto, constituem o ponto de partida para o conhecimento histórico, entretanto as fontes não são a história, mas por meio delas é possível constituir parte desse passado, muitas vezes ainda presente e operante nos sujeitos que de certa forma relacionam-se com esse passado.

Estes documentos foram organizados e analisados e compuseram as fontes de uma pesquisa acadêmica de doutorado já concluída. E nos fizeram compreender a importância da preservação e a necessidade de que se tenha um banco de informações e de fontes onde as pesquisas já realizadas destinem o material coletado para que novos pesquisadores possam utilizá-los se necessário, compondo um lugar de preservação e guarda de documentos históricos da região pesquisada.

Diante disso, surge a iniciativa de se constituir um Centro de Documentação regional em uma universidade pública neste município e também através da parceria com a prefeitura municipal desta cidade, organizar e coordenar a manutenção do arquivo da educação do município. Faz-se necessário esclarecer que outros materiais, além das referidas fontes, poderão compor o acervo documental do Centro de Documentação regional, no entanto está pesquisa de doutoramento e com mais uma pesquisa de mestrado defendidas por meio do mesmo projeto de pesquisa e sob a mesma orientação possibilitaram iniciar um trabalho de busca e levantamento sobre a história da educação da região.

O referido projeto de pesquisa concluído tinha como tema as “Trajetórias docentes na Educação Infantil: pesquisa em escolas públicas de Mato Grosso do Sul”, e foi aprovado no edital “Educa/MS - Ciência e Educação Básica” em parceria entre a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e a Universidade Federal de Mato

100 Carlo Ginzburg, em seu livro *Mitos, Emblemas e Sinais: morfologia e história* de 1989, nos ajudou a estabelecer uma relação no campo teórico-metodológico.





Grosso do Sul, *campus* de Naviraí (UFMS), foi financiada pela Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (FUNDECT). O projeto desenvolveu ações em parceria entre as Universidades citadas e escolas municipais de Dourados e Naviraí, por meio de cursos de formação de professores e pesquisas sobre trajetórias docentes na Educação Infantil entre 2016 e 2018. Depois de concluído o projeto de pesquisa percebemos que o levantamento de fontes e acervos históricos na região ainda era incipiente e que necessitava ser organizado e catalogado.

Assim diante de tais movimentos de pesquisa nos deparamos com a seguinte indagação: o que fazer com os documentos por nós levantados nas pesquisas históricas? Como manter tal documentação disponível para outras pesquisas? Como coletar e arquivar corretamente o acervo documental? Fontes essas que são narradas pela História Oral, nas memórias e também nos documentos arquivados pelo poder público e por pessoas em arquivos privados.

As referências teóricas que embasaram esta análise focaram na ideia de preservação da memória e da história e na escrita da história, assim como o uso e o cuidados com as fontes, para isso utilizamos como referências as obras de Le Goff (1990), quando aborda a questão da história por meio da memória e a história monumento, de Certeau (2002) quando explica os modos de se escrever a História; Burke (1992), quando analisa as questões referentes a escrita da história; Bacellar (2006) por apresentar as questões sobre o acesso e arquivo documental, Alberti (2006) quando indica a relação entre a entrevista como um documento.

## A DOCUMENTAÇÃO HISTÓRICA COMO INDÍCIOS DE PESQUISA

Consideramos que os enigmas encontrados pelo pesquisador são por ele considerados como as pistas e os indícios para a construção de sua análise e assim possibilitam que seu trabalho seja extremamente gratificante. No entanto, cabe ao pesquisador, que se tenha um foco bem apurado do que deve considerar como material importante para a coleta de fontes documentais, a fim de que não se corra o risco que durante o andamento da pesquisa se escolha diversos rumos que nem sempre foram propostos no início do estudo. A partir da seleção documental exige-se uma atenção e organização do material trabalhado no sentido de perceber como esses documentos podem compor o cenário e a trajetória histórica.

Para tanto, os documentos históricos, devem ser questionados a todo momento para que na análise da documentação possamos verificar os interesses presentes no documento, indicando quem o produziu e, quais as intenções de quem o fez, como também as intenções de quem o preservou. Também devemos questionar a memória, quando ouvimos os relatos dos entrevistados precisamos compreender que cada indivíduo lembra o que considerou ser mais relevante e mais marcante na sua relação com o ato de lembrar. Diante disso, compreendemos que os acontecimentos históricos precisam ser questionados para que possam ser verificados com o olhar do pesquisador que o investiga. E também indicar quais são os caminhos e lugares



de guarda. Tais ações nos possibilitam verificar e analisar na perspectiva de diversos ângulos o objeto colocado como centro da investigação, evitando-se enganos.

A variedade de fontes de pesquisa permite ao pesquisador da história da educação compreender que existe a dificuldade de localizar as fontes, no entanto de uma forma ou de outra podemos compor o cenário pesquisado, de maneira que uma fonte pode contribuir com a outra, no entanto, cabe problematizar que uma fonte não deve e nem pode substituir a lacuna deixada pela outra fonte, mas as aproximações e o entrelaçamentos entre as diferentes fontes possibilitam um olhar mais apurado para o todo pesquisado.

De forma que a prática de pesquisar indica uma série de variantes e de determinantes no trajeto da pesquisa. O pesquisador ao não encontrar acesso a todos os documentos deve direcionar-se a outros tipos de documentos e fontes que contribuam para a reconstituição da pesquisa. Tal busca por esses indícios faz parte da importante tarefa do pesquisador em história da educação, no entanto é preciso perceber que a verdade detectada em um determinado acontecimento nunca será a realidade concreta, mas será uma reinterpretação do que aconteceu.

Não podemos esquecer que a pesquisa é apenas uma leitura do passado e por mais detalhada que seja o levantamento documental e a análise dos documentos é sempre um olhar do presente sobre o vivido. As fontes documentais são entendidas como os documentos, registros, marcas e vestígios deixados por indivíduos, por grupos, pelas sociedades e pela natureza que representam ou expressam uma determinada forma de ser da matéria, seja natural, humana ou social em um processo de contradição e transformação.

Para tanto, a proposta de criação de um Centro de Documentação regional tem como objetivo promover reflexões acerca da preservação e ordenação de fontes para a história da educação na região e construir uma proposta de estruturação do acervo no espaço de uma universidade pública. Como também propiciar reflexões teóricas e metodológicas sobre a constituição de acervos físicos, fortalecendo vínculos entre a universidade e a comunidade em seu entorno, valorizando a memória escolar da região e estabelecendo parcerias entre outras instituições de pesquisa, principalmente na área de educação e da história regional. Contribuindo para a produção de uma história da educação local e regional, subsidiando pesquisas correlatas.

O que pretendemos é contribuir a partir da criação do Centro de Documentação regional, no espaço da universidade pública brasileira, como um lugar que possibilite multiplicar os espaços de preservação documental, em que a comunidade interna e externa tenha acesso aos mesmos. Outra possibilidade é aproximar o pesquisador do seu meio privilegiado de investigação, a fonte. Possibilitando a ampliação do ofício do pesquisador em educação e a aproximação de áreas como a história, a arquivologia e a biblioteconomia. E diante disso, possibilitar ao estudante em educação e de outras áreas que tenham o contato prático com a noção de memória, registro e fonte fazendo com que a história da educação se materializa nas evidências encontradas a partir dos vestígios da ação humana. A partir deste trabalho consideramos que vamos iniciar uma ação de preservação da memória e da história de modo que



consigamos conservar as lembranças do passado para que esqueçamos de nós mesmos, afinal o passado faz parte do nosso presente e nos possibilita olhar para o futuro. Compreendendo que os acervos dos arquivos das prefeituras, escolas, bibliotecas e acervos pessoais muitas vezes retratam o que a sociedade desejava que ficasse perpetuado para as próximas gerações.

Verificamos a possibilidade de se escrever a história da educação partindo das mais variadas fontes documentais e a divulgação e organização dos acervos documentais indicam a possibilidade de uma documentação disponível compondo um cenário social determinado, contudo compreendemos que os documentos sempre serão uma representação do que foi e os acontecimentos que a documentação indica sempre deverão ser questionados e esmiuçados e analisados pelo pesquisador, verificando quais foram os caminhos trilhados, objetivando perceber as entrelinhas, as minudências mais negligenciadas, independentemente de quais forem as fontes de pesquisa possíveis. A seguir apresentamos os caminhos da proposta de implantação do Centro de Documentação regional em Naviraí- MS;

## **OS CAMINHOS JÁ TRILHADOS EM BUSCA DA PESQUISA DOCUMENTAL**

Como apontamos no texto a possibilidade de criação do Centro de Documentação regional surge de pesquisas realizadas no âmbito de uma Tese de Doutorado e de uma Dissertação de Mestrado vinculadas ao mesmo projeto de pesquisa desenvolvido em parceria por duas universidades federais de Mato Grosso do Sul.

A primeira dificuldade encontrada na pesquisa histórica geralmente parte da dificuldade de se localizar as fontes para a pesquisa sejam documentais ou não. Assim, o processo de localização e ordenação das fontes documentais resultou na elaboração de um “instrumento de pesquisa” onde foram disponibilizadas uma nova ordenação das referências de textos, documentos oficiais, fotografias, entrevistas, dentre outras fontes localizadas. Segundo Bellotto (1979, p. 104), os instrumentos de pesquisa são fundamentais no processo historiográfico, considerado como “a primeira providência” do método histórico, pois “[...] constituem-se em vias de acesso do historiador ao documento, sendo a chave da utilização dos arquivos como fontes primárias da história”. (BELLOTTO, 1979, p. 133).

Pierre Nora, em seu texto “Entre memória e história: a problemática dos lugares” (1993), explica que os lugares de memória como é o caso dos acervos, são de natureza ambígua, pois abrangem três sentidos: o material, o simbólico e o funcional. Para Nora (1993, p.22),

[...] mesmo um lugar de aparência puramente material como um depósito de arquivos, só é lugar de memória se a imaginação o investe de uma aura simbólica. [...] os três aspectos coexistem sempre. Trata-se de um lugar de memória tão abstrato quanto a noção de geração? É material por seu conteúdo demográfico, funcional por hipótese, pois garante, ao mesmo tempo, a cristalização da lembrança e sua transmissão, mas simbólica por definição visto que caracteriza por um acontecimento



ou uma experiência vivida por um pequeno número uma maioria que deles não participou.

Já para Le Goff (1990) o princípio da pesquisa histórica é sempre o “problema” e não o “documento”, justificamos que a análise dos documentos serve para perceber o que previam as orientações em relação à temática pesquisada. Diante disso, é importante destacar que “[...] o que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade” (LE GOFF, 1990, p. 462).

Durante do desenvolvimento da pesquisa de doutoramento e de mestrado, vinculadas ao projeto de pesquisa das duas instituições públicas, foi possível levantar um número significativo de fontes documentais, tais como: fotografias da época pesquisada, registros de formação dos professores, editais de concurso público, termos de posse de concurso público, termos de transferência de cargo de auxiliar administrativo, plano de cargos e carreiras do município pesquisado, planos municipais de educação e entrevistas com professores e profissionais da gestão municipal, entre outros. Com esse número elevado de documentos em apenas duas pesquisas realizadas percebemos a necessidade de cuidado e de preservação da história da educação local.

Portanto, a intenção foi “ouvir” o que está escrito e o que foi dito sobre a transição do atendimento à educação no município de Naviraí. A perspectiva foi trabalhar utilizando as fontes de forma que possibilitassem permitir o registro e o estudo da experiência de um número cada vez maior de grupos, e não apenas dos que se situam em uma posição ou outra escala social (ALBERTI, 2006).

Assim no ano de 2019 após a conclusão da pós-graduação apresentamos a primeira proposta de debate sobre a possibilidade de criação e implantação do Centro de Documentação regional, onde propomos um projeto de extensão na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul cujo o tema foi “História e Memória: acervo e ordenação de fontes em Naviraí e região”, vinculados ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Prática Educativa e Tecnologia Educacional (GEPPETE), referente a duas linhas de pesquisa intituladas “História da Educação, Memória e Literatura Infantil” e “História da Educação Infantil, Práticas Educativas e Formação Docente”. Os estudos destas duas linhas de pesquisa visam compreender a trajetória das instituições escolares e de Formação de Professores bem como a sua relação com a educação brasileira; organizar a produção de fontes orais e documentais sobre história de vida e práticas de professores; contribuir para a compreensão da história do ensino de leitura e escrita no Brasil; compreender a trajetória da Educação Infantil no processo histórico da educação brasileira; e estudar práticas docentes ligadas a Educação da infância.

A proposta da extensão tratou de temas como a conservação e catalogação de fontes documentais e organização do acervo, para isso, convidamos professores que atuam na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e na Universidade Federal da Grande Dourados para proferir palestras e minicursos referente a temática. Os professores convidados atuam como pesquisadores na área de acervos documentais e possuem



uma trajetória profissional na carreira na criação de Centros de Documentação em Mato Grosso do Sul. No último dia do evento realizamos uma visita técnica ao Centro de Documentação Regional da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD para conhecimento do acervo institucional e participação de uma oficina referente aos cuidados e manutenção do acervo histórico.

Sintetizando, a metodologia da ação, tivemos momentos de: a) constituição de ciclos formativos para estudos de referenciais teóricos acerca da temática da pesquisa histórica b) planejamento e implementação de ações que envolvem seleção e análise documental realizadas por professores e acadêmicos e, c) avaliação de desenvolvimento das propostas por meio de recursos a serem adotados pelos cursistas. No desenvolvimento do projeto de extensão o público alvo foram os acadêmicos do curso de Ciências Sociais e do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Naviraí, assim como professores da rede municipal de educação interessados na temática, após ampla divulgação nas escolas.

Assim a proposta tem caminhado para a consolidação da criação do Centro de Documentação regional em Naviraí- MS em parceria com a prefeitura municipal a partir da catalogação de organização do acervo da gerência de educação, diante disso, o envolvimento dos profissionais da educação é fundamental para a manutenção e conservação das fontes. Na primeira visita ao acervo municipal contabilizamos aproximadamente 200 caixas de arquivos identificadas por palavras chave e o ano, tais como: “Frei Caneca extensão 1984-1989”. “Projeto Logos II de 1982”.

Compreendendo, diante disso, que o trabalho na pesquisa histórica, o historiador da educação se depara com a tarefa de localizar, organizar, selecionar e analisar documentos que oferecem importantes subsídios sobre a história. Isto significa que o historiador da educação tem a tarefa de constituir seu conjunto de fontes. Sobre esse aspecto, Vieira (2013, p. 72) afirma que “[...] a reconstrução da história das instituições escolares está intimamente relacionada à preservação e à organização dos seus arquivos, por meio dos quais se terá acesso às fontes que possibilitarão a pesquisa e a produção do conhecimento”.

Para Le Goff (1990) o documento não é apenas a representação do passado que existiu ou de quem o fabricou, ele é produto da sociedade que o produziu. “[...] só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo enquanto cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa”. (LE GOFF, 1990, p. 470).

Com essa clareza, e em relação aos documentos de instituições escolares, Toledo e Andrade (2014), afirmam que no Brasil, “[...] a preocupação em relação aos arquivos para pesquisa educacional é recente e pouco disseminada [...]”, mas o número de novos objetos analisados a partir de sua historicidade tem crescido consideravelmente, a história das instituições escolares é um deles.

É preciso considerar, ainda, que a instituição é produto da ação humana. Ela é voltada a atender as necessidades presentes. No caso das instituições escolares, especificamente, é correto dizer que elas surgem para atender a necessidades humanas, pois não é toda e qualquer necessidade que requer uma instituição.



Segundo Saviani (2013), a palavra instituição guarda a ideia comum de algo que não estava dado e que é criado, posto, organizado, constituído pelo homem. A instituição se apresenta como uma estrutura material e é constituída para atender às necessidades humanas. (SAVIANI, 2013).

Cabe destacar que as instituições não são entidades isoladas da realidade social, elas se constituem a partir da história dos homens em meio ao processo de produção da vida social. Sobre esse aspecto, Sanfelice (2007) afirma que “[...] as instituições não são recortes autônomos de uma realidade social, política, cultural, econômica e educacional” (SANFELICE, 2007, p. 78-79), elas estão vinculadas a esses aspectos, influenciando e sendo influenciada concomitantemente. Contudo, o trabalho historiográfico das Instituições Escolares propicia interpretar o sentido daquilo que elas formaram, educaram, instruíram, criaram e fundaram, enfim, o sentido da sua identidade e da sua singularidade, pois, como afirma Hobsbawm (1998, p. 23): “O passado é, portanto, uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e outros padrões da sociedade humana”.

Diante disso, visa-se propiciar momentos de estudo e aprofundamento teórico-metodológico sobre os processos de localização, seleção, ordenação e análise de fontes documentais para a história de Naviraí e a região sul do estado de Mato Grosso do Sul e constituir procedimentos para elaboração de um guia de fontes que seja capaz de ordenar e elucidar os documentos que narram a história da educação nessa região, criando um espaço de memória para os sujeitos envolvidos no local.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que o desenvolvimento desta proposta de criação de um Centro de Documentação Regional, pensada e elaborada a partir de pesquisas realizadas no âmbito de instituições públicas, possibilitem que professores e futuros professores empenhados na construção coletiva de práticas interculturais, especificamente articuladas à memória, história das instituições escolares e formação de professores, possam compreender de forma mais abrangente como organizar acervos físicos; fortalecer vínculos entre Universidade e a comunidade em seu entorno; valorizando assim a memória escolar na região e contribuir para a produção de uma história da educação no município de Naviraí e região.

Assim como possibilitar a conservação de fontes históricas seja disseminada e possibilite novas pesquisas. De maneira que a interlocução com diferentes áreas do saber científico, característica possível a partir do trabalho colaborativo e interdisciplinar entre as licenciaturas poderão ainda constituir fundamentos teórico-metodológicos para a construção de um futuro currículo de formação de professores articulado com ações de ensino, pesquisa e extensão universitária, uma vez que, por meio desta proposta, estaremos perpassando processos da transversalidade do currículo e da formação docente ao longo da história.





Tal experiência ainda poderá render problematizações da realidade observada e vivenciada em trabalhos de conclusão de curso (TCC's) orientados por professores das licenciaturas envolvidas: sendo Pedagogia e Ciências Sociais (na UFMS), como também de pesquisas institucionais, de mestrado e/ou doutorado, que podem vir a se delinear tendo este curso como objeto inicial do trabalho ao tatear um campo do conhecimento científico escolar ainda pouco explorado em nosso Estado e região: a história da formação de professores e das instituições escolares na região sul do estado de Mato Grosso do Sul.

Consideramos que tal proposta servirá para desmistificar o documento visto que o documento em si não é história, e não faz história, apenas são marcas que necessitam de pesquisa. Nosso trabalho será levar em conta os documentos históricos, mas também suas ausências, por isso destacamos a importância da necessidade da pluralidade de registros e da diversidade de formas de explorá-los, compreendê-los e produzir conhecimento, caso não seja possível desejamos ao menos realizar uma releitura dos conhecimentos já construídos.

## REFERÊNCIAS

- ALBERTI, V. Fontes orais, história dentro da história. In: PINSKY, C. (Org.). *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, 2006, p. 155-202.
- BACELLAR, C. Fontes documentais: uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, C. (Org.) *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, p. 23-80, 2006.
- BELLOTTO, H. L. Os instrumentos de pesquisa no processo historiográfico. In: Congresso Brasileiro de Arquivologia, 4, 1979, *Anais...*, p. 133-147.
- BURKE, P. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: BURKE, P. (Org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Ed. Unesp, p. 7-37, 1992.
- CERTEAU, M. *A escrita da história*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Cia. Das Letras, 1989.
- HOBSBAWM, E. *Sobre História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- LE GOFF, L. *História e memória*. Tradução Bernardo Leitão ... [et al.] -- Campinas, SP Ed. Unicamp, 1990. Disponível em: <<https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/Hist%C3%B3ria-e-Mem%C3%B3ria.pdf>>. Acesso em: 15 maio de 2019.
- NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*. São Paulo, v. 10, dez.1993, p. 7-29.
- ORSO, P. J. História, instituições, arquivos e fontes na pesquisa e na história da educação. In: SILVA, J. C. da; ORSO, J. P.; CASTANHA, A. P.; MAGALHÃES, L.D. R. (Org.). *História da educação: arquivos, instituições escolares e memória histórica*. Campinas: Alínea, 2013. p. 34-48.
- SANFELICE, J. L. História das instituições escolares. In: NASCIMENTO, M. I. M.; SANDANO, W.; LOMBARDI, J. Cl.; SAVIANI, D. (Org.). *Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica*. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 75-93.
- SAVIANI, D. Instituições de memória e organização de acervos para a história das instituições



escolares. In: SILVA, J. C. da; ORSO, J. P.; CASTANHA, A. P.; MAGALHÃES, L. D. R. (Org.). *História da educação: arquivos, instituições escolares e memória histórica*. Campinas: Alínea, 2013a. p.13-31.

TOLEDO, C.de A. A. de.; ANDRADE. R. P.de. História da educação, instituições escolares, fontes e pesquisa em arquivos na região oeste do Paraná. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 175-199, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://docplayer.com.br/26537835-Historia-da-educacao-instituicoes-escolares-fontes-e-pesquisa-em-arquivos-na-regiao-oeste-do-parana.html> Acesso em:15 maio de 2019.

VIEIRA, A. M.D.P. Instituições escolares: memória, fontes, arquivos e novas tecnologias. In: SILVA, J. C. da; ORSO, J. P.; CASTANHA, A. P.; MAGALHÃES, L.D. R. (Org.). *História da educação: arquivos, instituições escolares e memória histórica*. Campinas: Alínea, 2013.

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

João Pedro Menezes Jacinto - Universidade Federal de Minas Gerais  
jpe.menezes@gmail.com

### Resumo

Objetiva-se apresentar maiores informações sobre a vida de Henrique Luís Niemeyer Bellegarde, autor luso-brasileiro de livros de História do Brasil para os jovens compatriotas do período imperial. As análises aqui apresentadas foram feitas através de estudos e pesquisas realizadas sobre sua origem e de sua família, sobre as instituições nas quais estudou, suas obras e sua participação no governo durante e após o processo de independência política, compreendendo o autor em questão como um intelectual no período no qual estava inserido. A primeira publicação didática de Bellegarde data de 1831 e foi aprovada para uso no Imperial Colégio de Pedro II em 1841, de modo que suas ideias persistiram circulando por mais de dez anos, com modificações pertinentes quando comparado o material da primeira edição com outras edições publicadas. Por meio desta apresentação, almeja-se refletir sobre as influências que o autor recebera para a publicação das diferentes edições de seus resumos.

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

### Sobre resumos e intelectuais

Henrique Luís Niemeyer Bellegarde foi um autor de resumos de História do Brasil, e suas principais publicações com objetivos didáticos datam de 1831 e 1834. As obras tinham como intuito auxiliar os *juvencos compatriotas* do Brasil a compreender a História da nação recém independente. Cabe pontuar que suas publicações abarcavam os mais distintos temas sobre a história da nação, trazendo desde detalhes sobre a vida e a cultura das populações indígenas que habitavam o território antes da conquista



portuguesa, perpassando pelas fases da colonização, pelos processos contestadores, pela transmigração da família real, pelo processo de independência política do nosso país e finalizando com detalhes sobre o governo de Dom Pedro I e sua abdicação.

O interesse pela vida do autor luso-brasileiro surgiu a partir do fato de que seus resumos foram adotados no Imperial Colégio de Pedro II, já nos anos quarenta do século XIX, como principal material para estudos sobre a História do Brasil. O colégio em questão era uma importante instituição de educação no período imperial, vista como um modelo para as demais, desde os materiais utilizados até os currículos. Um maior aprofundamento sobre este tema encontra-se no trabalho de Vera Lúcia de Queirós Andrade, assim como no de Arlette M. Gasparello e Circe Bittencourt, que estudaram os manuais e livros autorizados para uso ao longo da história do colégio.

Um ponto que cabe aqui levar em consideração é que a aprovação do resumo como manual no colégio ocorreu posteriormente à morte do autor estudado. Este, apesar de empolgado com suas publicações para uso nas escolas e pelos jovens compatriotas, como pontuado na conclusão da primeira edição e na folha de rosto da segunda, pôde vivenciar a recomendação da obra para uso nas escolas, mas não no Imperial Colégio de Pedro II.

O interesse por pesquisar a vida de um autor de livro didático parte do fato que:

A inserção do livro didático no processo histórico moderno da escolarização evidencia seu caráter de referência histórica que confere a este objeto uma dimensão privilegiada no estudo histórico da educação e constitui um corpus específico na história das disciplinas escolares, na perspectiva da construção social do currículo e da cultura histórica do seu tempo. (GASPARELLO, 2015, p. 41)

O interesse em pesquisar sobre a vida do autor luso-brasileiro está ligado ao fato de identificar importância em autores de livros didáticos, bem como nas publicações com este objetivo. Já acerca do recorte aqui proposto, é importante pontuar que o período em questão ainda é repleto de lacunas e questões que necessitam de aprofundamento investigativo. Nesse sentido, é preciso pontuar que existem poucos estudos principalmente sobre os autores dos livros com objetivos didáticos, fato este que incentiva a buscar maiores informações em arquivos e bibliotecas.

Metodologicamente, a análise da vida do autor dos resumos ocorre a partir de noções da História Intelectual, sendo que estas contribuem para nortear sobre como e o que pesquisar acerca do intelectual em questão. Tais noções estão embasadas nas reflexões de Jean Sirinelli (1986 e 1996), cujo intuito é o de compreender como a formação e as redes de sociabilidade de Bellegarde podem ter contribuído para o seu processo de escrita dos resumos. As noções de Sirinelli possibilitaram inicialmente identificar o autor dos resumos como um intelectual dentro do seu contexto, por conta de suas ocupações e funções na sociedade imperial, sendo este fato um dos motivos que nos incentivou a buscar mais detalhes e informações sobre sua vida nas distintas esferas.



### Sobre a conceitualização de intelectual:

Com frequência se destacou o caráter polissêmico da noção de intelectual, o aspecto polimorfo do meio dos intelectuais, e a imprecisão daí decorrente para se estabelecer critérios de definição da palavra, de tanto que esta noção e esta palavra evoluíram com as mutações da sociedade francesa. Por esta última razão, é preciso, a nosso ver, defender uma definição de geometria variável, mas baseada em invariantes. Estas podem desembocar em duas acepções do intelectual, uma ampla e sociocultural, englobando criadores e os “mediadores” culturais, a outra mais estreita, baseada na noção de engajamento. No primeiro caso, estão abrangidos tanto o jornalista como o escritor, o professor secundário como o erudito. Nos degraus que levam a esse primeiro conjunto postam-se uma parte dos estudantes, criadores ou “mediadores” em potencial, e ainda outras categorias de “receptores” da cultura. (SIRINELLI, 1996, p. 242).

No que diz respeito à sociedade na qual se encontra inserido o autor e suas publicações, é de suma importância salientar que se deve levar em consideração que ela “possui como característica comum apresentar a sociedade mais do modo como aqueles que, em seu sentido amplo, conceberam o livro didático gostariam de que ela fosse, do que como ela realmente é” (CHOPPIN, 2004, p. 557).

O interesse pelos resumos e por seu autor é necessário pelo fato de que os manuais devem ser vistos como uma importante fonte sobre o tempo no qual se encontram inseridos, e que de certa forma contribuem para estudos sobre a educação, a ciência, a cultura e diversos outros pontos das sociedades. Como pontua Choppin, “para el historiador que se interesse por la educación, la ciencias, la cultura o incluso por la mentalidade, los manuales representan también una fuente privilegiada. Por ello me gustaría insistir sobre este asunto” (2001, p. 211). Os livros e seus autores são fontes sobre seus tempos e as sociedades que estão inseridos, e evidenciam características que por vezes passam despercebidas.

Diversos autores contribuíram para o desenvolvimento teórico deste trabalho, sendo um exemplo Kazumi Munakata (2012), que possui uma vasta bibliografia dedicada a estudos que discorrem acerca da utilização do livro didático como fonte, não só histórica, mas também como importante e significativo tradutor da cultura no período no qual está inserido. Entre os temas sugeridos por Munakata para pesquisas sobre os livros didáticos, constam trabalhos e estudos sobre os autores, e é esta linha que a pesquisa de base deste artigo busca aprofundar ao focar em Henrique Bellegarde.

Vários estudos já buscaram compreender os livros didáticos no Brasil, e muitos autores contribuíram para a área de pesquisas sobre esses livros por conta de sua importância para a formação de toda uma sociedade por um longo ou curto espaço temporal. Entretanto, é importante pontuar que, apesar das diversas obras acerca de livros didáticos em nosso país, são poucas as que aprofundam reflexões sobre a vida de seus autores. Importantes pesquisas sobre os manuais e livros utilizados



no Imperial Colégio de Pedro II foram publicados, o que evidencia de certa forma a importância em prosseguir com estudos sobre esta instituição de ensino. Essas obras, sem sombra de dúvida, são extremamente relevantes, porém, há de se reconhecer as diferenças nas formas de abordagem, recorte e mobilização.

A apresentação da vida do autor leva em consideração a importância social dos autores de livros didáticos, em especial no período em que os resumos foram produzidos e publicados, período este marcado pela necessidade de constituição e formação de uma identidade da população da nação recém independente politicamente. A pertinência em compreender e buscar maiores informações acerca da vida, formação, família e publicações do autor aqui estudado ocorre em virtude da ausência de estudos sobre ele. Portanto, o presente trabalho parte da necessidade de se compreender maiores detalhes sobre quem escreveu o primeiro livro didático de História do Brasil adotado no Imperial Colégio Pedro II, que foi modelo para as demais instituições de ensino no recorte temporal aqui proposto.

1. Vida, obra e sociabilidade
2. Acerca da vida do autor que o trabalho busca analisar, é importante pontuar que ele nasceu em Lisboa, Portugal, em 12 outubro de 1802, e veio para o Brasil com sua família no ano de 1808, na nau do então príncipe regente, no momento da transmigração da família real portuguesa para o nosso país. Henrique Bellegarde era filho de Candido Norberto Jorge Bellegarde e Maria Antônia Conrado de Niemeyer Bellegarde, casados em Lisboa, em dezembro de 1801.

No que diz respeito a seus ascendentes, seu pai ocupou um cargo importante na artilharia da Marinha no pouco tempo que viveu em terras brasileiras, e acabou vindo a óbito em 1810 (BARATA, 2019). Sua mãe veio a óbito em 1852, após o falecimento do autor dos resumos, em 1839. O autor luso-brasileiro foi o primogênito de três irmãos, sendo os outros dois Pedro de Alcântara Bellegarde e Christianno de Niemeyer Bellegarde.

O irmão Pedro era afilhado de D. Pedro I, em virtude do fato de ter nascido na Nau do Príncipe Real, em 13 de dezembro de 1807. Pedro foi batizado no Rio de Janeiro em 04 de agosto de 1808; foi um militar, educador, astrônomo e engenheiro que ocupou distintos cargos importantes no período, como por exemplo o de Ministro da Guerra e Ministro da Marinha, este último de forma interina. Pedro também escreveu livros e manuais utilizados em colégios no período imperial, porém suas publicações estavam concentradas na área da matemática. Faleceu no Rio de Janeiro em 12 de fevereiro de 1864. No que tange ao segundo irmão, Christianno de Niemeyer Bellegarde, não se tem informações acerca de sua participação em instituições do Estado imperial (ARQUIVO NACIONAL, 2020).

Ainda sobre os membros de sua família, o irmão de sua mãe, no caso seu tio, Conrado Jacó Niemeyer, nasceu também em Lisboa, em outubro 1787. Veio para o Brasil em julho de 1809, e dois anos depois estava matriculado na Escola Militar, onde cresceu na hierarquia da instituição e ocupou cargos de suma importância. No ano de 1824, seu tio Conrado foi um dos responsáveis por lutar contra o movimento





da Confederação do Equador, auxiliando de forma decisiva para a consolidação do movimento de independência, processo este liderado por D. Pedro I. Foi por conta de sua participação que acabou recebendo a medalha de “Constança e Bravura”, justificada então pelos atos de bravura que o militar tivera.

Seu tio Conrado é tido como um dos precursores da Cartografia no Brasil, tendo participado de forma ativa do planejamento de diversas obras na capital imperial, de forma semelhante aos outros sobrinhos, Henrique e Pedro. Outro fato sobre a vida de Conrado é que o reconhecido arquiteto Oscar Niemeyer Soares Filho era seu trineto. O militar e engenheiro Conrado faleceu no Rio de Janeiro em 05 de março de 1862.

No que diz respeito aos itinerários de formação escolar do autor aqui analisado, na “tentativa de apreensão de como se foi construindo ‘o intelectual’ em cada momento e em cada experiência” (ALVES, 2012, p. 115) de Bellegarde já em terras brasileiras, destaca-se que o autor estudou desde cedo na Academia Real Militar, importante instituição com sede no Rio de Janeiro, onde passou cerca de uma década. Tal fato auxilia para que possamos identificar que sua formação escolar esteve intimamente ligada a uma instituição militar, de origens portuguesas, pois esta foi fundada em conjunto com a transmigração da família real para o nosso país. O autor teve significativo crescimento hierárquico dentro desta instituição militar, na qual muitos jovens abandonavam os estudos, e que era de suma importância no período em questão.

Já no início da segunda década do período oitocentista, a vida do autor ficou marcada pelo seu envio, por parte do governo português, para Moçambique. Na colônia portuguesa no continente africano, Bellegarde atuou como capitão-general, enquanto na América já ocorriam diversos movimentos emancipacionistas. Na colônia portuguesa na África, o autor exerceu importante papel e, apesar da pouca idade, auxiliou para a manutenção da presença lusitana naquele território, o que de certa forma evidencia seus interesses antes de regressar para o Brasil, onde contribuiu com o movimento de Independência.

Henrique Bellegarde então regressou ao Brasil, e neste momento passou a servir ao Corpo de Engenheiros já no ano de 1822, em meio ao processo de independência, contribuindo e fazendo parte do movimento que culminaria na emancipação política da colônia na América em relação a Portugal. O então engenheiro e militar foi peça chave na projeção de edificações na capital do Império, construções estas que tinham como objetivo evitar uma possível invasão portuguesa. Entre as obras projetadas, podemos mencionar o Canal de Guandu (BELLEGARDE, 1831-1834).

Apesar de uma ausência de estudos e pesquisas que busquem analisar a participação do jovem no movimento de independência do nosso país, é importante mencionar que ele foi agraciado com um auxílio do então governo para estudar no continente europeu, no ano de 1825, especificamente em Paris, na França. Na Europa, o autor luso-brasileiro estudou na Escola Real de Pontes e Calçadas, formação que contou com a pensão de estudos que era concedida pelo então governo imperial (COSTA, 2011). Outros jovens foram também agraciados com a pensão do governo, porém foram poucos os “sortudos”.



O autor permaneceu na França por aproximadamente três anos, retornando de lá graduado bacharel em Letras, com uma carta de engenheiro geógrafo, e tendo sido um aluno frequente do curso de pontes e calçadas. Já no ano de 1828, o luso-brasileiro foi agraciado com a patente de Major, a qual tinha demasiada importância social no período em questão, e foi motivo de um requerimento enviado ao governo, para que suas gratificações fossem de acordo com a nova.

Já após o regresso da França, o engenheiro e militar casou-se com Maria Luísa Adelaide de Vitória Soares. Deste relacionamento, nasceram dois filhos: Guilherme Cândido Bellegarde e Maria Henriqueta Niemeyer Bellegarde. Seu filho mais velho viveu entre 1836 e 1890, apesar de ter convivido por pouco tempo com o pai, também ocupou cargos importantes no governo imperial, sendo um exemplo o cargo de chefe de seção da diretoria central da Secretaria de Estado de Negócios da Agricultura, Comércio e Obras Públicas.

Henrique Luís Niemeyer Bellegarde veio a óbito um pouco antes de ver seu livro sendo utilizado no Imperial Colégio de Pedro II. Ainda em vida publicou duas edições do seu *Resumo de História do Brasil*, a primeira em 1831 e a segunda em 1834. Dentre as mudanças significativas ocorridas entre as duas edições, é necessário mencionar que a primeira dizia tratar-se de uma tradução de uma edição francesa de Ferdinand Denis, *Resumé de l'histoire du Brésil*, publicado em 1825, já após a passagem do francês pelo nosso país, enquanto que na segunda edição do autor luso-brasileiro é colocada uma advertência esclarecendo que a havia mudado totalmente, e que não era mais uma tradução.

após sua morte, os resumos permaneceram circulando, e, para além de circulando, foi possível identificar uma quarta e uma quinta edição do resumo, com modificações pertinentes, mas que traziam a autoria de Henrique. Essas novas edições possibilitam justificar a pertinência e importância em compreender a vida do autor, pois suas ideias circularam por um período indeterminado, apesar de não terem permanecido como manuais no colégio, seus títulos insistiram em persistir em circulação, e provavelmente em uso em distintas escolas.

Nos últimos anos, o militar foi um dos sócios correspondentes do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB), que havia sido inaugurado em 21 de outubro de 1838, inspirado no *Institut Historique*, fundado em Paris quatro anos antes. Diante de seu falecimento, em 21 de janeiro de 1839, o autor pesquisado foi homenageado na Revista do Instituto, em texto escrito pelo seu irmão Pedro:

Chamado à corte em 1828, foi logo empregado em várias comissões, e promovido ao posto de major. Em 1831 começou verdadeiramente o período brilhante da vida d'este nosso consócio e ilustre engenheiro, pelos importantes serviços que prestara, mostrando neles grandes talentos, e pasmosa atividade. Publicou então o seu *Resumo da História do Brasil*, corrigindo e aumentando a que publicara na França Mr. Ferdinand Denis. A estimação que mereceu do público esta obra pela elegância do fez-se bem sentir na pronta extracção que tivera, vendo-se por isso obrigado o Sr. Bellegarde a fazer dela uma segunda



edição em 1834, ainda mais castigada e enriquecida. (BELLEGARDE, P., 1839, p. 108)

A homenagem foi escrita por seu irmão, Pedro Bellegarde. Nesta homenagem é possível observar a menção a uma missão para com a escrita, além de trazer informações sobre as duas edições publicadas enquanto o autor era vivo. Ao pesquisar maiores informações sobre o autor, foram encontradas edições que datam posterior a sua morte, as quais estão presentes no setor de manuscritos da Biblioteca Nacional e também no setor de obras raras da Biblioteca Mário de Andrade.

Sobre sua família, como já anteriormente mencionado, seu irmão e seu tio, Conrado Niemeyer, permaneceram ocupando cargos importantes no governo imperial, o que evidencia a participação da família no processo de consolidação da nação. Seu filho Guilherme Bellegarde também permaneceu ocupando cargos dentro do governo imperial, e sua morte foi noticiada em jornais, o que demonstra sua importância.

Parte significativa das informações sobre a vida do autor foram possíveis de se pesquisar em mais detalhes através de manuscritos, onde se localizam documentos e bilhetes, sendo esta uma forma de enriquecer o trabalho. Muitos dos bilhetes e documentos encontrados neste setor possibilitaram identificar as relações e os cargos ocupados no período imperial do nosso país, tanto por Henrique como por outros membros da sua família.

Através da pesquisa sobre Henrique, foi possível identificar seus avanços hierárquicos dentro do governo e das instituições que fez parte, bem como suas reivindicações para que pudesse realizar suas obras e construções. Ainda foi necessário buscar documentos sobre o colégio e até mesmo de professores do período, para que estes possibilitassem desbravar sobre a adoção dos resumos como manuais didáticos, em qual período o resumo foi utilizado como manual de História do Brasil e, conseqüentemente, sobre seu uso em outros colégios no período em questão.

Como forma de descobrir mais detalhes sobre a família, desde suas origens no continente europeu até seus descendentes no período imperial, assim como de outros membros da mesma família que ocuparam cargos demasiadamente importantes, desde o seu irmão até seu tio Conrado, a utilização de tecnologias que refazem árvores genealógicas foi de suma importância, sendo um exemplo o sistema GENI: o site é um serviço gratuito que permite que usuários adicionem suas árvores genealógicas, o serviço permite que seja compartilhado fotos e imagens, e sejam feitas sugestões, contando atualmente com mais de cem milhões de usuários em todo o mundo.

A pesquisa sobre a vida e as obras do autor luso-brasileiro exigiu conciliar práticas e técnicas mais tradicionais, como a ida a arquivos de manuscritos, para que fosse possível encontrar bilhetes e documentos pessoais que ajudassem a reconstituir a história e as posições ocupadas na sociedade oitocentista, com técnicas e práticas que exigiram um conhecimento prévio de programas digitais que preservam e reconstituem árvores genealógicas de famílias que possuem importância nas



sociedades, no caso a família Niemeyer. Esta era a família parte de sua mãe, família que deixou um legado na história da arquitetura e engenharia nacional, fato que possibilitou certa comodidade em encontrar mais detalhes sobre.

## Considerações finais

Entre os resultados alcançados até então com a pesquisa sobre a vida do engenheiro militar que se aventurou na escrita dos resumos de História do Brasil, foi possível identificar como sua formação esteve na maior parte do tempo ligada às instituições militares, e reconhecer sua efetiva participação tanto no governo português, ao ser enviado para Moçambique, como no governo do império brasileiro, quando regressa para auxiliar no processo de independência.

Além destes pontos importantes, foi possível identificar como sua família sempre esteve presente no governo imperial desde seu pai, passando por seu irmão e depois por seu tio, e findando com seu filho. Após aprofundar os estudos e análises aqui apresentados, é possível salientar que os membros da família Niemeyer e Bellegarde foram pessoas ativas no processo de consolidação do Estado nacional brasileiro e se mantiveram no poder mesmo diante de mudanças no espectro político.

Henrique teve interesse, de certa forma, em participar do movimento de emancipação política do nosso país. Mesmo sendo um luso-brasileiro e estando em cargo em uma outra colônia portuguesa, regressou ao Brasil e em seu regresso se dedicou à projeção de importantes obras e à escrita de um resumo que posteriormente seria utilizado como base para os jovens compatriotas da nação recém-independente.

A vida do autor, desde sua vinda até o seu interesse em escrever um livro para os jovens compatriotas sobre a História do Brasil, nos demonstra os interesses que estavam em voga na sociedade imperial, sendo importante considerar que a educação e a instrução estavam presentes nos debates políticos e sociais do período aqui recortado. No que diz respeito aos resumos do luso-brasileiro, cabe pontuar que em suas páginas, na primeira edição do resumo, evidenciou que objetivava ensinar aos jovens compatriotas a história da jovem nação: aqui o fim de nossa tarefa; feliz se nossos jovens compatriotas acharem neste livro auxílio a seus primários estudos, único incentivo que a tal publicação nos animou. (BELLEGARDE, H. L., 1931 [1928])

Ao fim deste trabalho, é possível compreender que o autor aqui apresentado esteve dentro dos limites da aceção de intelectual proposta por Sirinelli, sendo um de seus objetivos compreender os itinerários de formação, a sociabilidade e a geração. Ao estudar sobre a vida de Bellegarde, é possível compreender e explicar muito sobre o Brasil no processo de independência, e evidenciar quem esteve no poder após este processo de emancipação política. A sua formação, essencialmente militar e com bases europeias, é uma das formas possíveis para conhecer sobre quais grupos se mantiveram no poder mesmo diante da proclamação da independência, do processo de abdicação de D. Pedro I e durante o governo de D. Pedro II.



## Referências e fontes

ALVES, C. Jean-François Sirinelli e o político como objeto da história cultural. In: Lopes, Eliane Marta T.; Faria Filho, Luciano Mendes (Orgs). *Pensadores Sociais e História da Educação*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. v. II.

ANDRADE, V. L. Colégio Pedro II: um lugar de memória: 1837 – 1937. 1999. 176 f. Tese (História Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, UFRJ, Rio de Janeiro, 1999.

ARQUIVO NACIONAL. Fundo/Coleção QI - Família Henrique Luís de Niemeyer Bellegarde. Disponível em: <http://dibrarq.arquivonacional.gov.br/index.php/familia-henrique-luis-de-niemeyer-bellegarde> Acesso em 18/02/2020.

BARATA, C. E. A. Os Niemeyer – mais de 200 anos a Serviço da Engenharia no Brasil. *Boletim da A3P*, Rio de Janeiro, nº. 104, 106 e 108, 1988 e 1989. Disponível em: <http://www.cbg.org.br/niemeyer-na-engenharia/> Acesso em 18/02/2020.

BELLEGRARDE, H. L. Requerimento encaminhado ao Ministério do Império, solicitando que seja sua obra “Resumo da História do Brasil” adotada nas escolas; solicita que lhe seja paga a quantia devida pelo projeto do Canal do Guandu. [S.l.: s.n.], 1831-1834. 4 doc., Orig. Localização: Manuscritos - C-0394,005 nº002.

\_\_\_\_\_. *Resumo da História do Brasil até 1828*. Traduzido de M. Denis, correcto e argumentado. Rio de Janeiro: Typographia de Gueffier E C<sup>a</sup>., 1831. Disponível em: [https://archive.org/details/resumodahistoria00niem\\_0](https://archive.org/details/resumodahistoria00niem_0) Acesso em 22/02/2020.

\_\_\_\_\_. *Resumo da História do Brasil*. Rio de Janeiro: Typografia de R. Ogi-er, 1834. Disponível em: <https://archive.org/details/resumodahistoria00niem> Acesso em 22/02/2020.

BELLEGRARDE, P. A. Elogio histórico do falecido sócio correspondente, o major Henrique Luíz de Niemeyer Bellegarde. *RIHGB*, Rio de Janeiro, 3.ed., p. 226-232, 1839.

BITTENCOURT, C. M. F. Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar. 1993. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas na Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

COSTA, M. C. Concessão de pensões de estudos no estrangeiro no contexto da construção do Estado brasileiro: os pensionários militares. In: Simpósio Nacional de História, 21, 2011, São Paulo: ANPUH, 2011.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*. v. 30, n. 3, set./dez., 2004, 190p.

\_\_\_\_\_. Pasado y Presente de Los Manuales Escolares. Traducido por Miriam Soto Lucas. *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín: Facultad de Educación. Vol. XIII, N. 29-30, 2001 pp.209-229. Disponível em: <https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/7515/6918> Acesso em 14/03/2020.

DENIS, J. Résumé de l’histoire du Brésil, suivi de le Résumé de l’histoire de la Guyane. Paris: Libraires Lecointe et Durey, 1825. Disponível em: [https://archive.org/details/DELTA53546RES\\_P3](https://archive.org/details/DELTA53546RES_P3) Acesso em 22/02/2020.

GASPARELLO, A. M. A nação imaginada nos livros didáticos do século XIX. *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, v. 14, n. 1, jan./abr., 2015.



\_\_\_\_\_. *Construtores de Identidades: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira*. São Paulo: Iglu, 2004.

GENI. Henrique Luís de Niemeyer Bellegarde. Disponível em: <https://www.geni.com/people/Henrique-Luis-Bellegarde/6000000053050979863?through=6000000015353188141> Acesso em 18/02/2020.

MUNAKATA, K. O livro didático: alguns temas de pesquisa. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set/dez. 2012.

SIRINELLI, J. F. Le hasard ou la necessite? Une histoire em chantier: l'histoire des intellectuels. In: Vingtième Siècle. *Revue d'Histoire*, nº9, jan-mar, p. 97-108, 1986. Disponível em: [https://www.persee.fr/doc/xxs\\_0294-1759\\_1986\\_num\\_9\\_1\\_1452](https://www.persee.fr/doc/xxs_0294-1759_1986_num_9_1_1452) Acesso em 24/02/2020.

\_\_\_\_\_. Os intelectuais. In. Rémond, René (org.). *Por uma história política*. Rio de Janeiro: UFRJ/FGV, 1996.



## HERANÇAS DE UMA REDE: CELEBRAÇÃO DOS 50 ANOS DE EDUCAÇÃO PRÉ- ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

Tatiane Damaceno Barreto <sup>101</sup>

### RESUMO

O presente artigo é recorte de uma pesquisa realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo, como instrumento de avaliação da disciplina História e Historiografia da Educação Brasileira, ministrada pela Professora Dr<sup>a</sup>. Claudia Panizzolo, cuja pesquisa foi intitulada Heranças de uma rede: Celebração dos 50 anos de educação pré-escolar no município de São Paulo. O objetivo é traçar, brevemente, a trajetória da educação pré-escolar no município de São Paulo, incluindo a publicação da revista comemorativa de 50 anos de existência das instituições que atendiam crianças de 0 a 6 anos de idade, por meio da análise de aspectos da configuração textual do artigo publicado na revista, cujo título é: Pré-escola Municipal: Assistencialismo, Recreação ou Trabalho Pedagógico? A história que o artigo se propõe a contar descreve as medidas tomadas pela Secretaria Municipal de Educação a partir de 1983 até a publicação da revista em 1985. Notamos vestígios no artigo que reafirma, repetitivamente, que as condições socioeconômicas da população atendida, justifica o atendimento de caráter assistencialista.

**Palavras-chave:** Educação pré-escolar; Oferta; Qualidade.

### ABSTRACT

This article is part of a research carried out within the scope of the Graduate Program in Education at the Federal University of São Paulo, as an instrument for evaluating the discipline History and Historiography of Brazilian Education, taught by Professor Dr<sup>a</sup>. Claudia Panizzolo, whose research was entitled: "Inheritance of a network: Celebration of 50 years of pre-school education in the municipality of São Paulo". The objective is to briefly trace the trajectory of pre-school education in the city of São Paulo, including the publication of the commemorative magazine of 50 years of existence of the institutions that served children from 0 to 6 years old. Through the analysis of some aspects of the textual configuration of the article published in

<sup>101</sup> UNIFESP.



the magazine, whose title is “Municipal Pre-school: Assistencialismo, Recreação or Pedagogical Work?” The story that the article proposes to tell describes the measures taken by the Municipal Department of Education from 1983 until the publication of the magazine in 1985. We note traces in the article that repeatedly reaffirm that the socioeconomic conditions of the population served, justify the service of assistance character.

**Keywords:** Preschool education; Supply; Quality.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo buscou constituir um cenário utilizando, como referência, a produção de Moysés Kuhlmann Jr. (2010), cujo título *Educando a Infância Brasileira*, presente na clássica coletânea *500 anos de Educação no Brasil*, nos fornece subsídios para contextualizar a creche, o jardim de infância e escolas maternas, desde a metade do século XIX até as instituições pré-escolares legitimadas com a Constituição Federal de 1998. Para investigar as concepções implícitas de que a fonte nos revelou frente à oferta de educação pré-escolar, buscamos relações com o debate proposto por Maria Elizabete Sampaio Prado Xavier, em *Poder Político e Educação de Elite*, que discute os problemas educacionais e o liberalismos no país nos períodos colonial e independente, onde sinaliza que, mesmo referindo-se a outro tempo e lugar, as heranças de uma educação concebida como instrumento para educar o homem para a sociedade são presentes, considerando a educação como responsável pelo sucesso ou insucesso social. Tais aspectos assombram os discursos publicizados no artigo da revista, sendo como fonte primária neste contexto de análise. Além de considerar as contribuições de Eliane Marta Teixeira Lopes, apresentada no artigo *O aprendiz de feiticeiro e o mestre historiador: Quem faz a história?*, presente no livro *História e Memória da Educação no Brasil Vol.1 – Séculos XVI-XVIII*, organizado por Maria Stephanou e Maria Helena Camara Basto, onde nos convidou a pensar sobre quem faz a história da Educação, trazendo a problemática frente ao “exame de consciência” feito pelo historiador, uma vez que a interpretação de quem faz a história será definida pelas perguntas que elegemos para nos aprofundar, questionamento estes que estão diretamente ligados à personalidade, ao pensamento e à cultura do historiador enquanto sujeito.

A comemoração do cinquentenário da educação pré-escolar no município de São Paulo no ano de 1985, apresentou-se como um momento de revisitar as histórias e trajetórias de conquistas e desafios da Secretaria Municipal de Educação.

Em 1935, constituíram-se os primeiros Parques Infantis na Cidade de São Paulo, sendo vinculados às circunstâncias de naturezas políticas, econômicas e sociais, que legitimam a necessidade do surgimento dessas instituições (Kishimoto, 1983, p. 7).

Diante o exposto, Kishimoto, ao escrever artigo para a revista de celebração dos cinquenta anos da educação pré-escolar no município de São Paulo, expõe:

A paisagem paulistana sofre profundas alterações em virtude dos processos de industrialização e urbanização que se acentuam no fim do



século passado e início deste. Nas regiões do Brás, Mooca, Bom Retiro e Ipiranga, a formação de corredores de indústrias leva a aglutinar, naquelas localidades, as habitações insalubres do proletariado. Os cortiços mal iluminados e sem ventilação abrigam, na maior promiscuidade, várias famílias de operários, as quais, em virtude do elevado custo dos aluguéis, baixos salários e alta dos preços dos alimentos não dispõem de outra alternativa senão morar em habitações coletivas. As precárias condições dos lares operários, somadas à falta de infraestrutura sanitária da cidade, repercutem na saúde da criança. Mal alimentada, sem dispor de atendimento médico e sanitário, vivendo em ambiente promíscuo, a criança é a maior vítima das epidemias de tifo e tuberculose, diarreias e outras enfermidades. Acrescenta-se a esse quadro desalentador da infância, a ausência diurna das mães e dos mais velhos, motivada pela necessidade de complementar o parco orçamento doméstico nas labutas diárias das fábricas, ocasionando o abandono diário das crianças que ficam sujeitas às aventuras e riscos das ruas. As condições desumanas de exploração da força de trabalho, comuns na primeira república, com jornadas excessivas, utilização de crianças e mulheres em atividades insalubres e desgastantes, além de constantes castigos físicos e repressões, aliadas à inexistência de assistência previdenciária, transformam o operário e sua família, em especial as crianças, em candidatos potenciais a engordar as estatísticas de mortalidade (Kishimoto, 1983, p. 7).

Este cenário induz uma discussão frente às necessidades e finalidades da educação ofertada à infância, exigindo, assim, encaminhamentos que fortaleciam práticas higienistas, com discursos de sanitaristas, legitimando a educação ofertada à infância. Xavier (1980, p.15), ao apresentar proposições sobre os desajustes nas propostas educacionais no período pós-Independência, quase um século anterior ao recorte temporal deste estudo, já contatava as discordâncias e inconsistências de projetos educacionais que discutiam expectativas que se distanciavam dos problemas reais, sinalizando que o intuito de superar o “atraso cultural” do país acabara por, justamente, gerar o fracasso. Assim, Xavier e Kishimoto denunciam, mesmo que em período histórico distintos, um projeto educacional de nação a serviço dos interesses dominantes, com princípios ideológicos que utilizam como estratégia o “dar-lhe o que falta”, no caso, a cultura do pensamento minoritário da classe dominante, para os pobres e subalternos. Intrigante tais semelhanças e constatações aparentes em pouco mais de cem anos de lacuna entre os períodos, seriam heranças?

Jardins de infância, creches e escolas maternas fizeram parte do modelo de conjunto das instituições em uma sociedade civilizada. A concepção de assistência científica, formulada no início do século XX, em consonância com as propostas das instituições de educação popular difundidas internacionalmente, já previa que o atendimento da pobreza não precisaria de grandes investimentos. A educação assistencialista promovia uma pedagogia da submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social. O Estado não deveria gerir diretamente as instituições, repassando os recursos para entidades.



Depois de sangrarem por muitos anos as verbas educacionais, as propostas do regime militar queriam atender as crianças de forma barata. Classes anexas nas escolas primárias, instituições que deixassem de lado critérios de qualidade “sofisticados” dos países desenvolvidos, “distantes da realidade brasileira”. Tratava-se de evitar que os pobres morressem de fome, ou que vivessem em promiscuidade, assim como o seu ingresso na vida marginal (KUHLMANN, 2010, p.11)

Para Kuhlmann (2016, p. 472), o fator da escolarização se explicaria em relação aos outros fatos sociais, sendo envolvidos pela demografia infantil, o trabalho feminino, as transformações familiares, as novas representações sociais das infâncias, etc.

Pensemos na proposição de que as instituições e espaços para infância precisariam transitar da concepção de direito da família e o das mães, para o direito de acesso e qualidade ao bem-estar integral da criança pequena, problematizando, claro, se seria possível dissociar esses dois direitos, passando, assim, para compreensão de que as instituições são direitos constituídos socialmente. Nesse campo, as discussões frente ao qual o real papel da Educação Infantil passava por um momento de orientação assistencialista, como função não-pedagógica nos âmbitos políticos e administrativos. Sendo assim, os cuidados com a alimentação, higiene e saúde passaram a ser práticas vistas como ameaça às instituições, que desejavam se legitimar como espaço escolar.

Redirecionando a lente para o percurso da educação pré-escolar no município de São Paulo, em 1937 com a implementação do Estado Novo, por Getúlio Vargas, São Paulo apresenta um cenário fértil, em clima de efervescência política e marcas significativas da Semana de Arte Moderna de 1922, onde Mário de Andrade, um dos participantes ativos do movimento, foi nomeado em 1935, pelo prefeito Fábio Prado, como responsável pelo recém-criado Departamento de Cultura, instalando, assim, os primeiros Parques Infantis, com a finalidade de:

[...] primeiro, retirar a criança e o adolescente da rua, evitando assim o aparecimento de vícios e a criminalidade. Uma segunda dizia respeito às precárias condições higiênicas e de saúde dos filhos das famílias mais pobres, que poderiam ser minoradas no espaço institucional. Ao lado destas justificativas explícitas, outros fatores se faziam presentes. As propostas do movimento escolanovista E europeu e americano eram, na época, defendidas por educadores brasileiros que propunham a propagação de praças de jogos nas cidades, à semelhança dos jardins de infância de Froebel (OLIVEIRA,1983, p.12)

Assim, os Parques Infantis foram instalados prioritariamente nos bairros de grande concentração industrial para atender a classe operária, cujas crianças tivessem a ausência dos pais, devido às jornadas de trabalho, assim, teriam a promessa do atendimento nos Parques, ou seja, eram essas crianças que possuíam garantias de bem-estar físico e social.

Segundo Oliveira (1983, p.13), a proposta inicial dos Parques Infantis parecia bastante simples: organizava-se em um espaço onde as crianças pudessem brincar sossegadas,



porém, logo foi percebido a necessidade de maior vigilância para se prevenir acidentes, além da oferta de complementação alimentar e atividades dirigidas.

Com a criação do Ensino Primário em 1956, classes de ensino primário em caráter experimental foram instauradas nos Parques, ação esta que resulta em um enfraquecimento dos mesmos. Na gestão de Paulo Maluf (1969-1971) instalam-se poucos parques, porém são criadas 188 classes de ensino pré-primário nos parques já existentes.

Em 1975, os Parques Infantis passaram a ser Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI,s), onde dois movimentos foram perceptíveis: os aumentos significativos no número de unidades escolares, visando atender a demanda; e as instalações de classes pré-escolares nas escolas municipais de 1º Grau.

Vagando, brevemente, no histórico de como constituiu-se a pré-escola e o atendimento à infância no município de São Paulo, contextualizando timidamente com o cenário nacional, tivemos a pretensão de realizar uma análise de alguns aspectos do artigo publicado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, na revista de comemoração pelos 50 anos de Pré-Escola Municipal, cujo título é: *Pré-Escola Municipal: Assistencialismo, Recreação ou Trabalho Pedagógico?*, para evidenciar os vestígios que o documento nos traz frente às questões da qualidade de atendimento, onde buscam afirmar o distanciamento assistencialista nas escolas de educação infantil.

Vale destacar que a análise em uma perspectiva das evidências que foram apuradas, revelam a ligação da história preservada nas fontes, com marcas do sujeito que se propõe em (re)contar a história, a começar pela escolha do assunto - item revelador sobre as escolhas serão eleitas para delimitar, compreender e orientar o presente estudo. Lopes (2014, p.21) diria que, considerando tais relações do historiador com o objeto que lhe provoca, vale desconfiar dos motivos que impulsionam ou dos que obstaculizam, ou seja, a interpretação do historiador está presente para nos mostrar que o sujeito - mais do que o acontecimento - é que faz a história; e o sujeito em si, apresenta marcas de uma história também.

A metodologia adotada para análise do documento, foi se debruçar sobre alguns aspectos de análise da configuração textual que, conforme explica Mortatti (1999, p. 31),

Confere singularidade a um texto é o conjunto de aspectos constitutivos de determinado texto, os quais se referem: às opções temático-conteudísticas (o quê?) e estruturas-formais (como?), projetadas por um determinado sujeito (quem?), que se apresenta como autor de um discurso produzido de determinado ponto de vista e lugar social (de onde?) e momento histórico (quando?), movido por certas necessidades (por quê?) e propósitos (para quê?), visando a um determinado efeito em determinado tipo de leitor (para quem?) e logrando determinado tipo de circulação, utilização e repercussão.

O documento apresentado, objeto deste estudo, foi disponibilizado pelo acervo da Memória Documental (MD)<sup>102</sup> da Secretaria Municipal de Educação. O acesso se dá

102 A Memória Documental mantém um acervo com, aproximadamente, quatro mil e quinhentos documentos técnicos e pedagógicos – uma valiosa massa documental que registra e reconta, com diferentes detalhes, a história da Educação da Cidade de São Paulo – desde a década de 1930 até a atualidade.





via catálogo e solicitação do documento por e-mail, que é encaminhado em formato digital. Sendo assim, tenho em mãos cópia da revista na íntegra, impressa, em formato folha A4 colorido, contendo 60 páginas, tendo como folha de rosto a carta da Secretária Guiomar Namó de Mello, seguindo de editorial, com sumário no final do documento, totalizando 12 artigos, identificados como *História*, artigos das páginas 7, 11, 19, 25 e 57, e os do *Presente*, contidos nas páginas 32, 36, 42, 45 e 57.

A apresentação da capa (Figura 1) se dá por representação do que seria um espaço externo de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) e as representações através de desenho retratam crianças uniformizadas (vestimentas iguais), que brincam ao redor de uma grande árvore, onde o tamanho se destaca frente a representação da figura de crianças, com objetos como bola, cordas e caixas. As cores utilizadas são tons de verde, branco e preto. O título “*Escola Municipal*”, datada de 1985, com a indicação “*Cidade de São Paulo, Secretaria Municipal de Educação*”, ano 18, nº 13 (SÃO PAULO, 1985). Reforçam o subtítulo na cor verde “*50 anos de pré-escola municipal*”. Como plano de fundo do desenho, nota-se a representação de uma cidade urbanizada, com prédios e a figura de um avião ao lado esquerdo da capa. Percebe-se, ainda, no rodapé, ao lado direito, a imagem de um selo comemorativo pelos 50 anos de educação pré-escolar. A escrita do nome “Maringoni”, em fonte manuscrita, subentende-se ser o autor da ilustração.

Figura 1 - Capa da Revista Escola Municipal, edição comemorativa dos 50 anos de Pré-Escola.



Fonte: Documento Digitalizado Memória Documental (SME).



Na contracapa da revista (Figura 2), localiza-se outra ilustração: uma cena onde sugere ser a representação dos Parques Infantis, com uma cidade ao fundo, pouco urbanizada, com as crianças plantando uma árvore, provavelmente a árvore já crescida ilustrada da capa. Datam a imagem da contracapa como sendo de 1935. Dois elementos se repetem nas ilustrações proporcionando interpretação de passagem do tempo: a árvore e o avião, sendo imagens que buscam retratar o presente (1985) e o passado (1935). Consideramos traçar uma hipótese nas representações que objetivaram constatar situações temporais, chamando atenção a quantidade de crianças em cada imagem. Na capa, contamos com ilustração da figura imaginária de, aproximadamente, vinte crianças, sendo que a opção por quantidade na representação daquilo que seria o início da história, conta apenas com a ilustração de quatro crianças.

Figura 2- Contracapa da Revista Escola Municipal, edição comemorativa dos 50 anos de Pré-Escola.



Fonte: Documento Digitalizado Memória Técnica Documental (SME).



Buscaremos constatar tais evidências através da análise de alguns aspectos da configuração textual do artigo mencionado, considerando os conceitos de representações que, para Chartier, é definido como “[...] esquemas intelectuais, que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado” (CHARTIER, 1990, p. 17). Assim, se tratando de uma análise de pesquisa histórica, usaremos os pressupostos teóricos da Nova História Cultural, acrescentando, portanto, o conceito de apropriação.

A apropriação, tal como a entendemos, tem por objetivo uma história social das interpretações, remetidas para as suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem. Conceder deste modo atenção às condições e aos processos que, muito concretamente, determinam as operações de construção do sentido (na relação de leitura, mas em muitas outras também) é reconhecer contra a antiga história intelectual, que as inteligências não são desencarnadas e, contra as correntes de pensamento que postulam o universal, que as categorias aparentemente mais invariáveis devem ser construídas na descontinuidade das trajetórias históricas (CHARTIER, 1990. p 26-27).

Portanto, jogamos luz às apropriações referentes às interpretações e representações produzidas no ato da leitura do discurso produzido no passado. Conscientes de que vestígios podem adquirir sentidos quando relacionados ao presente, quando questionamos o documento para obter respostas às perguntas que foram formuladas no passado.

Os questionamentos aqui levantados, frente à referida publicação, se deram ao artigo inserido no corpus da revista comemorativa, questionando quais as reais ações e intenções para a consolidação de uma oferta de atendimento pedagógico nas escolas pré-escolares, resultante de um distanciamento do caráter assistencialista.

Para Mortatti (1999, p. 73), “todo ato interpretativo, enquanto atividade discursiva é construção de uma representação, a partir da problematização de outras representações construídas e tomadas como fontes documentais”. Ao realizar a análise do artigo de autoria da Lídia Izcson de Carvalho, ocupando, no período, o cargo de Assessora Técnica da Diretoria do DEPLAN 5 (Departamento de Planejamento) da Divisão de Educação Infantil, podemos considerar que:

Trata-se agora saber o que disse o autor, qual o sentido literal de sua comunicação, o que desejou efetivamente dizer, em que contexto escreveu e para quem o fez. [...] Em outras palavras, diante de um texto, é preciso refletir se o autor podia conhecer a verdade, se possuía motivos para mentir, se sua narrativa resiste ao confronto com outras fontes (CONSTANTINO, 2002, p.187).

O texto dirigiu-se aos professores e educadores da rede municipal de ensino como marco comemorativo dos 50 anos de trajetória da pré-escola municipal, sendo

assinado por uma assessora da Secretaria Municipal de Educação, de cargo nomeado, atuante como figura de implementação de políticas públicas.

A história que o artigo se propõe a contar descreve as medidas tomadas pela Secretaria Municipal de Educação a partir de 1983, informação descrita no primeiro parágrafo de um coautor não identificado. O texto está localizado na página 32 da revista, sendo o artigo organizado em 25 parágrafos, com intertítulos e 4 fotos em imagem preto e branco, inseridas no corpus texto, totalizando 2 folhas (frente e verso).

A escrita da autora se inicia com a afirmação “nunca a pré-escola foi tão necessária quanto hoje”, justificando que as mudanças sociais e o ingresso da mão de obra feminina, no mercado de trabalho, subentende-se a necessidade das famílias em buscarem instituições escolares, uma vez que “a família não tem mais condições de suprir todas as necessidades da criança” (p. 32). Após esta afirmação, a foto de uma criança (do sexo feminino) em idade pré-escolar, representa estar realizando alguma “atividade”, segurando folhas de papel, com a seguinte legenda: “sequenciando uma história através de cartazes” (p. 32), uma imagem que representa uma ação escolarizante, sendo interpretada como um fazer pedagógico. Segue a narrativa afirmando que:

No Brasil, a situação de pobreza em que se encontra a maior parcela da população torna o quadro ainda mais dramático, impossibilitando a muitas famílias o atendimento das necessidades infantis, fundamentais para um desenvolvimento sadio (CARVALHO, 1985 p. 33).

Neste trecho, a autora faz menção às condições de “pobreza” para a necessidade do atendimento nas pré-escolas.

No parágrafo seguinte, relata que as pressões e reivindicações dos movimentos populares por atendimentos as crianças em idade pré-escolar, cobram um atendimento em lugar seguro, com alimentação, cuidados de higiene, saúde e educação, exatamente nesta ordem, sendo como último item a “educação”, se fazendo necessário o ensino da leitura, escrita e operações matemáticas. Justifica que tais cobranças resultaram na ampliação de vagas nas creches e pré-escolas públicas, afirmando que “nem sempre se orientou de forma a atender os legítimos interesses das camadas populares” (p.33) e completa que “as pré-escolas, ao desenvolverem um trabalho de cunho eminentemente assistencial e recreativo ou difusamente pedagógico, estão, embora não percebam, trabalhando contra os interesses das camadas de mais baixa renda”. Ao lado desses escritos, uma foto retrata a imagem de crianças sentadas em uma estrutura metálica, conhecida nas escolas pré-escolares como “trepas-trepas”, sem legenda, contendo apenas o autor da fotografia, Roberto Tessuto. A ausência da legenda pode nos revelar o esforço da autora em não descrever a necessidade do “brincar” uma vez que se preocupou em titular legenda para a imagem anterior, que, para si, era a representação do “trabalho pedagógico”, indagação esta, inclusive presente no título do artigo.



Feita tais contextualização pela autora, segue-se com um subtítulo: “A função pedagógica na pré-escola”, onde inicia afirmando que “40% das crianças que ingressam na 1ª série fracassam” e mesmo sem citação da fonte de pesquisa quantitativa, afirma: “Essas crianças são provenientes, na grande maioria, de famílias de baixa renda (CARVALHO, 1985 p. 33). Segue argumentando que saber ler e escrever é condição mínima para “sobrevivência nas sociedades urbano-industriais”, confirmando suas hipóteses de que se faz necessário constituir uma pré-escola pública, democrática, de caráter eminentemente educacional e que preste serviços às crianças de baixa renda.

Em continuidade, vale destaque para o que considerou ações projetadas pela Secretaria Municipal de Educação, para o abandono da oferta de um atendimento assistencialista, almejando, portanto, o caráter educacional:

A expansão quantitativa, por sua vez, deve ser acompanhada pela construção de uma pedagogia adequada a essa faixa etária e à realidade da criança proveniente das classes populares, tendo como pressupostos: - partir dos conhecimentos que o aluno possui; - valorizar esses conhecimentos, ampliando-os e assegurando a aquisição de novos conhecimentos à criança; - desenvolver atitudes de curiosidade, observação e crítica, com vistas à conquista de sua autonomia; - propiciar uma relação educador-educando calcada numa base afetiva que se expressa pelo conhecimento e respeito às necessidades e interesses da criança; - possibilitar-lhe enfrentar com sucesso as etapas escolares subsequentes (CARVALHO, 1985, p. 33).

Neste trecho do texto, Lidia Izcson de Carvalho não se refere mais à criança como criança, mas sim passa a usar o termo “aluno”, reforçando o simbolismo da materialização do trabalho pedagógico intencionado pelo professor. Afirma que somente através desses pressupostos será possível o êxito do aluno frente aos desafios da 1ª série do Ensino Primário.

O trecho a seguir se fez revelador quanto às concepções daquilo que seria uma oferta de atendimento com diferenciação ao que se classifica como classe média alta *versus* baixa renda:

A ênfase em uma pré-escola, que assume a função pedagógica como primordial, traz à baila um ponto polêmico que, frequentemente, polariza discussões referentes à adoção ou não de um currículo estruturado junto a esta faixa etária. Sabemos que existem hoje algumas pré-escolas trabalhando a partir dos interesses manifestados pelas crianças, priorizando as atividades lúdicas e expressivas. Trata-se de escolas pequenas, onde há um número reduzido de alunos para cada professor e que atendem crianças de classe média alta, possuidoras de um universo de informações bastante amplo. A pré-escola pública não pode trilhar este caminho. O compromisso de democratizar o acesso à escola, oferecendo ao maior número de crianças a melhor escolarização possível, nos impõe outro modelo. Nunca é demais lembrar que, para as crianças de mais baixa renda, a escola representa um espaço



insubstituível de aquisição e ampliação de conhecimentos. Assim, na pré-escola pública, a opção por um currículo com diretrizes, objetivos, áreas e estratégias de ação bem definidas, configura-se com uma forma de assegurar, democraticamente, a todas as crianças, as mesmas oportunidades (CARVALHO, 1985, p.34).

A autora claramente afirma que uma pedagogia que parte da premissa dos interesses dos alunos não seria aplicável em escolas públicas, que servem a uma população de mais baixa renda e tais princípios só atentem às crianças (neste trecho retoma o termo “criança”) de classe média alta e finaliza que “*somente um currículo com diretrizes, objetivos, áreas e estratégias de ações bem definidas, poderia assegurar a mesma oportunidade, democraticamente, a todas as crianças*” (CARVALHO, 1985, p. 34).

Segue nos parágrafos 13, 14, 15, 16 e 17 argumentando sobre a eficiência de um currículo prescrito que objetivasse as aprendizagens das linguagens frente à leitura, escrita e conhecimentos lógicos matemáticos e afirma no parágrafo 17 que:

Na verdade, as EMEl's já vêm, há algum tempo, procurando atuar com uma proposta educativa mais ampla que ultrapassa o assistencialismo ou a recreação. Brincar, sem dúvida, é importante nesta faixa etária, porém há que se distinguir a pré-escola que simplesmente propõe que as crianças brinquem (“porque isto é o que a criança gosta de fazer”) e a pré-escola que utiliza o jogo como metodologia básica para o desenvolvimento de uma ação planejada, buscando ampliar e assegurar novos conhecimentos à criança (CARVALHO, 1985, p.34).

Neste trecho a autora busca afirmar que as Escolas de Educação Infantil (EMEl's) apresentam um trabalho que se distancia de um atendimento mero assistencialista e destaca atenção para o brincar, considerando relevante o ato, porém, afirma que a metodologia de aprendizagem se dá através do jogo, subentendendo a brincadeira como ato recreativo, inerente ao gosto da criança. A imagem eleita para compor a página representa duas crianças aparentemente de idades diferentes: a criança em idade menor utiliza uma camiseta com a indicação E.M.E.I MARY BUARQUE, ambas estão sentadas frente a uma mesa com peças, demonstrando semblante de concentração e formulação de hipóteses.

O subtítulo seguinte: *A procura de uma nova qualidade*, a autora buscou pontuar as ações encaminhadas pela Secretaria Municipal de Educação, que subsidiou a melhoria de atendimento nas escolas pré-escolares, destaca que 50 escolas foram construídas em um período de 3 anos (1983-1985), informa que a função de Assistente Pedagógico fora transformada em cargo de Coordenador Pedagógico, sendo um para cada unidade. Afirma que “já em fins de 83, foi discutido e distribuído à rede um subsídio inicial norteando o trabalho” (CARVALHO, 1985, p.35) e acreditamos que tais subsídios foram materiais impressos para o uso do professor, cujo conteúdo era relativo “aos aspectos de desenvolvimento da linguagem oral e raciocínio lógico matemático” (CARVALHO, 1985, p.35). Segue relatando que o material relacionado à



aproximação da criança com a linguagem escrita, este em sua fase final de elaboração, dizendo que em breve os coordenadores receberiam treinamento.

Outra meta mencionada foram os treinamentos ofertados aos coordenadores pedagógicos das EMEI's e das PLANEDI's<sup>103</sup> e um professor de cada unidade. Materiais que a Secretaria considerava como pedagógicos como “massinha, tinta, pincel, etc” (CARVALHO, 1985, p.35) foram enviados para as escolas, e destaca que “jogos didáticos foram distribuídos priorizando-se as escolas de nível socioeconômico mais baixo.

Livros também foram enviados as unidades, com a argumentação de que o “contato sistemático da criança com o universo gráfico, condição necessária para a aprendizagem da leitura e escrita” (CARVALHO, 1985, p.35).

Lídia Izcson finaliza no último parágrafo considerando que, embora todas tais medidas descritas no artigo foram tomadas, existe

[...] um longo caminho a se percorrer na construção de uma pré-escola municipal mais democrática e de melhor qualidade, temos certeza de que contamos com o empenho da maioria dos educadores municipais que já, por diversas vezes, mostraram sua garra em trabalhar por uma escola melhor (CARVALHO, 1985 p.35).

Na tentativa de convencer educadores da rede que mesmo com os inúmeros desafios estruturais que acarretava em condições de trabalho inadequada, a responsabilidade do sucesso dos programas curriculares implantados na educação municipal, dependia assim exclusivamente da *garra* dos educadores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Questionar o passado de um vívido presente não é tarefa fácil; compreender o tempo é essencialmente dar provas de reversibilidade (LE GOFF, 1984, p. 210). O objeto de análise apresentado, ao definirmos o título do presente artigo “*Heranças de uma rede: Celebração dos 50 anos de Educação Pré-Escolar no Município de São Paulo*” traz o termo *heranças*, logo, não nos permitiu um distanciamento do presente, sendo que, através da leitura inicial do texto contido na revista, nos motivou a investigar quais as concepções implícitas presentes no artigo, publicado em caráter comemorativo, que legitimam a dicotomia entre a oferta assistencialista e o trabalho pedagógico nos cinquenta anos de existência da educação pré-escolar, que deixaram vestígios nos posteriores trinta anos da Educação Infantil paulistana (PANIZZOLO, 2017).

A narrativa apresentada por Lídia Izcson de Carvalho, parece legítima se pensarmos sobre o lugar que ela ocupava, sendo assessora técnica de um órgão central, não ficou difícil compreender ambiguidades desprezadas ou silenciadas, ausentes no texto, se fez preciso “refletir se o autor poderia conhecer a verdade, se possuía motivos para mentir, se sua narrativa resiste ao confronto com outras fontes. (CONSTANTINO, 2002, p.187), o que nos induziu ao questionamento: uma figura, cuja

103 Escolas de primeiro grau que possuíam classes de pré-escola.





sua função é de implementação de políticas públicas, teria condições de produzir uma escrita avaliativa legítima sobre sua própria produção? Não estaria ela sendo influenciada diretamente sobre um desejo daquilo que “quer se ver” sobre a verdade do contexto vivenciado? Tais questionamentos surgem na tentativa de identificar quem é o emissor? Quais suas filiações com a temática? Suas intencionalidades através da escrita? Quais seus interesses de classes o de categoria social? Para Le Goff (1984, p. 536):

“[...] o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que ai detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa”

Ou seja, o documento é produzido e fabricado socialmente, sendo legitimado e eleito por quem detém o poder. Tais considerações reformam a fragilidade do documento analisado, consideramos que o emissor não possui neutralidade.

O questionamento inicial apresentado no título do artigo intenciona problematizar, questionar e justificar o modo de oferta de atendimento nas escolas municipais de Educação Infantil, onde busca historicizar, com afirmativas e sem fontes, que a população atendida é de crianças pobres/baixa renda/camada popular, que requer atendimento, uma vez que as famílias não têm mais condições de suprir às necessidade básicas das crianças, visto que estão ausentes, cumprindo jornadas de trabalho, inclusive, o crescimento da presença da mulher nas indústria é uma dado relevante.

Oportunamente, parafraseando Marc Bloc (1965, p. 59), que sinalizou que “[...] aquilo que o texto expressamente nos diz, deixou de ser objetivo preferido de nossa atenção. O maior interesse deveria ser o que texto nos dá a entender, sem ter intenção de fazê-lo”

A autora busca estabelecer relações, levando o leitor a compreender que a clientela (pobre) resultou na oferta de um atendimento assistencialista quando menciona: “[...] a serviço das verdadeiras necessidades das crianças especialmente as de mais baixa renda” (CARVALHO, 1985 p.33).

Em diversos momentos, são utilizados os termos: pobreza, baixa renda, renda baixa, mais baixa renda, provenientes de classes populares. Apresenta argumentos para convencer o leitor sobre a necessidade de migração, de uma oferta educacional assistencialista para uma nova qualidade, pautada em trabalho pedagógico, garantindo assim uma educação democrática. Inclusive, faz uso dos termos “democracia” e “democrática”, porém, argumenta que a democratização do acesso à escola pública não possibilita se aplicar um modelo de currículo que trabalhe a partir dos interesses das crianças, pois isto só se faz possível em escolas que atendiam crianças de classe média alta e que a escola pública impõe outro caminho: um caminho que fez uso de um currículo com diretrizes, objetivos e estratégias bem definidas para atender as crianças com mais baixa renda. (CARVALHO, 1985, p.34).



A representação de expansão e democratização se faz presente logo na capa e contracapa, através de desenhos que ilustram a quantidade de crianças nas cenas que retratam o ano de 1935, com quatro crianças e, em 1985, contando de aproximadamente dezenove crianças. A ampliação de vagas e a oportunidade de acesso se fez necessário frente à garantia de direitos, porém, o inaceitável foi nos depararmos com o argumento de que se atendemos muitos, tais condições nos levam a outros critérios de qualidade. A opção por reafirmar, repetitivamente, as condições socioeconômicas da população atendida nos conduz a concluir que a culpa de receberem um atendimento de caráter assistencialista é da caracterização do público que era atendido. Mesmo com tantos vestígios de proporcionar uma oferta de atendimento que pensava na clientela - e não em critérios de qualidade pautados em princípios democráticos - ações foram encaminhadas, onde pensaram na reestruturação do currículo, ampliação de vagas por meio das construções de unidades escolares e abertura de classes de pré-escolas em escolas de 1ª grau, disponibilidade de materiais de consumo para as escolas, subsídios para nortear o trabalho (acreditamos ser materiais formativos), treinamento de coordenadores pedagógicos e de um professor por unidade. Um professor, apenas um, em um contingente de 7.000 (CARVALHO, 1985, P. 34).

Após listar ações, finaliza convocando a responsabilidade docente para a conquista de uma escola pública, democrática e de qualidade, afirmando que “temos a certeza de que contamos com o empenho da maioria dos educadores municipais, que já por diversas vezes demonstraram garra em trabalhar por uma escola melhor” (CARVALHO, 1985, P. 34).

A ingenuidade da afirmação nos incomoda, bem como ofertar treinamento para apenas um professor de cada unidade e finalizar acreditando na garra da classe trabalhadora sem formação garantida para todos em serviço, é ato de desrespeito. Atribuir a responsabilidade de mudança ao professor que não tem acesso à formação continuada é um dos fatores que herdamos, de uma política elitista que pensava educação mínima para pobres.

Portanto, vale investigar quais conquistas foram consolidadas após esta promessa sem jeito de futuro? Passados os 50 anos, a rede municipal trilhou mais 30, e no presente, como estão olhando para a educação pública que não deve ser opção, mas sim escolha?



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARVALHO, Lídia Izecson. **Pré-escola Municipal: Assistencialismo, Recreação ou Trabalho Pedagógico.** In São Paulo. Escola Municipal: 50 anos de pré-escola municipal. SME. Ano 18, n 13, p.32-35,1985.

CHARTIER, Roger. **O mundo como representação.** In: Estudos Avançados, Rio de Janeiro, n.11(5), 1990.

CONSTANTINO, Núncia. Pesquisa histórica e análise de conteúdo: Pertinência e possibilidades. **Revista Estudos Ibero-Americanos.** PUCRS, v. XXVIII, n. 1, p 183-194, junho 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Recuperando a história da Educação Infantil em São Paulo.** In São Paulo. Escola Municipal: 50 anos de pré-escola municipal. SME. Ano 18, n 13, p.6-10,1983.

KUHLMANN, Moysés. **Educando a infância brasileira.** 500 anos de educação no Brasil. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LE GOFF, Jacques. **Documento/Monumento.** Enciclopédia Einaudi – I. Memória-História. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1984, p. 95-106.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. O aprendiz de feiticeiro e o mestre historiador: quem faz a história? **Histórias e Memórias da Educação no Brasil.** Vol. I. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Notas sobre linguagem, texto e pesquisa histórica em educação. **História da Educação,** Pelotas/RS, p. 69-77, 1999..

OLIVEIRA, Stela Maris Lago. O. A legislação e as políticas para a educação infantil: avanços, vazios e desvios. **Encontros e desencontros em educação infantil.** São Paulo: Cortez, 1983.

PANIZZOLO, Claudia. **Notas sobre a história das creches de São Paulo.** Magistério. Secretaria Municipal de Educação. – São Paulo: SME / COPED, 2017.

SÃO PAULO. **ESCOLA MUNICIPAL. 50 anos de pré-escola municipal.** v18, nº 13, 1985.

XAVIER, Maria Elizabeth Sampaio Prado. **Poder político e educação de elite.** São Paulo: Cortez, 1980.

## HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: OS DESAFIOS E VULNERABILIDADES DAS FONTES

Fernanda Luísa de Miranda Cardoso - UENF<sup>104</sup>

Getsemane de Freitas Batista - PUC-Rio; UFRRJ; SME/Duque de Caxias<sup>105</sup>

### Introdução

Este trabalho visa apresentar, analisar e discutir possibilidades, desafios e vulnerabilidades de fontes de pesquisa, a partir dos resultados parciais de duas pesquisas com abordagem na história da Educação Especial brasileira, ambas desenvolvidas em mestrados acadêmicos.

A primeira foi defendida em 2018, sob o título “O Educandário para Cegos São José Operário<sup>106</sup>: cultura escolar e políticas educacionais - Campos/RJ – décadas de 1960 e 1970” (CARDOSO, 2018), no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (Campos/RJ), na linha de pesquisa Educação, Cultura, Política e Cidadania e no Grupo de Pesquisa CNPq Educação, Sociedade e Região<sup>107</sup>, liderado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silvia Alicia Martínez.

104 Doutoranda e Mestra em Políticas Sociais pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) - Linha de pesquisa: Educação, Cultura, Política e Cidadania. Integra o grupo de pesquisa CNPq Educação, Sociedade e Região. Associada da Sociedade Brasileira de História da Educação. Licenciada em Pedagogia (UENF). Bacharela em Direito (Faculdade de Direito de Campos).

105 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDuc) - UFRRJ/2019. Graduada em Pedagogia e História pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Integrante do Grupo de Pesquisa Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE - UFRRJ/IM). Docente na rede municipal de Duque de Caxias na área de Educação Especial.

106 Instituição fundada em 1º de maio de 1963, pelo Serviço de Assistência São José Operário, em Campos/RJ: atuava “sobre o tripé: educação, reabilitação e profissionalização, a fim de promover o desenvolvimento global do deficiente visual de Campos e outros estados” (CARDOSO, 2018, p. 140).

107 A autora iniciou sua trajetória no grupo de pesquisa durante o Curso de Pedagogia (UENF), atuando também no Programa de Iniciação Científica do CNPq (2015), com estudos na abordagem da História das Instituições Educativas, ocasião em que iniciou a identificação, digitalização e análise exploratória dos documentos institucionais e escolares do Educandário para Cegos São José Operário. Ampliou a experiência com fontes de pesquisa históricas em acervos históricos escolares na atuação como bolsista do projeto de extensão “Memória na escola: difundir a cultura e afirmar a identidade escolar” (PROEX/UENF) (2015-2016), cujo objetivo principal é a preservação dos acervos históricos e a divulgação da memória das instituições escolares, o Liceu de Humanidades de Campos e o Colégio Estadual Nilo Peçanha, onde funcionava a antiga Escola Profissional/Industrial Feminina Nilo Peçanha (MARTÍNEZ; CARDOSO, SILVA, 2016).



Além da compreensão da cultura escolar do referido educandário para cegos, a pesquisa destaca-se por identificar e analisar as linhas de ação e o funcionamento da Campanha Nacional de Educação de Cegos, além de examinar algumas iniciativas do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP).

A segunda foi defendida em 2019, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, na área de concentração em Educação, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (Nova Iguaçu/RJ), sob o título “O Centro Nacional de Educação Especial e o atendimento aos ‘excepcionais’: antecedentes, atores e ações institucionais (1950-1979)” (BATISTA, 2019), e no âmbito do Grupo de Pesquisa Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE), coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Márcia Denise Pletsch. Apresenta relevância pela análise minuciosa sobre a criação do CENESP e as ações realizadas por este órgão no período em que foi presidido por Sarah Couto César<sup>108</sup> (1973-1979).

O ponto de encontro desses estudos são as políticas de Educação Especial durante as décadas de 1960 e 1970, em um contexto marcado pela ampliação das políticas educacionais para os “excepcionais”<sup>109</sup> por meio da assistência técnico-financeira do Estado às secretarias de educação e às instituições especializadas. Trata-se, portanto, de um período de oficialização e institucionalização em âmbito federal das políticas de Educação Especial brasileira, por meio das Campanhas Nacionais e da criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Anteriormente, as políticas de Educação Especial estavam sob a administração de cada estado.

A Campanha Nacional de Educação dos Cegos<sup>110</sup>, instituída pelo Decreto nº 48.252, de 31 de maio de 1960 (BRASIL, 1960), integrava um “modelo campanhista de política social” (XAVIER, 2008). Subordinada ao Ministério da Educação e Cultura, atuava em linhas de ações que envolviam a difusão do livro didático; o ensino de braille no Curso Normal; a qualificação de cegos para atividades industriais; a assistência financeira; e o convênio com a Campanha Nacional de Educação Rural (CARDOSO, 2018; CARDOSO, MARTÍNEZ, 2019).

O Centro Nacional de Educação Especial foi criado no ano de 1973, pelo Decreto nº 72.425 de 3 de julho 1973, com a finalidade de promover a expansão e a melhoria da educação destinada aos deficientes da visão, audição, mentais, físicos, múltiplos, educandos com problemas de conduta e os superdotados, nos segmentos da pré-escola, 1º e 2º graus, ensino superior e supletivo, em todo território nacional (BRASIL, 1973).

108 Sarah Couto César construiu a trajetória profissional na área da Educação Especial na interseção entre os cargos assumidos na Sociedade Pestalozzi e na esfera pública. No primeiro caso, começou como estagiária no consultório médico psicopedagógico, atuou como diretora e também no cargo de presidente de honra. Quanto aos setores estatais, exerceu as funções de psicóloga no Instituto Benjamin Constant, diretora-executiva da CADEME, diretora-geral do CENESP, professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro e integrou o quadro de funcionários do Departamento de Educação Complementar.

109 O termo “excepcional” será usado neste texto para fazer referência ao público atendido pela Educação Especial brasileira. A opção foi adotada em decorrência de ser esta a palavra utilizada no período histórico tratado e aparecerá sempre entre aspas por não ser mais utilizada.

110 Inicialmente a Campanha denominava-se Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais, instituída pelo decreto nº 44.236, de 1.º de agosto de 1958 (BRASIL, 1958).



O que desperta o interesse do presente trabalho são as fontes históricas selecionadas para o desenvolvimento dessas pesquisas que variaram entre entrevistas orais, documentos oficiais e institucionais, imprensa jornalística da época, fotografias e legislação. Para este estudo, destacamos as três primeiras. A riqueza dessas fontes levou a trazê-las aqui como centro da discussão sobre suas possibilidades, desafios e vulnerabilidades, a partir das experiências investigativas mencionadas.

As pesquisas contribuem para a valorização e ampliação da historiografia da educação, sobretudo, da Educação Especial brasileira, tradicionalmente pouco estudada pela comunidade científica.

Cabe destacar que este trabalho também resulta do minicurso “História da Educação Especial: fontes, resultados e desafios” oferecido pelas autoras no Colóquio Internacional de Educação Especial e Inclusão Escolar (Cintedes), realizado na Universidade Federal de Santa Catarina, em 2019.

### Aspectos metodológicos

Busca-se superar o historicismo e a narrativa dominante da história oficial, com fundamento na renovação historiográfica sob a influência da Escola dos *Annales* e da Nova História, movimento que proporcionou para a historiografia da educação significativa influência, no “alargamento objectual, com novas temáticas, novos públicos e novos olhares”; [...], na “revalorização da memória, representações e vivências, com recuperação das marcas do passado e abertura a diversas fontes de informação” (MAGALHÃES, 1998, p. 54).

Nesse sentido, as pesquisas aqui apresentadas, valorizam o público da Educação Especial, que pode ser considerado um “novo público” para a História da Educação, tendo em vista que o interesse pelo estudo da história da Educação Especial, em suas diferentes abordagens, não tem tradição nos grupos de pesquisas dessa área, sobretudo, quando o enfoque temporal concentra nas décadas de 1960 e 1970. A título de exemplo, pode-se tomar como referência o evento nacional de maior divulgação e circulação científica da História da Educação, o Congresso Brasileiro de História da Educação (CBHE).

O CBHE, promovido pela Sociedade Brasileira de História da Educação desde 2000, tem publicado trabalhos pontuais na área de Educação Especial e não possui um grupo de trabalho (GT) específico para a temática. Somente em 2015, de acordo com o estudo realizado por Bezerra e Furtado (2017), foi proposta pela primeira vez uma comunicação coordenada relacionando a História da Educação à Educação Especial. Do total de trabalhos aprovados e publicados entre 2000 e 2015, os estudos sobre história da Educação Especial não chegaram a 2%. Os autores ainda destacam dessas investigações a utilização muito restrita dos periódicos como fonte de pesquisa.

A “revalorização da memória” é percebida nos dois trabalhos (CARDOSO, 2018; BATISTA, 2019) por intermédio das entrevistas orais concedidas por testemunhas privilegiadas do âmbito da Educação Especial, o que enriquece as pesquisas ao





serem considerados os diferentes “lugares de fala” e amplia a perspectiva de análise das pesquisadoras.

Os diversos “lugares de fala” são identificados pelas diferentes trajetórias dos atores sociais: da diretora da política pública nacional de Educação Especial (CENESP); da supervisora regional do CENESP, com atuação numa cidade do interior do estado do Rio de Janeiro; da fundadora de uma instituição filantrópica especializada em educação de cegos no interior fluminense; e, de alunos residentes e de professores dessa mesma instituição. São sujeitos de influência nacional ou regional; da capital ou do interior; gestores ou subordinados à gestão; da classe média ou de origem pobre.

Pollak (1989, p. 4, 5) sustenta que “ao privilegiar a análise dos excluídos, dos marginalizados e das minorias, a história oral ressaltou a importância de memórias subterrâneas que, como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõem à ‘memória oficial’”. Destaca que “o longo silêncio sobre o passado, longe de conduzir ao esquecimento, é a resistência que uma sociedade civil impotente opõe ao excesso de discursos oficiais”.

Segundo Bastos (2009, p. 69, 71), é importante “problematizar a tensão entre unidade e variedade, local e global, diversidade e particularismos, fragmentação e homogeneidade, singular e plural”, e que “uma história regional/local, deve estar sempre articulada, simultaneamente, com o que é universal e com o que é particular, destacando as diferenças, a multiplicidade”.

A “abertura a diversas fontes de informação” é abordada neste trabalho, a partir do uso da técnica da triangulação das fontes. “A História da Educação incorporou processos de cientificidade, designadamente a comparação, a conexão, a triangulação, o cruzamento de fontes, a reconceptualização” (ALVES, PINTASSILGO, 2016, p. 35).

O trabalho do historiador está intimamente relacionado com as fontes a serem verificadas. Fontes estas que devem ser delimitadas de acordo com as perguntas feitas ao objeto de estudo. Este fazer ao pesquisar demanda também que ocorram os recortes temático (assunto), temporal (período) e espacial (região) - (FERREIRA, FRANCO, 2013).

De forma geral, é inevitável ao pesquisador ter que fazer escolhas, recortar na “imensa e confusa realidade o ponto de aplicação particular de suas ferramentas” (BLOCH, 2002, p. 52). Revel (2010, p. 435), citando Arnaldo Momigliano, enfatiza que: “fazer a escolha de uma história particular significa, de fato, eliminar – ou, pelo menos, suspender por hipótese – uma pluralidade de outras histórias possíveis”.

As fontes trazem as marcas de um tempo, de um lugar, de estratégias de agregação de valores, conceitos e normas de ajustamento, tramas de jogos de poder, de rituais, de ruptura de grupos sociais organizados.

Batista (2019) priorizou os pressupostos da história oral para a ordenação das ações a serem realizadas no desenvolvimento da pesquisa, pois “possibilita o registro de reminiscências das memórias individuais; a reinterpretção do passado,



sendo um meio de descobrir documentos escritos e fotografias que, de outro modo, não teriam sido localizados” (THOMPSON, 1992, p. 25). Enquanto Cardoso (2018) privilegiou a técnica da triangulação das fontes, com a combinação da análise das entrevistas orais, com os documentos oficiais e institucionais; e jornais da época (MAGALHÃES, 2017).

Concebida como metodologia, a história oral possibilita o registro das informações dos depoentes que permitem partilhar suas memórias, o que, segundo os autores, não seria possível por outros meios (FERREIRA, 1994; MATOS, SENNA, 2011); também produz uma fonte especial, sendo um instrumento que viabiliza conhecer e compreender as vivências registradas (FERREIRA, 1994). Por ser um procedimento metodológico necessita que ocorra a definição de um problema com inserção em um projeto de pesquisa, a delimitação das ações para a constituição das fontes orais, a análise crítica da fonte produzida tanto interna quanto externamente e a correlação com as outras fontes e a investigação e interpretação dos dados (LOZANO, 2006). Em outras palavras: enquanto metodologia, a história oral requer um rigor científico que pressupõe, neste caso, reflexão teórica, investigações, a constituição de fonte e a produção de conhecimento científico (FERREIRA, AMADO, 2006; SELAU, 2004).

Os documentos oficiais trouxeram significativas contribuições para as pesquisas, principalmente os publicados pelo Ministério da Educação e Cultura. Julia (2001, p. 19) afirma que “os textos normativos devem sempre nos reenviar às práticas”.

Nesse sentido, ressalta-se que é necessário analisar criticamente os documentos oficiais em um “contínuo processo de interpretação: de onde vem o documento? Quem o produziu? Quando foi feito? Como foi conservado? Haveria razões, conscientes ou inconscientes, para que o autor deformasse as informações?” (FERREIRA, FRANCO, 2013, p. 79).

Considera-se que o documento pode ser compreendido como uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziu, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio (LE GOFF, 1990).

Este posicionamento crítico é entendido como um processo em construção, no qual “o exercício da crítica e da interpretação pressupõe o conhecimento prévio de fontes semelhantes, a leitura de trabalhos sobre o assunto e a capacidade de ler o universo de possibilidades que é o documento” (FERREIRA, FRANCO, 2013, p. 84).

Uma das fontes priorizadas por Cardoso (2018) foi a imprensa jornalística. Com a renovação historiográfica, a imprensa superou a perspectiva de o jornal ser apenas um canal de fatos e verdades, ideias e forças sociais, passando a ser um agente que intervém nos episódios.

Em estudos recentes a imprensa tanto constitui memórias de um tempo, as quais, apresentando visões distintas de um mesmo fato, servem como fundamento para pensar e repensar a História quanto desponta como agente histórico que intervém nos processos e episódios, e não



como um simples ingrediente do acontecimento (NEVES, MOREL, FERREIRA, 2006, p. 10).

Nas palavras de Nóvoa (2002, p. 30), “é difícil encontrar um outro *corpus* documental que traduza com tanta riqueza os debates, os anseios, as decepções e as utopias que têm marcado o projeto educativo nos últimos dois séculos”. Vieira (2007, p. 37) aponta a importância da imprensa para a História da Educação por poder revelar “os impactos de uma reestruturação do sistema público de ensino ou a emergência de novas modalidades e métodos de ensino para além do círculo dos especialistas”.

Segundo Rodrigues e Machado (2017, p. 258), a imprensa ainda possibilita “ler as posições que os setores não dominantes desenvolviam em torno da educação” e “alertar sobre a heterogeneidade interna a cada estado brasileiro”.

A guarda e a preservação dos documentos analisados, incluindo os jornais, são realizadas por acervos públicos ou privados, físicos ou digitais, como no caso da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, cujos jornais impressos originais foram digitalizados e disponibilizados ao público para consulta *online*. Os arquivos virtuais, de acordo com Castro (2017), contribuem para a dialética entre pesquisadores e instituições documentárias, para a economia e celeridade da pesquisa, e para o resgate de memórias perdidas em papéis, ocultados pela história dominante; e para a preservação das fontes.

O autor destaca que a expansão das tecnologias da informação e do conhecimento amplia a acessibilidade dos pesquisadores às fontes de pesquisa “antes restritas às estantes e aos armários de arquivos e bibliotecas possibilitando a desterritorialização aos pesquisadores que não precisam sair dos seus gabinetes de trabalho” (CASTRO, 2017, p. 232, 233).

Nesse sentido, ao considerar que, no geral, os arquivos públicos mais expressivos estão localizados nos grandes centros, a disponibilização de documentos no formato digital contribui também para diminuir o custo da pesquisa, ao romper barreiras geográficas e se aproximar do pesquisador do interior e/ou que reside distante do acervo. Os acervos digitais podem ser um caminho para torná-los mais acessíveis também aos pesquisadores com deficiência. Certamente os acervos digitais facilitam a democratização do acesso.

Importa esclarecer que o acesso a esse tipo de acervo está condicionado ao acesso e domínio à tecnologia pelo pesquisador, e que a valorização dos arquivos virtuais e digitais não significa uma negação dos acervos físicos e sim a ampliação de possibilidades para o investigador (CASTRO, 2017).

## Resultados da pesquisa e os desafios das fontes

A utilização dos diversos tipos de fontes históricas, por meio da técnica da triangulação das fontes permitiu, principalmente, o alargamento do conhecimento e a análise da formação das primeiras políticas de Educação Especial brasileira. A abertura a diversas fontes possibilitou uma maior solidez dos resultados.



A pesquisa realizada por Batista (2019) buscou investigar o processo de institucionalização da Educação Especial brasileira, com ênfase na criação do Centro Nacional de Educação Especial e a atuação deste órgão no período de 1973 a 1979. Para dar conta dos objetivos e questões levantadas para o estudo, foram analisados os antecedentes a criação do CENESP (contexto histórico, legislação, sujeitos, instituições e ações relacionadas com a Educação Especial nas décadas de 1950 a 1970); explicações para implantação do Centro e referências; e ações desenvolvidas pelo Órgão na gestão de Sarah Couto César.

O processo de coleta das informações relativas ao papel do CENESP na História da Educação Especial brasileira foi desenvolvido com base nos pressupostos da história oral (que possibilitou entrevistar Sarah Couto Cesar), a análise documental e o levantamento bibliográfico. Durante os encontros para realização das entrevistas, documentos oficiais e fotografias guardados por Sarah foram acessados, escaneados, e, posteriormente, subsidiaram a escrita da dissertação.

O critério para seleção de Sarah Couto Cesar como entrevistada central na pesquisa de Batista foi devido à sua trajetória profissional, uma vez que participou ativamente da história da Educação Especial brasileira ao longo das décadas priorizadas no trabalho. As entrevistas ocorreram na residência da depoente, local considerado mais apropriado e confortável devido à idade avançada da entrevistada, com duração aproximada de duas horas, no horário da tarde, semanalmente, conforme acordado previamente.

Os documentos utilizados na pesquisa de Batista foram documentos oficiais (leis, decretos, pareceres, relatórios de atividades), fotografias, cartas, discurso, matérias de jornal. Segundo a autora, os objetivos e questões elencados para a realização do estudo foram os parâmetros que fundamentaram a seleção dos dados a serem trabalhados no texto.

A pesquisa possibilitou: 1. O acesso a 55 documentos do arquivo pessoal da entrevistada, que estão digitalizados para a criação de um acervo público; 2. A problematização dos acontecimentos da Educação Especial brasileira em diálogo com o momento histórico e a atuação de agentes sociais; 3. O registro de vivências de Sarah Couto César, personagem que atuou em cargos importantes em instituições da Educação Especial brasileira.

Quanto aos desafios enfrentados por Batista (2019), a análise permite elencar: 1. O estabelecimento de relação de confiança com a entrevistada, o que demandou tempo e influenciou no acesso aos documentos; 2. A tutela realizada pela entrevistada aos documentos, ao não permitir a fotografia ou digitalização de alguns, mesmo que estas ações fossem ser realizadas no momento da visita; 3. O volume de dados obtidos tanto como fruto das entrevistas quanto pelas análises dos documentos; 4. A delimitação da forma de análise dos dados; 5. A determinação de quais dados seriam usados e quais descartados; 5. O tempo de duração dos encontros com a entrevistada (dois anos); 6. A garantia da preservação dos dados obtidos, frutos das transcrições das entrevistas e dos documentos escaneados.



Cardoso (2018) analisou a cultura escolar e as políticas educacionais que permearam e perpassaram o contexto do Educandário para Cegos São José Operário, a saber, a Campanha Nacional de Educação dos Cegos e o CENESP, a fim de compreender a relação da instituição com a rede de sociabilidade que o cercava (Estado, elite campista, igreja católica, clubes de serviço – Lions Club e Rotary Clube) e como essas políticas impactaram a referida instituição. As fontes que deram subsídios para a pesquisa são do arquivo institucional do Educandário, além de documentos oficiais, entrevistas orais e a imprensa jornalística.

Deve-se destacar que o Educandário para cegos estudado por Cardoso (2018) não é uma instituição pública. Por se tratar de uma associação de natureza filantrópica, o seu acervo institucional é privado, o que poderia limitar o acesso aos documentos. Contudo, logo nas primeiras visitas, a presidente da instituição, à época, gentilmente, disponibilizou o acesso aos documentos institucionais, como livros de atas, regimento interno, fotografias e alguns documentos escolares, autorizando a fotografia dos referidos documentos, que foi realizada no próprio local em algumas visitas semanais subsequentes.

Do arquivo histórico da instituição, as atas tiveram um papel importante para a identificação de atores sociais, datas e eventos marcantes. As atas originais manuscritas, além de fotografadas, foram digitadas, tornando-as em arquivos digitalizados, para facilitar a leitura, a organização e a busca de informações.

Ao utilizar documentos manuscritos como fonte de pesquisa, deve ser considerado que pode haver dificuldade na compreensão da leitura do texto por conter palavras ou trechos ilegíveis. O regimento interno, datilografado, teve o mesmo tratamento e contribuiu, principalmente, para a identificação dos princípios norteadores da instituição. Os discursos institucional e oficial foram analisados sob a perspectiva da técnica da triangulação das fontes, ao combinar diferentes métodos de coleta de dados e ao cruzar tipos diversos de fontes, viabilizando uma maior solidez aos resultados da pesquisa (MAGALHÃES, 2017).

No acervo da instituição também foram localizadas fotografias do cotidiano do Educandário e de atividades externas, como passeios, festas e campeonatos esportivos. Um dos desafios com as fotografias foi a falta de identificação em algumas. A restrição do acesso às pessoas presentes no início do funcionamento da instituição e o fato de parte dos vivos serem ex-alunos com deficiência visual tornou desafiador o reconhecimento e a análise de algumas fotografias.

Os marcos temporais e/ou de eventos institucionais encontrados nas atas contribuíram também como referencial de data para a pesquisa nos jornais impressos. O levantamento dos jornais impressos foi realizado no Arquivo Público Municipal de Campos Waldir Pinto de Carvalho em periódicos selecionados de grande circulação da época, de âmbito municipal: “Monitor Campista” e “A Folha do Comércio”.

Enquanto a pesquisa em jornais de circulação nacional e regional foi realizada em diversos jornais disponibilizados pela Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, tendo como referência de busca alguns descritores combinados com os intervalos de 1960 a 1969 e 1970 a 1979, com ênfase nas publicações do estado do Rio de Janeiro.



Ao todo, ao considerar os acervos físico e digital, foram analisados 22 jornais e 92 matérias jornalísticas.

A pesquisa na imprensa jornalística propiciou a visualização e a análise do processo de construção social das políticas para a educação dos “excepcionais” e suas tensões; a identificação dos atores sociais essenciais nesse processo e sua rede de sociabilidade; e, a identificação da difusão e hierarquização das informações de interesse público (e também privado), possibilitando “leituras que outras fontes não autorizam” (NÓVOA, 2002, p. 30, 31).

Entre os desafios desta fonte, destaca-se o período longo para localização das matérias, principalmente no acervo físico e a apropriação da materialidade documental. Em relação ao acervo digital há a facilidade no acesso da informação, porém, na abundância de informação há o risco da superficialidade e da perda de foco.

Cardoso indica que o pesquisador construa o seu próprio acervo pessoal de periódicos digitais ou digitalizados, com o uso de critérios que melhor identifiquem a localização das matérias dos jornais de acordo com o objeto da pesquisa. Para a organização desse acervo sugere que a documentação seja catalogada em pastas digitais por ano, título do jornal, nome do arquivo, e por palavras-chave. Salvar o nome do arquivo com palavras-chave contribui para facilitar a identificação do conteúdo da matéria.

Em relação às entrevistas orais, os critérios utilizados por Cardoso (2018) para a seleção dos entrevistados foram definidos por indicação e a partir do papel que cada um desempenhava em relação ao Educandário. As entrevistas foram gravadas em áudio, com a autorização dos entrevistados e transcritas. Realizadas individualmente, com questões do tipo semiabertas que possibilitaram “o aproveitamento de insights para recompor o roteiro, enriquecendo a coleta de informações” (BAUER, GASKELL, 2002, p. 11); com perguntas descritivas e explicativas, e realização também de anotações em diário de campo, com observações das entrevistas.

Os desafios das entrevistas orais envolveram a negociação da entrevista e a disponibilidade das partes. Além disso, as memórias vivas foram ficando mais escassas. Alguns entrevistados eram idosos, o que envolveu algumas restrições para determinadas entrevistas devido a questões de saúde/e ou memória limitada. Essas entrevistas, em particular, foram realizadas com a intermediação e a anuência das respectivas famílias.

É importante salientar aqui, que o pesquisador deve ter um compromisso ético com os entrevistados estando ciente de que estes não são meros objetos de pesquisa, são pessoas que devem ter, portanto, suas restrições respeitadas. Registra-se, também, que durante a realização da pesquisa, 03 das entrevistadas vieram a óbito, por motivo de saúde.

A memória do Educandário por um lado tem sido preservada, principalmente, por uma tradição oral dos atores sociais que perpassaram a instituição. Por outro, em parte, tem se perdido, uma vez que alguns desses atores sociais que participaram dos primórdios da instituição não estão vivos, ou por limitações de saúde, não





puderam conceder entrevista. Considerando esse contexto, e que alguns já estavam avançados em idade, buscou-se antecipar a realização de algumas entrevistas.

Os desafios e as vulnerabilidades das fontes de pesquisas históricas, no geral, são as mesmas de uma pesquisa que aborda especificamente a história da Educação Especial. No entanto, podem-se destacar alguns desafios encontrados por Cardoso (2018) e Batista (2019) durante o desenvolvimento das pesquisas sobre a Educação Especial nas décadas de 1960 e 1970. Uma delas é o fato de haver uma escassa historiografia que analisa essa temática nesse período, o que torna imperativa a busca em fontes primárias. Outro ponto, é que parte desse acervo é privado, o que condiciona o acesso a esses documentos pelo particular que está na posse dos mesmos ou pela instituição filantrópica, uma vez que não se trata de um acesso público.

Especificamente na pesquisa realizada por Cardoso (2018), alguns dos entrevistados são pessoas com deficiência visual, o que torna limitada a contribuição no reconhecimento de fotografias do acervo da instituição. Nesse caso, também, deve-se acordar a autorização para a utilização da entrevista na pesquisa, como melhor convier à pessoa com deficiência visual, seja gravado em áudio, como no caso; seja escrito em tinta com a testemunha de um leitor de confiança do entrevistado, ou em braile.

De forma geral é possível apontar que a diversidade de fontes trouxe desafios para as pesquisas, sobretudo, na seleção, tratamento e análise de uma grande quantidade de dados obtidos. Destacam-se, sinteticamente, questões que se não houver rigor científico, podem prejudicar os resultados da pesquisa:

- Estabelecimento de relação de confiança com as pessoas entrevistadas;
- Entrevistas e transcrições longas;
- Delimitação da forma de análise dos dados;
- Determinação de quais dados utilizar e quais descartar;
- Tempo de duração dos encontros para realização das entrevistas;
- Preservação dos dados obtidos;
- Autorização para acesso a acervos particulares;
- Digitalização e digitação requer disponibilidade de tempo;
- Fotografias: Algumas sem identificação; atores sociais da época vivos com deficiência visual;
- Rompimento com o discurso oficial;
- Na imprensa: período longo para localização das matérias, principalmente no acervo físico;
- Organização do acervo do pesquisador;
- Apropriação da materialidade documental;
- Acervo digital: facilidade no acesso da informação e risco de superficialidade e perda de foco;
- Identificação da difusão e hierarquização das informações de interesse público (e também privado).



## Considerações Finais

A análise realizada neste trabalho, no sentido de discutir os desafios e vulnerabilidades das fontes históricas com foco na história da Educação Especial brasileira, com base em exemplos práticos de resultados de duas pesquisas de mestrado, permite evidenciar algumas considerações relacionadas à produção com fontes históricas.

É preciso considerar a necessidade de cautela no enfrentamento das fontes, pois cada qual exige um tipo de organização, um método de conservação, recolha, armazenamento e análise, para manutenção da coerência na análise e não se perder ou “soterrar” as fontes. Importante também destacar que, no confrontamento das fontes, é necessária a compreensão de que elas trazem a marca de um tempo, de um lugar, de estratégias de agregação de valores, conceitos e normas de ajustamento, tramas de jogos de poder, de rituais, de rupturas de grupos sociais organizados.

No trabalho do pesquisador com as fontes não há uma verdade pronta e acabada. Ele formula uma problemática e constrói uma interpretação. É importante salientar que o rigor científico está no referencial teórico que fundamenta a pesquisa e a sua análise coerente, uma vez que as fontes não falam por si só.

A pesquisa em História da Educação Especial contribui para a compreensão do contexto atual das políticas para a Educação Especial. Concorrem para a ampliação desse conhecimento as fontes históricas como produções humanas que adquirem significado mediante a intencionalidade assumida pelo historiador.

A construção, preservação e valorização dos lugares de memória dão sentido ao presente, com perspectivas de futuro, e são importantes para que a sociedade do conhecimento não se traduza em sociedade do esquecimento (CASTRO, 2017; POLLAK, 1989; NORA, 1993).

## Referências

- ALVES, L. A. M.; PINTASSILGO, J. *Investigar, Intervir e Preservar*. Porto: Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória, 2016.
- BASTOS, M. H. C. Pense globalmente, pesquise localmente? Em busca de uma mediação para a escrita da História da Educação. In: MENDONÇA, A. W. C. P.; ALVES, C.; GONDRA, J. G.; NACIF, L.; BONATO, N. M. da Costa (Orgs.). *História da educação: desafios teóricos e empíricos*. Niterói: Ed. UFF, 2009.
- BATISTA, G. F. *O Centro Nacional de Educação Especial e o atendimento aos “excepcionais”*: antecedentes, atores e ações institucionais (1950-1979). 2019. 227p. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação). Universidade Rural do Rio de Janeiro, 2019.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático* (editores). Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BEZERRA, G. F.; FURTADO, A. C. A produção sobre História da Educação Especial nos Congressos Brasileiros de História da Educação (CBHEs): Um lugar em construção. In: *Educação em Revista*, v. 33, p. 1/e156559-28, 2017.



BLOCH, M. A história, os homens e o tempo. In: MARCH, B. *Apologia da História ou O Ofício do Historiador*. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: ZAHAR - Jorge Zahar Editor, 2002, pp. 51-68.

BRASIL. *Decreto nº 44.236*, de 1 de agosto de 1958. Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais. Diário Oficial da União, 1958.

BRASIL. *Decreto nº 48.252*, de 31 de maio de 1960. Altera dispositivos do Decreto nº 44.236, de 1 de agosto de 1958. Diário Oficial da União, 1960.

BRASIL. *Decreto nº 72.425*, de 3 de julho de 1973. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 1973.

CARDOSO, F. L. M. *O Educandário para Cegos São José Operário: Políticas Educacionais e Cultura Escolar – Campos/RJ (décadas de 1960 e 1970)*. 2018. 245p. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Políticas Sociais). Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, 2018.

CARDOSO, F. L. M.; MARTÍNEZ, S. A. A Campanha Nacional de Educação dos Cegos: uma leitura a partir da imprensa jornalística dos anos 1960 e 1970. In: *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, v. 19, p. 1-25, 2019.

CASTRO, C. A.. Arquivos e fontes na história da educação. In GONDRA, J. G; MACHADO, M, C, G; SIMÕES, R. H. S. *História da Educação, matrizes interpretativas e internacionalização*. Vitória: EDUFES, 2017.

FERREIRA, M. M. História oral: um inventário das diferenças. In: FERREIRA, M. M. et all (Coordenadora). *Entre-vistas: abordagens e usos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1994, pp. 1-13.

FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (coordenadoras). *Usos e abusos da história oral*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006, 304p.

FERREIRA, M. M.; FRANCO, R. *Aprendendo história: reflexo e ensino*. 2ª ed. Rio de Janeiro, 2013.

JULIA, D. A. Cultura escolar como objeto histórico. In: *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, nº. 1, 9-44, 2001.

LE GOFF, J. *História e memória*. Tradução Bernardo Leitão [et al.]. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990, 476p.

LOZANO, J. E. A. Práticas e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (coordenadoras). *Usos e abusos da história oral*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006, pp. 15-25.

MAGALHÃES, J. Um apontamento metodológico sobre a história das instituições educativas. In: Souza, C & Catani, D. (Orgs) *Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente. Anais... II Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*. São Paulo, SP, Brasil, 51-69, 1998.

MAGALHÃES, J. P. Entre história e educação: historiografia e história da educação em Portugal e Brasil. In: ALVES, L. A. M.; PINTASSILGO, J. (Coords.). *Investigar, intervir e preservar em história da educação*. Porto: Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória, 2017, p. 17-44.



MARTÍNEZ, S. A.; CARDOSO, F. L. M.; SILVA, D. G. da. Memória e Patrimônio Escolar na Cidade de Campos (RJ): Trajetória, Avanços e Perspectivas de uma Experiência de Extensão Universitária. In: *Revista de Extensão UENF*, v. 2, p. 167-182, 2016.

MATOS, J. S.; SENNA, A. K. História Oral como fonte: problemas e métodos. In: *Historiae*, Rio Grande, v. 2, n. 1, 2011, pp. 95-108.

NEVES, L. M. B. P. das; MOREL, M.; FERREIRA, T. M. B. da C. (orgs.). *História e Imprensa: representações culturais e práticas de poder*. Rio de Janeiro: DP&A / FAPERJ, 2006.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. In: *Projeto História*. São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1993

NÓVOA, A. A Imprensa de Educação e Ensino: concepção e organização do repertório português. In: CATANI, D.; BASTOS, M. H. C. In: *Educação em Revista: a imprensa periódica e a história da educação*. São Paulo: Escrituras Editora, 2002, p. 11-31.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. In: *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro: vol. 2, nº 3, 1989.

REVEL, J. Micro-história, macro-história: o que as variações de escala ajudam pensar em um mundo globalizado. In: *Revista Brasileira de Educação*, 15 (45), 435, 438.

RODRIGUES, E.; MACHADO, M. C. G. Conversas sobre fontes. In: GONDRA, J. G; MACHADO, M, C, G; SIMÕES, R. H. S. *História da Educação, matrizes interpretativas e internacionalização*. Vitória: EDUFES, 2017.

SELAU, M. S. História Oral: uma metodologia para o trabalho com fontes orais. In: *Revista Esboços*, Santa Catarina, v. 11, n. 11, 2004, p. 217-228.

THOMPSON, P. *A voz do passado – História Oral*. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VIEIRA, C. E. Jornal diário como fonte e como tema para a pesquisa em história da educação: um estudo da relação entre imprensa, intelectuais e modernidade nos anos de 1920. In: OLIVEIRA, M. A. T. de. *Cinco estudos em história e historiografia da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 11-40.

XAVIER, L. N.; DIAS, A. A imprensa carioca e a política educacional na década de 1950. In: *Revista Educação em Questão*, v. 24, n. 10, p. 232-244, 15 dez. 2005.

XAVIER, L. N. Qualificação de professores em três campanhas do Ministério da Educação no decênio 1950-1960. In A. W. Mendonça; L. N. Xavier (Orgs.), *Por uma política de formação do magistério nacional: o Inep/MEC dos anos 1950/1960* (Coleção Inep 70 anos, Vol. 1). Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

## **HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO NO ENSINO DE GRADUAÇÃO: A PRODUÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPA (1983 - 2018)**

Jamylle Paz Maia - UFPA

Luane Tomé – UFPA

Danielly Campos - UFPA

### **Resumo**

Por meio deste trabalho objetivamos elaborar uma cartografia acerca dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) em História da Educação no Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Pará (UFPA) no campus de Belém compreendermos o alcance que a área de estudo supracitada vem tomando entre os estudantes de graduação do citado curso. Desse modo, o objetivo central da pesquisa é analisar o conteúdo dessas produções no período de 2014 a 2018 identificando quais subáreas têm sido mais e menos frequentes entre os trabalhos.

**Palavras-Chave:** História da educação; Trabalhos de conclusão de Curso; Pedagogia; UFPA;

### **Introdução**

Os processos educativos sofreram transformações ao longo dos anos e são retratadas através de obras literárias e produção científica na área da História da Educação e isso permite que o leitor compreenda de maneira mais organizada essas mudanças históricas até a configuração educacional que conhecemos atualmente. Levando em conta a importância mencionada da História da Educação, compreendemos que as produções desenvolvidas durante a graduação são relevantes para apresentar aos graduandos à referida área. Com isso, optamos por desenvolver essa pesquisa a fim de analisar as produções desenvolvidas no ensino de graduação, mais especificamente no curso de pedagogia. Sendo assim, o escopo de nossa pesquisa é elaborar uma cartografia das produções em História da Educação no Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Pará (UFPA) no campus de Belém no período de 2014 a 2018 (período escolhido em razão da última mudança curricular do curso, realizada no ano de 2010).



A intenção desse trabalho é proporcionar um panorama do alcance da História da Educação entre os estudantes de graduação do curso de Pedagogia pois, de acordo com Saviani (2008), “a construção da memória histórica da educação brasileira pode ser abordada a partir de três vetores: a preservação da memória; o ensino de história da educação; a produção historiográfica propriamente dita.” (p. 153). Portanto, nosso estudo irá se caracterizar como uma investigação historiográfica.

Como caminho metodológico escolhido para a concretização dessa pesquisa a dividimos em três etapas: primeiramente realizamos o levantamento dos TCCs produzidos no período de abrangência de nosso estudo (esses dados foram coletados junto à biblioteca do Instituto de Ciências da Educação (ICED), Unidade Acadêmica à qual o curso de Pedagogia está subordinado).

Posteriormente categorizamos os TCCs de acordo com as áreas abordadas utilizando como referências as áreas e subáreas de conhecimento definidas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), principalmente aquelas vinculadas à área da Educação, inserida na grande área “Ciências Humanas”. Em seguida, após a categorização do material coletado, identificamos os trabalhos relacionados à História da Educação e passamos a examiná-los de forma mais detalhada, na intenção de identificar objeto e problema de pesquisa para edificar uma visão panorâmica da produção no campo da História da Educação nos trabalhos selecionados.

O método de levantamento de fontes sobre determinado assunto que utilizado para desenvolver nossa pesquisa é chamado de “estado da arte” ou “estado do conhecimento” que, segundo Ferreira (2002) tem o desafio de:

mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. (FERREIRA, 2002, p. 257)

Caracteriza-se também como sendo um método de natureza bibliográfica baseado “em levantamentos do que se conhece sobre determinada área, desenvolvimento de protótipos, de análises de pesquisas ou avaliação da situação da produção do conhecimento da área focalizada”. (BRANDÃO, 1986, p.07). Utilizamos também Romanowski e Ens (2006) como subsídio teórico-metodológico para o referido método e a partir dele tivemos uma melhor compreensão das características de tal método para identificarmos que o estado da arte surgiu na intenção de mapear e averiguar o conhecimento científico já produzido entre os pesquisadores, assim como perceber se há entre os temas abordados de uma determinada fonte de produção (como, por exemplo, os TCCs), uma predominância de certas temáticas em detrimento de outras que, neste caso, são abordadas de forma bem menos significativa.





Quanto ao “estado da arte”, no Brasil o método entrou em ascensão por volta de vinte anos atrás mesmo que já fosse comumente utilizado em outros países, principalmente entre os pesquisadores norte-americanos, e apesar de ser considerado um método recente entre os brasileiros, ganhou visibilidade e importância para pesquisas científicas uma vez que a partir dele foi e é possível observar nos trabalhos questões acerca das temáticas que vem sendo abordadas com mais frequência, de que forma e em que condições elas estão sendo produzidas e quais as contribuições dessas publicações para a área.

Em síntese, os estudos que utilizam o estado da arte

[...] podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39)

Por outro lado, mesmo considerando a relevância supracitada a respeito do estado da arte, esse método também apresenta dificuldades, para Ferreira (2002) e reforçada por Romanowski e Ens (2006) as dificuldades referem-se principalmente aos títulos dos trabalhos pesquisados, uma vez que muitos deles não deixam claro o que abordam no estudo, fazendo com que seja necessária a leitura do resumo. Contudo, as dificuldades permanecem devido à má elaboração de alguns deles, visto que alguns resumos não apresentam elementos fundamentais integrantes de um trabalho acadêmico, como por exemplo, o tipo de pesquisa feita e até mesmo o objetivo do trabalho. Além disso, as palavras-chave muitas vezes não fazem referência à essência da pesquisa. Por isso, a pesquisa denominada “estado da arte” requer do pesquisador, tempo e empenho para poder realizá-lo.

## OS ESTUDOS SOBRE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

A construção desse trabalho parte da justificativa de que a História da Educação tem importância fundamental na formação do educador. Para apoiar tal afirmativa nos baseamos principalmente em Saviani (2008) que é enfático quanto a importância de conhecer a história e estudar o passado e as gerações anteriores. Segundo ele, deve-se considerar que é por meio da história que os homens se formam, se conhecem e têm consciência do que são, daí decorre, que o conhecimento histórico é essencial para o homem, pois:

Tendo em vista que a realidade humana de cada indivíduo se constrói na relação com os outros e se desenvolve no tempo, a memória se configura como uma faculdade específica e essencialmente humana e atinge sua máxima expressão quando se manifesta como memória histórica. (SAVIANI, 2008, p. 151)



Isto é, a história de todos os homens nada mais é que a história da relação de cada um com os outros que o cercam em seu dia a dia. O autor segue sua abordagem e menciona a “memória histórica”, afirmando que ela está sendo perdida na época atual. Por isso, cita Hobsbawn, quando este afirma que o ofício dos historiadores é lembrar o que os outros esquecem”. (Apud SAVIANI 2008, p. 152), cabendo a ele lembrar a todos os acontecimentos históricos que levaram a humanidade e o mundo a estarem da forma em que se encontram hoje, ou seja, que “...os avanços e recuos, os problemas que os educadores enfrentam são produtos de construções históricas.” (SAVIANI, 2008, p. 152). Isso nos leva a compreender que os historiadores são agentes importantes na busca, cada vez maior, pela retomada dos conhecimentos histórico-educativos.

Feitas essas considerações, a partir das reflexões de Demerval Saviani acerca da importância da pesquisa em História da Educação, percebe-se a relevância de pesquisar sobre as produções feitas em um curso de formação de professores, neste caso, o Curso de Pedagogia, para então, observamos os temas mais abordados por eles na etapa final da sua produção acadêmica para analisar como a memória histórica da educação vem sendo construída em curso que forma novos educadores.

Nesse sentido, mostramos no Quadro 1 as temáticas dos Trabalhos de Conclusão de Curso defendidos entre 2014 a 2018, expostas de acordo com as especialidades definidas pelo CNPQ. No referido quadro estão contidas a quantidade e a porcentagem aproximadas de todos os TCCs defendidos no curso, o que resulta em um total de 507 (quinhentos e sete) trabalhos.

Quadro 1 - TCCs defendidos após a reestruturação curricular do curso de pedagogia no ano de 2011, compreendendo os TCCs defendidos de 2014 A 2018.

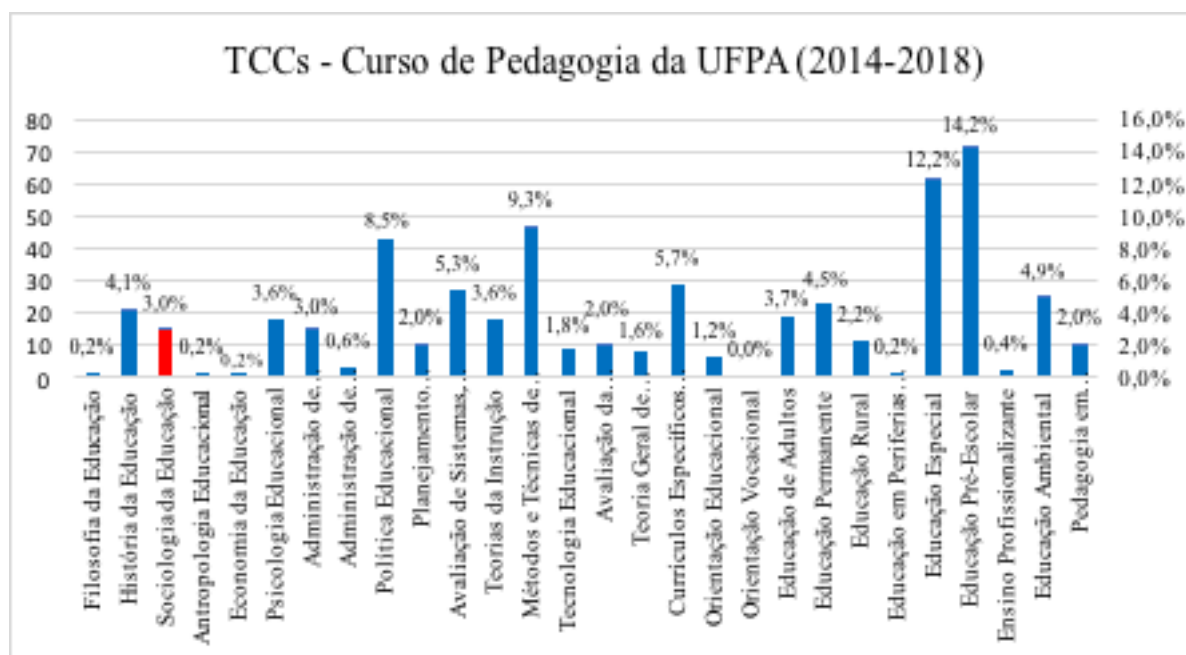
SUBÁREA	ESPECIALIDADE	QUANTIDADE	%
FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO	Filosofia da Educação	1	0,20 %
	História da Educação	21	4,60 %
	Sociologia da Educação	15	2,80 %
	Antropologia Educacional	1	0,20 %
	Economia da Educação	1	0,20 %
	Psicologia Educacional	18	3,40 %
ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL	Administração de Sistemas Educacionais	15	2,80 %
	Administração de Unidades Educativas	3	0,60 %
PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL	Política Educacional	43	8,20 %
	Planejamento Educacional	10	1,80 %
	Avaliação de Sistemas, Instituições, Planos e Programas Educacionais	27	5,40 %



ENSINO-APRENDIZAGEM	Teorias da Instrução	18	3,60 %
	Métodos e Técnicas de Ensino	47	9,60 %
	Tecnologia Educacional	9	1,80 %
	Avaliação da Aprendizagem	10	2,00 %
CURRÍCULO	Teoria Geral de Planejamento e Desenvolvimento Curricular	8	1,80 %
	Currículos Específicos para Níveis e Tipos de Educação	29	5,80 %
ORIENTAÇÃO E ACONSELHAMENTO	Orientação Educacional	6	1,20 %
	Orientação Vocacional	0	0,00 %
TÓPICOS ESPECÍFICOS DE EDUCAÇÃO	Educação de Adultos	19	3,80 %
	Educação Permanente	23	4,60 %
	Educação Rural	11	2,20 %
	Educação em Periferias Urbanas	1	0,20 %
	Educação Especial	62	12,40 %
	Educação Pré-Escolar	72	14,40 %
	Ensino Profissionalizante	2	0,40 %
ÁREAS NÃO ESPECIFICADAS PELO CNPQ	Educação Ambiental	25	4,80 %
	Pedagogia em Organizações Sociais	10	2,00 %
<b>TOTAL</b>		<b>507</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dos autores, com base em dados da Biblioteca Setorial do ICED/UFPA.

Gráfico 1 - Quantidade de Trabalhos de Conclusão de Curso



Fontes: Dados sistematizados pelos autores a partir de informações da Biblioteca Setorial do ICED.



Neste período analisado, identificamos que as temáticas mais abordadas foram a “Educação Pré-Escolar”, com 14,2% e a “Educação Especial” surge como a segunda temática mais frequente, alcançando 12,2%, seguida da temática “Métodos e Técnicas de Ensino” com 9,3%. A temática História da Educação alcançou 3,0% de abordagem nesse período.

Sobre os trabalhos sobre História da Educação, categorizamos segundo os onze eixos temáticos definidos pela Sociedade Brasileira de História da Educação, são eles: Políticas e Instituições Educativas, Intelectuais e Projetos Educacionais, Imprensa e Impresses Educacionais, Formação e Profissão Docente, Educação e Gerações, Disciplinas Escolares e Ensino de História da Educação, Memória e Patrimônio Educativo, Teoria da História e Historiografia da Educação, Educação Profissional, Educação, Movimentos Sociais, Etnias e Gênero, Processos Educativos e Práticas e Sociabilidade Não- Escolares. A partir dessa classificação, apresentamos abaixo o quadro com os títulos e os eixos temáticos desses TCCs:

Quadro 2 – Títulos e eixos temáticos dos Trabalhos de Conclusão de Curso da área de História da Educação entre de 2014 a 2018 no Curso de Pedagogia da UFPA.

2014	Escola Cidade de Emaús na memória de egressos.	SILVA, Cleonice A. P.	Memória e Patrimônio Educativo
2014	Política de valorização docente no contexto do FUNDEF: breve análise da remuneração docente a partir dos dados do Censo do Professor 1997 e 2003.	PIMENTEL, Bárbara S.	Formação e Profissão Docente
2014	Educação religiosa no Brasil e na Amazônia.	TAVARES, Ana L. L.	Políticas e Instituições Educativas
2015	Apontamentos para a história e memória da educação na Amazônia: a Escola Fernando Ferrari (1962-1985).	REIS, Vera L. Q.	Memória e Patrimônio Educativo
2015	Educação feminina na Belém da Belle Époque (1890-1902).	SOUSA, Brígida R. V.	Educação, Movimentos Sociais, Etnias e Gênero
2015	Orientações curriculares para o ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental: entre o local e o nacional (1980-2012).	CARMO, Adele S. F.	Disciplinas Escolares e Ensino de História da Educação
2015	A violência sexual contra crianças e adolescentes no estado do Pará nos anos de 2010 a 2014: uma análise a partir das notícias divulgadas pelo jornal Diário do Pará.	SOUZA, Jessica G. F.	Imprensa e Impresses Educacionais
2015	A educação na Ditadura Militar: um olhar sobre a disciplina Estudos Sociais.	COSTA, Aline F.	Disciplinas Escolares e Ensino de História da Educação
2015	As ações desenvolvidas pelo Programa Jepiara para o enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes nos anos de 2004 a 2013.	MERCÊS, Thais S. T.	Processos Educativos e Práticas de Sociabilidade Não- Escolares



2016	História da infância no Brasil: uma breve retrospectiva da caridade à filantropia, no período da colônia ao início da República.	CHAGAS, Ainê C. P.	Educação e Gerações
2016	O ensino médio no estado do Pará: e os indicadores de oferta nas regiões de integração do Marajó e metropolitana de Belém no período de 2010 a 2014.	NORONHA, Gean F.	Políticas e Instituições Educativas
2016	A mortalidade infantil e a política higienista em Belém do Pará (1910 – 1914): um estudo nos livros perpétuos de sepultamento de crianças do cemitério de Santa Isabel.	VIANA, Carmeci R.	Memória e Patrimônio Educativo
2016	Memorial – História de vida e formação: o uso da leitura e da escrita como função social.	TAVARES, Gicele N. C.	Formação e Profissão Docente
2016	Educação para a infância: uma aproximação ao Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Pará.	MOURA, Johnnata J. S.	Educação e Gerações
2016	Os castigos corporais numa perspectiva histórica e no contexto educacional.	SANTOS, Leidiany G.	Educação e Gerações
2016	Cidade e natureza: Vida ao ar livre e práticas corporais na belle époque belenense segundo os relatórios de Antonio Lemos (1897 a 1908).	PORTO, Isabel Maria Brasil Hass Gonçalves	Processos Educativos e Práticas de Sociabilidade Não- Escolares
2017	O pensamento educacional de Francisca Senhorinha da Motta Diniz: uma análise do semanário ‘o sexo feminino’ (1873 - 1876).	SANTOS, Larissa A.	Educação, Movimentos Sociais, Etnias e Gênero
2017	O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB e a qualidade da educação no município de Belém (2005-2016).	LIMA, Ana H. C. S.	Políticas e Instituições Educativas
2017	O ensino da cultura afro-brasileira no livro didático de história dos anos iniciais do ensino fundamental: uma análise da Coleção Buriti História.	SOUZA, Ana C. R.	Disciplinas Escolares e Ensino De História Da Educação
2017	Educação de tempo integral: desafios, possibilidades e limites no estado do Pará (2008 – 2015).	ALVES, Ivanilce F. J. B.	Políticas e Instituições Educativas
2018	O professor na Primeira República no Pará: notas sobre seu papel e função na relação família x escola	PANTOJA, Suellem M.	Formação e Profissão Docente.

Fonte: Dos autores, com base em dados da Biblioteca Setorial do ICED/UFPA.

Esclarecendo que nossa intenção não foi deter a última palavra a respeito da categorização dos trabalhos no eixo temático relacionados, chamamos a atenção para o fato de que foi um exercício preliminar de identificação e classificação dos trabalhos conforme um padrão já consolidado da SBHE. Obviamente podem ter ocorrido equívocos pois, como declaramos no decorrer do texto, existem muitos trabalhos cujos títulos não deixam claro do que tratam e seu resumo não foi



suficientemente claro para definir um eixo. De todo modo, chegamos ao resultado de que entre os vinte e um trabalhos examinados, a variação de eixos temáticos se fez presente, sendo o eixo “Políticas e Instituições Educativas” o mais assíduo. Os eixos “Formação e Profissão Docente”, “Educação e Gerações”, “Disciplinas Escolares e Ensino de História da Educação” e “Memória e Patrimônio Educativo” foram abordados três vezes, cada um. Por fim, os eixos “Educação, Movimentos Sociais, Etnias e Gênero” e “Processos Educativos e Práticas de Sociabilidade Não-Escolares”, foram ambos explorados duas vezes. Os eixos “Intelectuais e Projetos Educacionais” e “Teoria da História e Historiografia da Educação” não foram abordados em nenhum trabalho neste período.

A respeito do eixo “Políticas e Instituições educativas” constatamos que o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) também foi alvo frequente. No trabalho de Bárbara Pimentel (2014), o objeto principal da pesquisa foi a valorização da remuneração dos professores da educação básica no âmbito do FUNDEF, tratada no período de 1997 a 2003, além disso, se deteve em analisar o processo de financiamento, os dispositivos legais referentes ao FUNDEF e verificar os avanços depois da criação do fundo. Thais Mercês (2015), em seu TCC, fez uma análise sobre as ações do programa “Jepiara”, que procurou combater a violência sexual contra crianças e adolescentes, o seu período de análise foi de 2004 a 2013. Uma análise sobre a oferta do ensino médio público nas Regiões de Integração do Marajó e Região Metropolitana de Belém no período de 2010 a 2014 foi feita no trabalho de Gean Noronha (2016), identificando que a matrícula no ensino médio sofreu uma diminuição que pode estar influenciada pela precariedade do ensino. Finalmente, no trabalho de Ivanilce Alves (2017) foi feita uma análise histórica e reflexão frente as políticas públicas do campo da Educação de tempo integral no Brasil. Seu foco de pesquisa foram as propostas dos programas “Mais Educação” e “Pacto Todos Pela Educação”.

O eixo temático “Formação e Profissão Docente” tem como foco analisar a memória de sua própria formação, assim como, da instituição em que foram formados. Nesse sentido, no trabalho de Brígida Sousa (2015), por exemplo, a autora apresentou a história da educação Feminina durante a Belle Époque paraense, e para isso, utilizou os discursos de jornais locais que davam suas opiniões favoráveis ou contrárias à instrução das mulheres. No TCC de Gicele Tavares (2016), a mesma relatou a sua história de vida e formação, destacando seu processo de escolarização, de alfabetização e de sua vida acadêmica, para então, realizar uma reflexão sobre o uso da leitura e escrita como função social. Por fim, Suellem Pantoja (2018) teve em seu trabalho o objetivo de buscar uma compreensão a respeito da ideia disseminada acerca do professor no período da Primeira República, e também compreender o papel exercido por ela nas relações familiares e escolares, baseando-se no Regulamento Escolar do Ensino Primário do ano de 1840 e nos artigos da Revista de Educação e Ensino que circulavam no Pará no ano de 1894.

O eixo “Memória e Patrimônio Educativo” tem como características os processos e práticas de guarda, seleção, catalogação e preservação de acervos escolares;





patrimônio educativo material e imaterial como práticas importantes na História da Educação. O primeiro trabalho deste eixo foi o de Cleonice Silva (2014) que por meio das lembranças de ex-alunos, teve como intuito trazer aspectos marcantes da Escola Cidade de Emaús, por eles foram apontados aspectos considerados diferenciados sobre a referida escola, dado que ela surgiu da necessidade do movimento social Movimento da República de Emaús. No trabalho de Vera Reis (2015) o objetivo principal foi averiguar o processo histórico educacional da Escola Fernando Ferrari, no período de 1962 a 1985, considerando sua contribuição para a história da Educação da Amazônia.

Os trabalhos do eixo “Disciplinas Escolares e Ensino da História da Educação”, voltaram se a estudar sobre a história do ensino, das disciplinas escolares e tudo que diz respeito ao contexto escolar. O primeiro deles a ser analisado foi o de Ana Tavares (2014) que apresentou o caminho histórico das ordens religiosas no Brasil e na Amazônia Colonial, tal como os Franciscanos, Jesuítas e a ordem das Irmãs Dorotéias, atestando assim os Franciscanos como principais atuantes na história da Educação Brasileira deste período. Já no trabalho de Adele Carmo (2015) uma análise foi realizada sobre as orientações curriculares voltadas para o ensino de história nos anos iniciais do Ensino Fundamental, além de analisar os documentos orientadores para este ensino no período de 1980 a 2012. A autora Aline Costa (2015) dedicou-se a analisar os conteúdos curriculares e metodológicos da disciplina Estudos Sociais, nas séries iniciais no 1º grau, durante a ditadura militar no Brasil, de forma mais específica de 1970 a 1979. Ana Souza (2017) apresentou um estudo sobre a forma que o ensino da cultura afro-brasileira estava sendo desenvolvido na coleção “Buriti História” para os anos iniciais do ensino fundamental. A partir disso, a autora constatou que os conteúdos apresentados nos livros ainda não são suficientes para que o aluno compreenda de forma clara a temática afro-brasileira.

O eixo “Educação e Gerações” trata das relações geracionais em contextos como na família, escola, processos educativos, disputa de poder, entre outros, além de ter a intenção de compreender e construir a imagem da criança e o conceito de criança ao longo da história. Assim sendo, Ainê Chagas (2016) aborda a história da infância no Brasil e faz uma síntese do trajeto histórico da infância no período da colônia até a república. Em seguida, Carmeci Viana (2016) trabalhou a mortalidade infantil nos anos de 1910 a 1914 em Belém do Pará, tendo como objetivo conhecer o quadro da mortalidade infantil no município e a relação com a política higienista no período de 1910 a 1914, tudo isto baseado nos Livros Perpétuos de Sepultamento de Crianças no Cemitério de Santa Izabel do Pará. Johnnata Moura (2016) teve como objetivo realizar uma contextualização do cenário educacional atual com as ideias higienistas, para então conseguir perceber o fator histórico atrelado ao Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Pará. Analisou também as propostas educacionais para a infância e a organização do instituto. Outro trabalho referente ao eixo “Educação e Gerações” é o de Leidiany Santos (2016), aludindo os castigos corporais no contexto escolar no final do século XIX, discutindo também a base da educação, punição corporal e a evolução da história da lei recente no Brasil.



O eixo “Imprensa e Impresso Escritos” que direciona sua pesquisa para a imprensa como meio para a reflexão crítica sobre a sociedade e as transformações dela ao longo do tempo teve como único trabalho o de Jéssica Souza (2015) que investigou a situação alarmante da violência sexual no Pará, tendo como fonte de análise as notícias divulgadas nos jornais “Diário do Pará” nos anos de 2010 a 2014.

“Processos Educativos e Práticas Não Escolares”, eixo que faz referência aos estudos sobre a história dos processos educativos não escolares e para os vários sentidos da educação foi abordado por Isabel Maria Porto (2016) em seu trabalho intitulado “Cidade e natureza: Vida ao ar livre e práticas corporais na belle époque belenense segundo os relatórios de Antônio Lemos (1897 a 1908)”, contudo, não há uma cópia impressa dele no arquivo da Biblioteca Setorial do ICED.

Dando prosseguimento, o eixo “Educação, Movimentos Sociais, Etnias e Gêneros” busca pesquisar os processos educativos nos movimentos sociais, grupos étnicos/raciais e de gênero. Nesse sentido, Larissa Santos (2017) teve como objetivo investigar a concepção de educação para Francisca Senhorinha da Motta Diniz no semanário “O sexo feminino” no período de 1873 a 1876, para assim, entender uma parte a educação brasileira no final do século XIX.

## Considerações Finais

Os Trabalhos de Conclusão de Curso nos possibilitaram visualizar como tem se mostrado o cenário de produção dos acadêmicos do Curso de Pedagogia da UFPA e a partir da nossa análise acerca destes trabalhos identificamos que dentre eles, certas temáticas aparecem com maior frequência em detrimento de outras. As temáticas “Educação Pré-Escolar”, “Educação Especial” e “Métodos e Técnicas de Ensino” foram detectados como as três temáticas mais frequente. Além disso, verificamos que entre as três temáticas menos frequentes estão “Orientação Vocacional”, “Antropologia Educacional” e “Economia da Educação”.

Percebemos ao longo deste trabalho que a maior parte dos TCCs de História da Educação se deteve em analisar, principalmente, o papel social, as influências, a trajetória e os desdobramentos históricos além de outros aspectos ligados às Instituições Escolares. As políticas, sejam elas no contexto universitário, na Educação de Jovens e Adultos e no Ensino Rural e na Formação de Professores foram também bastante exploradas pelos autores. Além disso, constatamos o notável interesse dos autores para com as Políticas e Instituições Educativas, uma vez que mais da metade dos trabalhos desenvolveu sua pesquisa voltada para este assunto.

Em relação ao conteúdo dos TCCs de modo geral, conseguimos perceber a grande variedade de temas abordados pelos autores ao longo desses quatro anos. O mesmo acontece com a História da Educação, pois foi possível observar que os temas tratados foram variados e pertinentes e, obviamente, contribuíram para o debate deste campo de estudo. Nesse sentido, destacamos que mesmo com uma produção de média intensidade a História da Educação ainda necessita de maior estímulo para os alunos de forma a ampliar o interesse sobre este campo, considerando a relevância temática para a formação do pedagogo e do educador.



## Referências

Alves, L. M. S A.; Nery, V. S. C.; & Silva, L. S. Cartografia das produções em história da educação nos Programas de Pós graduação em Educação no Pará (2005-2018). *Revista Brasileira de História da Educação*, 19. DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v19.2019.e070>.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas” estado da arte. **Educação & sociedade**, v. 23, p. 257, 2002.

ICED. **Catálogo de Trabalhos de Conclusão de Curso**. Faculdade de Educação, Biblioteca Setorial do ICED, 2018.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. *Diálogos Educacionais*, v. 6, n. 6, p. 37–50, 2006.

SAVIANI, Demerval. História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. **Eccos Revista Científica**, v. 10, n. Esp, p. 147-167, 2008.

BRASIL. **NBR 14724**: informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. 3. ed. Rio de Janeiro, 2011.

## Impressos escolares na historiografia da educação de Mato Grosso do Sul: contribuições da Revisão Sistemática

Cintia Medeiros Robles Aguiar – UFMS

Jéssica Lima Urbieto – UFMS

Jacira Helena do Valle Pereira Assis – UFMS

**RESUMO:** O presente estudo tem por objetivo apresentar uma revisão sistemática das pesquisas em História da Educação que possuem como fonte e/ou objeto impressos escolares. É uma pesquisa bibliográfica que adotou como técnica a Revisão Sistemática de pesquisas produzidas e veiculadas em quatro Programas de Pós-Graduação em Educação de Mato Grosso do Sul. O *corpus* de análise foi composto por 2 dissertações disponíveis nos repositórios *stricto sensu* da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), e 4 artigos das suas respectivas revistas entre os anos de 2015 a 2019. A delimitação temporal foi proposta por identificar o quadriênio como período de produção dos estudos encontrados referentes a temática. Os resultados sinalizam que as produções científicas sobre os impressos escolares no estado são parcas, mas caminham em progressão para análises histórico-educacionais da região e evidenciam um universo amplo e distinto de desdobramentos teórico-metodológicos, que possibilitam diferentes olhares e caminhos teóricos. A proposta aborda elementos que possam ser considerados relevantes para que pesquisadores interessados em aproximar da literatura sobre o uso de impressos escolares em pesquisas acadêmicas no campo da História da Educação, no estado de Mato Grosso do Sul e na inserção do uso da técnica de Revisão Sistemática em pesquisas.

**Palavras-chave:** Impressos Escolares; Revisão Sistemática; História da Educação.

### Introdução

Nos últimos anos há um volume de informações científicas geradas na Historiografia da Educação, que aponta para necessidade de sínteses que facilitem o acesso da produção da área. Trazer à tona a literatura já produzida para conduzir uma investigação sobre o uso de impressos escolares é o motor do presente estudo, ao



focalizar a Revisão Sistemática como uma técnica viável ao campo da Historiografia da Educação.

O artigo publicado pelo Grupo de Estudo de Revisão Sistemática do Rio de Janeiro (GERS-Rio), trouxe que a revisão narrativa ou tradicional da literatura, comumente apresenta uma abordagem mais ampla e “[...] dificilmente parte de uma questão específica bem definida, não exigindo um protocolo rígido para sua confecção; a busca das fontes não é pré-determinada e específica, sendo frequentemente menos abrangente.” (CORDEIRO; *et al*, 2007, p. 429).

As primeiras técnicas formais de combinação dos resultados de diferentes estudos foram elaboradas e publicadas “no *British Medical Journal*, pelo matemático britânico Karl Pearson, em 1904. [...] ao observar que os resultados de pequenos estudos isolados não ofereciam condições para se obter conclusões sobre o assunto, sem que uma grande probabilidade de erro existisse.” (CORDEIRO; *et al*, 2007, p. 429). Desde então, a revisão sistemática é uma técnica de pesquisa amplamente desenvolvida nas áreas da saúde, computação, engenharia e, posteriormente, na área de humanas.

O estudo de Gonçalves, Nascimento e Nascimento (2015) compreendeu que, a revisão sistemática pode ser definida como uma técnica de pesquisa, que utiliza como fontes de dados a literatura sobre determinado tema, possibilitando uma investigação que visa à identificação de evidências relacionadas a um problema específico de pesquisa, com o intuito de destacar ideias, posturas e opiniões de autores, publicadas na área de conhecimento em que se insere.

Para tal, busca caracterizar cada estudo selecionado, avaliar a qualidade, identificar conceitos-chave e concluir sobre o que a literatura informa em relação a determinado objeto, bem como apontamentos de problemas/questões que necessitam de novos estudos.

Desta forma, pretende-se investigar a seguinte problemática: como as pesquisas histórico-educacionais produzidas e veiculadas pelos Programas de Pós-Graduação em Educação no estado de Mato Grosso do Sul vêm mobilizando questões ligadas aos impressos escolares? Assim, coloca-se em análise como a imprensa escolar foi tratada em produções científicas.

Como objetivos específicos do presente estudo, aponta-se: a) identificar as temáticas selecionadas nas pesquisas que adotam impressos escolares como fonte e/ou objeto; b) identificar os referenciais teórico-metodológicos utilizados nas pesquisas em História da Educação que analisam impressos escolares; c) identificar a base teórica dos trabalhos selecionados; e) identificar os limites e possibilidades dos estudos histórico-educacionais que utilizam a fonte supramencionada.

Metodologicamente, constitui-se em uma pesquisa bibliográfica, que adota como técnica de pesquisa a Revisão Sistemática de Literatura. Para compor o *corpus* de análise foram selecionadas artigos e dissertações em repositórios institucionais regionais *stricto sensu* dos Programas de Pós-Graduação em Educação de Mato Grosso do Sul das seguintes universidades: Universidade Federal de Mato Grosso



do Sul (UFMS), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

Além dos repositórios *on-line*, opta-se por incluir as produções científicas publicadas nas revistas institucionais dos programas, quais sejam: “Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade”, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Naviraí (CPNV), com publicações da área da Educação e das Ciências Sociais; “Interfaces da Educação”, editada pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, que propõe-se a divulgar conhecimentos da área da Educação; “Revista InterMeio”, publicação científica do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, com publicações da área da Educação ou áreas afins; e a “Revista Série-Estudos”, periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco.

Posto isto, organiza-se o artigo em três tópicos, de modo a caracterizar as contribuições e etapas para a Revisão Sistemática na historiografia da educação, categorizar o mapeamento das produções com os dados encontrados nas buscas, e ao final, apresentar os resultados encontrados e as considerações quanto a esse exercício.

## **1 Impressos escolares na Historiografia da Educação em Mato Grosso do Sul: o exercício da Revisão Sistemática**

No levantamento realizado para este estudo, observa-se que não há registros na literatura de revisões formais, que buscam identificar e analisar criteriosamente os estudos que contemplem o uso de impressos escolares no campo da Historiografia da Educação. Algumas revisões existentes sobre a temática, limitam-se a realizar um agrupamento de trabalhos sem o direcionamento de protocolos de pesquisa que evidenciem o escopo da revisão e os critérios escolhidos para avaliá-los, resultando em revisões de pouca abrangência nesse campo, e dependentes da proposta de seus revisores.

Localizar e submeter esses estudos ao rigor de uma revisão sistemática significa reconhecer que ao longo dos últimos anos, os historiadores da educação se debruçaram sobre novas fontes de pesquisa (SCHELBAUER; ARAÚJO, 2007; AMARAL, 2003; BASTOS, 1997; CATANI, 1997; NÓVOA, 1997), e têm privilegiado a imprensa escolar como fonte e objeto de suas inquietações. Revistas e jornais escolares têm recebido enfoque, tanto do ponto de vista de sua periodização, quanto do ponto de vista teórico-metodológico, enquanto expressões de interesses, associadas às visões de mundo e às diversas orientações de ordem educacional pelo país.

A fim de colocar-se nessa lacuna, o presente estudo sinaliza que a revisão sistemática é o meio proposto para identificar, avaliar e compreender todo estudo relevante e disponível sobre a temática ou sobre uma questão de pesquisa. A sua condução é rigorosa e passível de exame minucioso, pois contempla em seu processo





um protocolo de investigação, que permite que a revisão seja executada por demais pesquisadores interessados.

As revisões sistemáticas são consideradas estudos secundários, que têm nos estudos primários sua fonte de dados. Entende-se por estudos primários, as dissertações e artigos que relatam os resultados de pesquisa em primeira mão, portanto, para compor o *corpus* de análise adota-se a “regra da exaustividade” (BARDIN, 2009), no qual o período de trabalhos acadêmicos não é delimitado *a priori*, considerando válidas todas as produções que surgirem nos resultados das buscas.

Diferentemente das revisões tradicionais de literatura, a técnica proposta é empregada para identificar o conhecimento científico da área por meio do levantamento, coleta e avaliação crítica das abordagens já produzidas. Planejamento, condução e análise dos resultados configuraram as fases principais de execução da revisão sistemática mobilizadas neste estudo, forjados por um protocolo que consiste na adaptação dos modelos propostos por Kitchenham (2004) e Biolchini *et al* (2005).

O ponto de partida para a revisão realizada foi a elaboração de um protocolo que se inicia com a problematização, a formulação de objetivos e a delimitação das bases de buscas aludida na introdução. Convém destacar que os descritores e as bases indicadas neste estudo trazem resultados de uma investigação em andamento.

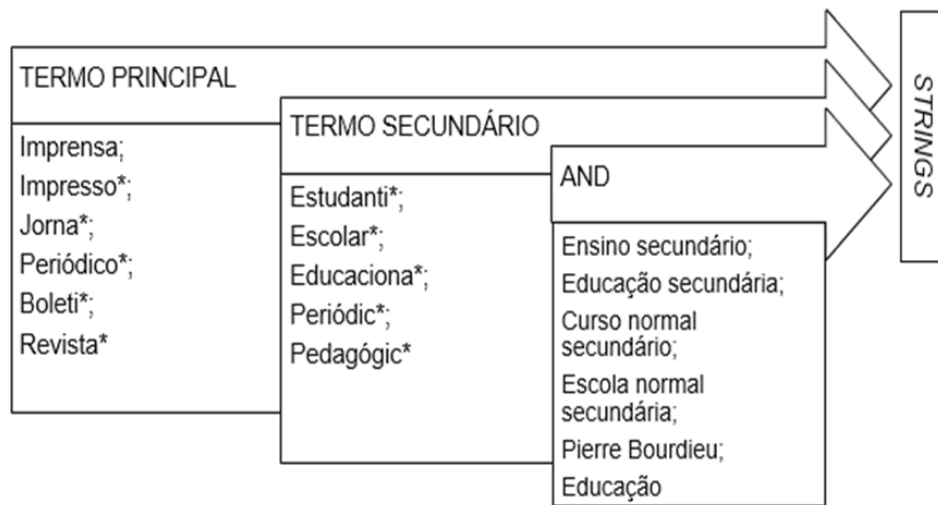
A etapa de seleção preliminar compreendeu o momento em que foram elaboradas *strings*<sup>111</sup>, submetidas às bases de busca, definidas a partir da combinação de dois termos – que possuem truncamento (\*), pois permite a busca de descritores no plural e similares – e separados pelo operador booleano “AND”, como se pode observar na Figura 1.

As *strings* foram adaptadas de acordo com as especificidades de cada base selecionada. As dissertações e artigos encontrados foram categorizados em um formulário de condução e selecionados com base em critérios de inclusão e exclusão previamente definidos no protocolo, após a leitura dos resumos dos trabalhos. Utiliza-se como ferramenta de categorização o *software* para Revisão Sistemática *StArt* - ferramenta gratuita desenvolvida no Laboratório de Pesquisa em Engenharia de *Software* da UFSCar que possibilita uma certa facilidade na categorização.

---

111 *String* em pesquisas que utilizam a técnica de revisão sistemática de literatura são termos elegidos no processo de direcionamento das buscas, concatenados aos operadores lógicos (*AND* ou *OR*) que considera a base de busca em que o levantamento será realizado.

Figura 1 – Strings



Fonte: elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

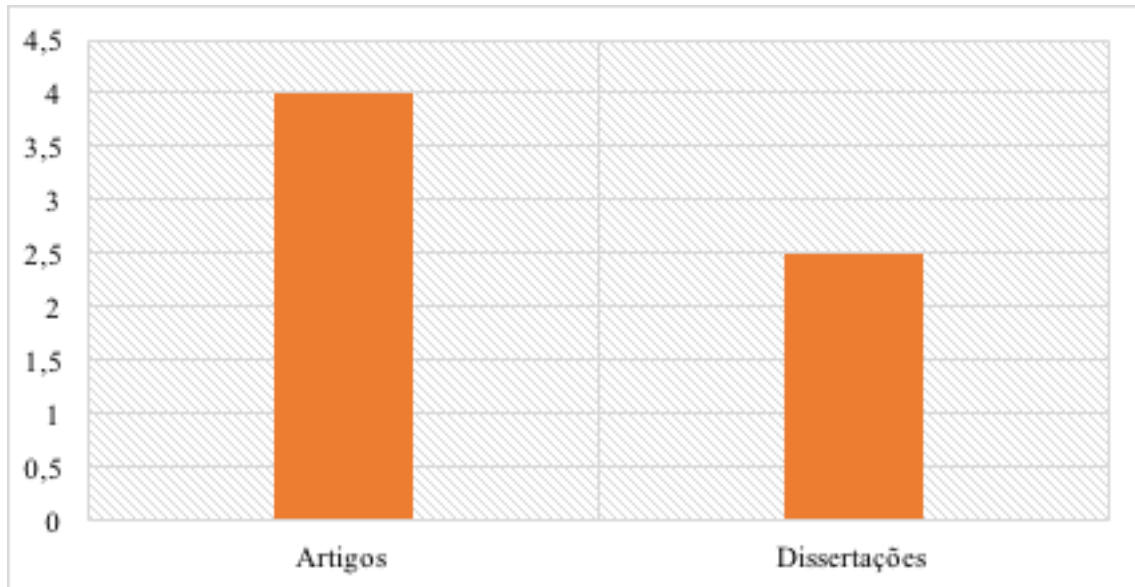
Organização: AGUIAR *et al.*, 2020.

A ferramenta supramencionada está organizada em *Planning* que compreende “protocolo” no qual são especificados os objetivos, a pergunta problema, os descritores, os critérios de inclusão e exclusão, as línguas dos trabalhos, quais os buscadores, o classificador qualitativo (exemplo ruim, regular, bom e ótimo); *Execution*, para definir quais trabalhos serão aceitos ou rejeitados, para isso foi preciso preencher um formulário com os descritores de cada trabalho, resumos e alguns dos critérios definidos no protocolo; e em *Summarization* é possível visualizar em forma de grafos, redes e fluxogramas as informações categorizadas.

Após seleção final que contou com o levantamento de trabalhos nas bases de buscas e submissão aos critérios de inclusão, critérios de exclusão e critérios de qualidade, foram selecionados seis trabalhos entre artigos e dissertações em âmbito regional, como ilustra o Gráfico 1. A seleção final e extração dos resultados, etapa final da revisão sistemática proposta, configura o momento de leitura completa e minuciosa dos trabalhos após o procedimento de seleção preliminar.



Gráfico 1 – Estudos selecionados para a etapa de extração de dados



Fonte: elaboração própria com base nos dados da pesquisa.  
Organização: AGUIAR *et al.*, 2020.

Os dados resultam em uma síntese geral e considerações diante dos resultados observados nos estudos selecionados. Para elucidar a síntese desse estudo, foram formulados tópicos para discussão dos resultados, quais sejam: 1) Temáticas; 2) Objetivos; 3) Referencial teórico-metodológico; 4) Base teórica; 5) Limitações do trabalho; 6) Possibilidades para novos estudos.

Por fim, a presente proposta aborda elementos que possam ser considerados relevantes para que pesquisadores interessados tenham contato com um resumo do que está sendo produzido na literatura sobre o uso de impressos escolares em pesquisas histórico-educacionais em Mato Grosso do Sul. Para este recorte, propõe-se nos próximos tópicos, analisar os aspectos teóricos e metodológicos sobre as produções com impressos escolares.

## 2 Impressos escolares: aspectos teóricos e metodológicos nas pesquisas

O presente momento reserva-se a apresentar uma síntese dos resultados parciais obtidos com os estudos selecionados após a leitura do resumo, e posteriormente pela extração de dados que originou a categorização desses trabalhos em temáticas abordadas nas pesquisas, e pelo mapeamento da produção científica distribuídas por aspectos teórico-metodológicos.

Inicialmente, compreendeu-se as bases de dados utilizadas como importantes fontes para a análise dos conteúdos dos estudos selecionados. A busca manual nos repositórios institucionais dos programas de pós-graduação em educação revela que a produção com impressos escolares é parca, mas caminha em progressão para análises histórico-educacionais da região.



Observa-se que o levantamento de produções necessitava ser desenvolvido em processo manual e sistemático, inicialmente pela localização dos portais dos programas, e posteriormente pelas publicações de dissertações e teses publicadas, e artigos submetidos à revisão nas revistas. Essa assertiva demonstra a necessidade de sistematizar os resultados sobre a produção regional dos estudos com impressos escolares na tentativa de possibilitar aos leitores e estudiosos da área, o acesso ao campo de produção dessas pesquisas.

Na operacionalização, optou-se em primeiro plano, por apontar temáticas em comum entre os trabalhos selecionados. A escolha das temáticas baseou-se em Pereira (2013), que mobilizou as similaridades entre os assuntos abordados nas investigações, no intuito de exemplificar os dados, segue Tabela 1 com a quantificação de artigos e dissertações por temática:

Tabela 1 – Temáticas dos estudos selecionados

Temática	Artigo	Dissertação	Total Geral
Currículo e disciplina escolar		1	1
Formação de professores das Escolas Normais		1	1
História das instituições escolares	2		2
Práticas educativas	2		2
<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>6</b>

Fonte: elaboração própria com base nos dados da pesquisa.  
Organização: AGUIAR *et al.*, 2020.

Como observado agrupou-se em: a) História das instituições escolares; b) Currículo e disciplina escolar; c) Formação de professores das Escolas Normais; d) Práticas educativas, totalizando 4 temáticas encontradas. Observa-se que as temáticas de maiores concentração foram “História das instituições escolares” e “Práticas educativas”, ambas com dois trabalhos cada, sendo estes compostos por artigos publicados nas revistas. As dissertações, no entanto, focalizam “Currículo e disciplina escolar” e “Formação de professores das Escolas Normais”, com uma publicação respectivamente.

Os artigos que abordam questões sobre a “História das instituições escolares”, incidem sobre instituições escolares de Mato Grosso do Sul entre os anos de 1956 a 1960 e adotam como fontes impressos estudantis (MOREIRA; RODRIGUES, 2017; SILVA; MOREIRA, 2015), isto é, materiais criados e mantidos pelos estudantes. Os objetivos dos trabalhos dialogam suas propostas ao adotar os impressos como fonte de análise do processo de criação e consolidação das instituições escolares objetos do estudo.

Por outro lado, os artigos que empreendem análises com a temática de “Práticas educativas” (TORRES; NASCIMENTO, 2019; FRANKFURT, 2010), adotam impressos



de circulação geral, mas que desempenham algum papel no debate educacional, e de práticas educativas entre os anos de 1934 a 1963. Os objetivos das produções se inscrevem no ensaio de trazer à tona as principais ideias veiculadas pela fonte sobre questões educacionais do período, seja em uma instituição específica ou tomando o contexto geral da educação no país.

Nas dissertações, as duas produzidas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), utilizam impressos pedagógicos (VIEIRA, 2018; ARAÚJO, 2016), para abordar questões sobre “Currículo e disciplina escolar” e “Formação de professores das Escolas Normais”. Os estudos reconhecem as fontes como um dispositivo difusor e representativo de ideários formadores da profissão docente entre os anos de 1956 a 1968, mas ambos com diferentes finalidades educacionais.

Sobretudo, buscou-se ainda delimitar as produções por ano de publicação, com objetivo de evidenciar o marco inicial dos estudos com impressos escolares no campo da História da Educação no estado de Mato Grosso do Sul, mais precisamente produtos de seus Programas de Pós-Graduação na área da Educação, conforme dados da Tabela 2:

Tabela 2 – Produções por ano de publicação em Mato Grosso do Sul

Ano	TIPO		
	Artigo	Dissertação	Total Geral
2015	1		1
2016	1	1	2
2017	1		1
2018		1	1
2019	1		1
Total	4	2	6

Fonte: elaboração própria com base nos dados da pesquisa.  
Organização: AGUIAR *et al.*, 2020.

Os dados da segunda tabela revelam a parca produção de estudos no último quadriênio (2015-2019), o número, no entanto, pode ser maior se ampliado o levantamento para as publicações em eventos científicos da área. No ano de 2016, constata-se a produção e veiculação de dois estudos sobre a temática, mas destaca-se a realização de pesquisas no âmbito *stricto sensu*, que contam com duas dissertações. Compreende-se esse quantitativo relativamente baixo, em comparação ao número crescente de produções (MODENESI, 2015; ZANLORENZI, 2014; SILVA, 2013; OLIVEIRA, 2012) nos últimos anos com impressos escolares em outras regiões do país.

Nessa primeira etapa de sintetização dos dados em quadros e tabelas foi possível aproximar de algumas tendências sobre a produção científica com impressos escolares como fonte e/ou objeto de análise nas pesquisas histórico-educacionais. Esclarece-se que após realizar uma primeira aproximação com o material bibliográfico, por meio da leitura dos resumos, se fez necessária uma leitura mais minuciosa, a fim de



delinear os referenciais teóricos mobilizados nas pesquisas, bem como os autores mais citados acerca do objeto.

Majoritariamente, os estudos transitam entre os pressupostos teóricos da História Cultural, como se pode observar na Tabela 3. Há muitas particularidades nas escolhas de cada pesquisador que precisam ser levadas em consideração, neste sentido, o movimento de análise dos dados foi no sentido de agrupar os referenciais citados pelos autores, bem como, os autores que são mobilizados nos estudos.

Tabela 3 – Quantitativo geral das produções por referencial teórico

Referencial teórico	Artigo	Dissertação	Total Geral
História Cultural da escola e dos saberes pedagógicos	1		1
História Cultural e História das Instituições Escolares	1		1
História Cultural, História do Currículo e das Disciplinas Escolares		1	1
Materialismo histórico-dialético	1		1
Nova História Cultural	1	1	2
<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>6</b>

Fonte: elaboração própria com base nos dados da pesquisa.  
Organização: AGUIAR *et al.*, 2020.

Com a terceira tabela, nota-se os pressupostos teóricos da História Cultural são os mais representados pelas produções com impressos escolares. Neles, destacam-se a abordagem de autores como Roger Chartier, Michel de Certeau e Justino Magalhães com adoção de conceitos, como os de “apropriação”, “estratégia” e “representação” para análise das páginas dos impressos.

Além desses autores supramencionados, observa-se que referenciais teóricos como Materialismo histórico-dialético e História do Currículo e das Disciplinas Escolares sinalizam uma informação relevante para o presente estudo. A base teórica compõe-se, portanto, por autores como Karl Marx, Ivor Goodson, André Chervel, que ampliam o quadro de possibilidades, e revelam a multiplicidade de abordagens que podem ser desenvolvidas em pesquisas que privilegiam impressos escolares como fonte e/ou objeto de problematização.

A etapa de sistematização das informações em quadros e tabelas, a distribuição da produção por temáticas, a identificação por aspectos teóricos e metodológicos ofereceram ao presente estudo um mapeamento dos espaços em que a discussão com essas fontes tem sido abordada e divulgada.

Dessa forma, as temáticas ligadas ao uso da imprensa escolar configuram uma tendência de estudos e revelam a ampliação de novas abordagens possíveis para a





História da Educação. Além disso, sinalizam os limites que circulam o campo, no que se refere aos aspectos teóricos- metodológicos das pesquisas regionais.

### 3 Esboço de uma Revisão Sistemática sobre impressos escolares

Este tópico tem a pretensão de realizar um esboço da pesquisa, em andamento, mais especificamente, apontar os percalços e indicar quais serão os próximos passos.

O protocolo de condução da revisão, bem como, o plano de trabalho para realizar a revisão sistemática está em sua sétima versão, convém destacar que este trabalho foi construído no coletivo, para além da contribuição entre as autoras, contou com a constante troca com o Grupo de Estudos e Pesquisas em Antropologia e Sociologia da Educação (GEPASE/CNPq), do Programa de Pós-graduação em Educação (FAED/UFMS) neste coletivo construiu-se discussões e aprofundamentos sobre a Revisão Sistemática durante todo o ano letivo de 2019, e possibilitou enxergar lacunas a serem corrigidas, outras possibilidades de pesquisa, novos olhares para o objeto, de modo com que todas as reformulações fossem possíveis.

O primeiro entrave que se enfrentou no grupo foi a definição de um termo correlato ao objeto de estudo “Impressos escolares”, observa-se que não há concordância entre os pesquisadores da área sobre uma terminologia ou uma tipologia das categorias para designar a fonte/objeto, e isso tem uma implicação importante, pois com a variação de descritores a localização dos estudos torna-se complexa.

Em face desta condição utilizou-se de descritores previamente conhecidos e definidos a partir do *Thesaurus* Brasileiro da Educação – Brased (<http://inep.gov.br/thesaurus-brasileiro-da-educacao>). Em trabalhos futuros será necessário identificar nos estudos selecionados quais descritores foram utilizados, e incluir os que não fazem parte das *strings* para ampliar as buscas e abarcar um resultado maior de estudos.

A investigação possibilitou identificar algumas limitações em relação as bases de dados delimitadas no estudo, a saber: a ineficiência no agrupamento de produções científicas produzidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação *stricto sensu* em uma base nacional de livre acesso. Além disso, outro entrave foi identificado, qual seja, os repositórios regionais não possuem uma base de busca efetiva, a única forma de acesso às produções consiste em olhar manualmente uma a uma.

Em face da necessidade de acesso às pesquisas desenvolvidas em Mato Grosso do Sul, construiu-se uma base manual no *Excel* com data de acesso e de publicação, tipo (dissertação/tese), autor(a), título da pesquisa, descritores e link de acesso ao manuscrito dos repositórios da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) – ressalta-se que o repositório da UCDB ainda está em construção pelo quantitativo, visto que o programa de pós graduação iniciou suas atividades em 1996 e são 23 anos de publicações que variam entre 10 a 25 anualmente.

Ao iniciar as buscas manualmente pelos dados disponíveis na base construída, percebeu-se que o resumo deve fazer parte dos dados, assim há uma necessidade



de ampliação dessa base para abarcar todos os resultados possíveis; outra questão é que será necessário incluir a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) na base, visto que a única forma de encontrar estudos em sua base é pelo título, o que limita o alcance dos resultados.

A partir da identificação dos percalços de acesso às produções a nível regional, percebeu-se que as Revistas destes Programas também não estão indexadas em bases renomadas, como o *SciELO* por exemplo, mesmo sendo periódicos avaliados por pares e conceituados em extratos altos pela área de Educação na CAPES.

Fato que leva a repensar o *modus operandi* de se fazer pesquisa científica no Brasil, o foco na produtividade e facilidade têm levado os pesquisadores ao caminho mais tênue, bases com inúmeros formatos de busca, que são as mais citadas e que contemplam sempre os maiores repositórios, acarreta a desconsideração de estudos de qualidade publicados em bases pouco conhecidas, que por fim invisibiliza o conhecimento das produções regionais.

Por fim, destacam-se dois pontos nas análises empreendidas até o momento: o primeiro trata da falta de informações nos resumos dos estudos publicados, ou um delineamento no corpo do texto com identificação do referencial teórico adotado. O segundo em relação aos estudos selecionados, que requerem das pesquisadoras um olhar acurado para uma versão final.

## Considerações finais

Com o objetivo inicial de realizar uma revisão sistemática das produções científicas da História da Educação, que operam questões ligadas ao uso de impressos escolares como fonte e/ou objeto de análise, os resultados sinalizam algumas tendências que auxiliam na discussão do problema formulado para o presente trabalho.

Em face dos limites que o levantamento apresentou no processo de busca e seleção das produções, no que se refere aos parques trabalhos encontrados que atendiam aos critérios de inclusão e exclusão e critérios de qualidade, a primeira resposta que a presente pesquisa fornece trata da necessidade de constante adaptação das etapas de revisão sistemática.

Os processos empreendidos para esse levantamento agrupados no protocolo de Revisão Sistemática foram formulados e reformulados no decorrer das buscas, pois se compreende a necessidade de conhecer inicialmente o campo de produção científica sobre a temática.

Os resultados sinalizam que as produções científicas sobre os impressos no estado de Mato Grosso do Sul são parques, mas caminham em progressão para análises histórico-educacionais da região e evidenciam um universo amplo e distinto de desdobramentos teórico-metodológicos, que possibilitam diferentes olhares e caminhos teóricos sobre estudos que privilegiam impressos como fontes e/ou objeto e contribuem com os pesquisadores em História da Educação

Destarte, a presente proposta aborda elementos que possam ser considerados relevantes para que pesquisadores interessados tenham contato com um resumo



do que está sendo produzido na literatura sobre o uso de impressos escolares em pesquisas acadêmicas no campo da História da Educação, no estado de Mato Grosso do Sul e na inserção do uso da Revisão Sistemática em suas pesquisas.

## Referências

AMARAL, Giana Lange do. **Gatos pelados x galinhas gordas: desdobramentos da educação laica e da educação católica na cidade de Pelotas (décadas de 1930 a 1960)**. Tese (doutorado em educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JÚNIOR, Décio. **Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa**. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2002.

ARAÚJO, Silvano Ferreira De. A revista brasileira de educação física e desportos (1968-1984): um estudo sobre a educação física escolar durante a Ditadura Militar. **Dissertação (Mestrado em Educação)** – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados: UFGD, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4 ed. rev. e actual. Lisboa, PT: Edições 70, 2009.

BASTOS, M. H. C. Escritas estudantis em periódicos escolares. **História da Educação**, v. 17, p. 7-10, 2013.

BIOLCHINI, Jorge et al. *Systematic review in software engineering. Technical report*, RT-ES 679/05. *System Engineering and Computer Science Dept.* Rio de Janeiro: COOPE/UFRJ, 2005. Disponível em: <https://www.cos.ufrj.br/uploadfile/es67905.pdf>. Acesso em 29 set. 2019.

CATANI, Denice Bárbara; BASTOS, Maria Helena Camara. Apresentação. In: CATANI, Denice Bárbara; BASTOS; Maria Helena Camara (Org.). **Educação em revista: a imprensa periódica e a história da educação**. São Paulo: Escrituras, 1997, p. 5 10.

CORDEIRO, Alexander Magno et al. Revisão sistemática: uma revisão narrativa. **Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 6, p. 428-431, Dec. 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-69912007000600012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-69912007000600012&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 17 out. 2019.

FRANKFURT, Sandra Herszkowicz. O jornal “O movimento” ajudando a escrever a história da educação em Pirassununga (1934-1945). **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v.16, n.31, p.110-123, 2010.

GONÇALVES, Helena de Abreu; NASCIMENTO, Marilene Batista da Cruz; NASCIMENTO, Kathia Cilene Santos. Revisão sistemática e metanálise: níveis de evidência e aplicabilidade científica. **Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica**. Vitória, v. 5, n. 3, p. 193-211, nov. 2015. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/281/277>. Acesso em 20 out. 2019.

KITCHENHAM, Barbára. *Procedures for performing systematic reviews*. **Join Technical report**, Keele, Staffs, ST5 5BG, UK, TR/SE-0401, Keele University and NICTA, jul. 2004. Disponível em: <http://www.inf.ufsc.br/~aldo.vw/kitchenham.pdf>. Acesso em: 28 set. 2019.

MODENESI, T. V. A educação e a revista ilustrada nos primeiros anos da República. **Tese (Doutorado em Educação)** - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.



MOREIRA, Kênia Hilda Moreira; PASSONE-RODRIGUES, Eglem Oliveira. O Ginásio Osvaldo Cruz de Dourados nas páginas do jornal estudantil ABC: ensino secundário no sul de Mato Grosso nos anos 1960. **Revista Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 22, n. 46, p. 113-136, 2017.

NÓVOA, Antônio. A imprensa de educação e ensino: concepção e organização do Repertório português. In: CATANI, Denise; BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). **Educação em Revista: a imprensa periódica e a História da Educação**. São Paulo. Escrituras, 1997.

OLIVEIRA, M. A. Instituições e práticas escolares como representações de modernidade em Pelotas (1910-1930): imagens e imprensa. Tese (**Doutorado em Educação**) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. **Fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa em educação: o Ensino Superior em música como objeto**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, jul./dez. 2013, p. 221-233.

SCHELBAUER, Analete Regina; ARAÚJO, José Carlos Souza. **História da educação pela imprensa**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

SILVA, Jaíne Massirer da; MOREIRA, Kênia Hilda. O Colégio Visconde de Taunay em Campo Grande na década de 1930. **Perspec. Dial.: Rev. Educ. e Soc.**, Naviraí, v.2, n. 4, p.106-120, 2015.

SILVA, S. C. Guiando almas femininas: a educação protestante da mulher em impressos confessionais no Brasil e em Portugal (1890-1930). Tese (**Doutorado em Educação**) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

TORRES, Carla Michele Ramos; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. O impresso movimento da UNE e o debate sobre a alfabetização no Brasil. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v.10, n.28, p.77-101, 2019

VERA, Cinthya Lorena Larrea O periódico *Boletín de Educación Paraguaya* (1956-1959): Escolas normais e formação de professores. **Dissertação (Mestrado em Educação)** – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, MS: UFGD, 2018.

ZANLORENZI, C. M. A expressão do liberalismo na revista A Escola (1906-1910) no Paraná. Tese (**Doutorado em Educação**) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2014.

## INTELECTUAIS DA EDUCAÇÃO E A REVISTA DO INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO DO RIO GRANDE DO NORTE (1889 - 1930)

Arthur Cassio de Oliveira Vieira – UFRN<sup>112</sup>

Laís Paula de Medeiros Campos Azevedo - UFRN <sup>113</sup>

Tendo como ponto de partida a imbricação entre os campos político, intelectual e educacional, este trabalho tem como objetivo investigar a relação dos intelectuais da educação potiguar com o Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte (IHGRN) a partir dos artigos que publicaram na revista deste Instituto durante as primeiras décadas do século XX. Construída a partir da perspectiva da História Cultural, esta pesquisa está circunscrita ao campo da História da Educação e inserida no domínio da História dos Intelectuais.

O recorte de nosso estudo que compreende o que convencionou-se chamar como República Velha ou Primeira República, apresenta-se como um momento de contradições tanto no âmbito nacional quanto no Rio Grande do Norte. Evidencia-se que ao passo que no campo político, a organização tinha como base o fenômeno do coronelismo e o domínio das oligarquias, também se buscava alinhar aos valores nacionais em construção, expressos pelos signos da modernidade urbana e pela consolidação dos símbolos nacionais.

Nesse contexto, o campo educacional era também produto das articulações existentes no campo político e o discurso pela modernidade educacional se evidencia durante o período estudado. De tal modo, a educação era o caminho para se construir cidadãos polidos e adequados para o novo modelo de sociedade proposta pelo regime republicano. Se fazia necessário instruir as crianças do presente para consolidar os valores cívicos e democráticos no futuro.

Do mesmo modo, era também necessário higienizar os corpos e as cidades, promovendo campanhas de vacinação, asseio e cuidados pessoais, assim como realizar reformas urbanas, sanear esgotos e embelezar as cidades. Estas ideias e práticas políticas e administrativas estavam articuladas à perspectiva higienista que se configura enquanto um discurso circulante na Europa do século XIX e que se

112 arthur\_cassio@yahoo.com.br

113 laispaulamedeiros@gmail.com



fortaleceu e se materializou no Brasil com o projeto republicano, sobretudo no final do século XIX e início do XX (MENEZES, 2015).

Este período foi selecionado para análise, pois ele refere-se a um período de valorização da ciência, com o surgimento de várias instituições culturais e sociedades científicas por todo o Brasil. É nesse contexto que percebemos a disseminação, por diversos estados brasileiros, dos correspondentes do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) fundado em 1838. No cenário potiguar, verificamos a fundação do IHGRN se deu em 29 de março de 1902, no salão da Biblioteca Estadual, que funcionava no antigo prédio do Atheneu Norte-Riograndense (LIMA, 1982, p. 11).

O IHGRN foi criado com o objetivo de salvaguardar a memória do estado, através da coleta, organização e guarda de documentos, incentivar a pesquisa e produzir a história oficial do estado. Estiveram presentes em sua cerimônia de inauguração o então governador Alberto Frederico de Albuquerque Maranhão, Francisco Pinto de Abreu, Manoel Dantas, Henrique Castriciano, Antônio de Souza e Augusto Tavares de Lyra, entre outros.

O Instituto funcionou durante 1 ano e 2 meses nas dependências do Atheneu, depois ocupou outros espaços. Funcionou no prédio da Intendência Municipal (atual prefeitura do Natal) e também no prédio da Justiça Federal. Após 16 anos de funcionamento em espaços cedidos por outros órgãos, o Instituto finalmente ganhou sua própria sede, localizada na Rua da Conceição, 622, Bairro Cidade Alta, onde se encontra até os dias atuais (FIGURA 01). Além de bem localizado o endereço é bastante representativo, já que é também local de antigas construções desta capital, como casarões de família influentes, a primeira catedral de Nossa Senhora da Apresentação e o antigo Palácio do Governo (atual Pinacoteca do Estado).

Figura 01: Sede do IHGRN.







A primeira diretoria do Instituto foi formada pelo desembargador Olympio Manoel dos Santos Vital, como presidente; Alberto Maranhão, como vice-presidente; Pinto de Abreu, como 1º secretário; Luís Fernandes, como 2º secretário; o desembargador Francisco de Salles Meira e Sá, como orador; e Veríssimo de Toledo, como tesoureiro (REVISTA DO IHGRN, 1903). Além destes, outros intelectuais fizeram parte da instituição, como, por exemplo, Eloy Castriciano de Souza, Luís da Câmara Cascudo, Tarcísio Medeiros e Nestor dos Santos Lima.

Identificamos que diversos intelectuais que fizeram parte do Instituto como sócios também circulavam em outros espaços e atuavam no campo educacional, a exemplo de Nestor dos Santos Lima, que construiu uma trajetória associada sobretudo a educação primária e normal do Estado. O Intelectual foi admitido como sócio do IHGRN em 1910, tornando-se presidente do Instituto em 1927 e sendo eleito o primeiro presidente perpétuo em 1953. Da mesma forma, percebemos que os intelectuais que compunham esta instituição, legitimavam sua atuação na sociedade por meio dela e pela escrita nas publicações de sua revista.

Estes sujeitos são, portanto, considerados como membros de uma elite criadora e mediadora cultural (SIRINELLI, 1998). Seus ideais acerca da educação potiguar e de outros assuntos de interesse público, circulavam em diversos jornais e periódicos do período, assim como na Revista do IHGRN. Esta revista foi fundada no ano de 1903 e é publicada até os dias atuais. Tomamos esta publicação como fonte para perceber o entrelaçamento dessa teia de intelectuais, que escrevem sobre diversas temáticas relativas, sobretudo a história, a memória, a conformação geográfica do Estado e a educação.

Para a análise das fontes, foi utilizado o método historiográfico da heurística e da hermenêutica, realizando a crítica interna e externa dos documentos, bem como a análise do discurso, para compreender as orientações políticas e ideológicas destes sujeitos que compunham a rede. Para auxiliar na compreensão do objeto aqui estudado, nos pautamos nos conceitos de intelectual e sociabilidades propostos por de Jean François Sirinelli (1998, 2003); no tripé lugar de fala, prática e escrita, explicitado por Michel de Certeau (1982); e as noções de campo e *habitus*, exploradas por Pierre Bourdieu (1996).

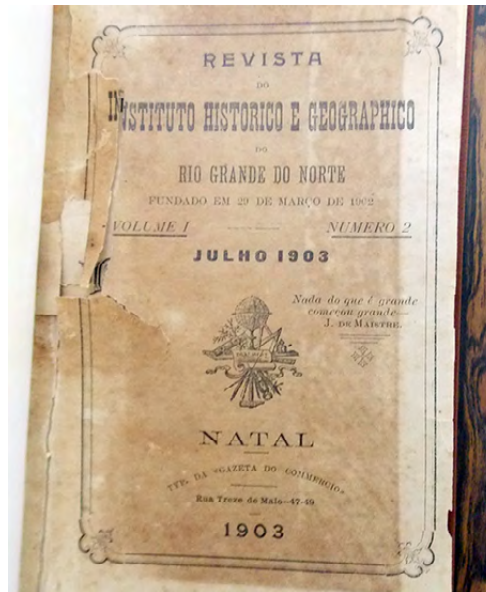
É nossa intenção, portanto, demonstrar que estes intelectuais da educação se inserem no campo a partir da constituição de uma rede de sociabilidades e que a sua escrita não se dá de maneira naturalizada ou descontextualizada. É antes um reflexo de suas vivências e experiências.

Destaca-se também a compreensão de que a construção dessa rede de sociabilidades, a partir do IHGRN e da publicação do seu periódico, possibilitou a legitimação deste grupo de intelectuais envolvidos nas temáticas educacionais e que, dessa forma, também contribuíram para a criação de um campo para se debater a educação pública potiguar.

Nas páginas da Revista do IHGRN (FIGURA 02), podemos ler artigos sobre as mais diversas temáticas referentes à história do Rio Grande do Norte, biografias de potiguares importantes, questões de tratados e limites estaduais, disputas

fronteiriças, necrológios e narrativas historiográficas. Durante o período estudado, nota-se a orientação dos ideais positivistas na produção historiográfica, em que ganhava protagonismo a documentação escrita, sobretudo a oficial, considerada como portadora da verdade histórica, perseguida como um elemento a garantir veracidade e cientificidade às pesquisas.

Figura 02: Revista do IHGRN



Fonte: <<<http://ihgrn.org.br/instituicao>>>. Acesso em: 26 jan. 2020.

É notório o esforço realizado para coletar e preservar os documentos. Alguns intelectuais que identificamos como autores de artigos publicados na Revista são até hoje considerados como bibliografia clássica para o estudo da História do Rio Grande do Norte, como, por exemplo, Tavares de Lyra, Tarcísio Medeiros e Câmara Cascudo. De tal modo, os intelectuais membros do IHGRN, utilizavam sua Revista como um veículo de comunicação para defender e disseminar seus pensamentos acerca da educação e de outras questões. Faziam, portanto, dessa publicação e do próprio Instituto Histórico, um espaço de sociabilidade, onde discutiam e apresentavam suas ideias e concepções.

Compreendemos que o pertencimento a este grupo de intelectuais e a esta instituição cultural possibilitou a criação de uma identidade de grupo, partilhada através do *habitus* (BOURDIEU, 1996). A prática desses intelectuais no IHGRN e sua escrita na Revista são orientadas pelo lugar de fala de cada um, atendendo aos seus interesses e subjetividades (CERTEAU, 1982). Ressaltamos igualmente que a escrita de intelectuais sobre outros intelectuais na Revista explicita a seleção daqueles que eram considerados importantes para a história e a política estadual, delimitando também o espaço de atuação deste grupo e consolidando um campo de discussão e atuação sobre e na educação potiguar.

Sendo assim, nota-se que estudar a atuação dos intelectuais da educação e as redes de sociabilidades que constroem no Rio Grande do Norte da Primeira República por meio do IHGRN e sua Revista é também compreender as suas relações políticas, sociais e ideológicas. Suas concepções educacionais também são evidenciadas, o que nos conduz a um maior conhecimento acerca da História da Educação do nosso estado.

## Intelectuais e a Revista do IHGRN

Apresentamos agora a atuação de alguns intelectuais norte-riograndenses filiados ao IHGRN, no tocante à sua vida pessoal e pública. Cabe destacar que, no período selecionado para análise, havia um sem número de intelectuais filiados ao Instituto. Pela inviabilidade de tratarmos de todos eles neste pequeno espaço, apresentamos aqui cinco destes influentes homens. A escolha dos mesmos deve-se à sua relevante participação nas atividades promovidas pelo IHGRN, aos importantes cargos públicos que ocuparam e às suas ações em prol do desenvolvimento educacional do Rio Grande do Norte. São eles: Nestor dos Santos Lima, Manoel Gomes de Medeiros Dantas, José Augusto Bezerra de Medeiros, Augusto Tavares de Lyra e Henrique Castriciano de Souza.

Nestor dos Santos Lima (FIGURA 03) nasceu na cidade de Assú/ RN, no dia 1º de agosto de 1887, filho de Galdino Apolônio dos Santos Lima e Ana Souto Lima. Deu início à sua alfabetização em casa e cursou o secundário no Atheneu Norte-Riograndense. Essa fase de seus estudos foi concluída no Liceu Paraibano, em 1904. Em 1909, formou-se em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Direito do Recife. Ocupou diversos cargos públicos e teve relevante atuação como advogado, historiador, professor de pedagogia e pedologia na Escola Normal de Natal, diretor da Escola Normal e diretor do Departamento de Educação do Estado (AZEVEDO; MEDEIROS NETA, 2018).

Figura 03: Nestor dos Santos Lima





Tornou-se sócio efetivo do IHGRN no ano de 1910 e, nesta instituição, realizou várias conferências, como a intitulada “A Matriz de Natal” que marcou a sua entrada no Instituto. Publicou diversos artigos na Revista do Instituto e foi eleito presidente em março de 1927, permanecendo no cargo até o seu falecimento em 1959. Lima fomentou e participou de diversas outras instituições e sociedades científicas, como a Academia Norte-Riograndense de Letras, a Associação de Professores do Rio Grande do Norte e a Liga de Ensino.

Foi, todavia, ao Instituto Histórico e Geográfico, de tôdas as sociedades a que pertenceu, aquela que mais de perto lhe era querida e pela qual, sem atender fadigas e dificuldades, deu a maior parte de sua vida de homem público. Zeloso do patrimônio histórico que administrou e dirigiu por 32 anos, foi um ciumento ferrenho do bom nome da Instituição (REVISTA DO IHGRN, 1959, p. 97).

Por ser um sujeito de relevante importância para a educação potiguar e estar filiado ao IHGB, estava constantemente circulando por diversos espaços ligados à intelectualidade, correspondendo-se com membros dos Institutos de vários estados do país. Tal articulação, bem como os cargos que ocupou em sua vida pública, lhe garantiu um lugar de fala legitimado acerca das temáticas educacionais. Neste contexto, podemos ressaltar suas viagens pedagógicas<sup>114</sup> realizadas aos grandes centros do sul do país e países vizinhos, comissionadas pelo governo estadual, para pesquisar modelos de educação e sua atuação para consolidação da data de 15 de outubro como o dia do professor<sup>115</sup>.

Lima foi Secretário-geral do estado (1930-31), procurador federal do Estado (1934), juiz e presidente do Conselho Penitenciário (1933 e 1936). Entre as suas publicações, podemos citar “Lições de Metodologia do Ensino Primário” (1911), “Metodologia do Ensino Primário e Normal” (1913), “O Culto da Pátria e a Missão dos Mestres” (1913), “O Quartel Militar de Natal” (1913), “Um Século de Ensino Primário” (1927) e “Municípios do Rio Grande do Norte”, em 2 volumes (1928/ 1937).

É de fato difícil desvincular Nestor Lima da história do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte. Seu nome, assim como o de outros intelectuais, está presente em várias edições de sua Revista, como é o caso das edições de número 1 e 2 do ano de 1917. Estas apresentam uma extensa programação de comemorações

114 Nestor Lima realizou duas viagens pedagógicas comissionadas pelo governo do Estado. A primeira, foi realizada no ano de 1913 e teve como destino São Paulo e Rio de Janeiro. Dez anos depois, a segunda viagem, além de ter englobado estes Estados teve como destinos Buenos Aires, Montevideú, Belo Horizonte e Vitória.

115 O estabelecimento da data de 15 de outubro como dia do professor se deu no ano de 1927, por ocasião do centenário da lei de 15 de outubro de 1827, que dispunha sobre a organização do ensino de primeiras letras. Nestor Lima teve importância fundamental neste processo, escrevendo cartas aos representantes educacionais de vários estados a fim de garantir a fixação da data em homenagem aos docentes. No âmbito do Rio Grande do Norte, Lima produziu o livro “Um século de Ensino Primário” (1927), que reúne as principais informações sobre a organização da educação potiguar durante esses 100 anos. Também foi produzido o “Álbum de 1927”, com imagens das unidades escolares espalhadas pela capital e pelo interior do estado. Foi organizada uma comitiva itinerante para realização das visitas nas escolas. Nas primeiras páginas do álbum podemos vislumbrar as imagens de José Augusto Bezerra de Medeiros, então governador do estado e Nestor Lima, então diretor do Departamento de Educação do Estado. A data de 15 de outubro de 1927 foi amplamente comemorada no estado com festividades e solenidades, das quais participaram Nestor Lima, Manoel Dantas e outros associados do IHGRN.



acerca do centenário de morte do Frei Miguelinho, durante sua participação na Revolução Pernambucana de 1817<sup>116</sup>. Vários grupos sociais participaram das festividades, como o batalhão de segurança, a cavalaria, os alunos das escolas em atividade no período, membros da Escola Normal de Natal, da Escola Doméstica, clubes e agremiações literárias e esportivas, além da representação do IHGRN.

O Instituto se fez presente em uma sessão solene no palácio do governo, através de muitos dos seus associados, bem como Nestor Lima, Henrique Castriciano, Augusto Tavares de Lyra e Manoel Dantas. A conferência foi proferida pelo padre Ignacio de Almeida. Neste momento, Augusto Tavares de Lyra era sócio benemérito do Instituto e ministro da aviação, fazendo-se representar pelo seu irmão, Luiz Tavares de Lyra, 2º secretário do IHGRN. Manoel Dantas era o orador da instituição e redator de sua Revista. Já Nestor Lima era o 2º secretário da instituição e também redator da Revista.

Nestor Lima e Manoel Dantas foram designados como representantes do IHGRN nas solenidades realizadas na cidade de Recife, também em homenagem ao centenário da revolução. Em Natal, a programação contou com uma competição de regatas, solenidades no palácio do governo, sessão solene realizada pelo IHGRN no teatro Carlos Gomes e festividades cívicas, como o desfile da cavalaria, cântico do hino e inauguração de um monumento em formato de obelisco, onde foram grafados os nomes daqueles que morreram em combate durante a Revolução de 1817.

Ressaltamos em nossa análise a participação das normalistas e dos alunos e alunas das demais escolas da cidade nas comemorações do centenário. Em sua redação, a edição de volume 15 do ano de 1917 da Revista faz questão de frisar que todos eles compareceram às solenidades devidamente uniformizados.

A busca pela construção de uma narrativa histórica linear com relação à Revolução de 1817, a seleção e a celebração de personagens históricos e processo de monumentalização de sua memória evidenciam o projeto republicano encampado pelo IHGRN de construir e celebrar heróis nacionais. Paralelamente a isso, denota também a preocupação com a prática e a celebração de valores cívicos e patrióticos, um dos principais objetivos do projeto de educação da nova república brasileira, em que podemos observar a atuação do IHGRN e de seus intelectuais.

Outro intelectual que destacamos em sua relação com o Instituto é Manoel Gomes de Medeiros Dantas (FIGURA 04). Natural de Caicó, filho de Manoel Maria do Nascimento Silva e Maria Miquilina de Medeiros, nasceu em 26 de abril de 1867. Aprendeu o alfabeto em casa e cursou o secundário no Atheneu Norte-Riograndense. Ainda em Caicó, foi redator colaborador do jornal “O Povo” até 1891. Já em Natal, foi redator e colaborador do jornal “A República” até o ano de 1924.

Cursou Ciências Jurídicas e Sociais na Faculdade de Direito do Recife e casou-se com Francisca Augusta Bezerra de Araújo. Foi Diretor Geral da Instrução Pública, Professor, Inspetor Agrícola, Jornalista e Orador do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte. Manoel Dantas não era sócio apenas desta instituição, mas

---

116 A Revolução de 1817 foi um movimento colonos de Pernambuco contra as altas taxas de impostos e a decadência econômica. Aderiram ao movimento Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará e a então comarca de Alagoas. O movimento foi sufocado pela coroa e seus líderes condenados a morte pelo crime de lesa-majestade.



de diversas outras sociedades científicas do período, como a Liga de Ensino e a Associação de Professores do Rio Grande do Norte.

Figura 04: Manoel Dantas



Fonte: <<<http://www.memoriaviva.com.br/manoeldantas/>>>. Acesso em: 9 fev. 2020.

Manoel Dantas foi também prefeito da cidade do Natal e faleceu no dia 15 de junho de 1924, enquanto exercia tal função. Dentre suas obras, podemos destacar “Homens de outrora” e “Natal daqui a cinquenta anos”, famosa conferência de cunho histórico, social, geográfico e profético proferida por Dantas.

No período da Primeira República, outro nome se destaca entre os associados do IHGRN, José Augusto Bezerra de Medeiros (FIGURA 05). Natural de Caicó, nasceu no dia 22 de setembro de 1884. Assim, como os intelectuais anteriormente apresentados, cursou o secundário no Atheneu Norte-Riograndense. Em 1905, formou-se em Direito na Faculdade do Recife. Ocupou os cargos de chefe de polícia e juiz. Foi professor de Geografia, História geral e do Brasil, diretor do Atheneu Norte-Riograndense e da instrução pública estadual. Como político, foi deputado federal por 6 vezes, senador também por 6 vezes e governador do Estado entre 1924 e 1927 (MEDEIROS NETA, 2007).

Os reflexos de um educador no poder não tardariam a ser sentidos no Rio Grande do Norte. Durante o governo de José Augusto, houve sensível aumento do número de escolas criadas no estado. Sócio do IHGRN e membro de diversas outras sociedades científicas do período, cabe ressaltar a sua atuação na promoção e fomento de tais instituições. O volume 23 da Revista do IHGRN, apresenta as festividades de inauguração da sede própria do Instituto em 3 de maio de 1926, ocasião na qual o orador da cerimônia, Nestor Lima, agradece a José Augusto pela cessão e reforma do prédio:





Eis porque, — acrescenta, — em torno do Instituto vem-se formando, desde o seu inicio, essa aureola do sympathias, de applausos, de encorajamento dos homens esclarecidos do Estado, entre os quaes é de justiça salientar a pessoa do exmo. sr. dr. José Augusto Bezerra de Medeiros, que, em plano superior, de inconfundível destaque, torna se merecedora das sympathias o das mais sinceras e entusiasticas homenagens, que, em nome da Directoria actual, tinha a satisfação e a honra de endereçar-lhe (REVISTA DO IHGRN, 1926, p. 208).

José Augusto, enquanto governador educador, dispendia tempo e recursos para tratar as questões ligadas a educação e a cultura de seu estado. Junto aos outros intelectuais analisados, fazia parte de uma elite letrada que, ao ocupar cargos políticos, legitimava-se através da cultura ao passo que também a promovia. Dentre suas principais publicações, podemos destacar “Pela Educação Nacional” (1918), “Eduquemo-nos” (1922) e “Aos Homens de Bem” (1928). José Augusto faleceu em 28 de maio de 1971, na cidade do Rio de Janeiro.

Figura 05: José Augusto



Fonte: Disponível em: <<<https://ihgb.org.br/perfil/userprofile/jabdmedeiros.html>>>.

Acesso em: 27 jan. 2020.

Outro intelectual que merece destaque por sua atuação no IHGRN é Augusto Tavares de Lyra (FIGURA 06). Seu nome figura como um de seus fundadores e na Revista da instituição (v. 23, 1926), é citado como autor de obras que muito contribuíram com a história e a historiografia potiguar, “História do Rio Grande do Norte” e “Corographia do Rio Grande do Norte”.

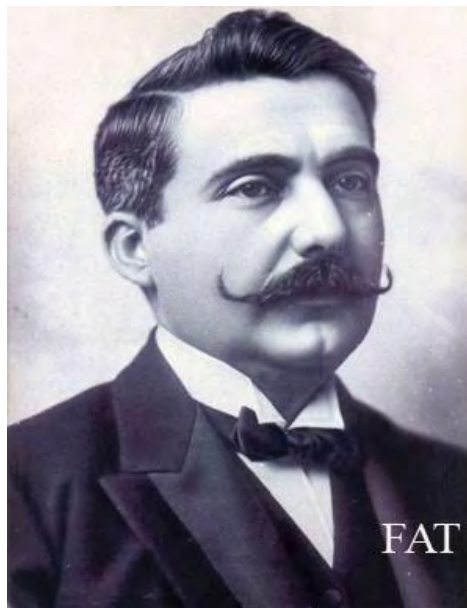
Irmão do também associado e 2º Vice-Presidente do IHGRN, Desembargador Luiz Tavares de Lyra, Augusto nasceu em Macaíba/ RN, em 25 de dezembro de 1872. Filho de Feliciano Pereira de Lyra Tavares e Maria Rosalina de Lyra Tavares, formou-se



em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Direito do Recife. Foi advogado, redator do jornal A República, Professor de História no Ateneu Norte-Riograndense e professor da Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais do Rio de Janeiro.

Como político, foi deputado estadual, deputado federal e governador do Rio Grande do Norte. Atuou como ministro da Justiça, no governo de Afonso Pena, foi ministro da Viação e Obras Públicas e ministro interino da Fazenda, no governo de Venceslau Brás. Também ocupou o cargo de ministro do Tribunal de Contas, sendo seu presidente.

Figura 06: Augusto Tavares de Lyra



Fonte: <<<http://www.historiaegenealogia.com/2011/05/augusto-tavares-de-lyra.html>>>. Acesso em: 25 jan. 2020.

Foi sócio fundador e benemérito do IHGRN, sócio correspondente dos Institutos Históricos dos estados da Paraíba, Ceará, Sergipe e Pernambuco e sócio correspondente do IHGB. Neste último, ocupou por 3 vezes consecutivas o cargo de vice-presidente. Integrou as comissões organizadoras dos Congressos de História Nacional e do Dicionário do Instituto Histórico, Geográfico e Etnográfico Brasileiro. Lyra é hoje considerado bibliografia clássica para os estudos históricos do Rio Grande do Norte. Dentre sua vasta obra, podemos destacar “Domínio Holandês no Brasil” (1914), “Rio Branco e o Instituto Histórico” (1945) e “A Questão de Limites entre os Estados do Ceará e Rio Grande do Norte” (1904)<sup>117</sup>.

Os problemas relacionados à delimitação territorial do Rio Grande do Norte sempre foram de interesse de Lyra. Em várias edições da Revista do Instituto há editoriais extensos e consistentes acerca da disputa com o Ceará, como é o caso do primeiro volume da Revista de 1905. Neste período, Lyra era deputado e discutia em

117 Informações disponíveis no sítio eletrônico: <<<https://ihgb.org.br/perfil/userprofile/ATLyra.html>>>. Acesso em: 25 jan. 2020.



outras instâncias de poder sobre decisões acerca da temática. Inúmeros são os textos publicados por Lyra na Revista do Instituto e em outras publicações do estado, como no jornal “A República”, tratando desde problemas políticos a questões higienistas, o que reafirma o seu lugar de fala enquanto intelectual atuante nas questões decisivas concernentes ao seu estado natal.

O último intelectual que aqui apresentamos é Henrique Castriciano de Souza (FIGURA 07). Também natural de Macaíba, nasceu em 13 de março de 1874. Atuou na política e na literatura ficando conhecido como grande poeta. Foi colaborador do jornal “A República”. Formou-se em Ciências Jurídica e Social no Rio de Janeiro, em 1904. Foi Secretário Geral de Governo durante a gestão de Alberto Maranhão e vice-governador de Joaquim Ferreira Chaves e Antônio José de Melo e Souza.

Castriciano realizou muitas viagens a países europeus, por motivos de saúde, a fim de tratar sua tuberculose. Nestas viagens, o intelectual conheceu modelos diferentes de educação, sobretudo na Bélgica e na Suíça, onde teve contato com a concepção de educação feminina. Ao retornar ao solo potiguar, passou a defender a escolarização feminina, criando a Liga de Ensino em 1911. Tal instituição tinha como principal objetivo fundar escolas femininas leigas e públicas por todo estado.

Apesar do seu engajamento na Liga de Ensino, podemos observar que Castriciano atuou também em outras instituições, como é o caso do IHGRN, do qual o intelectual era também sócio fundador. O intelectual foi designado pelo governador em comissão junto a outros membros do Instituto, tais como Nestor Lima, Moysés Soares, Sebastião Fernandes e Phelipe Guerra para redigirem a História Militar do Rio Grande do Norte. (REVISTA DO IHGRN, 1926, p. 219).

Figura 07: Henrique Castriciano





Henrique Castriciano faleceu em Natal, no dia 26 de julho de 1947. De sua vasta obra podemos destacar “Ruínas” (1898), “Quarto centenário” (1900) e “O Enjeitado” (1900). Um dos maiores poetas do nosso estado, o intelectual não apresentava-se preocupado apenas com as questões do espírito literário, mas com discussões importantes para a realidade educacional do estado. Junto a outros sujeitos atuantes na sociedade e na cultura potiguares, utilizou o IHGRN e sua Revista como espaços de sociabilidade, em que fazia circular suas ideias e posicionamentos.

A tabela apresentada a seguir nos auxilia a compreender de maneira mais sistemática o entrecruzamento das trajetórias dos intelectuais elencados (TABELA 01).

Tabela 01 – Intelectuais do IHGRN

Intelectuais	Nascimento/ Morte	Atuação
Nestor dos Santos Lima	1887-1959	Presidente do IHGRN/ Sócio do IHGB e vários institutos estaduais/ Professor da Escola Normal/ Diretor da Escola Normal/ Diretor-geral de Educação.
Manoel Gomes de Medeiros Dantas	1867-1924	Diretor da Instrução Pública/ Professor/ Um dos fundadores da Liga de Ensino do RN e Presidente (1923-1924).
José Augusto Bezerra de Medeiros	1884-1971	Formado em Direito/ Procurador interino da República/ Professor e Diretor do Atheneu/ Diretor da Instrução Pública/ Secretário-geral do Estado no governo de Ferreira Chaves/ Deputado Estadual e Federal.
Augusto Tavares de Lyra	1872-1958	Formado em Direito/ Professor/ Deputado Federal/ Governador/ Historiador/ Ministro da Justiça, Fazenda, viação e obras públicas.
Henrique Castriciano de Souza	1874-1947	Fundador e presidente da Liga (1920-1923/ 1932-1942)/ Procurador-geral do Estado, secretário do governo Alberto Maranhão/ Deputado constituinte/ Presidente da assembleia/ Vice-governador no governo Ferreira Chaves.

Fonte: Tabela construída pelos autores.

Ao nos debruçarmos sobre estes intelectuais pertencentes ao IHGRN selecionados para compor nossa análise, observamos que a atuação no Instituto denota a dinâmica de vida destes sujeitos, membros de um grupo pequeno e coeso, com formação na área do direito e leituras de mundo semelhantes.

## Considerações Finais

Através da realização desta pesquisa, pudemos observar que a atuação e a escrita dos intelectuais não se dão de maneira espontânea ou naturalizada. Elas são antes, frutos de suas vivências e experiências. São reflexos do lugar de fala de cada um, à



medida que este mesmo lugar de fala é também construído por cada texto publicado, cada cargo público ocupado, cada conferência ministrada, cada associação efetivada.

Os seis intelectuais contemplados nessa análise possuem uma trajetória profissional que evidencia as relações existentes entre o intelectual, o político e o educacional no período. Professores, advogados, políticos, historiadores, circulavam em diferentes espaços, contribuía para a constituição da sociedade potiguar e se legitimavam por meio de sua inserção no IHGRN.

Nota-se que este grupo de intelectuais que conformam uma elite cultural potiguar cria para si um campo legítimo para tratar de assuntos ligados a educação e outras temáticas públicas relacionadas a História do Rio Grande do Norte, tendo como *habitus* a prática cultural e historiográfica no IHGRN. Este é visto, portanto, como um espaço de sociabilidade, bem como a sua Revista, por meio dos quais os intelectuais potiguares da Primeira República partilharam ideias e projetos de uma nova República pautada no progresso.

## Referências

AZEVEDO, Laís Paula de Medeiros Campos; MEDEIROS NETA, Olívia Morais. O centenário da instrução pública no Rio Grande do Norte na perspectiva de Nestor Lima: uma análise da obra Um século de ensino primário. *Research, Society and Development*, v. 7, n. 10, 2018, p. 01-19.

BOURDIEU, Pierre. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. São. Paulo: Companhia das Letras, 1996.

CERTEAU, Michel de. A Operação Historiográfica. In: \_\_\_\_\_. *A Escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

LIMA, Nestor dos Santos. *As cinco sedes do Instituto: a fundação do Instituto Histórico*. Natal: Editora FJA/ UFRN, 1982.

MEDEIROS NETA, Olívia Morais de. *Ser (Tão) Seridó em suas cartografias espaciais*. 2007. 120 p. 2007. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em História e Espaços), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

MENEZES, Antônio Basílio Novaes Thomaz de. A presença do higienismo na educação potiguar: a perspectiva educacional de Nestor dos Santos Lima (1921-1927). In: STAMATTO, Maria Inês Sucupira; NETA, Olívia Morais de Medeiros (Orgs.) *Práticas educativas, formação e memória*. Campinas, SP: Mercado de letras, 2015, p. 121 – 146.

MORAIS, Isabela Cristina Santos de. A atuação de Manoel Dantas na Instrução Pública Norte-Riograndense (1897-1924). 154 p. *Dissertação* (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

REVISTA DO IHGRN. Natal, v. 3, 1905.

REVISTA DO IHGRN. Natal, v. 15, 1917.

REVISTA DO IHGRN. Natal, v. 52, 1926-27.

REVISTA DO IHGRN. Natal, v. 52, 1959.

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

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais in: RÉMOND, René. *Por uma história política*: Rio de Janeiro: Ed. UFRJ/Ed. FGV, 1996.

## ITINERÁRIOS DA ESCRITA DE PRIMITIVO MOACYR: DOS JORNAIS PARA OS LIVROS (1929-1942)

Rosana Areal de Carvalho - UFOP

Raphael Ribeiro Machado - UFOP

Durante a primeira metade do século XX Primitivo Moacyr produziu uma vasta obra tendo como objeto de investimento intelectual a educação e a instrução. Sabemos que desde a Proclamação da República no Brasil à escola foi imposta a missão de promover o progresso e o desenvolvimento do país e de construir o cidadão republicano, dentre outros elementos que compõem a edificação de um país moderno. Se a educação fora locus importante para a disseminação e efetivação de um modelo de Estado nas décadas de 1930 e 1940, o autor deve ser destacado tanto pela obra que produziu quanto por ser sujeito atuante na construção da história educacional brasileira. Questionamo-nos por que, dentre tantos possíveis temas, Primitivo Moacyr estudou e escreveu sobre a instrução brasileira.

Baiano de Salvador, nascido em 1867 e falecido no Rio de Janeiro em 1942, Moacyr teve seus primeiros contatos com a instrução pública como professor de primeiras letras em Lençóis, no interior da Bahia. Em seguida, transferindo-se para Pernambuco, trabalhou no Liceu da capital. Em 1894 diplomou-se em Direito pela Faculdade Livre do Rio de Janeiro e, em 1898, em Ciências Sociais pela mesma instituição. Trabalhou na Comissão de Redação da Câmara dos Deputados Federais, entre 1895 e 1932, ora por indicação da Comissão de Polícia da Mesa Diretora da Casa Legislativa, ora por concursos. Entre 1904 e 1911, ocupou o cargo de Promotor dos Feitos da Saúde Pública.

As publicações de seus livros iniciaram com o volume *O Ensino Público no Congresso Nacional: breve notícia*, publicado pela tipografia do *Jornal do Commercio* do Rio de Janeiro, em 1916. Posteriormente, entre os anos de 1936 e 1942, foram publicadas *A Instrução e o Império* e *A Instrução e as Províncias*, ambas com três volumes, e *A Instrução Pública no Estado de São Paulo: 1ª década Republicana 1890-1893* com dois volumes, sob a égide de Fernando de Azevedo e da Companhia Editora Nacional, na Coleção Brasileira; e *A Instrução e a República*, com sete volumes, editados pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - INEP e publicados pela Imprensa Oficial entre os anos de 1940 e 1944.





Estes livros reúnem um extenso conjunto de documentos oficiais tais como legislações e regulamentos; relatórios de presidentes de província e de diretores da instrução pública; e referências bibliográficas contemporâneas abrangendo desde o período do Império até as primeiras décadas republicanas. Pode-se observar a preocupação do autor com o trabalho de cunho histórico na apresentação dos antecedentes dos temas abordados em cada livro. Para o período republicano o autor abordou seis reformas educacionais e o ensino secundário nos segmentos profissionais técnico-industrial, comercial e ensino agrônômico.

Sua obra não se resume aos livros. Esteve presente com suas produções intelectuais em dois eventos de história, como foi o caso do texto *O ensino comum e as primeiras tentativas de sua nacionalização na província de S. Pedro de Rio G. do Sul (1835-1889)*, apresentado no III Congresso Sul-Riograndense de História e Geografia, em Porto Alegre. Este trabalho foi editado, na íntegra, no *Jornal do Commercio* de 17 novembro de 1940. Outro evento foi o III Congresso de História Nacional em 1942, no Rio de Janeiro, com o artigo *A instrução primária e secundária no município da Corte na Regência e Maioridade*.

Além disso publicou, em 1939, o artigo *A instrução rural e o Império* na *Revista do Professor* (SP), edição 022, organizada por Sud Mennucci. Nos jornais encontramos, entre 1915 e 1942, inúmeros artigos no *O Estado de S. Paulo* (SP) e, principalmente, no *Jornal do Commercio* (RJ). Fundado em 1º de outubro de 1827, por Pierre René François Plancher de La Noé, foi um dos mais longevos órgãos de imprensa da América Latina encerrando sua versão impressa e digital em 29 de abril de 2016. O conteúdo editorial e noticioso era próximo aos governos e políticos, mostrando apoio, em geral, a cada presidente, governador ou prefeito, expondo o caráter conservador com o qual é conhecido. Entretanto, sisudo no cenário sensacionalista da imprensa dos anos de 1920 e 1930, fugia ao apelo das fotografias sangrentas e das manchetes provocativas, o que cercava suas páginas de uma aura de confiabilidade e muito a gosto da elite brasileira. Era formado e formava o pensamento dos homens que davam sustento econômico e intelectual à nova república (BARBOSA, 2007).

Recordando a afirmativa de Fernando de Azevedo, “O jornal agita e propaga, o livro penetra e fixa.”, algo se confirma. A presença da obra de Moacyr no *Jornal* precede a publicação dos seus livros. Os artigos de Primitivo Moacyr publicados no *Jornal do Commercio* ficaram, mais do que esquecidos, desconhecidos. Numa primeira entrada junto ao acervo disponibilizado no site da Hemeroteca da Biblioteca Nacional, utilizando Primitivo Moacyr como palavra-chave de busca nos periódicos digitalizados pela instituição, no recorte de sua trajetória de vida, de 1867 a 1942, encontramos 1651 ocorrências sendo 199 textos de sua autoria presentes apenas nas páginas do *Jornal do Commercio*. Estes artigos foram publicados, primeiramente, no ano de 1915 em duas séries - a primeira com 4 artigos, sobre a intervenção nos estados e a segunda, com 15 artigos, sobre o ensino público no Congresso Nacional. Depois, somente em 1929 Moacyr voltou a ter seus textos publicados na imprensa. Neste ano, encontramos 16 artigos sobre a instrução no período republicano, de 1917 a 1929.



Em 1930, ainda sob o mesmo tema, identificamos 41 textos no *Jornal do Commercio* indicando que seus estudos avolumavam-se. Novo hiato no ano de 1931 até o retorno das publicações em meados do ano de 1932. Sob o tema da instrução no Império encontramos 71 artigos publicados até 1935 e 02 sobre o ensino profissional em 1933. De novembro de 1935 a 1942 foram 50 textos publicados nas páginas daquele periódico versando sobre a instrução no Império e na República, bem como artigos informando sobre a bibliografia educacional e a cultura no Estado Novo.

Ao observar os títulos dos artigos dos jornais e dos capítulos presentes nas obras publicadas pela Coleção Brasileira e pelo INEP, sendo que dos dezesseis livros de Moacyr publicados, quinze foram no período entre 1936 e 1942, percebemos que existem estreitas correspondências entre eles e que a hipótese da antecedência dos artigos dos jornais aos livros necessita de luz investigativa.

Para o presente trabalho problematizamos a produção da obra moacyrniana à luz da modernização do espaço público expresso no deslocamento feito por Primitivo Moacyr entre os artigos veiculados no periodismo nacional, em especial no *Jornal do Commercio*, e a publicação de livros no espaço das coleções de editoras comerciais e oficiais. Entendendo a obra enquanto um conjunto que não é uniforme e muito menos linear, é possível perceber um *modus operandi* de produzir a escrita sobre a instrução pública desenvolvido pelo intelectual.

Este trabalho trata os impressos enquanto fonte para a História da Educação de tal maneira que os documentos, enquanto representações, como nos informa Roger Chartier (1990), produzem sentidos que são apropriados de diferentes formas, no vai-e-vem do jogo social. Os impressos são compreendidos como resultantes das apropriações nas quais os indivíduos constroem seu cotidiano, incutidas no repertório do indivíduo e/do grupo – que podem ser no plural – do qual ele participa. Por outro lado, a imprensa também é palco de manifestações coletivas, onde são veiculados debates, discussões e polêmicas da época que se propõe pesquisar, bem como “[...] vislumbramos, em ampla medida, a complexidade dos conflitos e das experiências sociais” (VIEIRA, 2007, p. 13). A palavra escrita pode, em qualquer tempo e lugar, ser utilizada na construção de interpretações históricas, “em outras palavras são incomensuráveis as possibilidades de reconhecimento e de problematização do passado por meio das páginas da imprensa” (VIEIRA 2007, p. 13).

Estas fontes possibilitam aos historiadores da educação análises ricas a respeito dos discursos educacionais, revelando-nos, ainda, em que medida eles eram recebidos e debatidos na esfera pública, ou seja, qual era a sua ressonância no contexto social. Afirmamos que estava em curso, naquele contexto de produção e circulação dos escritos, um processo de especialização da atividade intelectual de Primitivo Moacyr. Nosso objeto se insere na interface da história cultural, política e da educação brasileira, tendo a história dos intelectuais como centro analítico, utilizando da maneira como tem sido proposta por autores como Jean-François Sirinelli. Roger Chartier, Ângela Alonso e Ângela de Castro Gomes são outros autores com os quais dialogamos.



Com Maria Rita Toledo (2001) e outros extraímos o debate acerca do espaço público no âmbito editorial, em especial a organização das coleções como estratégia comercial que, para além dos lucros, atraía um maior público leitor. O caminho feito por Primitivo Moacyr do jornal ao livro evidencia como ele produziu de acordo com as condições de seu tempo e das ambições e necessidades individuais; um ator social, que perpassou os campos da história, da política e da educação, tanto em seus dias como funcionário público, quanto no seu tempo com os documentos. A publicação da obra moacyrniana pela Companhia Editora Nacional, pelo INEP e pelo *Jornal do Commercio* (RJ) deixaram a marca intelectual histórica do autor no cenário brasileiro e da história da educação brasileira.

Objetiva-se discutir a mobilização de um repertório<sup>118</sup> atrelado à modernização do espaço público expresso no deslocamento feito por Primitivo Moacyr entre os artigos veiculados no periodismo nacional e a publicação de livros no espaço das coleções de editoras comerciais e públicas. Neste trabalho apresentamos dados iniciais desse deslocamento.

Um estudo sobre intelectuais recai sobre problemas políticos, selecionados de forma dialética, racional e por meio de argumentos que buscavam a persuasão, na lógica do preferível, para a construção de um modelo cultural e social a ser seguido no e pelo estado republicano brasileiro nos anos de 1930 e 1940. Ao passo que a associação a questões sociológicas e à história das ideias e dos conceitos também podem estar presentes. Por conseguinte estudos sobre os intelectuais demandam que existam no contexto de análise, indivíduos que reclamem essa identidade, assim como outros grupos sociais que reconheçam e reiterem essa representação. Por fim, para além da identificação dos atores da vida intelectual<sup>119</sup>, caberá a nós precisar qual é o potencial de poder político dos intelectuais em relação aos outros grupos sociais, assim como compreender os objetivos, as estratégias e as posições ocupadas pelos intelectuais no interior do campo cultural, entendendo-os sobre o ponto de que existem diferentes posições e hierarquias entre os mesmos podendo existir até mesmo outsiders.

A imprensa, seja o periodismo ou o livro, sempre estiveram presentes na sociedade brasileira, apesar do elevado índice de analfabetismo que grassou por essas plagas até metade do século XX. No entanto, tal presença não se fez linear, tem sua história. Bem como tem seus matizes quanto à presença política enquanto espaço público. O jornal se parecia muito com um livro, tanto no formato quanto no papel utilizado até o início dos anos de 1900. Num contexto no qual o acesso à escola era restrito, assim como o número de leitores, cabia à imprensa difundir as luzes do Iluminismo:

---

118 A ideia de repertório foi aqui mobilizada junto aos estudos de Ángela Alonso (2002) “um conjunto de recursos intelectuais disponível numa dada sociedade em certo tempo. É composto de padrões analíticos; noções; argumentos; conceitos; teorias; esquemas explicativos; formas estilísticas; figuras de linguagem; metáforas” (SWINDLER, 1986 *apud* ALONSO, 2002, p.39-40). Repertórios, portanto, funcionam como “caixas de ferramentas” às quais os agentes recorrem *seletivamente*, conforme suas necessidades de compreender certas situações e definir linhas de ação (ALONSO, 2002, p.40).

119 A identificação dos intelectuais bem como das redes de sociabilidades as quais Primitivo Moacyr se inseriu podem ser vistas no seguinte trabalho CARVALHO; MACHADO, 2017.



“o jornalista se confundia com o educador. Ele via como sua missão suprir a falta de escolas e de livros através de seus escritos jornalísticos.” (LUSTOSA, 2004, p.15)

A importância de tal prática social é revelada pelos estudos sobre o tema, abordando desde as condições de produção até a circulação e, sob o viés do leitor, procurando desvendar as práticas de leitura. Também podem ser encontrados excelentes trabalhos sobre os editores e as editoras. Dentre os autores estrangeiros, os estudos de Roger Chartier e Robert Darton muito têm sido os mais referenciados.

Os estudos sobre a publicação de livros no Brasil apontam para um crescimento quantitativo substancial a partir da década de 1920. Além disso, outras características começam a se apresentar a partir dessa data no mercado editorial brasileiro. As causas tanto do crescimento como de algumas mudanças que podem ser percebidas nessa área estão atreladas ao avanço tecnológico e ao crescimento da população urbana, principalmente. Dentre as mudanças que podem ser observadas destacamos, pela relação direta com o estudo aqui apresentado, a organização de coleções.

As coleções respondiam a duas necessidades básicas, interdependentes em alguma medida: ampliar o mercado consumidor e baratear a produção. No Brasil tal movimento ocorreu a partir dos anos de 1920, atribuindo ao livro a missão de “educar, civilizar, universalizar e edificar” (TOLEDO, 2001, p.9).

O barateamento da produção era um requisito fundamental, haja vista a experiência de algumas editoras quanto ao preço do papel durante os anos da Primeira Grande Guerra e seguintes. Enquanto na França a estratégia das coleções ocorreu num período de crise no mercado editorial, conforme trabalhos citados por Toledo (2001), no Brasil ocorre o contrário. A partir dos anos de 1920 é possível identificar um crescimento significativo nesse mercado, tanto em relação à imprensa periodista como no mercado livreiro.

O avanço tecnológico e empresarial resultando na substituição das tipografias do período imperial pela empresa jornalística é outra característica importante para o período e com extenso impacto sobre o mercado editorial. No caso da empresa jornalística é exemplar o caso do jornal O Estado de S. Paulo, da família Mesquita. A essa grande empresa vão se aproximando os escritores, os intelectuais, como é o caso de Fernando de Azevedo, ao ser convidado para organizar o inquérito sobre a instrução pública no Estado de São Paulo. Entretanto, o mercado livreiro apresentava realidade distinta, conforme outro inquérito patrocinado pelo mesmo jornal, agora sobre o que se lia em São Paulo:

O que constatamos pesarosamente, em nosso inquérito, é que, na mesma pauta e na mesma marcha, flanco a flanco com a literatura nacional, figura a francesa. (...) Todavia, sem desmerecer a literatura francesa, confessamos que uma esperança nos alenta: é que, hoje em dia, aquela literatura já perdeu muito da influência que, anos atrás, exercia sobre a nossa cultura; que em consequência, se vai progressivamente, emancipando a literatura brasileira (*Estadinho*, 3.7.1920, cit. TOLEDO, 2001, p.29).



Além do fator padronização, a seleção de textos e autores na composição de uma coleção passa a ser responsabilidade de um organizador, de um editor que se adianta ao leitor a ele oferecendo uma seleção. Lógico está que o nome do editor teria que ser muito bem escolhido. O editor era o cartão de visita da coleção e, por extensão, da editora. Não por acaso veremos escritores, intelectuais, educadores, todos com larga visibilidade e conceito elevado na sociedade culta, à frente das coleções e editoras. Por exemplo: Lourenço Filho à frente da Editora Melhoramentos e Fernando de Azevedo, “garoto propaganda” da Companhia Editora Nacional. Por outro lado, as coleções têm públicos distintos, fatia de mercado bem recortada, para os quais o editor apresenta seus critérios de seleção, opera com um discurso de credibilidade e confiança, ditando ao leitor o que deve ser lido. Por sua vez, o leitor busca a garantia de uma escolha judiciosa a um custo menor.

Outro elemento importante a ser considerado quando se trata de compreender a expansão do mercado livreiro no Brasil a partir da década de 1920 é a expansão escolar. Melhor dizendo, a expansão do cenário educacional, inclusive no nível do debate e das instituições. Nesse período temos a criação da Associação Brasileira de Educação – ABE que, por sua vez, organizou os congressos educacionais que inflexionaram a discussão acerca da educação no Brasil. O movimento de renovação educacional, cujo manifesto foi publicado em 1932, promoveu reformas educacionais em vários estados brasileiros, implementando princípios educativos enfeixados no chamado escolanovismo.

Tal movimento, por sua vez, foi capaz de produzir uma extensa e variada bibliografia. Segundo Nagle (1960), correspondia a uma nova literatura educacional, organizada em quatro grandes linhas: os de pregação nacionalista, “obras de doutrinação, relacionadas especialmente com a difusão primária”; os textos de “natureza pedagógica geral” que defendiam o estudo científico dos problemas educacionais; as “publicações em que se procuram apresentar quadros histórico-descritivos da educação brasileira”; e, por último, mas não menos importante, os livros de divulgação do movimento escolanovista (NAGLE, 1960, p.288-289). No terceiro grupo, dentre aqueles que apresentavam “quadros histórico-descritivos”, encontram-se os livros de Primitivo Moacyr.

O mercado livreiro, portanto, sofre o impacto positivo do movimento cultural e político dos anos de 1920, sejam os de contestação ao estrangeirismo e valorização do produto nacional, como a Semana da Arte Moderna; sejam os de contestação política como as revoluções tenentistas e as Ligas Cívicas, ambos, dentre outros, que questionavam o poder das oligarquias regionais no comando da república brasileira. Além disso, não há como negar a expansão da escolarização, e mesmo a efervescência do debate educacional. Se, logo após a Proclamação da República, à escola foi impingida a missão de formar o novo cidadão, agora essa missão se ampliava, com a responsabilidade de formar uma nação genuinamente brasileira. A publicação e circulação de livros sinalizavam o percurso da modernização no Brasil. Autores e editores são agentes dessa modernização cultural que, durante o Estado





Novo, estiveram alinhados à política varguista, tendo no Ministro da Educação Gustavo Capanema um dos seus maiores entusiasta.

Dentre as coleções que vieram a público a partir dos anos de 1930, como um claro desdobramento dos debates sobre a educação presentes no espaço público desde a década anterior, destacamos a Biblioteca Pedagógica Brasileira – BPB, editada pela Companhia Editora Nacional e organizada por Fernando de Azevedo (1894-1874), a partir de 1931.

Esta coleção abrangia, por sua vez, cinco séries, todas direcionadas para a área educacional, como podemos observar: Literatura Infantil; Livros Didáticos, com destaque para o ensino da língua portuguesa; Atualidades Pedagógicas, muito a tom com o grupo dos renovadores da educação, especialmente no tocante à formação de professores; Iniciação Científica, tendo lugar garantido os trabalhos sobre psicologia e sociologia da educação; e a Brasileira, com um viés mais direcionado para a história nacional.

As séries eram dotadas de características específicas, desde os seus formatos, diagramação, capas, volume de ilustrações, subdivisões, organização interna, ritmo de produção e autores (foram poucos os que transitaram em mais de uma série). Tendo tais critérios em vista, também havia uma preocupação finalista: os espaços de divulgação de cada série eram distintos.

Para este trabalho, muito nos interessa a Série Brasileira, dirigida por Fernando de Azevedo entre 1931 e 1956, mas tendo sido mantida pela editora até 1993. Ao longo desse período, publicou 415 títulos (sendo 387 títulos acrescidos de 26 títulos na série Grande Formato e 02 na série especial) e 439 volumes, somando aqui os títulos em segunda edição. Américo Jacobina Lacombe, um historiador também renomado e que esteve à frente de muitos projetos na Casa Rui Barbosa, substituiu Azevedo na direção da Brasileira. A série abraça várias áreas do conhecimento, em diálogo estreito com a História, entre autores nacionais e estrangeiros, sendo estes viajantes e outros que tenham produzido conhecimento sobre o Brasil.

A coleção Brasileira também acolhia textos instrumentais e documentos para auxiliar o desenvolvimento e a produção de ciências como a História e a Sociologia. Dentre estes, Toledo (2001, p.71) exemplifica: *Cartas do Imperador Pedro II ao Barão de Cotegipe* (Org.: Wanderley Pinho), *A Instrução e o Império* (Primitivo Moacyr). No campo educacional, a série apresenta 10 títulos, dentre os quais 08 são da autoria de Primitivo Moacyr, publicados entre 1936 e 1942. Dos outros dois, um é de Fernando de Azevedo - *A educação pública em São Paulo*, publicado em 1937, traduzindo os resultados do *Inquérito sobre a Educação Pública no Estado de São Paulo*, realizado em 1926, com a coordenação do próprio autor, a pedido do jornal O Estado de S. Paulo. O outro título é de José Arruda Penteadado, e só foi publicado em 1984 - *A consciência didática no pensamento pedagógico de Rui Barbosa*. Este livro foi produzido a partir da tese de doutorado apresentada à Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, contextualizando a obra pedagógica de Rui Barbosa no quadro político-econômico.

Segundo Dutra (2013), os “...vínculos com o presente histórico dos anos de 1930-1940 nos parecem inequívocos.” Ou seja, na escolha dos títulos e em toda a





organização da coleção estavam subjacentes às demandas do presente. Respondiam às questões mais presentes nos debates; apresentavam estudos como subsídios para a formulação de políticas públicas; transmitiam à sociedade os necessários conhecimentos para a mudança, ou melhor, para a consolidação de um novo Estado. Tratava-se de “... propiciar diagnósticos precisos sobre a realidade brasileira de forma a subsidiar projetos políticos e políticas públicas.” (DUTRA, 2013, p.9)

Afirma, também, o espectro claramente nacionalista da coleção, inscrevendo o livro e, portanto, os autores e leitores, editoras e editores, enquanto sujeitos de um espaço público, um espaço de debate, de difusão de conhecimento, propostas e projetos sobre e para o Brasil. Na Brasileira estava reunida a *intelligentsia* brasileira dos anos 30 e 40, capitaneada por Fernando de Azevedo, que assim opinava sobre a importância do livro numa carta a Cecília Meireles: “O jornal agita e propaga, o livro penetra e fixa.”

Essa *intelligentsia* estava incumbida de elaborar “diagnósticos precisos e bem fundamentados sobre a realidade brasileira, para o quê o conhecimento de sua história e de sua formação seriam condições precípuas.” (DUTRA, 2013, p.51) Além disso, os títulos reunidos formavam um projeto intelectual que estabelecia um “padrão cognitivo científico para a compreensão e releitura do Brasil”. Não se tratava apenas de conhecer o Brasil, mas de conhecê-lo a partir de determinada perspectiva. Os autores selecionados e convidados pelo editor exerciam a tarefa de “bússola para orientar o correto e eficiente caminho na procura de alternativas viáveis” para a modernidade cultural e econômica nacional.

Para a autora, a Coleção Brasileira se inscreve no ambiente intelectual e político brasileiro dos anos 30, refletindo a interlocução intelectual desenvolvida ao longo dos anos de 1920 por Fernando de Azevedo com inúmeros outros intelectuais. Quer isso dizer que o engajamento político, a atuação como educador, a visibilidade como intelectual, muito especialmente seu vínculo com a família Mesquita e sua presença constante no *O Estado de S. Paulo*, são elementos que auxiliam a compreensão acerca dos fatores que contribuíram para a formulação da coleção. Acrescente-se a isso o intercâmbio de projetos entre o editor e o então Ministro da Educação, Gustavo Capanema.

Estava em curso “um processo de especialização da atividade intelectual”, nas palavras de Dutra (2013, p.49). Não por acaso tal processo coincidia com movimentos paralelos e conectados entre si: o fortalecimento do campo de conhecimento das ciências sociais e humanas; o surgimento das universidades brasileiras – o próprio Fernando de Azevedo à frente da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, inaugurada em 1934; e a modernização do Estado brasileiro, dando origem à institucionalização de inúmeras atividades educacionais e culturais.

Durante o período de Capanema à frente do Ministério da Educação a difusão da cultura brasileira foi uma importante pauta política. O Instituto Nacional do Livro – INL, criado em 1937 e dirigido por Augusto Meyer, participou ativamente na efetivação dessa pauta com a doação de livros para bibliotecas, embaixadas e centros culturais



dos países do Cone Sul, num eficaz intercâmbio. Da efetiva atuação desse triângulo virtuoso formado por Capanema, Meyer e Fernando de Azevedo dão prova os seis volumes de Primitivo Moacyr encontrados na Biblioteca Nacional da República Argentina. O livro tornara-se uma ferramenta diplomática e as características da Coleção Brasileira cumpriam, perfeitamente, a política de difusão da cultura nacional para os países da América Latina e também da Europa<sup>120</sup>.

A presença de Moacyr no *Jornal do Comércio*, como colunista, precede a publicação dos seus livros. Neste jornal publicava regularmente artigos sobre a educação pública. Considerando que dos quinze livros publicados, 14 foram no período entre 1936 e 1942, localizamos 41 artigos sobre a instrução pública, fica claro a antecedência dos artigos aos livros. Recordando a posição de Azevedo acerca da permanência mais longa do livro algo se confirma. Os artigos de Primitivo Moacyr publicados nesse periódico ficaram, mais do que esquecidos, desconhecidos. O contrário ocorreu com os livros.

Mesmo sabendo que estes tiveram uma edição apenas, da qual desconhecemos o número exato de exemplares e como se deu a circulação, não há como contestar que a vida útil do livro é muito maior do que a do jornal. Mais ainda se considerarmos a possibilidade de acesso virtual a todos os volumes publicados na Coleção Brasileira pelo site [www.brasiliana.com.br](http://www.brasiliana.com.br). Da mesma forma, os volumes editados pela Imprensa Oficial garantem uma perpetuidade ímpar, mesmo sem acesso virtual, aos livros de Moacyr, que podem ser encontrados na Biblioteca Nacional, em bibliotecas universitárias e também em bibliotecas de outros países, como a Biblioteca Nacional da República da Argentina.

A rigor, a publicação no *Jornal do Commercio* iniciou-se em 1915 com dois artigos: Intervenção nos Estados - O Interventor e a Tradição Parlamentar I (14/01/1915) e II (14/01/1915). Além disso, do final dos anos de 1930 até 1942 publicou no suplemento “Mensário do Jornal do Commercio”, espaço de publicação de colunas “jornalísticas” de diversos temas brasileiros como Medicina, História e Educação. Sujeitos como Otto Prazeres, Affonso D. Taunay e Primitivo Moacyr eram figuras recorrentes nestas colunas. Em outra pesquisa realizada no mesmo site da Hemeroteca, entre 1932 e 1942, ano de falecimento de Primitivo Moacyr, encontramos 136 artigos do autor. Quase todos os artigos têm em seus títulos os mesmos subtítulos usados nas obras publicadas pela Coleção Brasileira e pelo INEP - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

Para exemplificar a relação direta entre os artigos publicados no *Jornal do Commercio* e as obras de Primitivo Moacyr, podemos tomar o primeiro volume de *A Instrução e o Império* que reúne uma relevante documentação sobre a História da Educação no Brasil Imperial entre os anos de 1823 a 1853 e um “Capítulo Preliminar” sobre as atividades jesuíticas e a administração joanina no campo educacional. A Constituinte de 1823 é o marco a partir do qual as reformas, os programas escolares e as estatísticas do setor foram apresentados, abordando diversos ramos do ensino

---

120 Uma análise sobre a produção de Moacyr na Cia Editora Nacional e sob a chancela do INEP pode ser encontrada em CARVALHO e MACHADO, 2016.



então ministrados, como o jurídico, o médico, o profissional, o artístico, o científico e o militar. Como de praxe, ao final do volume estão anunciadas as próximas obras do autor, sendo os dois volumes que compõem a coletânea e um quarto volume que, posteriormente, deu início à coletânea *A instrução e as províncias*.

O livro é dividido em 15 sessões, além do prefácio, notas, sumário e índices: Capítulo Preliminar, Ensino na Constituição de 1823, Reforma Januário Cunha Barbosa (1826), Lei De 15 De Outubro De 1827, Projetos Legislativos, Ensino Secundário, Ensino Jurídico, Ensino Médico, Projetos De Universidades, Ensino Profissional, Ensino Artístico, Instituições Científicas, Ensino Militar, Estatística Da Instrução e Programas Escolares.

Sobre o Ensino de Medicina ou Escola de Medicina, Primitivo Moacyr escreveu oito artigos entre 1933 e 1935 no *Jornal do Commercio*. Alguns artigos são específicos sobre o tema, outros apresentam temas perpendiculares ao ensino/escola de medicina e outras escolas/tipos de ensino como é o caso do artigo “A instrução pública e o Império – Programas escolares (1826-1850) – Ensino médico e ensino militar” (27/01/1935, nº 100, p.10). Todo o artigo está presente entre as páginas 398 e 409 do primeiro volume da obra *A instrução e o Império*.

Outro exemplo temos nos volumes de *A instrução e as províncias*, mais especificamente no volume 3, no qual encontramos entre as páginas 76 e 84, na íntegra, no capítulo sobre a instrução pública na província de Minas Gerais, o artigo intitulado “A instrução pública e o Império: província de Minas Gerais (1840-1850) - II”, publicado no nº231 do *Jornal do Commercio* em 30 de junho de 1935. No livro, o tema tem maior amplitude temporal e trata antes e depois do recorte proposto no artigo do jornal.

Alguns artigos do intelectual não foram publicados em livro como “O ensino comum e as primeiras tentativas de sua nacionalização na província de S. Pedro de Rio G. do Sul (1835-1889)”, apresentado no III Congresso Sul-Riograndense de História e Geografia, em Porto Alegre. Porém, foi editado, na íntegra, no *Jornal do Commercio* (nº 41, p. 4, do Mensário, 17/11/1940).

*A instrução e a República*, sete volumes, foram publicados pela Imprensa Nacional entre 1941 e 1942, incluindo um volume póstumo, de 1944. À época, Moacyr atuava como pesquisador colaborador no INEP, então dirigido por Lourenço Filho. Na segunda capa de cada volume consta a informação dos livros já publicados pelo autor, sendo que o livro de 1916, intitulado como *O Ensino no Congresso Nacional*, encontrava-se esgotado; e os livros a serem publicados. No vol. 02 foi anunciado o plano da obra, parcialmente concluído, pois o autor veio a falecer em outubro de 1942.

Na comparação daquilo que fora publicado no *Jornal do Commercio* com a sua obra livresca, encontramos claramente a similaridade entre os escritos. Seguindo normas diferentes de publicação, organizações distintas de produção de seus conteúdos, Primitivo Moacyr encontrou neste impresso o local inicial de exposição de sua intelectualidade. Ali, expôs seu trabalho e foi pelo jornal que fora convidado a publicar de forma sistemática toda a sua produção. Meios distintos de circulação



de sua obra, mas que se complementam, pois, tem o mesmo repertório. As redes de sociabilidade nas quais estava inserido permitiam sua presença em distintos espaços e, assim, perpetuar seu nome entre os intelectuais brasileiros, seguindo a tônica modernizante da produção científica de sua época.

Este pequeno percurso sobre o caminho feito por Primitivo Moacyr do jornal ao livro mostra sua condição de historiador de seu tempo, pela própria chancela dada pela instituição histórica, e sua condição de sujeito da educação brasileira. Tendo escrito pelo ou para o INEP, transitado neste ou mais ambientes de extrema importância para o dia a dia educacional e do próprio Estado brasileiro, pode ser encarado como um sujeito do universo educacional; um ator social, que perpassou os campos da história, da política e da educação, tanto em seus dias como funcionário público, quanto no seu tempo com os documentos.

Sua obra é composta de textos principalmente publicados no periodismo nacional e de relevo, como a centenária folha carioca do *Jornal do Commercio*, que serviu de locus primário de exposição de suas pesquisas, escrita e exercício intelectual. Durante três décadas os leitores das páginas do tradicional jornal encontraram em Primitivo Moacyr pujante exposição daquilo que se produziu sobre a educação brasileira e que estava relegado aos arquivos e seus papéis em envelhecimento. Sob suas mãos aquilo que se produziu em termos de educação, em especial a pública, fora posto a circular e produzir conhecimento aos leitores brasileiros. Em contrapartida, o que se lia no jornal depois fora visto também nos livros que chancelaram sua condição de historiador da educação brasileira da primeira metade do século XX.

A publicação da obra moacyrniana pela Cia Editora Nacional, pelo INEP e pelos órgãos de imprensa nacional deixaram a marca intelectual histórica do autor no cenário brasileiro; um sujeito que não tinha uma posição social elitizada, mas que soube caminhar pela “calçada carioca” da intelectualidade alcançando status de intelectual da história da educação brasileira.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO, Angela. Ideias em movimento: a geração de 1870 na crise do Brasil-Império. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

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

CARVALHO, Rosana Areal de; MACHADO, Raphael Ribeiro. Primitivo Moacyr e a produção historiográfica: entre o *modus operandi* do IHGB e a chancela do INEP. ACTA SCIENTIARUM. EDUCATION (ONLINE), v. 38, p. 355-364, 2016.

CARVALHO, Rosana Areal de; MACHADO, Raphael R. Construindo as redes de sociabilidades na trajetória e obra de Primitivo Moacyr. In: IX CBHE - Congresso Brasileiro de História da Educação - História da Educação: global, nacional e regional, 2017, João Pessoa. IX Congresso Brasileiro de História da Educação - História da Educação: global, nacional e regional, 2017. v.1.

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



DUTRA, Eliana Regina de Freitas (org.). O Brasil em dois tempos. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LUSTOSA, Izabel. O nascimento da imprensa. 2ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

NAGLE, Jorge. A Educação na Primeira República. In: BUARQUE, Sérgio. História Geral da Civilização Brasileira. São Paulo, Difel, 1960, tomo 9.

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: REMOND, R. (Org.). Por uma história política. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2003

TOLEDO, Maria Rita de Almeida. Coleção Atualidades Pedagógicas: do projeto político ao projeto editorial (1931-1981). Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – PUC/SP, 2001.

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

## MANUAL DIDÁTICO: O ENSINO PRÁTICO DE ARITMÉTICA, CONTINUIDADES E DESCONTINUIDADES ENTRE O NACIONALISMO E AS ESCOLAS COMUNITÁRIAS TEUTO-BRASILEIRAS

Edmar Moreira – PUC-GO

### RESUMO

Neste artigo, realço as múltiplas aplicabilidades dos manuais didáticos usados nas escolas comunitárias teuto-brasileiras. O destaque recairá sobre as funções sociais, ideológicas e culturais que se apresentam essencialmente como a mais antiga das histórias das mentalidades nos processos de aculturação. Os manuais didáticos impressos pela editora Verlag Rotermund & Co. estabeleceram sua identidade à medida que se dirigiam a um leitor-modelo dotado de uma singularidade que o distinguia do leitor republicano. A fonte primária desta pesquisa será o manual didático *O Ensino Prático de Aritmética* com 65 páginas, editado pela Verlag Rotermund & Co. em 1924, cujo cofundador foi Wilhelm Rotermund, um pastor luterano que editava grande parte das publicações da igreja reformada do sul do país no século XIX. Atualmente, o manual está sob responsabilidade da Biblioteca Pública Municipal Vidal Ramos de Caçador (SC) e apresenta desgastes, mas ainda é legível. A obra de Otto Buechler que analisamos aqui utilizou variados recursos metodológicos ativos, o que lhe garantiu melhor adequação à realidade dos alunos e melhor difusão de seu produto. O referencial teórico do presente estudo é ancorado nos autores: Burke (2010), Chartier (1990), Chervel (1990), Gertz (2014), Kreutz (1994; 2007), Santos (2008), entre outros. A metodologia utilizada nesta pesquisa configura-se como histórica e bibliográfica, baseada em pesquisadores como Bitencourt (1993) e Munakata (2012), que examinam a história inicial do livro didático no Brasil. A conclusão compor-se-á em enfatizar que o livro didático foi usado como dinâmica de interações comunitárias com objetivo claro: a defesa ideológica e simbólica da instituição religiosa contra o liberalismo, e, posteriormente, contra o Estado, que postulava o ensino público e laico.

PALAVRAS-CHAVE: 1. Nacionalismo 2. Escolas teuto-brasileiras 3. Ideologias simbólicas





## INTRODUÇÃO

Sob o olhar de Chartier (1990), pode-se dizer que a imprensa pedagógica foi longamente usada como veículo de continuidades e descontinuidades para circulação de ideias que traduziram valores e comportamentos morais sob viés religioso, que o Estado Republicano e as escolas comunitárias teuto-brasileiras desejavam ensinar. Conforme Monarcha (2009, p. 16), as “vozes dos sujeitos da época pedem para serem ouvidas e meditadas”. O ensinar e o aprender, assim como quaisquer outras atividades humanas, necessitam de um espaço e tempo determinados para acontecer.

Elegemos uma época: a Nova República. Um lugar: áreas coloniais da região sul. Uma instituição: escolas teuto-brasileiras<sup>121</sup>. A demarcação temporal de 1889 a 1933 não deve ser entendida com rigidez, uma vez que os antecedentes editoriais e uso dos manuais didáticos pelas Escolas teuto-brasileiras precisam ser considerados em um processo lento que envolveu mais de trinta de anos. Exaltaremos as vozes do passado, daqueles que nos ajudaram a entender melhor essa história.

Os imigrantes e, principalmente, os alemães estabeleceram-se ao longo dos rios Guaíba, Sinos, Caí, Taquari, Jacuí e Pardo. Para se ter uma ideia do movimento que ali existia entre o final do século XVII e início do XIX, 282 gabarras náuticas navegavam por esses rios, e 11 vapores em serviço regular faziam 544 viagens mensais, transportando aproximadamente 276 toneladas de mercadorias e quase 2000 pessoas por mês. A ferrovia cortou a região a partir de 1869. Um exemplo fortalece a visão da produção de excedentes: em 1860, o município de Santa Cruz exportava fumo, com a presença de firmas estrangeiras de tabaco na cidade.

As denominadas pequenas comunidades rurais e as escolas comunitárias paroquiais estavam inseridas, desde o início, numa sociedade produtora de excedentes que exigia capacidade intelectual mínima, fazendo com que o filho do agricultor tivesse de adquiri-la na escola. Dessa maneira, a forma particular como a população se autodefinia deve ser entendida como uma população produtora de excedentes na sociedade civil.

A exigência para formação educacional dos filhos das colônias alemãs, na segunda metade do século XIX até 1930, era a de um ensino vinculado à prática da vida rural. A participação dos pais na educação dos filhos era intensa, tanto em acompanhamento, quanto em relação ao controle e avaliação geral da escola. As provas orais de final do ano eram presenciadas pela comunidade e pelo pastor ou vigário. Os pais solicitavam e faziam questão de um currículo utilitarista que se aproximasse da prática social diária.

Em 1920, a escola pública é apresentada como uma opção para o colono pobre, apesar dos problemas de aprendizagem causados pelos desentendimentos linguísticos entre os alunos e seus professores brasileiros. Por outro lado, quando a nacionalização começou, existiam no Brasil aproximadamente 1500 escolas

---

121 A expressão **escola teuto-brasileira** é utilizada quando faz referência a instituições escolares, surgidas nas zonas de colonização alemã onde o uso do idioma germânico era predominante. Comumente, essas escolas eram chamadas de escolas alemãs. Nesta tese, ambos os termos serão utilizados indistintamente.



teuto-brasileiras, boa parte delas administradas por ordens religiosas e por comunidades luteranas (DALBEY 1970; KREUTZ 1994).

Atendendo à orientação social das famílias, o manual dispunha do ensino das operações básicas em sintonia com as circunstâncias concretas da vida das aldeias e vilas. Os exercícios de aplicação contemplavam aspectos da vida cotidiana como: peso de produtos agrícolas, horas e minutos de aula, lua cheia, passagem do mascate, frutas do pomar, junta de bois e aves. A preocupação do ensino era partir da realidade do aluno e formar um indivíduo com capacidade de atuar nas exigências da sociedade. Assim, o aluno poderia construir o significado do número natural, com base em sua experiência e utilizando os dedos da mão, os minutos de caminhada de casa à escola, o número de colegas na sala etc.

Por vezes, os editores integraram a este manual didático as operações elementares, o sistema monetário, as unidades de medida e geometria aliados às curiosidades bíblicas, com o propósito de manter as crianças inseridas na prática moral e religiosa, promovendo reflexões sobre atitudes simbólicas e ideológicas. Quase sempre adotavam personagens associados ao universo infantil e à imaginação das crianças, aliados a ensinamentos bíblicos transcritos e interpretados de acordo com os princípios morais protestantes, visando modelar comportamentos dos pequenos leitores e de seus familiares.

O estudo deste manual faz parte da linha de pesquisa *História e Historiografia da Educação Brasileira* e, como tal, rege-se pela ciência da História, que busca descobrir o que do passado compõe o presente e como podemos relacionar o conteúdo e a forma do manual em questão a aspectos históricos e, especificamente, ao ensino contemporâneo, sabendo mediá-los com os momentos diferenciados da produção da vida material. Objetiva-se com esta pesquisa destacar as funções sociais que a escola teuto-brasileira procurava atingir ao fazer uso da coleção do manual didático de aritmética da editora Verlag Rotermund & Co.

No prefácio da obra é indicado que seu método de ensino se harmonizava com os “novos tempos”, remetendo à hegemonia do pensamento econômico no século XIX. Por outro lado, o pensamento político tornava-se marcado pela preocupação com a delimitação de fronteiras e com a organização dos interesses privados, atribuindo, assim, relevância à família, que passa a ser vista como célula de base e instância reguladora social. Os ideais dos republicanos espelhavam-se nos princípios da Revolução Francesa e buscavam construir um homem novo, remodelando o cotidiano por meio de uma memória (PERROT, 1999, p. 93). Devido a isso, atribuiu-se grande importância às relações entre o Estado e a sociedade civil, entre o público e o privado, entre o coletivo e o individual.



## A OBRA EM QUESTÃO

O objeto deste estudo é o manual didático *O Ensino Prático de Aritmética*<sup>122</sup>, de autoria de Otto Buechler<sup>123</sup>, escrito originalmente em língua alemã para ser utilizado nas escolas teuto-brasileiras. O primeiro caderno, de um total de quatro, é o objeto deste estudo. Ele contém 65 páginas contendo as quatro operações básicas, seriada por numerais de 1 a 100. A editora Verlag Rotermund & Co tinha como proprietário o Sr. Rotermund, pastor da igreja luterana e editor geral da igreja reformada do sul do país no século XIX. De 1917 a 1938, a editora providenciava a elaboração do livro didático em português, com distribuição gratuita a todos os professores, além de outras publicações.

Em 1924, ao ser publicada a 6ª edição do manual com cinco mil unidades, havia 850 escolas comunitárias teuto-brasileiras; delas, 348 eram católicas, 390 evangélicas e 112 mistas. Em 1933, ano da última edição, havia 1.041 escolas. Em 1938, ao iniciar-se o processo de nacionalização compulsória do ensino, existiam 1.580 escolas comunitárias.

Segundo Chartier e Hébrad (1990), os professores anunciavam-se voluntários porta-vozes de uma doutrina e as modificavam à sua maneira. Os instrumentos ideológicos doutrinários que utilizavam foram aplicados também ao livro didático utilizado em sala de aula, identificando-os como práticas escolares. Uma das muitas determinações sociais significativas deste manual tem sua origem na inspiração pedagógica exercida pelos professores teuto-brasileiros e professores brasileiros quando foi feita a tradução do material para o português, reelaborando-o, especificamente com as sugestões e críticas manifestas nos encontros municipais e regionais das Assembleias de Professores Teuto-brasileiros onde quase sempre o autor se fazia presente.

O manual recebia propostas de melhoria nos cursos de formação de professores teuto-brasileiros, publicados pelas revistas da Associação de Professores Luteranos, pela Associação de Professores Católicos e em assembleias de professores. Nesta perspectiva, o manual em estudo tem autoria específica, mas, também, é fruto de uma coletividade.

Dado o grande número de edições – 165 mil exemplares utilizados até 1938, em média sete mil exemplares por ano –, tem-se a certeza de que também as escolas paroquiais católicas utilizaram o manual. Não havia questões específicas de ordem doutrinária nos manuais de matemática, e por esta razão ele circulava nas regiões e nas escolas de língua alemã em ambas as confissões religiosas: escolas luteranas sinodal riograndense e sinodal Missouri, assim como nas católicas. As instituições

122 **O Ensino Prático de Aritmética no original:** (Praktische Rechenschule in vier Heften für deutsche Schulen in Brasiliens) consiste em quatro cadernos elaborados para as escolas alemãs no Brasil. O manual foi doado pelo historiador do Contestado Nilson Thomé ao Museu Histórico e Antropológico do qual é diretor. Foi utilizado no final da década de 1920 em uma escola comunitária de Barro, Erechim, atualmente Gaurama (RS), pelo professor Nilo Henrique Thomé e, na década de 1930, em Videira (SC), quando o professor se transferiu para o Vale do Rio do Peixe. Deixou de ser utilizado quando ocorreu a nacionalização compulsória do ensino em 1938. O professor Nilo Henrique Thomé, natural de Montenegro (RS), nasceu em 1918, filho de pai e mãe alemães.

123 **Otto Buechler foi um agente cultural germânico** que fez circular, por meio dos livros didáticos editados no Brasil e de artigos publicados na revista pedagógica intitulada *Jornal Geral do Professor para o Rio Grande do Sul*, ideias sobre o ensino da matemática oriundas da Europa. Foi fomentador dos princípios do método intuitivo sobre o ensino da matemática.



religiosas, em diversas ocasiões, atuavam com propósitos idênticos, especificamente por ocasião do aparecimento de adversários comuns.

Neste contexto, a questão escolar e curricular foi estruturada pelas igrejas como assunto de interesse comum. Esta dinâmica de interações comunitárias tinha por objetivo a defesa da religião contra o liberalismo e nacionalismo dos Brummer e do influente jornalista Koseritz<sup>124</sup> e, posteriormente, contra o Estado, que subtendia o ensino público e laico.

## ENSINO A PARTIR DA REALIDADE DO ALUNO

O Prefácio da 1ª edição, em 1915, apresenta o autor com prática escolar de mais de vinte anos no exterior, onde recolheu os progressos dos tempos novos no que diz respeito ao método de cálculo e o adaptou para as circunstâncias locais. Trata-se de um trabalho realmente prático. O prefácio da 2ª edição afirma que:

Inovações no mercado de livros escolares necessitam normalmente de uma justificativa. Muitas vezes, fala-se em remediação de uma necessidade premente. A edição do presente manual de aritmética não precisa de nenhuma razão porque há anos se reconhece a “necessidade premente” e a urgência em editar uma obra realmente útil e com objetivos seguros, que a totalidade do professorado reclama. Os cadernos são apresentados na intenção de “se ultrapassar um peso morto e oferecer o material em tal organização que as aulas de aritmética se tornem, para o professor e o aluno, horas de prazer” (prefácio à 1ª ed.).

Em termos nacionais, os tempos novos referem-se às inovações das práticas escolares por meio de livros didáticos, que exigiam um ensino ativo e se tornavam instrumentos eficientes para atender a muitos alunos em sala unidocente. As escolas comunitárias confessionais haviam avançado na produção de manuais, na capacitação docente e na expansão escolar. Os renovadores da instrução pública do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina e o professor Orestes Guimarães, reformador da estatal catarinense afirmaram não terem encontrado bons manuais nesta época e se queixaram da ausência de professores capacitados nas escolas públicas.

O manual de cálculo em análise continha o que os professores apreciavam: a teoria vinculada à prática e a contextos significativos para os alunos. Nesta perspectiva, seguia a orientação de Ratke – “Deve-se entender os algarismos e conhecer o seu significado” –, ao propor a resolução de situações-problema como: “Alguém me deve 362 florins, um outro, 151 e um terceiro, 70 florins. Quero saber qual é a soma total”. O educador complementa: “Isso pode ser aplicado a todas as coisas: dinheiro, peso, medida, medição de vestuário” (RATKE apud HOFMANN, 1973, p. 33).

---

124 **Carlos Von Koseritz (7 de junho de 1830 - Porto Alegre, 30 de maio de 1890) foi um professor**, folclorista, empresário, político, jornalista e escritor teuto-brasileiro. Considerado versátil, erudito e ativo jornalista do século XIX no estado do Rio Grande do Sul, exerceu larga influência em sua época, despertando polêmicas pelas suas ideias avançadas e inconformistas e pela combatividade com que as defendia. Fundou vários jornais e colaborou em outros, escreveu vasta quantidade de artigos e deixou diversos livros de pesquisa, teoria e literatura, que revelam um amplo espectro de interesses. Em 1856, publica seu primeiro livro, de cunho didático, o Resumo da História Universal.



Na versão das escolas paroquiais, ficou evidente o propósito de usar a “lição de coisas” com a função de situar o aluno em seu contexto. Kreutz (1994) escreve que o realismo pedagógico foi a novidade e a diretriz da escola teuto-brasileira. O princípio de lição de coisas, denominada *realia* na Alemanha no final do século XIX, enfatizava que o processo pedagógico contribui para o indivíduo inserir-se mais ativamente na sociedade.

A opção pela lição de coisas aparece claramente no manual, embora não se possa dizer que se tratava de um método puro; há aspectos da *realia* no manual. Coerentes com essa orientação, os professores teuto-brasileiros não a aceitavam mais em suas aulas em língua alemã, por considerarem-na fora da realidade do aluno (KREUTZ, 1994, p. 89).

## O MANUAL E A INSTITUIÇÃO RELIGIOSA

Produzido pela editora luterana e com objetivo de atender às escolas comunitárias de confissão luterana e católica, o manual esmera-se em não salvaguardar certos limites em relação à aceitação integral de uma ou outra teoria educacional. Os religiosos enfrentaram algumas situações incômodas nos estados sulistas. A exemplo: Os Brummer eram soldados de origem alemã contratados para a guerra contra o argentino Rosas. Depois da guerra, eles se estabeleceram na zona de colonização alemã e difundiram posições liberais nacionalistas, consideradas um fermento que promoveu o progresso cultural e material dos imigrantes. Tornaram-se alvos de discordâncias dos jesuítas e dos dirigentes sinodais (v. KREUTZ, 1994, p. 22).

Servindo de ferramenta de ensino, o professor, além de magistério, era um agente que deveria exercer ampla liderança social e religiosa sob a orientação da igreja, o que se traduzia nos cargos assumidos por ele, como: organista, regente de coro, catequista, membro da diretoria da comunidade religiosa, ministro do culto e, para as atividades materiais, chefe da cooperativa e organizador do serviço gratuito para conservação de estradas e pontes (KREUTZ, 1994, p. 16).

Pelo fato de o manual atender a modificações por parte dos professores e apresentar influências de várias teorias educacionais, retomamos a idéia de Chartier e Hébrad (1990), de que os professores e os manuais, mesmo anunciando-se voluntários de uma doutrina, modificam, à sua maneira, os instrumentos que utilizam. A participação do grupo que pensava a educação escolar comunitária, produziu diversos e variados saberes para o ensino.

Rotermund, proprietário da editora do manual *O Ensino Prático de Aritmética*, líder do Sínodo Rio Grandense, colocou seu jornal à disposição do combate ideológico. As igrejas, também, não viam com bons olhos as atividades integradoras dos alemães na sociedade brasileira promovidas pelo Barão Von Koseritz.

Por ocasião do lançamento deste manual, a colônia alemã viu-se em perseguição por causa da Primeira Guerra Mundial. O ensino em língua alemã foi proibido pelo nacionalismo brasileiro. Thomé, comentando a questão de Santa Catarina, escreve:



Com a entrada do Brasil no conflito contra a Alemanha, o Ministério do Interior havia determinado o imediato fechamento de duzentas escolas particulares catarinenses, nas quais não se ministrava a Língua Portuguesa. Em 1918, apenas 72 dessas escolas foram reabertas, agora com professores brasileiros (THOMÉ, 1996, p. 196).

As escolas teuto-brasileiras haviam-se multiplicado pelas aldeias e vilas. Por ocasião da definitiva proibição do ensino em língua alemã, em 1938, havia 1.580 escolas comunitárias de língua alemã nos três estados do sul brasileiro. O período de circulação do manual de 1915 a 1932 foi o período de maior desenvolvimento da questão escolar entre os teuto-brasileiros, não só pela expansão de escolas comunitárias, mas também pela criação de associações de professores, de jornais e revistas e de escolas para a formação de professores.

## ASPECTOS DIDÁTICOS

O movimento educacional seguia a preocupação do país, condensada por Nagle como *entusiasmo pela educação*. O fim das escolas de língua alemã, decretado em 1938, e o fim da vida do manual, marcaram o início da volta do ensino tradicional nas escolas comunitárias, fundamentado no método de perguntas e respostas. Percebe-se que o manual pretendia seguir os progressos dos tempos novos e empenhava-se em utilizar um método que fosse prático e prazeroso, a fim de ensinar as operações de cálculo para o cidadão, de forma simples e como devia ser (prefácio à 1ª ed.).

Por mais que os pais e o vigário/pastor acentuassem a comunidade religiosa como centro da formação e da vida da população rural, o manual indica claramente que a base da elevação da sociedade é a formação do indivíduo. Essa elevação social é a principal personagem das operações mentais, desenvolvidas no manual para uso das salas de aula. As operações de cabeça, efetuadas em forma de torneios intelectuais de cálculo, foram consideradas pelo manual como meios eficientes a capacitar o aluno para o desenvolvimento de habilidades proveitosas exigidas na sociedade civil.

O realismo germânico presente no manual apresenta um ensino prático, útil e voltado para a realidade, ao manter a atenção concentrada na observação do meio: instrumentos do trabalho rural, retrato da vida doméstica e mercado local. Trata-se da pedagogia do presente no ensino dos novos tempos. A *Arbeitsschule* – “escola ativa” –, envolvia os alunos por meio de discussões e contribuições e, especificamente, nas lições de aula, ministradas em forma de torneios em sala.

Os capítulos iniciais propõem o desenvolvimento do ensino a partir de aspectos concretos, usando figuras de bicicletas, animais e frutas. No primeiro momento, trabalha-se o conceito de quantidade e, depois, a ausência de quantidade. Quando a lição estiver apreendida, começa a aprendizagem das unidades, agrupando as dezenas, e, a seguir, juntam-se os conceitos.

Na linha histórica, o manual insere-se na proposta pedagógica que preconiza que o ensino dos números deve partir de situações significativas para os alunos com a apresentação de temas que organizam o tempo, em minutos, da caminhada de casa





até a escola, por exemplo, ou que exploram a quantidade de ovos no ninho e na cesta de coleta, o número de alunos em classe etc.

Nas primeiras páginas, o manual apresenta exercícios envolvendo situações-problema típicas do cotidiano do aluno e de sua vida agrária, como nas páginas 8 e 9: “*Maria tem no cofre 3 mil réis, seu irmão Fritz tem 2 mil réis. Quantos mil réis têm ambos? De 4 ovos, 2 estão podres. Quantos ficaram bons? De 5 irmãos, 2 vão à escola e os outros vão ao trabalho. Quantos irmãos vão ao trabalho?*” O conceito de número é explorado e sua contagem realizada por meio da figura de dedos das mãos. As medidas de tempo e de comprimento são apresentadas a partir de elementos cotidianos como: medir a lousa e o livro de leitura, contar horas, minutos, dias da semana e meses do ano.

Quando se trata da seriação de números de 1 a 5, é apresentado o conceito do número e o algarismo. O manual apresenta as gravuras de uma mão apontando um dedo, seguido de um traço, de uma bola e, ao final da linha, o algarismo 1. Os cinco dedos, traços, bolas e algarismos aparecem no manual em cor vermelha; em baixo das gravuras encontram-se as palavras, em cor preta: *Diga: um dedo, um traço.* O Regulamento de Gotha também apresenta: *Diga um dedo.* Normalmente, os manuais posteriores escrevem em baixo da gravura: *Isso é um dedo, um traço, uma bola e um.* Giovanni e Giovanni (1998), imprimem: *Cada dedo representa 1 unidade.* No manual de Aritmética de Buchler (1918), o conceito de quantidade e o de unidade são ensinados simultaneamente. O autor relaciona a quantidade “um” ao conceito abstrato com unidades de objetos concretos: um “dedo”, uma “bola”, destacando o termo “um” que dá conta dos conceitos quantidade e unidade ao mesmo tempo.

O professor era orientado a dirigir-se com os alunos aos elementos concretos tratados no manual, como um jardim, a fim de que vejam o objeto antes da gravura ou do desenho. A partir da observação e do desenho conjugados, propõe exercícios utilizando situações da realidade dos alunos, como: medir determinada coisa com uma vareta, calcular os centímetros de um palmo, medir a largura da carteira, ver a metragem do canteiro da praça, utilizar uma corda para medir o comprimento de algo.

O que podemos medir? [...] podemos medir o comprimento de uma corda usando nosso palmo. Usando seu palmo, meça a largura da sua carteira. Quantos palmos você encontrou? [...] Este é um jardim visto de cima. (Gravura.) Pinte da mesma cor os muros que têm o mesmo comprimento. (...) Usando um palito, Vera mediu a altura de uma garrafa. Quantos palitos Vera contou? (GIOVANNI & GIOVANNI, 1998, p. 223-4).

No livro *O ensino prático de Aritmética. Para as escolas alemãs no Brasil* a idéia de multiplicação proposta é:

$1+1 = 2$ ou $2 \times 1 = 2$	$2+2 = 4$ ou $2 \times 2 = 4$
$1+1+1 = 3$ ou $3 \times 1 = 3$	$2+2+2 = 6$ ou $3 \times 2 = 6$
$1+1+1+1 = 4$ ou $4 \times 1 = 4$	$2+2+2+2 = 8$ ou $4 \times 2 = 8$
$1+1+1+1+1 = 5$ ou $5 \times 1 = 5$	$2+2+2+2+2 = 10$ ou $2 \times 5 = 10$



A multiplicação é precedida pela soma de parcelas iguais. A etapa seguinte trabalha a noção de “estar contido em”:

$2 \times 1 = 2$ ou 1 está duas vezes contido no 2
$3 \times 1 = 3$ ou 1 está contido? vezes (quantas vezes?)
$10 \times 1 = ?$ ou 1 está contido no 10 ? vezes

A memorização da tabuada só acontece na terceira etapa e ocorre precedida pela recapitulação das etapas anteriores. Fazendo-o dessa forma, há uma identificação com Ratke e os regulamentos de Weimar (1613) e de Gotha (1642). Todos acentuavam que a memorização só tinha sentido quando o aluno já dominava mentalmente todo o conteúdo. O manual de nosso estudo segue a orientação dos modernos de só passar para a fase seguinte quando a anterior tiver sido bem assimilada por recapitulações. A 4ª etapa do ensino da multiplicação, por exemplo, sugere “tomar” a tabuada na sequência lógica, de traz para frente e, também, os múltiplos, da seguinte maneira:

“Forme a série de 4 até quarenta! (4,8,12, etc.(sic)).”

A etapa seguinte propõe a resolução de problemas envolvendo não só a multiplicação, mas também os outros conteúdos já estudados – adição, subtração, medidas de comprimento, de tempo – fazendo uma recapitulação com as crianças.

O plano de ensino da multiplicação atualmente não difere em quase nada da proposta das escolas alemãs no Brasil em 1924. Se comparado com o livro de Giovanni (1998, p. 164), temos:

$5+5+5+5 = 20$ , então,  $4 \times 5 = 20$ .

O que difere nas duas propostas é que nas escolas teuto-brasileiras a ideia da tabuada e de “estar contido em” é apresentada de forma explícita, enquanto nos livros atuais esses conceitos são trabalhados implicitamente, usando-se terminologias diferentes. O manual segue o método: do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato, do particular para o geral, da experiência direta das coisas para as palavras e os algarismos. Quando o aluno entende o significado dos símbolos, então, começam os exercícios de aplicação e de recapitulação.

É possível afirmar que a existência e mistura de vários métodos pedagógicos no manual, com diversos recursos metodológicos provenientes da participação dos professores em sua elaboração, com críticas e sugestões da própria época em que métodos mistos imperavam nas práticas escolares. Há uma acentuação no método natural, que Decroly herdou de Ratke e Comênio. Esse naturalismo alinhou-se, depois, às propostas de várias pedagogias novas.

Há diversos argumentos nessa direção. Fixemo-nos no seu ensino da aritmética. Ele Decroly, estabeleceu o objeto concreto para a enumeração. Uma vez que a criança tenha aprendido claramente o significado do símbolo, pode logo progredir



nas operações matemáticas básicas, passando por etapas. Começava não com a gravura, como em Comênio, mas, com o objeto concreto, como em Ratke; insistia em discernimento claro em cada passo e, depois de bem compreendido e assimilado por meio de exercícios de aplicação, a fixação na memória seria alcançada por meio de exercícios de repetição.

No manual em questão, quando o aluno entende o significado dos símbolos, começam, então, os exercícios de recapitulação. Os exercícios de aplicação e de operações mentais vêm organizados no manual a partir de um vínculo entre ensino e realidade, tanto no aspecto da aprendizagem por meio de lição das coisas quanto em relação ao uso de atividades próprias à realidade da sociedade civil.

Kreutz (1994) escreve que o realismo pedagógico foi a novidade e a diretriz da escola teuto-brasileira e refere-se à ênfase dada à habilidade de o indivíduo saber fazer mentalmente algumas operações básicas. O pedagogo alemão Ratke, em 1615, acentuava, como já mencionado, que a memorização só teria sentido quando o aluno já dominasse mentalmente todo o conteúdo. Da mesma forma, as operações mentais nada tinham a ver com a pura memorização. As crianças tinham de conhecer o conteúdo para poder aplicá-lo.

Todas as unidades do texto escolar contêm grande número de exercícios de aplicação, de recapitulação e de “operações feitas de cabeça”, vinculados à vida da comunidade:

A que horas precisas sair de casa a fim de chegar 10 minutos antes da aula começar? Quanto tempo gastas para ir à estação ferroviária? A que horas deves partir de casa a fim de pegar o trem das 11:45? Quantas horas são um dia e meio? Carlinhos necessita de 8 minutos para chegar à escola. Quantos minutos percorre ele num dia quando há aula de manhã e de tarde? Um mascate viajou 64 dias. Quantas semanas foram? (BUECHLER, 1926, p. 45.).

## O MANUAL DIDÁTICO E O PROCESSO DA NACIONALIZAÇÃO

No início do século 19 existia um país chamado Brasil, mas não era possível notar a presença de brasileiros – essa foi a consideração do naturalista francês Auguste Saint-Hilaire<sup>125</sup> ao mencionar sobre a identificação dos modos, tempos e contextos históricos e das diferentes demarcações nacionalistas no Estado: dos trabalhadores, dos partidos políticos, dos grupos revolucionários no Império, na República, no Estado Novo, e na Ditadura.

Os atritos entre luso e teuto-brasileiros já vinham acontecendo há muito tempo, em disputas por território e hegemonia política. Com a declaração de guerra entre o Brasil e a Alemanha, ocorreu uma intensa propaganda ideológica na imprensa catarinense e de lideranças políticas e intelectuais da época, que concebiam a diversidade étnica, cultural e lingüística dos teuto-brasileiros como traição à pátria,

125 Auguste, com 37 anos, viajou pelo Brasil, durante os anos de 1816 a 1822, financiado pela França, tendo escrito importantes livros sobre os costumes e paisagens brasileiros do século XIX.



além de os considerem quinta coluna, estabelecendo uma relação imediata entre eles e o partido nazista.

No entanto, não há nenhuma comprovação de intenções separatistas apoiadas pela Alemanha dentro da comunidade teuto-brasileira. Pelo contrário, em estudos recentes, pode-se constatar que nas regiões de imigração alemã e italiana no Vale do Itajaí, em Santa Catarina, o partido de preferência dos ítalo e teuto-brasileiros não era o *Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei* – Partido Nacional Socialista –, NSDAP, mas o Partido Integralista, conservador e ultranacionalista, fundado por Plínio Salgado, com um crescimento extraordinário na região, que, não fosse o golpe de novembro de 1937 dissolvendo os partidos políticos, egeria com folga o próximo presidente da República nas eleições de janeiro de 1938 (FALCÃO, 2000).

Na concepção de Magalhães a influência ideológica e sistemática viria da *Verein für das Deutschtum im Ausland* – Liga da Germanidade no Exterior –, que:

auxiliava às (sic) escolas particulares de língua alemã, preparava as crianças e os jovens para o pangermanismo do futuro. Financiava construções, doava equipamentos e livros didáticos e enviava professores formados na Alemanha para se integrarem no quadro docente. Sob o lema “*Gedenke, dass du ein Deutscher bist*” – “Lembra-te que és um alemão” – patrocinava ainda os estudos de alguns teuto-brasileiros no seu país (MAGALHÃES, 1993, p. 132).

A partir dessas publicações, surgiu a preocupação brasileira quanto aos efeitos simbólicos que Romero (1906), no início do século, chama de *perigo alemão*, isto é, a separação dos três estados do sul do Brasil com o apoio da Alemanha.

Dentre as diversas ações nacionalistas na história brasileira, destaca-se o aparelhamento do sistema educacional, norteador por princípios de renovação pedagógica, reestruturação técnica e administrativa das Secretarias de Educação dos Estados, a expansão da rede escolar e a racionalização do trabalho pedagógico. Neste contexto, as finalidades educacionais escolares nacionalistas foram mediadas pelas ações preventivas e repressivas.

A nacionalização do ensino foi um fato marcante na educação brasileira, principalmente para as escolas teuto-brasileiras, muitas escolas foram fechadas e outras precisaram se adaptar a uma nova legislação. Várias disciplinas foram objeto de adaptações da lei, as aulas não poderiam mais ser ministradas no idioma nativo dos professores, assim como livros didáticos escritos em idioma estrangeiro não foram mais permitidos.

Papel importante nesse processo foi desempenhado pelos impressos, como jornais e livros didáticos escolares em circulação, pelos quais se explicitou um modelo de sujeito indicando a apropriação das ideologias, conceitos e atitudes preconizados pelo Estado Novo, com o propósito de civilizá-lo e adequá-lo aos novos tempos e às peculiaridades de cada região, onde as escolas ligadas à política externa do governo foram interrompidas propiciando amplo espaço para a atuação das escolas religiosas, sob o pretexto da moral e ética dos imigrantes.



ValeressaltarqueaRegiãoSuldoBrasilacolheuimigrantesdeváriasnacionalidades, principalmente europeus. Contudo, não havia infraestrutura adequada ao ensino nas cidades; quase tudo precisava ser construído. Isso fez com que os imigrantes se organizassem para a construção de suas escolas, não apenas no aspecto estrutural físico, mas pedagógico, tornando-as capazes de atender a seus filhos e prepará-los para enfrentarem a realidade.

Schaden (1963, p.65) distingue três das múltiplas formas desta instituição escolar: em primeiro lugar, identifica escolas alemãs propriamente ditas, surgidas sobretudo em núcleos urbanos e mantidas, em sua maioria, por sociedades escolares; em segundo lugar, escolas comunitárias ou coloniais, características das zonas de fraca densidade demográfica, e, por fim, escolas mantidas por congregações religiosas.

A campanha de nacionalização das escolas étnicas do sul do país, sobretudo nos Estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul é destacada por Lúcio Kreutz (2011) como ferramenta em disputa de afirmação identitária por meio do ensino das línguas de origem dos imigrantes e, ao mesmo tempo, como alvo privilegiado das políticas de nacionalização educacional por meio do ensino da língua portuguesa nas escolas coloniais comunitárias das comunidades étnicas alemã<sup>126</sup>, italiana, polonesa, japonesa e judaica do Rio Grande do Sul.

Para os nacionalistas, a consciência nacional foi exacerbada em alguns segmentos políticos gerando ou conduzindo à pretensa pureza de raças inferiores, que necessitariam ser civilizadas. A visão etnocentrista de povos civilizados, e, portanto, superiores, e povos não-civilizados, inferiores, também vigorava na Alemanha, apesar da tardia unificação e da impossibilidade de se ter lançado à colonização. Os negros e índios eram considerados raças inferiores e primitivas por não preservarem sua cultura ou apresentarem uma cultura não tão desenvolvida quanto a europeia.

A nacionalização do ensino foi, então, um marco e uma ruptura para o ensino nas escolas dos imigrantes alemães. Cada escola reagiu à sua maneira, tanto que algumas foram fechadas e outras conseguiram se adaptar, mas não sem resistência, colocando em ação um conjunto de táticas que se opõem às estratégias de governo (CERTEAU, 2014).

---

126 **A vitalidade e organicidade das escolas étnicas na Região Sul é apontada** e problematizada na obra organizada por Claudemir de Quadros, *Uma gota amarga: itinerários da nacionalização do ensino no Brasil* (2014). A expressão “gota amarga” retirada do depoimento de um professor alemão no Rio Grande do Sul, que afirmava serem as práticas nacionalizadoras uma gota amarga que azedava o trabalho docente nas colônias em meio a ações e coações, vieram a redefinir e reconfigurar a escola no sul do Brasil.



## CONCLUSÃO

Dessa maneira, a escolha do objeto de pesquisa recai sobre as continuidades e descontinuidades entre o nacionalismo e as escolas comunitárias teuto-brasileiras a partir da análise do manual didático: *O ensino prático de Aritmética*, convém esclarecer que aritmética é a parte da matemática que estuda as propriedades dos números dos conjuntos  $N$ ,  $Z$ ,  $Q$ ,  $R$  e as operações que podem ser realizadas com esses números nos diferentes conjuntos. Usa-se o nome *aritmética*, quando o estudo teórico e prático se reveste de caráter elementar. As propriedades dos números que necessitam de conhecimentos superiores (aritmética superior) constituem o que se chama *teoria dos números*. Entre os matemáticos alemães faz-se a distinção entre a “aritmética teórica” e a “aritmética prática”, sendo a primeira *Aritmetik* em alemão, e a segunda *Rechinem* (LEÃO; MATOS, 1972, p.304).

Neste artigo delinea-se a narrativa de integração à população local e aos processos sociais que perpassaram a escola teuto-brasileira, como conjunto e representações coletivas de uma sociedade em suas diferentes mentalidades, valores, expressões, concretizações simbólicas, práticas e representações. Para isso, evoca-se, assim, Willems (1980) e Burke (2010) para discutir adaptação, aculturação ou assimilação desses imigrantes ao novo ambiente. Na concepção da abordagem histórica cultural, estabelecendo a compressão das práticas que constroem o mundo como representação, exploramos Chartier (1990).

Segundo Castanho (2006) a história da educação seguirá sempre a história da educação, preocupada com o estudo no tempo e no espaço do fenômeno educativo. Percebemos que a cultura escolar brasileira jamais poderá ser estudada sem a análise precisa das relações de cada período de sua história, em sua conjuntura contemporânea, principalmente considerando a cultura religiosa, cultura política e cultura popular.

Segundo Pinto (2014), estreitamente articulada à cultura escolar, a constituição de uma disciplina é permeada por momentos de estabilidade e transformação, seja por impacto de reformas educacionais, de reorganização curricular, de alteração do público, seja por mudança de método e valores carregados de ideologias. Entende-se a partir desta pesquisa que o manual didático *O ensino prático de Aritmética* destaca-se como continuidade e descontinuidade entre o nacionalismo e as escolas comunitárias teuto-brasileiras e aparece carregado de linguagens simbólicas ideológicas.

No manual didático em questão, a interferência dos professores procurava compreender as articulações sociais e que possíveis efeitos sociais existiam nas práticas escolares. Ressalte-se que, a partir de 1900, criaram-se jornais para professores e revista mensais para o magistério. As paróquias religiosas construíram casas para os professores e organizaram pecúlios para sua aposentadoria. Todo esse movimento, unido ao da participação na confecção de manuais, gerava saberes para o ensino e a educação. A despeito de vários métodos presentes no manual, destaca-se a retomada que o manual fez de idéias de Pestalozzi, especificamente, introduzindo





nas escolas teuto-brasileiras o cálculo mental, operado após a compreensão da matéria.

Trata-se de um campo pedagógico em que o manual incorporava interesses, práticas, tendências. Os resultados foram a utilização da *lição de coisas* com a exigência de gravuras, a prática da aritmética no dia a dia da vida rural das crianças, o exercício do cálculo compassado de cabeça, cálculo esse útil para suas vidas, e as recapitulações, consideradas necessárias pelos professores. Por fim, o manual contemplava estudos para 5 ou 6 anos do curso elementar. De fato, nas escolas comunitárias católicas, o curso primário era obrigatoriamente de 5 anos, sem os quais o aluno não participaria da Comunhão Solene, festa solene religiosa. Os alunos das escolas comunitárias religiosas eram obrigados a freqüentar 6 anos de primário, sob pena de não participarem da confirmação – cerimônia religiosa solene.

Desta forma, o manual opera esse mesmo objetivo: preparar a educação geral para a capacidade produtiva nas aldeias e nas vilas. A lavoura, que nas regiões teuto-brasileiras do sul do país ia além da subsistência, produzindo para o mercado e, até, para a exportação, desde a metade do século XIX, necessitava de trabalhadores com disposição, habilidade e capacidade produtiva.

Ao analisar o manual, buscou-se destacar as funções sociais de práticas comuns baseadas não nas hipóteses, mas nas ideias que a história se repete. Tem-se bem claro que a produção da vida material historicamente diferente, conforme os modos de produção, também reorganiza os métodos de ensino. O que se leva em consideração é: investigar o que do passado está presente no presente.

A pesquisa manteve o foco metodológico seguido pelos fatores e o objeto de estudo foi o livro didático, como objeto singular. As dimensões resumem-se aqui na influência exercida pelos professores na reelaboração dos manuais didáticos. Afirmamos com isso que o manual é produto de distintas negociações entre os grupos intervenientes. Não é resultado de um processo abstrato, a-histórico e objetivo, mas se originou a partir de opiniões, alianças, conflitos e compromissos que geraram efeitos individuais, escolares e sociais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BUCHLER, O. **Arithmetica. Prática em quatro partes**. Traduzido por Homero Dias Cardozo. 3 ed. São Leopoldo e Cruz Alta: Editores Rotermund & Co., Parte 1, 1918.

BURKE, P. **Hibridismo Cultural**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 3ª reimpressão, 2010.

CERTEAU, M. Fazer história. In: **A escrita da história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer**. 22 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014, v.1.

CHARTIER, R. Textos, impressos, leituras. In: **A história cultural: entre práticas e representações**. Algés: Difel, 1990.

GIOVANNI e GIOVANNI. **Matemática: pensar e descobrir**. São Paulo: FTD, 1998.



KREUTZ, L. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, Cortez, n. 15, 2000.

KREUTZ, L. **Material Didático e Currículo na Escola Teuto-brasileira**. São Leopoldo: UNISINOS, 1994.

SANTOS, A. V. dos. O Estado Novo, o período pós 1945 e as escolas primárias catarinenses: (des)nacionalização do ensino estrangeiro? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.32, p.65-84, dez. 2008.

SCHADEN, E. Aspectos históricos e sociológicos da escola rural teuto-brasileira. In.: I Colóquio de Estudos Teuto-Brasileiros, 1963, Porto Alegre. **Anais do Colóquio**.

THOMÉ, N. **Primeira História da Educação Escolar na Região do Contestado**. Caçador. Fundação Universidade de Contestado, 2002.

WILLEMS, E. **A aculturação dos alemães no Brasil**: estudo antropológico dos imigrantes alemães e seus descendentes no Brasil. 2 ed revista e ampliada. São Paulo: Editora Nacional, 1980.

KREUTZ, L. **Material Didático e Currículo na Escola Teuto-brasileira**. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 1994.

KREUTZ, L.; LUCHESE, T. Â. Grupos étnicos, pluralidade cultural e políticas públicas na história da educação no Rio Grande do Sul. In: **Revista Brasileira de História de Educação**, n. 11, n. 1, pp. 179 - 206, 2011. <https://doi.org/10.4025/rbhe.v17n3.934> Acesso 07 jan 2020.

MUNAKATA, K. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, SP, v. 12, n. 30, 2012.

## MEMÓRIA, BIOGRAFIA, TRAJETÓRIA E HISTÓRIA DE VIDA DE PROFESSORES: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA PERSPECTIVA BOURDIEUSIANA NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (2009-2019)

Adriana Espíndola Britez - UFMS

Bárbara de Carvalho Ortega - UFMS

Jacira Helena do Valle Pereira Assis - UFMS

Stephanie Amaya - UFMS

### Introdução

Este trabalho tem como objetivo apresentar os resultados de uma revisão sistemática sobre os estudos produzidos de abordagem biográfica na perspectiva teórica de Pierre Bourdieu, com o foco na reflexão das metodologias adotadas e nas contribuições ao campo da História da Educação.

Partimos da apreensão que a abordagem biográfica constitui as pesquisas que exploram o uso da memória, história de vida, autobiografia, biografia e trajetória de um agente social, tendo o próprio agente e/ou outro objeto de estudo definido. O estudo é constituído e lido a partir dos elementos subjetivos e objetivos da história individual em dado contexto histórico.

A abordagem biográfica tem sido interesse de pesquisadores nas produções científicas da área de Educação, numa gama de possibilidades de apreensão da formação de professores, da política educacional, cultura escolar, história das instituições educativas entre outras temáticas.

Para Galvão e Lopes (2010) na última década a abordagem biográfica ganhou novos olhares em investigações da História da Educação. Pesquisadores têm realizados estudos sobre intelectuais da educação e outros personagens que atuaram na educação, discutindo não somente as ideias pedagógicas desses sujeitos, mas os processos de formação intelectual, as redes de sociabilidade, as viagens formativas, estratégias de legitimação, entre outros temas. Além de utilizarem novas fontes, como correspondências, reportagens e artigos publicados na imprensa, autobiografias,



acervos pessoais, dentre outros. A fim de apreenderem por meio de uma história individual as similitudes e diferenças com a história coletiva.

Para Houle (2014) a abordagem biográfica é um novo método biográfico e surgiu no espaço das pesquisas do campo da educação em meados da década de 1970, numa renovação dos estudos que utilizam história e/ou relatos de vida nas Ciências Humanas. Traz consigo a renovação e também questões teóricas, metodológicas e epistemológicas. Discussões que permeiam a difícil definição das pesquisas por não contemplar nem técnica, nem método e nem teoria específica. “Do relato de vida ao relato da vida, a mesa está posta para inúmeras pesquisas que só podem ser explicadas pela variedade dos objetos de pesquisa que lhes são atribuídas, e nas acepções mais diversas possíveis.” (HOULE, 2014, p. 319).

A presente proposta foi fomentada pela pauta de trabalho do Grupo de Estudos e Pesquisas em Antropologia e Sociologia da Educação (GEPASE), liderado pela Profa. Dra. Jacira Helena do Vale Pereira Assis, e também por duas pesquisas do *stricto sensu*: as trajetórias biográficas dos professores Oliva Enciso (tese em andamento) e Luiz Alexandre de Oliveira no campo histórico-educacional de Campo Grande, em Mato Grosso do Sul (dissertação).

Desta forma, temos a inquietação de compreender como a teoria de Pierre Bourdieu tem sido mobilizada nos estudos de abordagem biográfica da História da Educação. O sociólogo é considerado um nome proeminente nas interpretações teóricas nos estudos contemporâneos em diferentes áreas do conhecimento e mobilizado nos estudos com biografias, autobiografias e trajetórias biográficas.

Montagner (2007) traz à luz os procedimentos possíveis dentro da abordagem biográfica bourdieusiana, em que o agente social é colocado como o “centro e a chave” das análises nas ciências sociais, numa relação entre a História e a Sociologia. O autor aponta que Bourdieu esclarece a impossibilidade de que a história de vida, biografia ou trajetória consiga dar uma sequência cronológica e lógica dos acontecimentos e ocorrências da vida de uma pessoa, logo: “Do ponto de vista de Bourdieu, é impossível dar sentido a um todo que escapa ao próprio sujeito, histórico, determinado socialmente, imerso em um universo social fora de nossos controles.” (MONTAGNER, 2007, p. 252).

Com fundamento no aporte teórico de Pierre Bourdieu, direcionamos por uma análise da produção científica no campo da História da Educação por via de uma revisão sistemática, que objetivou identificar e analisar as produções científicas da área de Educação mobilizadas por meio da perspectiva teórica e metodológica do sociólogo.

A revisão sistemática constitui-se numa maneira de construir pesquisa inicialmente empregada na área da Saúde, com a finalidade de uma análise crítica do movimento de pesquisas, as disposições teóricas metodológicas, as tendências, recorrências e lacunas dos estudos em determinadas áreas. (VOSGERAU; ROMANOUSKI, 2014).

Galvão, Sawada e Trevizan (2004, p. 550) definem essa metodologia como “[...] uma síntese rigorosa de todas as pesquisas relacionadas com uma questão específica.”



Se trata, portanto, de uma pesquisa bibliográfica com rigor científico, que produz conhecimento confiável que pode ser reavaliado e editado.

No campo da Educação tem sido uma metodologia utilizada por pesquisadores que buscam compreender objetos e temáticas de estudos. Trata-se de uma revisão sistematizada de estudos primários, realizada com um rigor científico, que contempla o planejamento de elaboração, a condução do processo e a síntese dos dados obtidos do caminho percorrido pelo pesquisador. Este processo de pesquisa direciona o pesquisador ao estado do conhecimento de determinada temática.

Para alcançar o objetivo proposto de compreender a dimensão que a teoria bourdieusiana tem alcançado, na articulação entre campo teórico e campo histórico-educacional, exploramos na revisão sistemática os seguintes questionamentos: a) Como a perspectiva teórica e metodológica do sociólogo Pierre Bourdieu tem mobilizado os estudos de abordagem biográfica em produções científicas nos âmbitos nacional e regional, bem como as suas contribuições para o campo da História da Educação? b) Quais são as produções científicas de abordagem biográfica de professores depositada em plataformas digitais nos âmbito nacional no campo da História da Educação, que utilizam os estudos teóricos de Pierre Bourdieu? c) Como as questões teóricas e metodológicas na perspectiva bourdieusiana são tratadas nos estudos de abordagem biográfica que utilizam memória, história de vida, autobiografia, biografia e trajetória, de professores no campo da História da Educação? d) Quais as contribuições, os limites e as possibilidades dos estudos de abordagem biográfica de professores numa perspectiva bourdieusiana para o campo de História da Educação regional?

Apresentamos o estudo em dois tópicos, a saber: o primeiro, exibimos a metodologia adotada por meio de protocolos específicos elaborados para atender o objetivo da revisão sistemática. No segundo tópico, expomos apontamentos da condução metodológica da revisão, oferecemos alguns diálogos de similaridades e diferenças entre os tipos de noções adotadas, os pressupostos teórico-metodológicos e fontes mobilizadas nos estudos selecionados, e por fim, tecemos algumas discussões que imergiram das análises exploratórias do referencial teórico bourdieusiano nos estudos de abordagens biográficas.

## 1 Percurso metodológico da revisão sistemática

Na realização da revisão sistemática buscamos uma apreciação do movimento de estudos produzidos no uso da abordagem biográfica, o percurso teórico-metodológico, as contribuições e as lacunas que precisam entrar em discussão no âmbito acadêmico. Para a revisão sistemática elaboramos quatro protocolos, sendo estes: de planejamento, de condução, de extração de dados e de análise temática.

O protocolo de planejamento teve como finalidade a organização e definição dos objetivos (geral e específico), das questões de pesquisa e das estratégias de seleção de fontes. Nos procedimentos de seleção de fontes delimitamos as bases de dados, os descritores (palavras-chave para a pesquisa), os filtros (área, período e idioma),



as *strings* de busca (combinações de descritores), os critérios de inclusão e exclusão, os critérios de qualidade, os parâmetros de extração de informação e a sumarização dos resultados no levantamento dos estudos primários.

O protocolo de condução trouxe a intenção de sistematização do parâmetro de triagem de fontes por meio da utilização dos filtros e de *strings* de busca em cada base de dados. Posteriormente a sistematização dos trabalhos encontrados, sendo feita uma primeira análise dos estudos primários pelos critérios de inclusão e exclusão dos estudos na leitura exploratória do título, palavras-chave e resumo.

O protocolo de extração de dados foi elaborado em formato de quadro na finalidade de empregar uma seleção efetiva dos trabalhos incluídos, recuperando os principais aspectos do trabalho, tais como: o tema, o referencial teórico e metodológico, a hipótese, o resultado, os limites do trabalho e, especificamente, a mobilização dos conceitos da teoria bourdieusiana.

A respeito do referencial teórico e metodológico, Valle (2019, p.30) comenta como Pierre Bourdieu, Jean-Claude Chamboredon e Jean-Claude Passeron defenderam na obra “A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas”, publicada em 1968, a necessidade de se estabelecer um rigor ao fazer ciência com o desejo de difundir um *habitus* científico, ou seja, “[...] orientar a prática sociológica a partir de princípios científicos interiorizados.” Os autores, advogam que “[...] não se pode isolar a metodologia do desenvolvimento das ciências, nem dissociá-la da prática. Em outras palavras, as técnicas devem estar inseridas no conjunto das operações da pesquisa, mesmo naquelas de abordagem puramente teórica.” (VALLE, 2019, p.28).

Assim, ao extrair os dados dos trabalhos incluídos pelo protocolo de condução, nos preocupamos em analisar como acontece essa coerência entre teoria e metodologia nos trabalhos que mobilizam conceitos bourdieusiano e que tem como objeto memória, biografia, trajetória e/ou história de vida de professores. E por fim, o protocolo de análise temática, com a finalidade de realização de uma síntese das extrações e agrupamentos de dados. Este englobou quatro temáticas analíticas em diálogos, sendo estas: de abordagem biográfica, de pressupostos teórico-metodológicos, de fontes e do referencial teórico bourdieusiano.

Destacamos que, o primeiro protocolo de planejamento de revisão sistemática, tornou-se um desafio por ser o fio condutor da pesquisa, sendo este estruturado e reestruturado algumas vezes para atender a proposta do estudo. Após a finalização da elaboração dos protocolos, iniciamos os levantamentos dos estudos nas bases de dados selecionadas.

Para esta revisão, foram selecionados teses, dissertações e artigos publicados nos últimos dez anos, disponibilizados nas plataformas: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Revista HISTEDBR On-Line e Anais do Congresso Brasileiro de História da Educação (CBHE). As bases de dados internacionais não foram utilizadas nesse primeiro momento, tendo em vista o interesse em apreender o campo de conhecimento em nível nacional e regional.





Quadro 1 – Bases de dados selecionadas na revisão sistemática

Base de dados	Características
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	A biblioteca integra um sistema de informação de publicação e divulgação da produção científica de <i>stricto sensu</i> no Brasil. É composta por 111 instituições e possui um acervo de mais 500 mil trabalhos.
<i>Scientific Electronic Library Online</i> (SciELO)	A plataforma abrange uma coleção selecionada de revistas científicas brasileiras. Existe há mais 20 anos e compõe cerca de 1.285 periódicos de 14 países.
<i>Revista HISTEDBR On-line</i>	Periódico de publicação trimestral do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” – HISTEDBR, objetiva publicar artigos resultantes de pesquisas científicas que abordam a educação como fenômeno social em sua vinculação com a reflexão histórica. A revista tem publicação desde 2009 e grupo de estudos existe há mais de 20 anos.
Anais do Congresso Brasileiro de História da Educação (CBHE)	Compõe os arquivos dos anais dos eventos realizados desde 2009. O CBHE faz parte da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), associação civil composta por pesquisadores situados em diferentes regiões brasileiras que fomenta os estudos na História da Educação Brasileira.

Fonte: Elaboração dos próprios autores, a partir dos dados da pesquisa.

As bases de dados foram escolhidas por terem as maiores concentrações de publicações de estudos avaliados por pares e/ou bancas de avaliadores. Em nível regional, utilizamos a busca manual nos repositórios dos Programas de Pós-Graduação em Educação de Mato Grosso do Sul, são eles: Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); Universidade Católica Dom Bosco (UCBD) e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

No intuito de concentrar a busca em estudos que assemelhassem a proposta de revisão sistemática, no que se refere ao referencial teórico, realizamos uma pré-seleção dos estudos nos bancos de dados selecionando as *strings* de busca: “professor e/ou educador”, “biografia”, “trajetória”, “história de vida”, “memória”, “História da Educação” e “Pierre Bourdieu”, na tentativa de alcançar um número expressivo de estudos produzidos. A partir destes buscadores, utilizamos os seguintes filtros: tipos de estudos (teses, dissertações e artigos), os descritores seletivos no título, resumo e palavras-chave, textos completos no idioma português, disponibilizados *on-line* no período de 2009 a 2019 e trabalhos da área de Humanas.

Os critérios de inclusão foram definidos por trabalhos disponíveis na íntegra e produzidos nos últimos dez anos (2009 a 2019). Os critérios de exclusão foram cinco, sendo estes: trabalhos apenas com resumo disponível; trabalhos fora das áreas de Educação, Sociologia da Educação, História da Educação ou que não se aproximem; que não utilizem a perspectiva teórica de Pierre Bourdieu; trabalhos de revisão de



literatura; e por fim, não ter a trajetória do professor como objeto do trabalho. Os critérios de qualidade foram delimitados em estudos em periódicos qualificados, avaliações por pares, trabalhos completos, presença de análise qualitativa e metodologia clara.

Observamos no momento de levantamento, os desafios que os pesquisadores enfrentam dadas as dificuldades diante da busca por descritores nas plataformas pesquisadas. Muitos resumos estão incompletos e/ou com palavras-chaves que não definem com clareza os estudos, sendo necessário ampliar as buscas nos indexadores e a realização de leituras exploratórias nas introduções e nos resultados apresentados nos estudos. Esses movimentos foram essenciais no preenchimento do protocolo de condução nos critérios de inclusão e exclusão e de avaliação de qualidade com informações adequadas dos trabalhos elegíveis

Este se tornou um momento importante da pesquisa, pois uma apropriada escolha das produções científicas dimensiona o objetivo deste estudo. Assim, foram selecionados os estudos que atendiam os dois critérios de inclusão e, que, não apresentavam nenhum dos critérios de exclusão. A seguir, apresentamos o resultado da busca e seleção dos estudos.

Tabela 1 - Levantamento de estudos de abordagem biográfica (2009- 2019)

Base de Dados		Produções localizadas	Produções excluídas	Produções incluídas
HISTEDBR On-line		45	42	03
SBHE		64	51	13
SciELO		11	8	3
BDTD	Tese	68	49	19
	Dissertação	82	64	18
Repositórios PPGEduc		14	7	7
Total		283	221	62

Fonte: Elaboração dos próprios autores, a partir dos dados da pesquisa.

A Tabela 1 mostra a dimensão alcançada por pesquisas de abordagem biográfica em âmbito nacional, com os limites das bases de dados utilizadas. Localizamos 283 estudos que atendiam as *strings* de busca e os filtros, desse universo foram selecionados 62 estudos para a próxima etapa de extração de dados da revisão sistemática.

Destacamos na quantificação de estudos um interesse em crescimento, quando comparado aos dados nacionais pelo tipo de pesquisa de abordagem biográfica



na historiografia regional, com apenas 14 estudos primários realizados, sendo selecionadas apenas 07 pesquisas que focalizaram nos percursos de vida de professores locais.

A partir das leituras exploratórias preenchemos o protocolo de condução e selecionamos os estudos, que demarcaram claramente a temática e foco na abordagem biográfica de agentes sociais ligados ao campo educacional, bem como a mobilização do referencial bourdieusiano nos percursos teórico-metodológicos. Cabe destacar, na seleção dos estudos foram excluídas todas as produções que embora tratassem de abordagens biográficas, não contemplaram os dois critérios de inclusão e/ou exibiram um dos critérios de exclusão.

Após a fase de seleção de fontes utilizamos o protocolo de extração de dados em cada estudo elegido, para em seguida, alcançarmos a síntese dos estudos com o apoio do protocolo de análise temática, como apresentaremos nos tópicos seguintes o resultado preliminar.

Em síntese, observamos significativo quantitativo de estudos de abordagem biográfica no âmbito nacional. Tais estudos envolvem o interesse de pesquisadores pela apreensão da memória, biografia, trajetória e/ou história de vida de professores.

Nesse percurso encontramos algumas dificuldades. A primeira foi à elaboração dos protocolos utilizados na revisão sistemática, que foram avaliados e reavaliados, segunda, as dificuldades de burilar as *strings* e filtros de busca; terceira, o tempo, dada à extensão de estudos disponibilizados que exigem dos pesquisadores esforços exclusivos para alcançar o objetivo proposto.

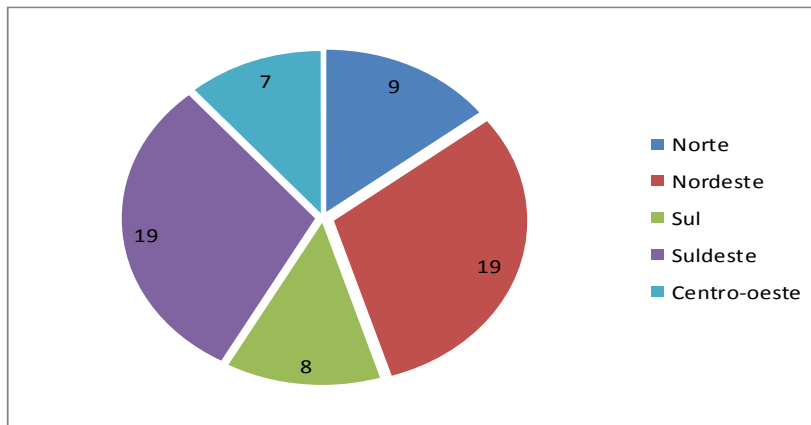
## 2 Alguns apontamentos da quantificação dos estudos de abordagem biográfica

Neste tópico apresentamos um panorama dos estudos de abordagem biográfica por meio dos resultados da quantificação, explorando um mapeamento das regiões dos programas de pós-graduação e grupos de pesquisa onde foram produzidos os estudos em análise.

O resultado parcial da revisão sistemática apontou uma quantificação expressiva de estudos produzidos no período delimitado nas regiões sudeste e nordeste. Os estudos estão concentrados nos Programas de Pós-graduação das universidades: Universidade Federal de Sergipe, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal do Ceará (UFC), entre outros.



Gráfico 1 – Estudos de por região



Fonte: Elaboração dos próprios autores, a partir dos dados da pesquisa.

O gráfico 1 aponta a concentração de estudos por região. Destaca-se que esses estudos estão concentrados nas regiões Nordeste, Sudeste e Sul do país, no qual as regiões Sudeste e Nordeste apresentam os mesmos quantitativos de produções de abordagem biográfica.

Neste contexto, destacamos os estudos produzidos desde o ano de 2009 na região nordeste com o predomínio da Universidade Federal de Sergipe (UFS), cujos estudos foram orientados por Joaquim Tavares da Conceição e Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas, líder e coordenadora respectivamente do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação: Intelectuais da Educação, Instituições Educacionais e Práticas Escolares (GEPHED/CNPq/UFS). As temáticas/eixos de pesquisas englobam: História e memória das instituições e/ou práticas educativas, Biografia docentes/intelectuais e projetos educacionais, Memória e patrimônio educativo, História da educação profissional e Ensino de História.

Já na região Sudeste os estudos estão concentrados Universidade Federal do Ceará, porém não conseguimos localizar uma recorrência de estudos vinculados ao mesmo orientador e/ou a sinalização da vinculação dos pesquisadores em grupos de estudos e/ou linha de pesquisa. Tornando-se necessário o cuidado de pesquisadores no anúncio de tal vinculação para colaborar com o interesse de pesquisa de futuros pesquisadores.

Na região Centro-Oeste existe poucas produções científicas e estão concentradas no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Os estudos estão vinculados ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Antropologia e Sociologia da Educação (GEPASE). O grupo de pesquisa torna-se o percussor de estudos de trajetórias de professores na perspectiva bourdieusiana em nível regional, pois apresenta seis estudos dedicados à trajetória, memória e história de vida de professores locais. Isto demonstra a lacuna das propostas de pesquisa em nível regional, que carecem de ampliação de estudos de abordagem biográfica de agentes sociais envolvidos no campo educacional.



Em composição, a partir das leituras exploratórias dos estudos no preenchimento dos protocolos de condução, sintetizamos a elaboração do protocolo de análise em quatro temáticas, sendo estas: de abordagem biográfica, que se refere à discussão das noções de memória, biografia, trajetória e história de vida de professores nos estudos de História da Educação; de pressupostos teórico-metodológicos na observação das metodologias de pesquisas e interlocuções teóricas com a perspectiva bourdieusiana; de fontes, na intenção de notarmos os tipos e mobilização de fontes nas produções, e por fim, do referencial teórico bourdieusiano na observação da articulação dos conceitos que permitiram o trabalho de análise dos estudos.

A seguir, apresentamos as noções que baseiam os estudos na tabela abaixo:

Tabela 2 - Quantificação da noção conceitual dos estudos primários selecionados

Base de dados	Memória	Trajectoria	Biografia	História de vida	Total
BDTD	3	20	7	7	37
SciELO	-	2	-	1	3
HISTEDBR On-Line	-	2	1	-	3
SBHE	2	7	2	1	12
PPEdu-MS	3	3	-	1	7
Total	8	34	10	10	62

Fonte: Elaboração dos próprios autores, a partir dos dados da pesquisa.

A Tabela 2 apresenta resultados parciais das noções conceituais apresentadas nos estudos. Notamos na análise temática de abordagem biográfica o uso expressivo do termo trajetória nas produções científicas de abordagem biográfica.

Bourdieu (1996a, p. 81) define a noção de trajetória como “[...] uma série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo), em um espaço ele próprio em devir e submetido a transformações incessantes.” E alerta, que na apreensão de uma trajetória a compreensão tem que estar centrada na singularidade do agente no percurso do espaço social pelas disposições do *habitus* e nas posições ocupadas no campo. Enfim, a trajetória é compreendida como o resultado de um sistema de “traços pertinentes”, de uma biografia individual, ou de grupo, ou seja, a objetivação das relações entre os agentes e as forças presentes no campo.

Toda trajetória social deve ser compreendida como maneira singular de percorrer o espaço social onde se exprimem as disposições do *habitus*; cada deslocamento para uma nova posição implica a exclusão de um conjunto mais ou menos vasto de posições substituíveis e, com isso um fechamento irreversível do leque dos possíveis inicialmente compatíveis, marca uma etapa de envelhecimento social que se poderia medir pelo



número dessas alternativas decisivas, bifurcações da árvore com incontáveis galhos mortos que representa a história de uma vida. Assim, pode-se substituir a poeira das histórias individuais por famílias de trajetórias intrageracionais no seio do campo da produção cultural. (BOURDIEU, 1996a, p. 292-293).

Apartir das primeiras leituras dos conceitos apresentados nos estudos entendemos a trajetória como a delimitação envolvida em uma história de vida, uma tentativa de apreender as ações dos agentes em determinados tempo e espaços sociais, dada a dificuldade de apreensão de todo o percurso vivido.

As laborações dos protocolos de extrações sinalizam que nos estudos de abordagem biográfica é recorrente o texto “A ilusão biográfica” de Pierre Bourdieu. Também notamos a interlocução da teoria de Pierre Bourdieu com outros autores da História da Educação, como: Giovanni Levi, Roger Chartier, Carlo Ginzburg, Jacques Le Goff, Peter Buker, Jean-François Sirinelli e Nibert Elias, Bernard Lahire, Michael Pollak, entre outros.

Roger Chartier é mobilizado na noção de representação, Jean-François Sirinelli no conceito de intelectual, Jacques Le Goff nas relações entre a história e memória, Michael Pollak na apreensão de memória e identidade, Peter Buker na escrita da história, entre outros. Nas discussões do uso de variadas fontes, contribui nos estudos Giovanni Levi (micro-história e a história da vida), Alberti Verena (fonte oral), Ecléa Bosi (memória). Nos estudos de trajetórias de mulheres e discussão de gênero as principais autoras apresentadas são: Guacira Lopes Louro, Michelle Perrot, Jane Soares de Almeida, entre outras.

No que tange à análise temática de fontes utilizadas foram identificadas: orais (entrevistas e narrativas), documentos privados e públicos, periódicos, obras literárias, entre outras. Notamos os esforços apresentados pelos pesquisadores na produção de fontes (documentos oficiais, oral, literárias, memorialística, historiográfica, iconografia, periódicos, entre outros). Fontes que assumem funções nucleares ou de forma completar em suas pesquisas.





Tabela 3 - Mapeamento de temático dos estudos primários

Temática abordada	Trajetória	Biografia	História de Vida	Memória
Disciplina Escolar	4		1	1
Instituição escolar	4	1	2	
Formação de professor	5	2	2	2
Formação Escolar	4	1		1
Cultura escolar	2			
Campo acadêmico	1		1	
Instrução Pública	3	1		
Magistério feminino	3	1		1
História da Educação	2		1	
História da Educação local	3	1		1
Educação Especial/ Inclusiva	1		1	1
Identidade professoral		1		
Pensamento educacional	2	2	2	1
Total	34	10	10	8

Fonte: Elaboração dos próprios autores, a partir dos dados da pesquisa.

A abordagem biográfica na História da Educação por meio do percurso de vida de uma agente social tem contribuído para a composição da historiografia em diferentes regiões do país, na apreensão de temas como: instrução pública, disciplina escolar, instituição escolar, pensamento educacional, magistério feminino, entre outros.

Neste momento apresentamos alguns dos resultados da mobilização dos conceitos bourdieusiano dos estudos selecionados.

Ressaltamos que, no preenchimento dos protocolos de condução e extração, notamos que alguns estudos anunciam o uso da teoria, porém apresenta somente o texto “A ilusão biográfica” (1996a). O referido texto tem sido utilizado para as discussões de trajetória e biografia, e utilizado ligeiramente, sem mobilizar com as noções conceituais do autor no decorrer dos estudos.



Tabela 4 - Mapeamento de noções bourdieusiana nos estudos primários

Noção Conceitual	Recorrências
Habitus	15
Campo	12
Capital Cultural	9
Capital Social	7
Estratégias	6
Intelectual	5
Práticas e representações	4
Campo educacional	3
Capital	3
Distinção	3
Poder simbólico	3
Campo de poder	2
Campo intelectual	2
Capital Escolar	2
Capital simbólico	2
Habitus professoral	2
Campo religioso	1
Capital econômico	1
Habitus intelectual	1
Violência simbólica	1

Fonte: Elaboração dos próprios autores, a partir dos dados da pesquisa.

Observamos que, nos estudos levantados, os pesquisadores discutiram e refletiram sobre as relações estabelecidas entre o campo e o agente social, operando com as noções de *habitus*, capitais e estratégias.

Notamos o uso da noção de *habitus*, no qual baliza as relações objetivas e tende a configurar as apropriações dos capitais, as colocações e deslocamentos no espaço social, as estratégias e as suas distinções em campos estruturais. O *habitus* produz um senso prático e estratégias que mobilizam disposições na ação prática e nas tomadas de posições no campo, pela posse de capital em suas diferentes formas (econômico, social, simbólico e cultural) permite ao agente a mobilização do campo educacional (BOURDIEU, 2004, p. 63).



De modo geral os estudos definiram a relação entre o subjetivo e o objetivo, como disposições duráveis de uma estrutura estruturante do campo social e que determinaram as práticas de uma ação individual em cada agente, qual seja, a posição na estrutura social, na vivência de experiências que estruturaram a subjetividade, constituindo uma matriz de percepções e apreciações.

## Considerações iniciais

Os resultados apresentados nas informações introdutórias da revisão sistemática encaminham-se para a elaboração do estado de conhecimento sobre o uso da abordagem biográfica fundamentada na perspectiva bourdieusiana. Uma vez que a revisão sistemática tem por base a avaliação e reavaliação dos resultados obtidos, pretendemos revisar os protocolos de planejamento, condução, extração de dados e análise temática. Este movimento torna-se necessário para apresentar resultados confiáveis e concisos acerca da presente proposta.

Este movimento inicial possibilitou uma visão ampla e atualizada do percurso da pesquisa de abordagem biográfica no Brasil, bem como permitiu o contato exploratório com as discussões acerca dos objetos de estudos das investigações da tese de doutoramento, em andamento.

As pesquisas realizadas de abordagem biográfica, fundamentadas no referencial teórico de Pierre Bourdieu têm contribuído para elucidar a compreensão no campo da História da Educação em diferentes objetos. A partir das análises pretende-se explorar os conceitos de memória, história de vida, biografia e trajetória.

Notamos que, existem lacunas nos estudos que utilizam abordagens biográficas em nível regional, não somente estudos baseados na perspectiva bourdieusiana, mas estudos que tiveram como objeto de estudo: professores e seus percursos vividos no campo educacional local e suas contribuições para a História da Educação.

Abordar a trajetória de vida de sujeitos envolvidos no campo educacional aponta a compreensão de uma parte da História da Educação, por meio dos elementos biográficos, memórias escritas e orais em si, mas também uma gama de novas fontes na composição dos estudos de abordagens biográficas, compostas por estudos de memória, biografia, autobiografia, trajetória e história de vida de professores.

Observamos como os estudos têm se apropriado das discussões de Pierre Bourdieu iniciadas no texto “A ilusão biográfica”, na ampliação do campo biográfico como um espaço de desenvolvimento do campo histórico e educacional. Porém, notamos que algumas produções científicas utilizam o texto somente em um ou dois parágrafos para fundamentar e/ou justificar a escrita do estudo de abordagem biográfica sem mobilizar os conceitos bourdieusianos.

Compreendendo os limites desta pesquisa de revisão sistemática (tempo de realização, bases utilizadas e a parcial análise dos dados obtidos) e a partir das orientações que apareceram durante as discussões no GEPASE, pretendemos utilizar a ferramenta StArt (*State of the Art through Systematic Review*), desenvolvido no Laboratório de Pesquisa em Engenharia de Software (UFSCAR). Como uma ferramenta



para aprimorar a etapa de condução da revisão sistemática, gerenciando parte do processo.

Assim, se torna possível alcançar o rigor almejado nesta pesquisa de revisão sistemática, categorizando e analisando como os estudos de memória, biografia, trajetória e/ou história de vida de professores vêm sendo mobilizados a partir do referencial teórico de Pierre Bourdieu.

Para finalizar, pretendemos utilizar para analisar os estudos, após a fase de extração de dados, a metodologia de análise de correspondências múltiplas, que na perspectiva bourdieusiana trata-se de estabelecer correspondências, uma relação de homologia, entre as estruturas das práticas de pesquisas realizadas. Afinal, iremos lidar com variáveis quantitativas e variáveis qualitativas, na tentativa de construir um conjunto de propriedades pertinentes à perspectiva bourdieusiana nos estudos de abordagem biográfica no campo da História da Educação.

## Referências

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: **Razões práticas: Sobre a teoria da ação**. Trad. Marisa Corrêa. 9. ed. Campinas/SP: Papirus, 1996a, p. 74-82.

BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. Tradução Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996b.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. Tradução Cássia R. da Silveira et al.. São Paulo: Brasiliense, 2004.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Território plural: a pesquisa em história da educação**. São Paulo, SP: Ática, 2010.

GALVÃO, Cristina Maria; SAWADA, Namie Okino; TREVIZAN, Maria Auxiliadora. Revisão sistemática: recurso que proporciona a incorporação das evidências na prática da enfermagem. **Revista Latino-americana Enfermagem**, p. 549-556, maio/jun. 2004.

HOULE, Gilles. A sociologia como ciência da vida: a abordagem biográfica. In: **A Pesquisa Qualitativa. Enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 317-334.

MONTAGNER, Miguel Ângelo Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdieusiana. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 9, nº 17, jan./jun. 2007, p. 240-264.

VALLE, Ione Ribeiro. Contributos de Maio de 68 à sociologia de Pierre Bourdieu. In: WATANABE, Graciella; LEAL, Sérgio Henrique Bezerra de Sousa. **Educação, Ciências e Sociologia: leituras bourdieusianas**. Araraquara: Letraria, 2019, p.18-41.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

## NAS ASAS DE ÍCARO: O SOBREVOO DO LEITOR PELOS PROTOCOLOS DE LEITURA NA REVISTA JORNAL DAS MOÇAS

Dálete Cristiane Silva Heitor de Albuquerque

### Considerações iniciais

A história sobre os impressos e seus leitores está atravessada por sujeitos, realidades e épocas que sem conhecer-se terminam por encontrar-se, dando-se sentido mutuamente. O texto por sua parte percorre um circuito até chegar nas mãos do leitor. Circuito que impacta de diferentes maneiras tanto o conteúdo quanto as possibilidades de penetrar um determinado público. O leitor por sua vez, quando entra em contato com o texto, constrói suas próprias asas para sobrevoar, para atravessar suas formas e dota-las de sentido. Seu processo, como já tem sido estudado, não é passivo, nem está por fora de um contexto espaço-temporal. As asas tem sido construídas mesmo antes de começar o sobrevoos pelo texto, o lugar histórico e geográfico do leitor, sua trajetória particular de vida, forjam horizontes de possibilidades de leitura. Por mais rígidos que pretendam ser os limites de compreensão de um determinado texto, as práticas de leitura e as compreensões construídas pertencem ao sujeito leitor. Tal como afirma Michel de Certeau (1994, p. 66): “Quer se trate do Jornal ou de Proust o texto só tem sentido graças a seus leitores; muda com eles; ordena-se conforme códigos de percepção que lhe escapam”.

Esse autor examina acuradamente as ações cotidianas do consumidor “peixes disfarçados ou insetos camuflados” e a partir delas discute as táticas em que os consumidores se colocam não em um papel passivo de recepção de objetos ou bens culturais, valorizando a sua criatividade na subversão dessa passividade. Para ele, a pessoa ordinária, descrita belamente como “Herói comum. Personagem disseminado. Caminhante inumerável”, subverte, resignifica, dribla e silenciosamente inventa seu fazer. Sendo assim, não se pode caracterizar o consumidor por aquilo que ele consome, adquire, pois há uma grande diferença entre a posse e o uso que se fará do bem adquirido. Assim, podemos situar os leitores e a recepção de um livro, um periódico, em dado período. Em meio ao consumo o leitor transgride, dribla as normas e regras que, sutilmente, poderiam ser ali impostas.



As práticas de leituras e as múltiplas e dissimiles compreensões que possam gerar-se sobre um texto encontram-se, como forma de obstáculo, com *estratégias* (De Certeau), que pretendem modelar uma forma de recepção, construindo elementos reguladores de compreensão. Para Chartier (1994 p. 8) essas estratégias são entendidas como as ordens estabelecidas pelo livro: “[...] o livro sempre visou instaurar uma ordem; fosse a ordem de sua decifração, a ordem no interior da qual ele deve ser compreendido ou, ainda, a ordem desejada pela autoridade que o encomendou ou permitiu a sua publicação”.

Assim, estabelecem-se dois tipos de ordens, a construída pelo texto e seu circuito e a construída pelo leitor. Para os objetivos do presente artigo, analisam-se as estratégias, as ordens que estabelece o texto, entendendo-as como protocolos de leitura, principalmente a través de anúncios e propagandas. Esses protocolos se constituem a partir de duas vias, uma textual que inscreve no texto “as convenções, sociais ou literárias, que permitirão a sua sinalização, classificação, e compreensão, empregando toda uma panóplia de técnicas, narrativas ou poéticas, que, como uma maquinaria, deverão produzir efeitos obrigatórios, garantindo uma boa leitura” (CHARTIER, 2001, p. 97), e uma segunda via, as formas tipográficas, as características materiais do dispositivo através do qual veicula-se o texto.

Os sentidos forjados pelo leitor escapam, a maioria das vezes, as possibilidades de pesquisa histórica, mas uma representação desse leitor pode ser encontrada no próprio texto, a qual, responde às ideias de autores e editores. Esta representação não é construída em total abstração, ela responde as influências que, como afirma Darnton, o leitor gera, inclusive antes do texto ser escrito, nos próprios autores, além de responder às características de tempo e lugar.

Deve reconhecer-se que estas influências não, necessariamente, são veiculadas pelo leitor concreto, e sim por projetos ou ideais sobre determinado sujeito. No caso específico da presente análise, parte-se de compreender as influências sobre os autores e editores do *Jornal das Moças*, como vindas tanto de projetos formativos para as mulheres como de representações construídas sobre seus interesses e expectativas. Partindo do anterior, procura-se analisar as estratégias construídas pelo *Jornal das Moças* para regular e modelar a leitura e os sentidos de compreensão postos no texto. Em outras palavras compreender as rotas estabelecidas no *Jornal*, através dos protocolos de leitura, para o sobrevoio do leitor.

As revistas utilizadas para a análise foram produzidas entre os anos 1930 e 1945, período conhecido no Brasil como a Era Vargas. Diferentes representações do que deveria ser e fazer a mulher brasileira eram postos no cenário público, construindo assim, diversos e, até, concorrentes projetos formativos, pois nessa época, ela era cada vez mais vista circulando pelos espaços públicos, reivindicando o direito ao voto, à educação e oportunidades de emprego, transformando, assim, os ideais de recato que vinham sendo construídos ao longo dos séculos.

O conceito de Representações utilizado no presente trabalho está sustentado dentro da perspectiva da História Cultural, a partir de Roger Chartier (2002). O principal objeto da História Cultural, segundo o autor, é “identificar o modo como





em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (p. 16-17). Por sua parte, as Representações constituem-se como “matrizes de práticas construtoras do mundo social”, que visam, portanto, regular a prática, sempre atuando no terreno das lutas de representações, em um processo entre a imposição e a definição submissa ou resistente que cada comunidade produz de si mesma (CHARTIER, 1991). Nos estudos da semiótica da interpretação, Umberto Eco propõe o conceito de leitor-modelo. Esse conceito está inserido nas análises de obras literárias, de textos narrativos, no entanto, o utilizamos aqui por entender que subsidia a análise do suporte escolhido. Eco nos coloca que “um texto é emitido para alguém que o atualize – embora não se espere (ou não se queira) que esse alguém exista concreta e empiricamente” (1986, p. 37). Assim sendo, entende-se que ao produzir um anúncio, um texto em um suporte, o autor e os demais participantes do projeto editorial de um suporte constroem um leitor, o idealizam, o almejam e, para isso, criam-se dispositivos internos que auxiliam o leitor a percorrer o caminho para a mais correta compreensão do que é dado a ler. Esse leitor participa cooperativamente na “máquina preguiçosa” que é o texto produzido pela autoria, sem a presença do leitor, inicialmente. Esse texto nasce e permanece envolto de lacunas a serem preenchidas por esse leitor, pois “que problema seria se um texto tivesse de dizer tudo que o receptor deve compreender – não terminaria nunca” (ECO, 1986, p. 09). Esse autor postula dois conceitos, sendo o de leitor-modelo e o de leitor-empírico como partícipes ativos na mente do autor e como sujeitos preponderantes no imenso tecido com suas tramas e urdiduras envoltos em signos, entrelaçados, entremeados que aguardam o leitor no seu coser dos espaços soltos, das lacunas dessa trama. O leitor empírico é posto na interação textual como aquele que o lê de variadas formas e o interpreta, também de variadas formas, pois, para isso, traz consigo seus desejos, seus sentimentos, suas expectativas e os projeta sua interpretação, o consumo do bem material, o entendimento do que é veiculado por seus parâmetros absolutamente sensoriais e subjetivos. Já o leitor-modelo de Eco é aquele leitor previsto, desejado, uma estratégia textual que se desenha para que se tenha uma leitura “correta” ou “autorizada” do texto, como diz Chartier, é “uma espécie de tipo ideal que o texto não só prevê como colaborador, mas ainda procura criar” (Eco, 1986, p.15). A partir da compreensão desses conceitos que dão base a esta investigação, representações e leitor-modelo, apresentados em associação a um quadro teórico-metodológico de análise através dos protocolos de leitura e reconhecendo a revista feminina impressa como objeto histórico, foi realizada a análise da fonte, *Jornal das Moças*, buscando entender essa mulher, identificando o perfil da mulher ideal no semanário carioca.

## **A revista *Jornal das Moças***

A revista *Jornal das Moças* foi uma revista carioca que entrou em circulação no ano de 1914 e circulou até o ano de 1965, sempre às quintas-feiras, nas capitais e em algumas cidades do interior do Brasil. A edição da revista era feita pela Empresa *Jornal das Moças – Menezes, Filho & C. Ltda* e dirigida por Álvaro Menezes e Agostinho Menezes. Nela encontravam-se colunas com assuntos sobre decoração do lar, receitas culinárias,



noções de higiene, dicas de conquista afetiva, felicidade conjugal, manutenção do casamento, além de fotos da alta sociedade carioca e notícias com atores e atrizes hollywoodianos que serviam para construção de modelos, de mitos de época.

A revista *Jornal das Moças* era um semanário ilustrado que propagava o estereótipo de “mulher ideal”. Encaixava-se no modelo de revista feminina centrada na fórmula consagrada de amiga-conselheira, confidentes entre si e com predominância do suposto universo feminino, como o lar e questões do coração (LUCA, 2012). Tinha como objetivo:

[...] Levar ao lar das famílias patricias, além da graça e do bom humor que empolgam, da música e canto que embalam, dos brincos e contos infantis que deleitam, da moda que agrada, do romance que desfaz as visões tristes da existência, da nota mundana que satisfaz a curiosidade insofrida, os conhecimentos uteis que instruem [...] (JORNAL DAS MOÇAS, 21 de maio de 1914, n.1<sup>[1]</sup>).

Pretendia cativar suas “patricias”, elevando seus espíritos de “mulheres encantadoras”, termo bastante usado para caracterizar a mulher prestimosa, cujo comportamento é calcado nos mais altos valores morais, levando-a, conduzindo-a a seguir irretocavelmente em seu caminho, além de encantadora, impoluta.

“A revista que o senhor e a senhora pode deixar em sua casa porque não há perigo de perversão em nenhuma de suas páginas” (*JORNAL DAS MOÇAS*, 30 abril de 1953<sup>[2]</sup>, p. 61), cujo subtítulo persuasivo, “a revista de maior penetração no lar”, denota, não ser a mulher seu único alvo como leitora, mas também, o homem, marido, a família como um todo, mesmo voltada unicamente para assuntos femininos.

O periódico propunha espaço com colunas acerca dos direitos da mulher, sobretudo os políticos. No entanto, alguns artigos defendiam uma educação feminina que não contrapunha aos interesses da família de estar à frente do homem ou em posição de igualdade. Essa educação deveria ser voltada para uma formação compatível com a função de dona de casa, de mãe responsável pela condução espiritual dos membros do lar e a manutenção das gerações vindouras. A esse respeito, a revista aponta que a mulher deve:

Ser um pouco instruída. Conhecer bem, pelo menos, os rudimentos de aritmética e de leitura. A mulher é o primeiro funcionário do Estado Familiar, pois tem a seu cargo a importante função da despesa, de cuja anarquia rebentam tantas revoluções (*JORNAL DAS MOÇAS*, 1 de junho de 1914, n° 02, p. 18). A mulher deve receber uma educação mais completa do que a comum, porque nem todas nasceram para usar o anel esponsálico nem trajar a bata da maternidade (*JORNAL DAS MOÇAS*, 1 de março de 1916, n° 44, p. 24).

A produção de estratégias para a circulação dos ideais sobre a mulher, transitam entre colunas, propagandas, imagens, frases orientadoras, modelos de conduta, etc. As formas como se apresentam legitimam uma maneira adequada de ser mulher, os protocolos de leitura permitem estabelecer ditas estratégias. No presente texto foca-se nos anúncios e propagandas como elementos veiculadores de representações sobre o “adequado” para uma mulher.

## Os protocolos de leitura: um sobrevoo com Ícaro

As propagandas inseridas no *Jornal das Moças*, tanto dos produtos comercializados, dos ornamentos gráficos, das fotografias quanto dos mitos, na indumentária oferecida nos moldes de costura, como pelos artistas hollywoodianos se configuravam em instrumentos de disseminação de normas para a manutenção da família, da santidade da ordem familiar, da ordem social e, também se voltava para a formação de um modelo de mulher ideal e aceitável. É importante perceber que ao longo de todo periódico, ideais eram inculcados em suas leitoras explicitamente. As frases de efeito, as cartas, as poesias, as propagandas, em tudo era facilmente legível detectar por qual caminho a mulher deveria andar.

Mesmo que o olhar fosse voltado, neste texto, para os anúncios e propagandas, contou-se com toda a estrutura visual constante na revista entendendo que “a imagem, no frontispício ou na página do título, na orla do texto ou na sua última página, classifica o texto, sugere uma leitura, constrói um significado. Ela é protocolo de leitura, indício identificador” (CHARTIER, 1990, p. 133).

A revista *Jornal das Moças* era um grande manual, se constitui como um grande catálogo de vendas de produtos das mais diferentes origens e para as mais diversas finalidades e, voltar o olhar para as propagandas ali apresentadas permite-nos vislumbrar que os produtos oferecidos a ela, traduzem as representações de padrões estéticos, delimitam seu espaço de circulação, definem sua postura, comportamento, e, determinam até o modo de se vestir.

Figura 1 – Anúncio “Braços e axilas sem mácula”, 1940

### Braços e axilas sem mácula

**Livres de pêlos que tanto afelam e estragam com o suor os seus vestidos**

As grandes estrelas de Hollywood e do velho mundo não usam jamais a navalha ou outros meios antiquados para remover os pêlos superfluos nos braços, axilas e pernas. O depilatorio ideal “Race” destrói instantaneamente e até a raiz todo vestigio de penugem e mesmo os pêlos mais grossos. “Race” é o moderno depilatorio em pó, branco, suave e perfumado, não contém substancias prejudiciais á pele e não tem mau cheiro.

“Race” elimina os pêlos com incrível rapidez, não irrita a pele e evita que os pêlos tornem a crescer mais vigorosamente.



Observando a figura 1, a partir das discussões atuais sobre a propriedade dos corpos, especialmente do corpo feminino, percebe-se a referência as grandes estrelas de Hollywood como ideal de mulher moderna. Mitos de feminilidade, de jovialidade, daquilo a ser copiado e desejado a ser e que constituíam o imaginário feminino e colaboravam para sedimentar as representações de mulher veiculadas na imprensa da época, com o intuito de amadurecer e certificar o primeiro funcionário e elo forte no governo Vargas, a mulher.

Para o destino que era criada, formada, a mulher era educada para ser encantadora. Palavra de ordem na educação feminina e termo bastante comum no material publicitário que circulava no período, como pode ser visto na figura 2.

Figura 2 – Anúncio “Incomparável modelador dos encantos femininos!”, de 1940



*Incomparável modelador dos encantos femininos!*

SEJA qual for sua conformação anatômica, Morisco tem o modelo de soutien mais apropriado para proporcionar-lhe o máximo conforto e para realçar tentadoramente todo o encanto do seu busto! Os 85 modelos diferentes de soutiens que Morisco apresenta têm uma única finalidade: proporcionar as nossas lindas patriotas, sejam elas delgadas ou robustas, mais conforto, mais encanto, mais sedução.

**MORISCO**  
SOUTIENS  
MARCA REGISTRADA

A VENDA EM TODO O BRASIL

VAUMARK

JORNAL DAS MOÇAS — 37 —

“Incomparável modelador dos encantos femininos!”, aqui explicita o fato da mulher, como reprodutora, aquela que era concebida para conceber filhos e, por isso, não poderia descuidar dos desejos masculinos. O corpo da mulher como fonte de prazer e, para além disso, onde residiam os seus encantos. Ainda, em contraposição a isso a “venda” da ideia de que os incômodos femininos, trazidos pela menstruação, deixavam a mulher nervosa, suscetível a ataques nervosos, com falta de ânimo e a impertinência feminina que insistia em ser amplamente divulgada nos impressos femininos.





Figura 3 – Anúncio “Regulador Uterosano”, de 1930



**Uterosano**  
Torna São  
O UTERO DOENTE

MARAVILHOSO E INCOMPARÁVEL NOS SEQUENTES CASOS.

- 1.º — Inflamação do Utero;
- 2.º — Catarro do Utero;
- 3.º — Corrimentos do Utero;
- 4.º — Cólicas do Utero;
- 5.º — Hemorragias do Utero;
- 6.º — Dismenorréa (regras dolorosas, anormaes);
- 7.º — Amenorréa (falta de regras);
- 8.º — Leucorréa (flores brancas);
- 9.º — Perturbações da Puberdade;
- 10.º — Favorece os phenomenos da Gravidez;
- 11.º — Combate os enjões e vomitos da Gravidez;
- 12.º — Evita os Abortos e outras Perturbações;
- 13.º — Facilita o Parto;
- 14.º — Alivia as Dores de Cabeça, Vertigens, etc
- 15.º — Restabelece o appetite;
- 16.º — Tonifica o Utero.

É A VIDA DA MULHER; DÁ-LHE SAÚDE, ALEGRIA E VIGOR.  
MEDICAMENTO DA EDADE CRÍTICA  
NAS PHARMACIAS E DROGARIAS.

O que marcava a linguagem das propagandas, dos anúncios que eram veiculados na revista, ia dos textos mais elaborados, cuja argumentação, cuja maneira de entreter seus consumidores era mais requintada, mais sutil, por vezes. Eram marcados, também, por afirmações (figura 3) que apenas profissionais, médicos, farmacêuticos, enfim, pessoas com formação específica da saúde poderiam fazer e, nesse período a venda de medicamentos, seus anúncios eram permitidos e livres na imprensa geral. Apenas com a Lei da Vigilância Sanitária nº 6.360, de setembro de 1976, esses medicamentos viriam a ser anunciados apenas em publicações especializadas.

Na mesma figura, vê-se que em um único produto poderia se obter a cura ou controle de diversos problemas que acometiam a saúde das consumidoras. E o regulador “Uterosano” prometia simultaneamente evitar os abortos e facilitar o parto, além de prometer ser “maravilhoso e incomparável” no reestabelecimento do apetite e nas perturbações da puberdade. (JORNAL DAS MOÇAS, 16 de outubro de 1930, nº 800).

Muitos dos autores que escreviam esses anúncios, os colocavam para o consumidor de maneira a estreitar relações, criar uma intimidade pelo texto, apresentando situações absolutamente cotidianas e que eram voltadas para o enaltecimento da beleza, da boa aparência e, especialmente, como fonte para a conquista e a permanência das relações amorosas, da mulher para o homem. Criavam historietas nas quais a consumidora facilmente poderia se identificar. Uma fórmula aparentemente simples, mas o fato desses anunciantes terem perdurado por tanto tempo nas páginas do semanário, indica o sucesso de vendas. No caso específico do anunciante “A saúde da mulher”, no material Vendendo Saúde: A História da Propaganda de Medicamentos no Brasil”, de Eduardo Bueno e Paula Taitelbaum e editado pela Anvisa, os autores afirmam que uma estratégia editorial adotada pela marca foi o lançamento de um almanaque homônimo, em 1906 e que circulou até 1974.

Os temas apresentados nas chamadas eram polêmicos. Vendiam felicidade, emanavam ares de seriedade nas afirmações contidas nos anúncios e, conforme a figura 4, reafirmavam à leitora a importância dos fortes laços matrimoniais pelos quais os casais estão ligados e a chama à responsabilidade dos cuidados com sua saúde, aos períodos “a que está exposta todos os meses”, pois, afinal, ela é a zeladora do lar.

Figura 4 – Anúncio “A Saúde da Mulher”, de 1932



JORNAL DAS MOÇAS 95 - 7 - 923

Unidos para sempre,  
até a morte os separar

É este o caracter dos laços matrimoniaes no Brasil, onde uma alta moral religiosa tem protegido a sociedade contra as investidas vãs do divorcio, planta damninha que não póde medrar em terra christã como a nossa.

É em tal base de união até morte que se fundam os lares brasileiros, cujo característico é o espirito tutelar da esposa, guarda vigilante e incondicional da familia.

Mas para que a joven esposa possa arcar desde o inicio da vida conjugal com suas responsabilidades de zeladora de seu lar, preciso que saiba defender a propria saude, contra os males periodicos a que está exposta todos os mezes. Para isto basta ter sempre na lembrança que para os Incommodos de Senhoras nada ha que se compare ao infallivel remedio

**A SAUDE DA MULHER**





É interessante observar que a intenção do anúncio é a venda do produto, no entanto, faz referência ao divórcio<sup>127</sup>, concebido como “erva daninha que não pode medrar em terra cristã como a nossa”, utilizando-se de uma linguagem moralista e religiosa, delegando à mulher a responsabilidade de manter o casamento, sendo “guarda vigilante e incondicional da família”.

Percebe-se que os anúncios veiculavam mais do que um produto a ser adquirido, mas, direta ou indiretamente, apresentavam modelos a serem seguidos, prescrições a serem, literalmente, tomadas. São as muitas representações dos autores, baseadas nas muitas características para homens e mulheres e que produziam novas representações por suas leitoras.

Para Chartier “reconhecer como um trabalho tipográfico inscreve no impresso a leitura que o editor-livreiro supõe para o seu público é, de fato, reencontrar a inspiração da estética da recepção, mas deslocando e aumentando seu objeto” (Chartier, 2001, p. 99). Também, ampliando horizontes e apresentando significados além daqueles propostos pelo autor, ainda que as revistas femininas trabalhassem no intuito de prescrever condutas às leitoras.

Aqui, entende-se que as propagandas compactuavam veiculando modelos de corpos, representações de mulheres no lar, de mulheres santificadas, como aparato pedagógico para a educação feminina e esses textos e o seu discurso disseminava e todo o caráter seletivo, eugênico da força física brasileira que o governo Vargas pretendia. A mulher forte e sadia para criar seus filhos; os filhos da nação brasileira.

#### *Considerações finais*

As páginas da revista *Jornal das Moças* permitem perceber um apelo a mulher recatada, a preservação das tradições, a priorização da formação de uma mulher “encantadora”, que cumpre com a função que a sociedade estabelecia para ela. Mãe, esposa, bela cidadã. A ênfase posta nos cuidados pessoais, nos sãs entretenimentos e na moral, podem sugerir estratégias de contenção de representações concorrentes no contexto, sobre a mulher, que começavam a circular no Brasil de primeira metade do século XX.

Um aspecto importante a ser ressaltado é que as representações sobre a mulher brasileira, deixam, claramente, por fora uma grande proporção de mulheres na época. A beleza associada a características específicas de raça e comportamentos próprios de determinadas camadas sociais, evidencia não só a penetração da cultura estrangeira na cotidianidade do país, se não os ideais que se planteavam para os cidadãos em geral, e neste caso específica para as cidadãs. Brancas, de classe meia, em busca da beleza, da moderação e de potencializar seus encantos.

Os anúncios, além de fazer uso do seu grande impacto visual, utilizavam a repetição como estratégia para se fixar na memória das leitoras. Isso não só permitiria maiores vendas dos produtos, senão que, também, naturalizaria e legitimaria desejos e formas de ser e fazer como mulher brasileira.

---

127 O divórcio só viria a ser instituído no Brasil, em 1977, por meio de da Emenda Constitucional nº 9 e após sua regulamentação foi transformada na Lei nº 6515, de 1977.



Através da análise da revista *Jornal das Moças*, percebe-se as representações do “ideal” de mulher presentes nos artigos, anúncios, ilustrações e matérias no corpo. Os protocolos de leitura auxiliaram esta investigação a compreender a revista em sua materialidade e como veículo discursivo e formador de um projeto educativo para a formação de mulheres, dentro do recorte temporal escolhido, descortinando sua linearidade ao manter princípios de formação de mulheres para o lar, para educar seus filhos, para a formação desse exército no estabelecimento da ordem social, desde o seu lançamento até o seu último número que esteve em circulação e levando a leitora a ler da forma como seus textos eram pensados, produzidos.

Nesse sentido, travestindo-se por vezes, o autor, nas narrativas do folhetim, seguia conduzindo essa mulher, dissimulando em uma jogatina do explícito para o que está implícito, para resultar em um aparato ideológico, para transcorrer ao longo de um período conturbado de transformações, de discussões, de lutas, frivolamente, com discursos voltados para a defesa da moral e dos bons costumes, do nacionalismo, do casamento indissolúvel. Observou-se, especialmente, que os protocolos de leitura como instrumento metodológico, auxiliam o pesquisador a voltar o seu olhar e a extrair resultados nas minúcias impregnadas nos aspectos materiais de um impresso, como o tipo de papel usado, as cores, os espaços escolhidos para disposição das fotos, imagens, textos e propagandas veiculadas.

## Referências

BITONI, Dulcília Schroeder. *Imprensa feminina*. São Paulo: Ática, 1986.

BITONI, Dulcília Schroeder. *Mulher de papel: a representação da mulher pela imprensa feminina brasileira*. São Paulo: Summus, 2009.

CAPELATO, Maria Helena. **O Estado Novo: O que trouxe de novo?** In: FERREIRA, Jorge e DELGADO, Lucília de Almeida Neves (Org.). *O Brasil Republicano. O tempo do nacional-estatismo: do início da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, pp.107-43.

CAVALLO, Guglielmo e CHARTIER, Roger. **História da leitura no mundo ocidental 1**. São Paulo: Editora Ática, 2002.

CHARTIER, Roger. Do livro à leitura. In: CHARTIER, R. (Org.). **Práticas de Leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2001, p. 229-253.

CHARTIER, Roger. **O mundo como representação**. In: CHARTIER, Roger. *A beira da falésia: a história: entre certezas e inquietude*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2002 3º

CHARTIER, Roger. **O mundo como representação**. *Estudos Avançados*. 11 (5), p. 173 –191, 1991.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel; São Paulo: Betrand Brasil, 1990.

DARNTON, R. **O beijo de Lamourette: Mídia, Cultura e Revolução**. São Paulo: Companhia das letras, 2010, 395 p.

DE CERTAU, M. *A invenção do cotidiano*. Artes de fazer, vol 2. Petrópolis; Vozes 1990



DEL PRIORE, Mary. **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 2000

LUCA, Tania Regina de Luca. **Mulher em revista**. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (Org.). *Nova História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2012. p. 555.

SCHOLES, Robert. **Protocolos de Leitura**. Lisboa: Edições 70, 1989.

## O ACERVO DE OBRAS RARAS DA UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO COMO FONTE DE PESQUISA PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Cleonice Aparecida de Souza - USF e PUC-Campinas

Claudino Gilz - FAE Centro Universitário

Maria de Fátima Guimarães – USF PPGSS em Educação

### Introdução

Esta pesquisa privilegia o acervo de Obras Raras do Sistema de Bibliotecas da Universidade São Francisco (USF), localizado na cidade de Bragança Paulista no estado de São Paulo, como fonte de pesquisa para a história da educação.

De acordo com Pinheiro (1989, p.1), “[...] cada livro é um universo restrito de manifestações culturais – originais e acrescentadas”. O critério de raridade de um livro adotado pelas bibliotecas está atrelado à ideia de antiguidade, de valor monetário e de valor histórico-cultural, dado à dificuldade em obterem-se exemplares. Além de que para ser considerado um livro raro envolve-se fatores e circunstâncias subjetivas. Por isso, é fundamental sistematizar uma metodologia a fim de explicitar e justificar os critérios adotados para identificar quais são considerados livros raros em uma coleção.

Nesse sentido esta pesquisa partiu de algumas reflexões e questões norteadoras, tais como: qual a importância do acervo de Obras Raras do Sistema de Bibliotecas da Universidade São Francisco à história da educação? De que modo acervos desse teor deixam de ser apenas fonte de reflexão do historiador para se tornarem também elementos de prova das pesquisas desenvolvidas? Considerando que nesta pesquisa o recorte temporal das Obras Raras investigadas abrange desde a colonização do Brasil, período também conhecido como Brasil Colônia ou Brasil colonial, séculos XVI até XIX.

Por isso delineamos como objetivo rastrear a memória e a identidade dos Franciscanos da Ordem dos Frades Menores (OFM), Província da Imaculada Conceição do Brasil, ali presentes a partir da leitura da composição do acervo; assim como fomentar a linha de pesquisa *Rastros: patrimônio cultural franciscano e educação*,



que visa também identificar o patrimônio cultural franciscano bibliográfico e disseminar suas potencialidades para pesquisas acadêmicas. Para Choay (2006, p. 87) o termo patrimônio, como se compreende atualmente “[...] foi concebido durante a Revolução Francesa, momento em que se desenvolveu a ideia de patrimônio ligado à construção de uma identidade nacional. Nesse momento da história, foi necessário romper o antigo regime e preciso reinventar a França.”

A etimologia da palavra patrimônio, que na origem significa “[...] bem de herança paterna”, como afirma Choay (2006, p. 13), com o tempo foi adquirindo significados e objetivos diferentes, como por exemplo: patrimônio genético, natural, histórico, entre outros.

Poulot (2009, p. 15), destaca que “[...] na cultura do patrimonium [...]” a norma social exigia que os bens de alguém fossem oriundos de herança paterna e deveriam ser transmitidos, então prossegue o autor

Era malvisto interromper a cadeia de transmissão da qual a instituição familiar havia sido publicamente incumbida. Desse modo, o termo patrimônio refere-se aos bens de herança, que, de acordo com o dicionarista Littré, por exemplo, passam, segundo as leis, dos pais e das mães para sua filiação. (2009, p. 16)

No decorrer da história das sociedades, a compreensão da origem do termo e do conceito de patrimônio e seus diversos significados é importante para entender a ênfase dada ao patrimônio na contemporaneidade. Nesse sentido, a noção contemporânea de patrimônio vem da consideração do uso simbólico que os diferentes grupos sociais fazem de seus bens - materiais ou imateriais-, ou seja, dos valores que são atribuídos a esses bens. Assim, a seleção dos bens é um ato ideológico e político que só se constitui quando alguém o seleciona como símbolo cultural. Portanto, o patrimônio surge de uma atribuição de valor, isto é, necessita de um olhar crítico. Se a crescente preocupação com a proteção do patrimônio cultural reflete o grande desejo de valorizar as memórias compartilhadas de certos grupos, essa ação não deve ser entendida como uma nostálgica volta ao passado ou uma recusa em viver o nosso tempo.

## Obras Raras como fonte de pesquisa

De acordo com o delineamento das fontes desta pesquisa, concentramos esforços na identificação do acervo de Obras Raras do Sistema de Bibliotecas da Universidade São Francisco, que reúne publicações relevantes à memória das políticas públicas de nosso país e à história da educação brasileira, desde 1520. A biblioteca sempre foi parte integrante dos conventos religiosos e, muitas vezes, as casas dos Franciscanos era uma casa de formação onde era considerada a sede dos estudos. Isso fazia com que a biblioteca fosse, em grande parte, especializada. (FRAGOSO, 2012). Segundo Souza (2012, p. 30)



Apesar de os frades Franciscanos sempre enfatizarem a doutrina de Francisco de Assis como o elemento essencial de sua formação intelectual, moral e teológica, a leitura do acervo, desde sua constituição inicial, evidencia outra forma de perceber esta biblioteca, que corresponde muito mais à preocupação com as questões sociais da época. Ademais, a criação de uma coleção específica no acervo de livros, composto por obras que foram recebidas e acolhidas como parte das memórias das casas franciscanas no Brasil e, ao mesmo tempo, que permitiram gerar uma coleção de Obras Raras, acrescenta mais dados sobre a história da biblioteca franciscana.

Para entendermos a natureza e a importância dessas fontes rastreamos o histórico dos Franciscanos e da composição do acervo. Considera-se que temáticas privilegiadas por tal acervo estão intrinsecamente ligadas constituindo-se, mutuamente, num processo de ampla circulação de ideias, garantida pela imprensa que resultou tanto na ampliação da publicação de obras quanto na formação e aumento de bibliotecas. Considerando que toda escrita está culturalmente ancorada num determinado tempo e contexto social. Assim com as vantagens que a disseminação do conhecimento e a emergência da indústria editorial trouxeram, surge também uma nova preocupação, a de preservar e conservar o acervo bibliográfico para gerações futuras, tomando o cuidado para que estas tenham acesso a um material de qualidade, similar ao seu original. (BURKE, 2003).

Num sentido mais amplo, as maneiras pelas quais os livros aparecem e se difundem entre a sociedade resgatam a historicidade das práticas que constituem o complexo universo da circulação desses livros, ao desvelar a importância histórica das ações cotidianas de personagens que, resguardadas as diferenças de tempo e lugar, compõem esse universo. Sem a presença desses personagens não seria possível, aos livros, cumprirem o seu ciclo de existência e, sem confluência cotidiana dessas ações, a vida nas bibliotecas investigadas também não existiria. (DARNTON, 2010).

Pinheiro, em sua obra *Que é livro raro?* (1989, p. 29-32), sugere critérios norteadores que podem ser utilizados ou adaptados às realidades de cada instituição.

Em suas recomendações metodológicas, propõe que curadores de acervos raros levem em consideração os seguintes aspectos:

- Limite histórico: observar, por exemplo, os períodos que caracterizam a produção artesanal de impressos, bem como a fase inicial da imprensa em determinado lugar;
- Aspectos bibliológicos: observar aspectos como a presença de ilustrações produzidas artesanalmente, os materiais utilizados para a confecção do suporte na impressão, como tipo de papel, emprego de pedras ou materiais preciosos na encadernação;
- Valor cultural: observar as publicações em pequenas tiragens, personalizadas, censuradas, expurgadas, as primeiras edições etc.;





- Pesquisa bibliográfica: existem dicionários e enciclopédias bibliográficos especializados nesse tipo de publicação, que apontam certas peculiaridades da obra, como preciosidade e raridade;
- Características do exemplar: observar as características particulares do exemplar que se tem em mãos, como a presença de autógrafo ou dedicatória de personalidade importante, marcas de propriedade e outros.

A História como ciência do tempo, das experiências humanas inscritas num lugar específico e das imagens “[...] está estritamente ligada às diferentes concepções de tempo que existem numa sociedade e são elemento essencial na aparelhagem mental dos historiadores.” (LE GOFF, 2003, p. 52). Considera-se também que a memória, onde cresce a história e, por sua vez, a alimenta, procura salvar o passado para servir tanto o presente e como ao futuro.

A constituição de fontes tanto é busca determinada e organizada dos temas, dos objetos e de documentos inéditos, quanto de novas e originais abordagens de temas e objetos já conhecidos, estudados e até popularizados. Em ambas as situações cabe ao pesquisador um papel determinante, tanto pelas escolhas que faz, quanto pelos resultados apresentados. Todos os temas e assuntos estão atrelados a metodologia da pesquisa, o uso das fontes e o bom uso das técnicas de investigação, e que garantem a qualidade da pesquisa. Le Goff (2003), p. 103) afirma que

A intervenção do historiador que escolhe o documento, extraíndo-o do conjunto dos dados do passado, preferindo-o a outros, atribuindo-lhe um valor de testemunho que, pelo menos em parte, depende da sua própria posição na sociedade da sua época e da sua organização mental insere-se numa situação inicial que é ainda menos neutra do que a sua intervenção. O documento não é inócuo. E antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio.

O acervo de Obras Raras como fonte de pesquisa nos remete a refletir sobre a importância de entendermos a pesquisa como um conjunto sistemático e sistematizador de conhecimentos e procedimentos que são necessários ao domínio do saber sobre um objeto ou sobre objetos previamente estabelecidos, não importando as suas especificidades como características particulares, mas, sim, como diferenças que requerem abordagens e conhecimentos diferentes.

Algumas ações como o inventário, a análise e a descrição bibliológica contribuem para um olhar mais atento e minucioso para acervo de obras raras. Partimos do pressuposto que a definição de raro são conceitos consagrados e agregados, de acordo com as características da instituição e do acervo. Já para a definição de unicidade é um conceito relativo, pois em algum momento poderá ser alterado, devido ao caos documentário de diversas instituições, ou falta de recursos humanos



e materiais para identificação, tratamento técnico e disponibilização de dados sobre o acervo. Se faz necessário consultas constantes a outros acervos ou catálogos de livreiros. (MINDLIN, 2004).

As informações existentes sobre os conventos Franciscanos revelam a existência de acervos bibliográficos de grande importância, e uma atuação significativa dos Franciscanos no campo da instrução. As bibliotecas das casas possuíam obras dos enciclopedistas e dos filósofos da Ilustração. Grandes figuras que valorizavam a existência de uma biblioteca, originaram-se nos conventos Franciscanos, como, por exemplo citado por Mindlin (2004, p. 105) “[...] Frei José Mariano da Conceição Veloso, botânico e polígrafo, que dirigiu, em princípios do século XIX, a Tipografia do Arco do Cego em Lisboa, e se notabilizou por obras científicas da maior importância.”

O livro exerce uma atração multiforme, que vai muito além da leitura, embora esta seja um ponto de partida fundamental. E a atração pelo livro como objeto, e também como objeto de arte, em que entra a qualidade do projeto gráfico, a ilustração, a diagramação, o papel, a tipografia e a encadernação, e aí já surge a busca da raridade. Entretanto, a idade do livro em si não tem tanta importância quanto ao conteúdo da obra, o valor histórico ou gráfico da edição, entre outros fatores.

As várias abordagens multifacetadas de pesquisas que discutem cientificamente o conceito de informação mostram que o contexto e o uso são fatores determinantes para definir informação. Percebemos que a informação registrada ou a materialidade da informação permite uma compreensão mais aprofundada do conceito de informação e de seu uso no âmbito das bibliotecas. Pois a biblioteca demanda uma concepção implícita de cultura, do saber e da memória, bem como da função que lhe cabe na sociedade de seu tempo, percebida pela sua arquitetura, definição de seu público, princípios que ordenam suas coleções, e pela classificação e tecnologias adotadas para acesso de seus registros informacionais. Mesmo diante dos grandes conflitos mundiais que acometeram a sociedade, essa concepção tem se reafirmado ao longo dos anos.

Partimos do pressuposto que se faz necessário refletir sobre a identidade da biblioteca e seus dispositivos de usos, disseminação e recuperação da informação para conseguirmos alcançar um dos seus objetivos a acessibilidade. (JACOB, 2000). Após a primeira guerra mundial, com a definição de novos rumos para a sociedade, a biblioteca se renova, (re)nascendo fora dos muros, caracterizada pelas bibliotecas volantes e caixas estantes que passaram a levar os livros até o leitor, surgindo daí a ênfase maior nos termos utilização e usuários. Com o advento da segunda guerra mundial “[...] as bibliotecas tomam novos impulsos e vão-se transformando em centros de informação.” (BRAGA, 2004, p. 26). Elas passam a conviver com o desafio diário de enfrentar uma incontável produção, proliferação e pulverização da informação, impulsionadas e intensificadas pela inovação das tecnologias de informação e comunicação. As novas ferramentas e as complexidades daí decorrentes já começavam a exigir outras posturas e maneiras de coletar, preservar e disponibilizar a informação.

Como diz Darnton (2010, p. 191):



É evidente que a história do livro não começou ontem. Vem desde a cultura acadêmica renascentista, se não for mais antiga; e começou a sério no século XIX, quando o estudo do livro como objeto material levou a ascensão da Bibliografia analítica na Inglaterra. Mas o trabalho atual representa um desvio nas tendências estabelecidas de pesquisas na área, que podem ter suas origens no século XIX identificadas em edições antigas de *The Library*, *Börsenblatt für den Deutschen* ou dissertações da *École des Chartes*. Essa nova tendência se desenvolveu na França dos anos de 1960. Em um curto período de duas décadas, a história do livro se tornou um campo de estudo rico e variado.

Desse modo, além de ser considerada um “[...] lugar de memória na nacional, espaço de conservação do patrimônio intelectual, literário e artístico [...]”, ela é também um lugar de criação e inovação a serviço da coletividade. (BRAGA, 2004, p. 25).

## Procedimentos metodológicos

Esta é uma pesquisa de cunho exploratório, pois a prospecção e a garimpagem no acervo permitiu a localização das obras raras que compõem a Biblioteca em diferentes áreas do conhecimento. Foram localizadas pelo empenho arqueológico delineando a cartografia de um acervo inestimável, mapeando suas descobertas e achados, rastreando o que se tornara insondável. Para Mindlin (1998, p. 2)

A diferenciação entre obras raras e preciosas está no caso de as primeiras serem definidas em virtude da escassez de volumes com características idênticas, enquanto as segundas são identificadas nem tanto em razão de sua antiguidade ou número de exemplares disponíveis, mas, principalmente, das ilustrações, das anotações que contenha, do material empregado em sua confecção e de aspectos relativos ou subjetivos considerados pelo profissional responsável pela seleção.

Para análise das fontes desta pesquisa, parte-se do pressuposto de que a imprensa é um local que facilita o conhecimento das questões econômicas, sociais, políticas e educacionais de determinada sociedade. Concorda-se com Nóvoa (1997, p. 31) quando afirma acerca da imprensa pedagógica:

É difícil imaginar um meio mais útil para compreender as relações entre teoria e a prática, entre os projectos e a realidade, entre a tradição e a inovação [...] São as características próprias da imprensa (a proximidade em relação ao acontecimento, o caráter fugaz e polêmico, a vontade de intervir na realidade) que lhe conferem este estatuto único e insubstituível como fonte para o estudo histórico e sociológico da educação e da pedagogia.

De acordo com Souza (2012, p. 50-51), no acervo da biblioteca de Obras Raras da USF “[...] há um exemplar cuja capa é de couro de animal. O livro intitula-se *O livro das Conformidades*, ao qual o autor Bartolomeu de Pisa dedicou mais de quinze anos de



sua vida para escrevê-lo, e parece ter sido lido apenas superficialmente pela maioria dos autores que dele falaram”. Partindo da ideia de que a vida de Francisco fora um seguimento perfeito da vida de Jesus, Bartolomeu de Pisa, quis reunir, sem perder nenhum, todos os traços da vida do *Poverello*, espalhadas nas diferentes legendas conhecidas de seu tempo. Ao estudar os fragmentos que o autor conservou, vê-se, de imediato, que essa coleção pertencia à tendência dos zelantes da pobreza.

O documento mais antigo do acervo de Obras Raras da USF data de 1520 é oriundo de conventos Franciscanos. Entre os catalogados e disponíveis há ainda: Na área de filosofia publicada em 1520: DUNS SCOTUS, John. *Subtilitatis epidicticon*. Pavia: Jacob Paucidrapius Burgofranco; Biografia de São Francisco: BOAVENTURA. *Códice leienda maior*; Franciscanismo, capuchinos, publicado em 1590: BARTHOLOMEUS. *Liber aureus inscriptus liber conformitatum vitae beati, ac seraphici patris Francisci ad vitam iesu christi domini nostri: nunc denuò in lucem editus, atq; infinitis propemodum mendis correctus à reuerendo, ac doctissimo P. F. Ieremia Pucchio Utinensi sodali franciscano*. Bononiae: Apud Alexandrum Benatium; Introdução à Bíblia de 1566: CARTHUSIA, Dionysii. *Enarrationes piae ac eruditae in quinque mosaicae legis libros hoc est, Genesim, Exodum, Leviticum, Numeros, Deuteronomium*. Coloniae: Apud Lavedes Ioannis; O Evangelho segundo Paulo publicado em 1556: D. Ioannis Chrysostomi archiepiscopi constantinopolitani *enarrationes, partim antehac, partim nunc primum traduetae & aeditae, in D. Pauli Epistolas: Galatas, Ephesios, Philippenses, Colossenses, Thessalonicenses II*; Livro de meditações e escritos contemplativos de 1548: INÁCIO. *Exercitiorum spiritualium: editio princeps qualis in lucem prodiit*. Romae: B. Herder; Coletas de orações publicadas em 1531: CARTHUSIA, Dionysii. *Insigne commentariorum opus, in psalmos omnes Davidicos: quos ipse multiplici sensu, quantum fieri potuit, nempe Literali, Allegorico, Tropologico, & Anagogico (id quod nemo hactenus praestitit) non nisi*. Coloniae: Petrum Quentell.”, entre outros.

É fundamental ter clareza na distinção entre obras raras e preciosas, pois a explosão bibliográfica ocorre a partir de 1448, com a imprensa de Gutenberg, que teve relevância intelectual e histórica. Os livros eram um dos principais objetos culturais responsáveis por essa transformação. De acordo com Curto (2007, p. 206) “A política do livro na França e Inglaterra teve como mote de reconciliação entre a liberdade de escrita e de imprensa assim como o aumento da capacidade de consumo e formação de um amplo mercado de livros - com os livreiros e escritores a frente desse processo.”.

Outro ponto a ser destacado nos procedimentos é que o objetivo para a formação de coleções especiais, se deve a necessidade de preservação de um patrimônio que requer cuidados diferenciados daqueles utilizados nos acervos correntes. Há a necessidade de implantação de políticas de preservação e de segurança para este tipo de acervo, não apenas por seu valor monetário, mas devido a dificuldade da sua reposição em caso de sinistros - acidentes, perda ou roubo.

Nesse sentido a Biblioteca Nacional, buscou elaborar critérios de raridade próprios, que qualifica seu acervo, agregando valores aos critérios já consagrados internacionalmente. Esses critérios foram elaborados por uma Comissão de bibliotecários, e oficializados através de uma ordem de serviço (OS-GD12/1984),



listando os critérios que são comumente empregados para a qualificação de obras raras, observando as questões condizentes com a função de biblioteca depositária, particularizados pela própria natureza de uma Biblioteca Nacional.

Nem sempre a antiguidade pode ser traduzida em raridade, tendo em vista que no século XVIII se publicava de tudo. Muitas vezes os textos eram truncados e incompreensíveis, obras eram encomendadas, como por exemplo discursos de louvor a alguém. O livro antigo para ser considerado raro, precisa enquadrar-se em algum critério.

É muito importante que para a elaboração dos critérios de raridade de uma instituição, se estabeleça uma comissão, preferencialmente multidisciplinar, composta e utilizando os conhecimentos dos seguintes agentes: bibliotecário com conhecimentos técnicos e bibliográficos; pesquisadores especialistas que identificam as obras que são marcos dentro das áreas do conhecimento que abrange o acervo; gestores da instituição com o conhecimento histórico e administrativo.

Apurou-se que os critérios que orientaram a formação do acervo da Biblioteca de Obras Raras da USF foram os seguintes: relatos de viajantes estrangeiros dos séculos XVIII e XIX; obras dos séculos XVI a XIX; edições em diferentes suportes, personalizadas e numeradas; obras esgotadas e desaparecidas; edições fac-similares; as primeiras edições de autores clássicos de diferentes áreas do conhecimento e edições censuradas.

Observa-se em tal acervo a exteriorização das lembranças individuais e sociais, ali onde documentos, imagens e objetos ascendem à função de depositários de memória. Entre passado e presente as materialidades transitam, principalmente, os que atuam no âmbito da gestão informacional, história, instituições de guarda e memória de instituições. Campo permeado, algumas vezes, pelas disputas de poderes e na dimensão dos embates que definirão o que será lembrado, como será lembrado, e também com aquilo que, não sendo lembrado, será esquecido. (GAGNEBIN, 2006).

Burke (2003) ressalta a importância de voltar o olhar e estudar as formas materiais dos livros, os detalhes sutis de tipografia e diagramação, argumentando que elementos não-verbais, entre eles a própria disposição do espaço, são portadores de significado.

## CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Um dos resultados desta pesquisa foi a identificação dos livros que deram origem ao acervo de Obras Raras do Sistema de Bibliotecas da Universidade São Francisco pertencem às diferentes áreas do conhecimento, chegaram em quantidade variada e se encontram em estados distintos de conservação.

As obras foram recebidas e acolhidas como parte das memórias das casas franciscanas no Brasil e, ao mesmo tempo, acrescentaram mais dados sobre a história de uma biblioteca franciscana. A delicadeza e a fragilidade das obras raras são admiráveis, desde a presente preocupação em salvar, organizar e conservar a herança cultural escrita, em meio a desestruturação material que marcou um



período da história, acabaram por fazer dos livros um objeto de dimensões às vezes excessivamente imponentes, acentuando um caráter sacral e misterioso, posto que se privilegiavam os aspectos visuais – solenidade e grandeza do formato – relativamente aos aspectos gráficos.

Esta biblioteca de Obras Raras é considerada um repositório do patrimônio intelectual e cultural que permite uma relação dinâmica entre conhecimento e pensamento – um espaço configurado como lugar de memória (NORA, 1993).

Outro fator importante, na constituição de uma biblioteca, refere-se às questões técnicas da seleção e da classificação do acervo o que proporcionou a inserção da USF no Plano Nacional de Recuperação de Obras Raras (PLANOR) da Biblioteca Nacional no Brasil, pois este plano que tem como objetivos identificar e recuperar obras raras existentes, não só na Biblioteca Nacional (BN), como em outras instituições e acervos bibliográficos do país, bem como divulgar informações sobre bibliotecas e instituições curadoras de acervos raros e especiais em todo o Brasil.

Ao longo da história da biblioteca, de uma forma ou de outra, ela teve como funções básicas a coleta, a conservação, a organização e a difusão de informações. Atualmente, mais do que nunca, é requerida da biblioteca a função não só de dispositivo cultural voltado para a preservação e o uso dos registros, mas fundamentalmente de apropriação da informação e da cultura. Ou seja, é preciso valorizar as potencialidades da função social dessas unidades de informação. Enquanto espaço cultural atuar, efetivamente, como centro fornecedor e gerador de conhecimento, sendo fundamental uma maior integração entre a biblioteca e a sociedade na qual está inserida, possibilitando a transcrição dos saberes e a perpetuação da memória. Logo “[...] a biblioteca está disposta estrategicamente a agir como centro nervoso para coletar e difundir conhecimento.” (DARNTON, 2010, p. 68).

Le Goff (2003, p. 535-536) afirma que “[...] o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder.”

Por fim, as instituições de guarda permitem pensar e refletir numa circulação e produção de saberes a partir do conhecimento preservado.

## REFERÊNCIAS

BRAGA, Maria de Fátima Almeida. A biblioteca pública como um lugar de signos. *Infociência*, São Luís, v. 4, p. 21-34, 2004.

BURKE, Peter. **Uma história social do conhecimento: de Gutenberg a Diderot**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2003.

CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio**. Tradução de Luciano Vieira Machado. São Paulo: UNESP, 2006.

CURTO, Diogo Ramada. **Cultura escrita**. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2007

DARNTON, Robert. **A questão dos livros: passado, presente e futuro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.





FRAGOSO, Hugo. Biblioteca do Convento São Francisco de Assis da Bahia. In: CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt; LOMBARDI, José Claudinei; MAGALHÃES, Lívia Diana Rocha. (Orgs.). **A pesquisa e a preservação de arquivos e fontes para a educação, cultura e memória.** Campinas: Editora Alínea, 2012.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar, escrever esquecer.** São Paulo: Editora 34, 2006.

JACOB, Christian. **O poder das bibliotecas: a memória dos livros no Ocidente.** 3. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

MINDLIN, José. Obras raras: Inep recupera coleção do seu acervo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos - RBEP**, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, ano 79, n. 192, p. 1-4, maio/ago. 1998.

MINDLIN, José. **Memórias esparsas de uma biblioteca.** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; Florianópolis, SC: Escritório do Livro, 2004.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo: PUC, n.10, p. 07-28, dez.1993.

NÓVOA, Antônio. A empresa de educação e ensino. In: CATALDI, D. B.; BASTOS, M. (Orgs.) **Educação em revista: a imprensa periódica e a história da educação.** São Paulo: Escritores, 1997, p. 11-31.

PINHEIRO, Ana Virginia. **Que é livro raro: uma metodologia para o estabelecimento de critérios de raridade bibliográfica.** Rio de Janeiro: Presença, 1989.

POULOT, Dominique. **Uma história do patrimônio no Ocidente: séculos XVIII-XXI.** São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

SOUZA, Cleonice Aparecida de. **Biblioteca do Instituto Franciscano de Antropologia: histórias e memórias.** 144 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

## OBJETOS E SUJEITOS DA QUÍMICA EM ESCOLAS PROFISSIONAIS FEMININAS DE LISBOA E DE SÃO PAULO

Maria Lucia Mendes de Carvalho – Centro Paula Souza

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta objetos e sujeitos da Química, que foram desvendados durante visitas à Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho (ESMAVC), originária do primeiro Liceu Feminino Português, de 1906, em Lisboa, para a pesquisa de pós-doutorado em museologia e patrimônio no MAST/ UNIRIO, entre outubro e novembro de 2015. Com essa pesquisa, espera-se contribuir para salvaguardar o patrimônio cultural da Química e da Dietética existente no Centro de Memória da Escola Técnica Estadual (Etec) Carlos de Campos, originária da primeira Escola Profissional Feminina da capital, criada em 1911, em São Paulo.

Entre outubro e novembro de 2015, estagiei no Museu Nacional de História Natural de Ciências da Universidade de Lisboa, sob a supervisão da Dra. Marta Lourenço, o que me propiciou o acesso a diversos liceus portugueses, e possibilitou conhecer patrimônios culturais da ciência e tecnologia e histórico-educativo nessas instituições de ensino secundário.

Este trabalho traz um recorte dessas visitas aos antigos liceus portugueses, destacando os professores que atuam na preservação e na salvaguarda do patrimônio histórico-educativo da ESMAVC. Gomes e Lourenço (2018, p. 127), a partir de pesquisas sobre o patrimônio cultural da ciência e tecnologia, nos antigos liceus, consideram que:

Um elevado número de escolas secundárias portuguesas possui coleções científicas que têm sido alvo de crescente interesse de diversos sectores da comunidade científica e da sociedade em geral. Estas coleções são elementos centrais para a memória e identidade das instituições que as preservam e concorrem para a compreensão das características que foram definindo a instrução pública de nível secundário em Portugal ao longo do tempo. Pela sua especificidade, são evidência da forma como a ciência foi ensinada, assim como do seu estatuto na escola. Porém, este património é ainda largamente



desconhecido e apenas uma parte muito reduzida se encontra organizada e estudada.

Em 2017, um catálogo foi produzido a partir de pesquisa na Reserva Técnica Visitável de Alimentação e Nutrição, do Centro de Memória da Etec Carlos de Campos, enfatizando da arquitetura escolar, aos artefatos e às suas possibilidades de musealização, nesse lugar de memória e da história da educação, onde surgiu o primeiro curso no campo da alimentação e nutrição no Brasil, sendo publicado, e disponibilizado em site institucional<sup>128</sup> (CARVALHO, 2017a).

## ESCOLA SECUNDÁRIA MARIA AMÁLIA VAZ DE CARVALHO (LISBOA/PT)

Durante a pesquisa bibliográfica sobre os antigos liceus portugueses, a fim de realizar pesquisas *in loco*, localizei os professores Amaro Carvalho da Silva<sup>129</sup> e Maria de Fátima Abraços, como professores-pesquisadores no projeto patrimônio da ESMAVC, encontrando registros de inventário de objetos da Química, no site da escola<sup>130</sup>.

Fiz primeiro contato com a direção dessa escola secundária, diretora Fátima Lopes, que me indicou os professores Helena Teixeira, coordenadora de Física e Química, e Amaro Carvalho da Silva, para me acompanharem durante visitas e pesquisas nos acervos da ESMAVC, previstas para acontecerem entre outubro e novembro de 2015 (Figuras 1 e 2). Observei pelo site institucional da ESMAVC que, desde 2015, a escola traz o histórico da trajetória desse antigo liceu feminino, indicando que esta escola sofreu diversas transformações e mudanças de denominações, em função das políticas educacionais, e que estão apresentadas no Quadro 1.

---

128 Site institucional de Memórias e História da Educação Profissional e Tecnológica do Centro Paula Souza: [www.memorias.cpscetec.com.br](http://www.memorias.cpscetec.com.br).

129 Amaro Carvalho da Silva é professor de Filosofia na ESMAVC, membro fundador da Associação para a Promoção da Filosofia (PROSOFOS), doutorando da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, pesquisador do Centro de Estudos de História Religiosa (CEHR) da Universidade Católica Portuguesa e autor de diversas publicações registradas no currículo vitae, que encontra-se no site:

[http://icm.ft.lisboa.ucp.pt/resources/Documentos/CEHR/Inv/CVs/2019/Amaro%20C.%20Silva\\_CV.pdf](http://icm.ft.lisboa.ucp.pt/resources/Documentos/CEHR/Inv/CVs/2019/Amaro%20C.%20Silva_CV.pdf)  
Acesso em 30 jan. 2020.

130 Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho, site: [www.esmavc.edu.pt](http://www.esmavc.edu.pt)

Figuras 1 e 2 – Fachada de Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho, em Lisboa/PT; Professor Amaro Carvalho da Silva, no saguão do edifício, apresentando documentos da ESMAVC, referentes ao projeto coletivo organizado por Nóvoa e Santa-Clara (2003).  
Fotografia: Maria Lucia M de Carvalho, em 29/10 e 05/11/2015.



Quadro 1 – Grupos do Fundo Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho

Período	Denominações da Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho
1884 - 1906	Escola Primária Superior Maria Pia
1906 - 1919	Liceu Maria Pia (Primeiro Liceu Feminino Português)
1919 - 1926	Liceu Central de Almeida Garret
1926 - 1974	Liceu Maria Amália Vaz de Carvalho
1974 - atual	Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho

Fonte: SILVA e ABRAÇOS, 2018, p. 94-100.

Nos acervos dos laboratórios de Física e Química e da Biblioteca da ESMAVC, com apoio da direção, coordenação e de professores, foi possível ter acesso a equipamentos, catálogos de fornecedores, cadernos de alunas e compêndios produzidos por professores, que possibilitaram compreender e relacionar os objetos encontrados sobre as práticas escolares e pedagógicas dessa escola secundária, entre as décadas de 1920 a 1970.

Quanto aos sujeitos relacionados a essa cultura material, descobriu-se Rómulo de Carvalho (1906-1997), licenciado em Ciências Físico-Química, e que ingressou como professor no Liceu de Camões em 1934, tornando-se diretor do Laboratório de Química neste liceu entre 1938 e 1948, tendo passado por diversos liceus até aposentar-se em 1974.

Rómulo de Carvalho nasceu em Lisboa em 1906. Licenciou-se em Ciências Físico-Químicas na Universidade do Porto, em 1931, tendo-se seguidamente profissionalizado no ensino liceal,

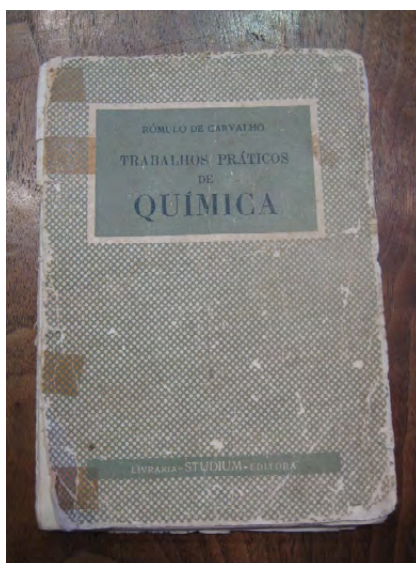


profissão que se aposentou após 40 anos de exercício continuado. Foi professor metodológico da sua especialidade no liceu Pedro Nunes, em Lisboa. É autor de diversos compêndios escolares, só ou em colaboração, e de grande número de obras de divulgação científica. Particularmente interessado na investigação histórica no que respeita à cultura portuguesa do século XVIII, publicou, entre outras, as seguintes obras: História da fundação do Colégio Real dos Nobres de Lisboa (1761-1772), Coimbra, 1959; História do Gabinete de Física da Universidade de Coimbra, 1978; Relações entre Portugal e a Rússia no século XVIII, Lisboa, 1979; A atividade pedagógica da Academia das Ciências de Lisboa nos séculos XVIII e XIX, Lisboa, 1979; A Física Experimental em Portugal no século XVIII, Lisboa, 1982; A Astronomia em Portugal no século XVIII, Lisboa, 1985; e O Texto Poético como Documento Social, Lisboa, 1985. (CARVALHO, 2011, contra capa)

O livro “Trabalhos Práticos de Química”, apresentado na Figura 3, foi elaborado por Rómulo de Carvalho para os alunos do sétimo ano dos liceus. Esse livro foi doado por Olivia Trigo de Souza, em outubro de 1952, e traz o carimbo do Gabinete de Física do Liceu Maria Amália Vaz de Carvalho. A leitura parcial desse livro possibilitou identificar que este apresenta em cada capítulo, uma história da vida profissional de cientistas: Berthelot (p.104), Liebig (p.112) e método para preparação de acético (p. 241). O relato de David-Ferreira (2001, p. 27), confirma os escritos que localizei neste livro didático de química, pois este frequentou como estudante o Liceu Camões de 1939 a 1946, num período triste da história mundial, iniciado com a intolerância interna na Guerra Civil da Espanha, e propagada com a II Guerra Mundial, destacando a atuação como professor de Rómulo de Carvalho:

Para temperar as recordações amargas desses tempos conturbados da adolescência, há a memória dos que nos ajudaram a crescer e a construir uma ideia sobre o mundo. É aí que se destaca o Professor Exemplar que foi Rómulo de Carvalho. O homem era elegante e sóbrio e a sua postura natural inspirava respeito. Não usava tiques autoritários para se fazer escutar e bastava o seu olhar para inibir qualquer assomo de rebeldia, próprio da nossa idade. Por circunstâncias que desconheço, e por períodos que não posso precisar, talvez alguma substituição temporária, Rómulo de Carvalho, foi nosso professor de Desenho e de Matemática no 1º e 2º anos, mas foi a partir do 4º ano, e até ao final do Curso que, como Professor de Físico-Química, marcou a nossa formação. Foi nessa disciplina, em que então se agrupavam os programas de Física e de Química do curso dos Liceus, que veio a desenvolver a sua acção pedagógica e se tornou uma referência, para alunos e professores, como praticante e promotor da via experimental no ensino da Ciência. Os programas foram sempre percorridos sem sobressaltos, numa cadência calma, pontuada pelo rigor dos exercícios e avaliações com que acompanhava os nossos progressos. Nas suas aulas havia sempre espaço para uma história sobre um personagem ou episódio, que ilustrava a lição, ou para um comentário sobre um livro, cuja leitura sugeria. Foi através dessas sugestões que iniciei as minhas viagens pela Biblioteca Cosmos e descobri o fascínio da Biologia. [...]

Figura 3 – Livro “Trabalhos Práticos de Química” de Rómulo de Carvalho, 1951.



Fonte: Biblioteca da ESMAVC, em 29/10/2015.

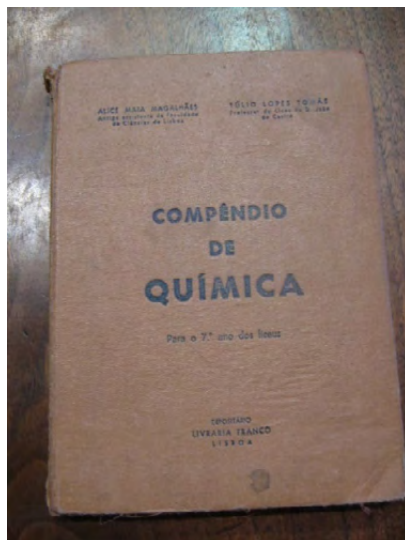
Outras obras didáticas localizadas nessa escola, foram as de Alice Bravo Torres Maia Magalhães (1914 - 1989), que foi aluna e professora no Liceu Maria Amália Vaz de Carvalho, produzindo compêndios de Físico-Química (Figura 4).

Alice Bravo Torres Maia Magalhães nasceu em 1914 na freguesia de Bonfim, no Porto, e faleceu em Lisboa em 1989. Filha de um distinto militar republicano, foi aluna brilhante do Liceu de Chaves e do Liceu Maria Amália (1929-1931) e licenciou-se em Físico-Químicas na Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa com 18 valores<sup>131</sup>. Foi professora dos Liceus D. João de Castro (1937), Pedro Nunes (1937-1942 e 1972), Almada (1937) e Maria Amália (1948-1949 e 1972-1984). Entre 1943 e 1947 lecionou na Faculdade de Ciências de Lisboa como 2ª assistente. De 1949 a 1972 esteve expulsa do ensino público por razões políticas. Viveu de lições particulares e dos seus livros “livros únicos” de Físico-Químicas para os cursos complementares do ensino secundário. Solteira e sem filhos, dedicou parte de sua vida a diversas obras de apostolado social. A intervenção mais destacada deu-se no âmbito do lançamento, constituição e dinamização da Associação de Solidariedade Social dos Professores (ASSP) e na adoção de diversas crianças, suas afilhadas. (SILVA, 2003, p. 493)

131 Para compreender o significado de Alice Bravo Magalhães receber 18 valores em sua formatura na Faculdade de Ciências, localizei na Biblioteca Nacional de Lisboa, o documento “Inspeção das Escolas Industriais e de Desenho Industrial na circumscrição do Sul” as Instruções: Regulamento e Programma das Cadeiras aprovadas pelo Ministro de Obras Públicas, Commercio e Industria em 7 de abril de 1885, Lisboa, Imprensa Nacional, 1885, que traz no art. 1º - As provas dos alunos em cada exame serão classificadas com valores numéricos de 0 a 20, constituindo 10 o valor mínimo de aprovação; no art. 2º - As qualificações dos resultados dos exames serão as seguintes com os correspondentes valores (qualificação): 0 a 4 inclusive (mau), 5 > 9 inclusive (mediocre), 10 > 14 inclusive (suficiente), 15 > 18 inclusive (bom), 19 > 20 (optimo).”



Figuras 4 – Capa do livro de Alice Maia Magalhães, antiga assistente da Faculdade de Ciências de Lisboa e Túlio Lopes Tomás, professor do Liceu de D. João de Castro.



Fonte: Biblioteca da ESMAVC, em 29/10/2015.

Durante as visitas aos laboratórios de Física e de Química da ESMAVC, buscou-se por objetos semelhantes aos empregados nas práticas escolares pelos professores do Instituto Profissional Feminino da capital, que se encontram no Centro de Memória da Escola Técnica Estadual Carlos de Campos, no bairro do Brás, em São Paulo/SP.

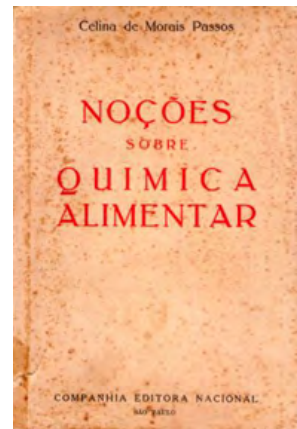
## ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL CARLOS DE CAMPOS (SÃO PAULO/BR)

No Instituto Profissional Feminino, denominação da atual Escola Técnica Estadual Carlos de Campos, entre 1933 e 1945, a Química foi incluída no currículo do curso de Educação Doméstica para formação de professoras da educação profissional, em 1934, quando era diretor Horácio Augusto da Silveira. (Figura 5)

A primeira professora de química, nesse instituto, foi Celina de Moraes Passos (1899-1974), normalista formada pela Escola Normal de Artes e Ofícios, que ingressou como preparadora de Química Alimentar em 1935. No ano seguinte, foi contratada como professora de “economia doméstica e química”.

A professora Celina de Moraes Passos publicou, em 1938, o livro “Noções sobre Química Alimentar” (Figura 6) com o prefácio do médico Francisco Pompêo do Amaral (1907-1990). Nessa época, esses dois profissionais escreviam matérias jornalísticas sobre educação e saúde no campo da alimentação e nutrição, em jornais paulistas. Nesse prefácio, Pompêo do Amaral discorreu sobre uma nova classe de profissionais, que eram as dietistas, criada pelo médico Pedro Escudero na Argentina, em 1934, destacando o papel dos médicos nos estudos sobre a alimentação racional, e das dietistas como auxiliares do médico na orientação da dieta alimentar, e exaltando o esforço de Celina de Moraes Passos, ele conclama a direção das escolas profissionais a lançar em nosso país, os primeiros cursos de dietistas (CARVALHO, 2015a)

Figuras 5 e 6 - Laboratório de química no edifício da Escola Profissional Feminina (SILVEIRA, 1935). Fonte: Acervo do Centro de Memória da Etec Carlos de Campos, em 2015; Livro de Celina de Moraes Passos, de 1938. Fonte: Arquivo próprio, em 2020.



Em janeiro de 1939, a convite do Secretário da Educação e da Saúde Pública, Francisco Pompêo do Amaral (1907-1990) assumiu o cargo de médico-chefe da Superintendência do Ensino Profissional, que nessa época, ocupava parte das instalações do Instituto Profissional Feminino, e, criou o primeiro curso no campo da alimentação e nutrição no Brasil, o curso de “Auxiliares em Alimentação ou Dietistas” para formação de técnicas em alimentação. A aula inaugural desse curso, foi ministrada por Pompêo do Amaral, em 17 de maio de 1939 (Figura 7), e aconteceu nesse instituto, na presença dos médicos Josué de Castro e Geraldo de Paula Souza, seus contemporâneos e atuantes no campo da alimentação e nutrição (CARVALHO e COSTA, 2019).

Celina de Moraes Passos a convite do Ministério do Trabalho, em 1940, foi dirigir o primeiro curso de “Auxiliares em Alimentação” no Serviço de Alimentação da Providência Social (SAPS), no Rio de Janeiro, dirigido por Josué de Castro. Enquanto, Geraldo de Paula Souza, nesse mesmo ano, inicia e forma a primeira turma no curso de Nutricionistas na Escola de Higiene e Saúde Pública de São Paulo. (CARVALHO, 2015b)

Com o afastamento requerido pela professora Celina de Moraes Passos, esta é substituída pela farmacêutica Debble Smaíra Pasotti (1909-2008), formada pela Faculdade de Pharmacia, Odontologia e Obstetrícia de São Paulo, em 1932, que passa a ministrar a disciplina de “economia doméstica e química” e a atuar como assistente de pesquisa na equipe do médico Francisco Pompêo do Amaral. Em 1956, Debble Smaíra participou do Programa de Cooperação Técnica do governo americano “Agricultural Extension and Home Economics for Brazilian educators”, no State College e New México (CARVALHO, 2016).

Figura 7 – Livro institucional organizado por Francisco Pompêo do Amaral, em 1939.  
Fontes Acervo do Centro de Memória da Etec Carlos de Campos, em 2015.



Em 1953, o currículo do curso de “Formação de Dietistas” sofreu alterações, e o curso deixa as instalações da Escola Industrial Carlos de Campos, sendo transferido para um prédio alugado na Rua Rego Freitas, 474, no centro de São Paulo, funcionando neste espaço o Serviço de Alimentação e Higiene Escolar do Departamento do Ensino Profissional, assim como o de Pesquisa e Ensino da Alimentação.

Entre 1953 e 1958, Francisco Pompêo do Amaral dirigiu com sua equipe de dietista as pesquisas, nesse prédio central, e com o apoio da sua ex-aluna e professora Neide Gaudenci de Sá (1933-2018) organizou e analisou os inquéritos alimentares realizados com estudantes das escolas profissionais feminina e masculina, por dez anos, com o apoio das professoras-dietistas. A partir desses inquéritos, Pompêo do Amaral escreveu o livro “A alimentação em São Paulo no período de 1940-1951”, que foi laureado com o Prêmio Nacional de Alimentação em 1954, pelo SAPS, no Rio de Janeiro (Figuras 8 e 9).

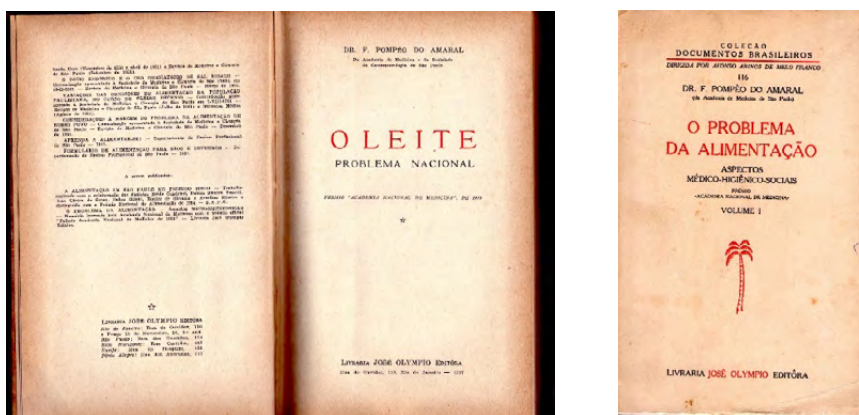
Figuras 8 e 9 – Francisco Pompêo do Amaral e equipe de dietistas, da esquerda para direita, Yone Cintra de Sousa, Neide Gaudenci, Debble Smaíra Pasotti, Dalva Maria Oliani e Arcelina Ribeiro, premiados pelo Serviço de Alimentação da Previdência Social (SAPS), no Rio de Janeiro, em 1954.



Fonte: Arquivo pessoal de Francisco Pompêo do Amaral, em 2020. (POMPÊO, 1986)

Outras pesquisas foram realizadas e premiadas por esse médico. Em 1955, “O problema da Alimentação”, e, em 1956, “O Leite Problema Nacional”, recebendo dois Prêmios Oficiais da Academia Nacional de Medicina (Figuras 10 e 11).

Figuras 10 e 11– Livros premiados pela Academia Nacional de Medicina, em 1955 e 1956.  
Fonte: Arquivo pessoal de Debble Smaíra Pasotti, 2020.



Esses prêmios propiciaram a Francisco Pompêo do Amaral vários convites de sindicatos para ministrar palestras, num período muito crítico de carestia no Brasil. Em 1958, o governo afasta-o da direção do curso de “Formação de Dietistas” e do sonho de transformá-lo em um curso superior, como aconteceu com o curso de “Nutricionistas” na Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo, na década de 1960.

Em 1958, o curso retorna a Escola Industrial Carlos de Campos, com a equipe de dietistas, mas com a coordenação da professora Debble Smaíra Pasotti e respondendo para a diretora da escola, Laia Pereira Bueno. De 1958 até o momento, esse curso de Formação de Dietistas, sofreu várias transformações curriculares, e a partir de 1962, com alterações na sua denominação: Técnico em Dietética, de 1962 a 1967, e Técnico em Nutrição e Dietética, de 1967 até agora. Quanto a Escola Técnica Estadual Carlos de Campos, esta sofreu várias denominações alteradas em função das mudanças nas políticas educacionais nacional, conforme apresenta o Quadro 3, a seguir:

Quadro 3 – Grupos do fundo Escola Técnica Estadual Carlos de Campos.

Períodos	Denominações da Escola Técnica Estadual Carlos de Campos (SP)
1911 – 1927	Escola Profissional Feminina, da capital
1927 – 1931	Escola Profissional Feminina Carlos de Campos
1931 – 1933	Escola Normal Feminina de Artes e Ofícios
1945 – 1952	Instituto Profissional Feminino
1952 - ?	Escola Industrial Carlos de Campos
? - 1961	Escola Técnica Carlos de Campos
1961 – 1965	Escola Técnica de Economia Doméstica e Artes Aplicadas Carlos de Campos
1965 – 1976	Colégio de Economia Doméstica e Artes Aplicadas Estadual Carlos de Campos
1976 – 1979	Centro Estadual Interescolar Carlos de Campos
1979 – 1994	Escola Técnica de Segundo Grau Carlos de Campos
1994 - atual	Escola Técnica Estadual Carlos de Campos

Fonte: Pesquisa da autora (CARVALHO, 2017a)

## OS LUGARES DE MEMÓRIA DAS ESCOLAS PROFISSIONAIS FEMININAS

No Centro de Memória da Etec Carlos de Campos encontram-se objetos que foram empregados por Francisco Pompêo do Amaral e sua equipe de dietistas, desde a implantação da disciplina de química nessa escola técnica, com balanças analíticas alemãs, estufa de madeira, autoclave, entre outros equipamentos (Figuras 12, 13 e 14), para os quais busquei por fontes primárias e secundárias, durante as visitas aos laboratórios na ESMAVC, a fim de identificar seus fabricantes. E artigos sobre esses objetos e seus empregos em práticas escolares têm sido publicados (CARVALHO, 2017a, 2017b e 2018).



Figuras 12, 13 e 14 – Escola Técnica Estadual Carlos de Campos, em 2016; Reserva Técnica Visitável de Alimentação e Nutrição no Centro de Memória da Etec Carlos de Campos, em 2015. Fotografias: Maria Lucia Mendes de Carvalho.



A primeira visita a ESMAVC aconteceu em 28 de outubro de 2015, conhecendo os laboratórios de Física e de Química, acompanhada da coordenadora e professora de física Helena Teixeira, e do professor de química Rui Vareda, que me apresentaram os espaços, os objetos e os materiais bibliográficos localizados nos Gabinetes (Figuras 15 e 16).

Durante essa visita, algo de inusitado aconteceu. A professora Helena Teixeira, que foi aluna do cientista Rómulo de Carvalho, ao apresentar os livros didáticos de Química, recitou o poema “Lágrima de preta”, questionando-me se o conhecia, e essa provocação desafiou-me a identificar quem foi o “apócrifo poético Antonio Gedeão” (Figura 17) na biblioteca da escola (MARTINS, 2001, p.29).

Figuras 15 e 16 – Armário com equipamentos do patrimônio histórico-educativo no laboratório de física; e Catálogo de equipamentos de laboratório, Max Kohl de 1900, localizado no Gabinete de Física da ESMAVC, em 29/10/2015.

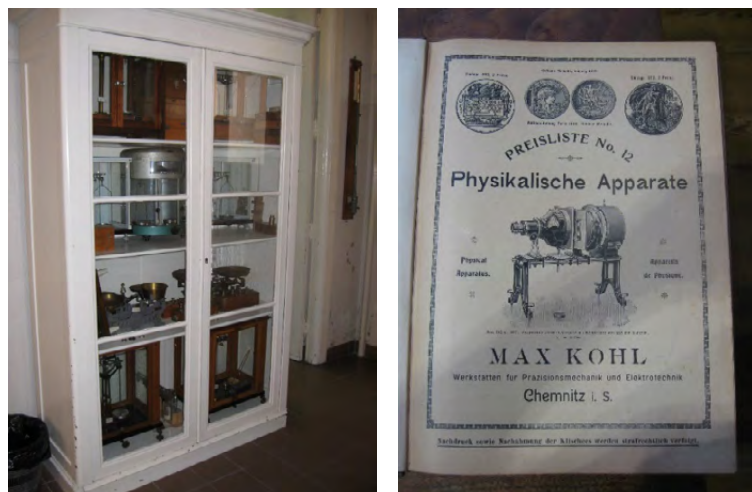
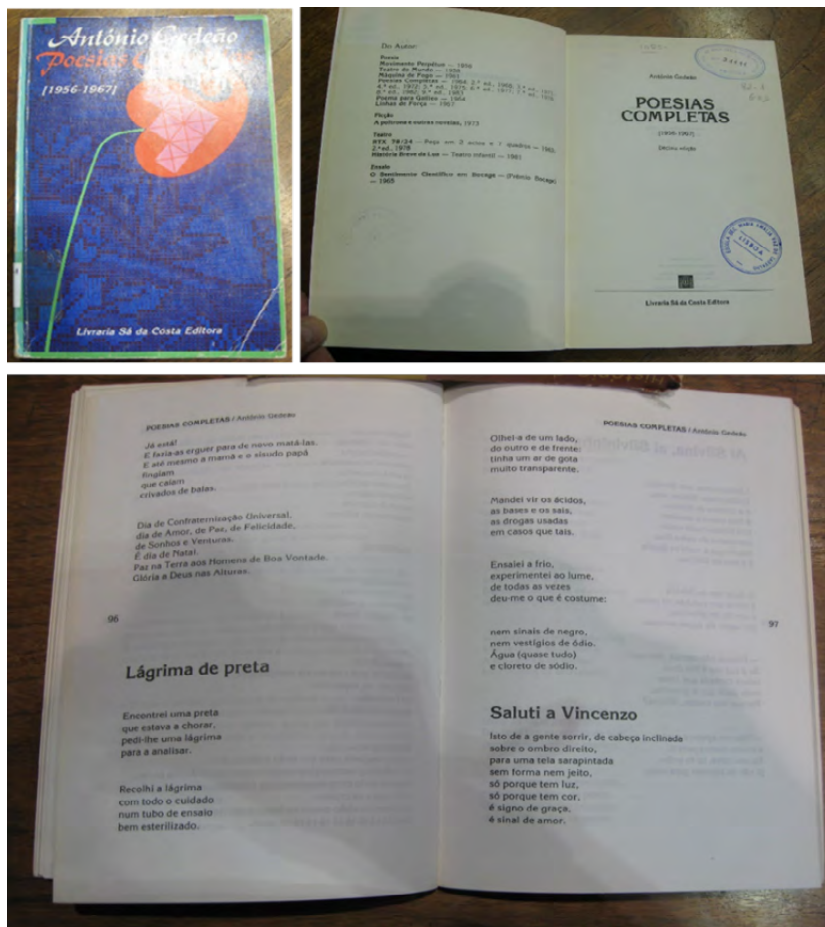




Figura 17 – Obras completas do poeta Antonio Gedeão.



Figuras XX, XX e XX -

Fonte: Biblioteca da ESMAVC, em 2015.

Viñao Frago (2004, p. 335) declara que na história da educação, vem-se:

Prestando maior atenção, nos últimos anos, à história do currículo, não já prescrito mas vivido, à história da realidade e práticas escolares, do cotidiano, das culturas escolares, das reformas educativas em sua aplicação prática e da profissão e prática docente. A história dos processos de profissionalização e feminização docente tem conduzido às histórias de vida de alunos, professores e inspetores, aos escritos autobiográficos, diários e relatos de vida – história oral – dos mesmos. Por último, a memória e, com ela, o esquecimento e o silêncio como linguagem, esse processo de (re)construção do eu individual ou social que recorda, da memória biográfica e a cultural, dos lugares de memória.

A coordenadora Helena Teixeira ao perceber o meu encantamento com os livros antigos de fornecedores e de professores de química, que atuaram nesses laboratórios entre as décadas de 1920 a 1950, como Rómulo de Carvalho e Alice Bravo Magalhães, foi até o gabinete de química, que fica anexo aos dois laboratórios, e me apresentou os cadernos de aulas práticas de química de cinco alunas, indicados no Quadro 3, e

que ficaram na Biblioteca, a meu pedido, a fim de fazer leituras comparando as suas práticas escolares com as propostas no compêndios didáticos de Química da época.

Quadro 3 – Cadernos de alunas de Laboratório de Química

Ano letivo	Nome da aluna / Título na Capa do Caderno
1928 -1929	Trabalhos práticos de química Alice Rosa dos Santos nº 1 VII Classe de Ciências
1928-1929	Relatórios de Química Maria José Fernandes de Barros
1929-1930	Liceu Maria Amália Vaz de Carvalho Química Irene Lopes de Almeida Mauro Nº 30 VI Classe Turma B
s/d	Relatórios de Química Marta Pilar Rodrigues Peres Nº 15 – 7ª Ciências
s/d	2º Turma Maria Celeste de Souza Ferreira VII – Sc nº 25

Fonte: Gabinete de Química da ESMACV, em 29/10/2019

Nessa visita, o professor de química Rui Vareda, apresentou os dois laboratórios de Química, e, identifiquei vidrarias antigas como as existentes na Reserva Técnica Visitável de Alimentação e Nutrição, no Centro de Memória da Etec Carlos de Campos, atualmente substituídas por balões de vidros, mas que ainda estão em uso na ESMACV.

Constatei também que objetos da Química, como a Garrafa de Seltzer (Figura 18), embora com o vidro danificado, conforme descrito no catálogo<sup>132</sup>, é um objeto do patrimônio histórico-educativo, e está em risco, por estar exposto sobre uma mesa de centro no Gabinete de Química (Figura 19).

132 Objeto no Catálogo / inventário de Química, Garrafa de Seltzer, Nº 40, digital, no site: <esmavc.edu.pt/imagens/documentos/patrimônio/proteção\_gestao\_e\_salvaguarda\_do\_patrimonio. pdf> Acesso em: 29 jan. 2020.

Figuras 18 e 19 – Frasco de woulfe; Garrafa de Seltzer; Professores Rui Vareda e Helena Teixeira no Gabinete de Química da ESMAVC, em 28 de outubro de 2015.



Durante a apresentação dos laboratórios de Física, pela professora de física Helena Teixeira, observei que ao lado do Gabinete de Física, tem uma sala para preparação de aulas práticas, e esta professora ao ser questionada sobre o uso de objetos do patrimônio histórico-educativo, informou que equipamentos históricos da ESMAVC são empregados em práticas escolares.

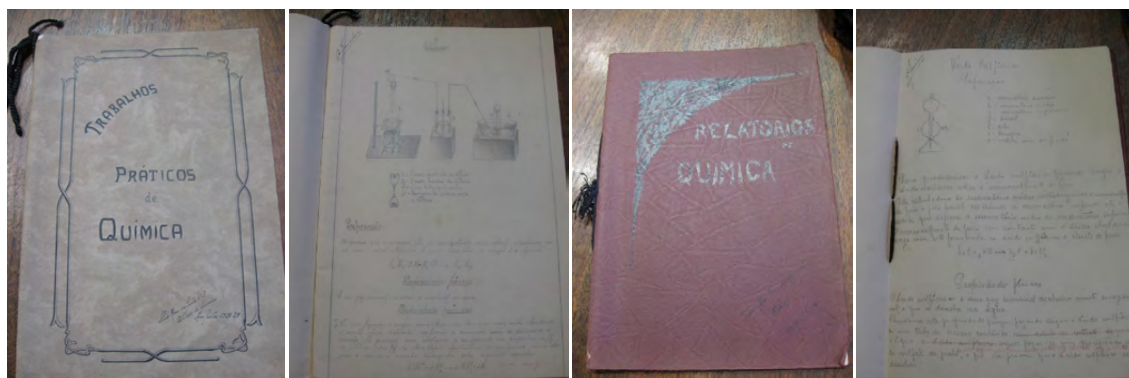
É importante ressaltar que na ESMAVC, os equipamentos desses laboratórios históricos de física são empregados em práticas escolares para discutir conceitos científicos e a evolução tecnológica. No caso da ESMAVC, pode-se afirmar que as observações de Gomes e Lourenço (2018) não procedem:

A situação das coleções de história natural das escolas secundárias portuguesas não difere, em larga medida daquela em que se encontra o património científico, lato sensu, tal como é descrito na literatura e noutros levantamentos semelhantes a nível internacional (e.g. Lourenço, 2010; Lourenço e Wilson, 2013; Granato, 2013). Estas colecções, na sua maioria, encontram-se numa situação de abandono ou reduzidas a um mero papel decorativo, devido ao declínio do seu uso nas aulas. Um complexo conjunto de razões explica o declínio de uso, desde a utilização de novas tecnologias audiovisuais à alteração curricular de determinados assuntos e ainda o maior ou menor interesse dos professores, entre outras. (GOMES e LOURENÇO, 2018, p. 129)

Quanto aos cadernos de laboratório de química de alunas do Liceu Maria Amália Vaz de Carvalho, que ficaram sob a responsabilidade do bibliotecário e professor Paulo Moura, por uma semana, pude consultar durante várias visitas a ESMAVC. Ler atentamente, esses cadernos de alunas, me possibilitou relacionar as práticas pedagógicas propostas nos compêndios de Química localizados pelo bibliotecário, com as realizadas nesses laboratórios de química, entre 1928 e 1930. Os esquemas apresentados nas Figuras 20 a 23, demonstram que as vidrarias existentes nesses

laboratórios, muito bem equipados com instrumentos e materiais didáticos, eram empregados nas práticas escolares de química.

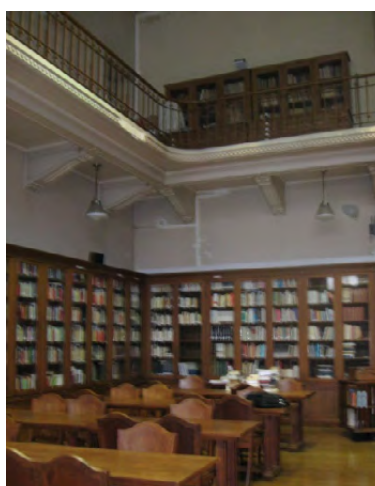
Figuras 20, 21, 22 e 23 – Cadernos de aulas práticas de Química de alunas do Liceu Maria Amália Vaz de Carvalho, localizados no Gabinete de Química da ESMAVC, em 29/10/2015.



Na ESMAVC, o bibliotecário Paulo Moura desenvolve ações educativas com os estudantes, separando obras, que ficam expostas sobre uma mesa, para empréstimos e discussões em grupo. Durante as visitas que fiz a ESMAVC, este me apresentou diversas obras de Rómulo de Carvalho, e constatei que enquanto professor e cientista, este produziu uma vasta obra na sua área de Ciências Físico-Químicas, estimulando a divulgação científica. Dentre essas, inclui-se a História do Ensino em Portugal (CARVALHO, 1985).

Constatei que na ESMAVC ainda não existe um lugar de memória específico, como um centro de memória. O patrimônio cultural está guardado em dois armários, que se encontram na Galeria da Biblioteca, e que protegem o acervo do patrimônio histórico-educativo, selecionados e armazenados durante o projeto coletivo de Antonio Nóvoa (2009). Durante visita a Biblioteca com o professor Amaro de Carvalho, este me indicou onde estava o arquivo histórico da ESMAVC, em 29 de outubro de 2015. Nesse espaço físico da biblioteca os usuários não circulam normalmente, conforme mostra Figura 24.

Figura 24 – O acervo do patrimônio histórico-educativo do Liceu Maria Amália Vaz de Carvalho, se encontra em armários na Galeria da Biblioteca da ESMAVC. Fotografia: Maria Lucia M. de Carvalho, novembro/2015.





Catarina Leal (2015, p. 203), como pesquisadora e professora da ESMAVC, relata sobre a importância de inventariar o patrimônio histórico educativo português, considerando que:

O inventário e digitalização do património museológico da educação, tutelado pela Secretária-Geral do Ministério da Educação, dá conta de um vasto conjunto de peças que integram coleções de vários antigos liceus e escolas industriais. Este valioso património assume dimensões culturais, antropológicas, museológicas, artísticas, científicas e pedagógicas, sendo importante para refletir sobre o seu papel no presente e no futuro dos diversos estabelecimentos de ensino que o albergam. A inventariação, digitalização e divulgação deste conjunto de objetos escolares corresponde a um importante contributo para a tomada de consciência da existência de um preciso património que importa preservar e valorizar. Além da sua importância histórica, pelo que nos diz sobre o que foi a escola, através da análise da sua dimensão física, dos comportamentos que suscitava e das repercussões que tinha na organização destas instituições, assume relevância para as práticas presentes e futuras. Numa fase em que assiste a uma profunda reflexão sobre o papel do estado, em que a escola pública tem vindo a ser repensada, refém de importantes cortes orçamentais, temos vindo a assistir a um significativo envelhecimento da classe docente. Muitos professores conhecedores do património escolar já se reformaram ou estão em vias de o fazer. Estes professores que foram durante décadas os cuidadores de vastas coleções de objetos, materiais e equipamentos didáticos acumularam um conjunto de conhecimentos que importa transmitir às gerações futuras. No entanto, a clara desproporção entre a entrada de novos professores nas escolas e a saída massiva de muitos outros precariza as possíveis passagens de testemunho, no que diz respeito à preservação do património. [...]

Granato et al. (2018, p. 30), pesquisadores da preservação de acervos da ciência e tecnologia, publicaram suas reflexões sobre os objetos de ensino e o patrimônio cultural da ciência e tecnologia no Brasil e em Portugal, destacando a importância dos levantamentos e inventários como instrumentos de preservação em escolas de ensino médio, considerando que:

Há ainda importantes iniciativas locais de preservação dos acervos desses estabelecimentos de ensino, por vezes incluídas e por vezes esquecidas pelas mencionadas tentativas maiores de mapeamento desse património. Dentre elas, podem se incluir desde iniciativas de organização de museus escolares, como a do Museu de Física da Escola Secundária Antero de Quental, que chegou a publicar uma espécie de catálogo apresentando parte de seu acervo, a outras menos sistemáticas e não menos importantes, como a Escola Secundária de Camões que, mesmo não tendo ainda, até onde foi possível identificar, conseguido inventariar todo seu espólio, firmou parceria com o Museu Nacional de História Natural e da Ciência [Muhnac] para preservar o acervo, e a da





Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho que, a partir do impulso do projeto Inventário, implantou em 2009 o projeto “Inventário geral e estudo do patrimônio histórico da Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho”. Este em particular, dentro do espírito proposto por este trabalho, seguiu buscando colaborações unindo Portugal e Brasil, contexto no qual se deu a visita de Maria Lucia Mendes de Carvalho, do Centro Paula Souza [São Paulo], à instituição.

Concluindo, posso afirmar que o apoio dos professores possibilitou identificar e comparar coleções de objetos do patrimônio cultural da ciência e tecnologia, durante as visitas à Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho<sup>133</sup>, em Lisboa. Foi possível perceber a alteridade e as desigualdades quanto a quantidade de equipamentos, instrumentos e materiais didáticos localizados nesse liceu feminino, em relação ao existente no Centro de Memória da Etec Carlos de Campos, no mesmo período.

Quanto à conhecer e discutir a arquitetura escolar da ESMAVC em relação à da Etec Carlos de Campos, visitei as suas instalações acompanhada do professor Amaro Carvalho da Silva, e, a partir daquele encontro, trocando correspondências, produzimos artigos sobre essas escolas profissionalizantes de Lisboa e de São Paulo, que foram apresentados no V Encontro de Memória e História da Educação Profissional, em 2016, em São Paulo, e publicados pelo Centro Paula Souza, em 2018.

---

133 Inês Gomes (2014, p. 185) destaca em sua pesquisa, que entre 1906 e 1928 os liceus portugueses receberam recursos e tinha autonomia para adquirir material didático, período em que ocorreu profunda alteração no conceito de aula prática (incluindo o uso de microscópio).





## REFERÊNCIAS

CARVALHO, Maria Lucia Mendes de. Francisco Pompêo do Amaral: médico, jornalista, professor e escritor científico no campo da alimentação e nutrição no Brasil. *Revista Intelèctus*, ano XIV, n.1, 2015a, p.103 – 126.

CARVALHO, Maria Lucia Mendes de. Celina de Moraes Passos: formadora de professores e pioneira no campo da alimentação e nutrição no Brasil. *Revista Patrimônio e Memória*, São Paulo, Unesp, v.11, n.2, p. 67-85. 2015b.

CARVALHO, Maria Lucia Mendes de. Contribuição de Debbie Smaira Pasotti para a Pesquisa Histórica no campo da Alimentação e Nutrição no Brasil. In: MENEZES, Maria Cristina. *Desafios Iberoamericanos: o patrimônio histórico-educativo em rede*. Campinas: CIVILIS/ UNICAMP-RIDPHE-CME/USP, p. 553-83. 2016.

CARVALHO, Maria Lucia Mendes de. Patrimônio Cultural da Química e da Dietética no Centro de Memória da Escola Técnica Estadual Carlos de Campos (SP): Catálogo da pesquisa sobre a arquitetura escolar, artefatos e suas possibilidades de musealização. E-book. São Paulo: Centro Paula Souza, 2017a, 144p.

CARVALHO, Maria Lucia Mendes de. Leite – Um Problema Nacional: instrumentos de pesquisa em educação profissional em São Paulo (1940-1955). *Revista Circumscribere* 20, 2017b, p.18-42.

CARVALHO, Maria Lucia Mendes de. Centro de Memória da Escola Técnica Estadual Carlos de Campos (SP): do inventário de artefatos as possibilidades de musealização. In: CARVALHO, Maria Lucia Mendes de (org.). *Espaços, Objetos e Práticas*. São Paulo: Centro Paula Souza, 2018, p. 217-247.

CARVALHO, Maria Lucia Mendes. COSTA, Monica de Oliveira. Uma classe de profissionais de que a nação carece (1939 a 2011). In: ARAÚJO, Almério Melquíades e DEMAI, Fernanda Melo. *Currículo Escolar em Laboratório: a Educação Profissional e Tecnológica*. São Paulo: Centro Paula Souza, 2019, p. 135-158.

CARVALHO, Rómulo de. *História do Ensino em Portugal. Desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*, 1985, 5ª Ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011, p.964.

DAVID-FERREIRA. Memória de um professor exemplar: Rómulo de Carvalho. In: CORTE-REAL, Luísa. LOURENÇO, Marta. *Pedra Filosofal. Rómulo de Carvalho/António Gedeão*. Museu de Ciência da Universidade de Lisboa. Associação de Apoio ao Museu de Ciência da Universidade de Lisboa. Lisboa: 2001. 27-28p.

GOMES, Inês Duarte Aleixo Lourenço de. *Os Museus Escolares de História Natural. Análise histórica e perspectivas de futuro (1836-1974)*. 957p. Tese (Doutorado em História e Filosofia das Ciências). Faculdade de Ciências. Universidade de Lisboa, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/18222>. Acesso em: 10 fev. 2020.

GOMES, Inês. LOURENÇO, Marta. De objetos “empoeirados” a patrimônio cultural: os artefactos, espécimens, arquivos e espaços de ciência dos antigos liceus portugueses. In:

FILIPE, Graça. VALE, José. CASTAÑO, Inês. (coord.) *Patrimonialização e Sustentabilidade do Patrimônio: reflexão e prospectiva*. Lisboa: 2018, pp. 127-137. Disponível em:

[https://www.academia.edu/9383648/Patrimonialisation\\_et\\_soutenabilit%C3%A9\\_du\\_patrimoine](https://www.academia.edu/9383648/Patrimonialisation_et_soutenabilit%C3%A9_du_patrimoine)



rimoine\_r%C3%A9flexion\_et\_prospective\_-\_Programme\_Final. Acesso em: 25 jan. 2020.

GRANATO, Marcus. RIBEIRO, Emanuela Sousa. ABALADA, Victor Emmanuel Teixeira Mendes. ARAÚJO, Bruno Melo de. Objetos de ensino e o patrimônio cultural de ciência e tecnologia no Brasil e em Portugal: contribuições sobre levantamentos e inventários como instrumentos de preservação em escolas de ensino médio. Anais do Museu Paulista. São Paulo, Nova Série, vol. 26, 2018, p. 1-30. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/anaismp/article/view/145881/148850>. Acesso em: 25 jan. 2020.

LEAL, Catarina. Translocação de ideias, migração de objetos e práticas letivas. In: MOGARRO, Maria João. Educação e Patrimônio Cultural: Escolas, Objetos e Práticas. Edições Colibri, Lisboa, 2015, p. 203-219.

MARTINS, Manuel Frias. Rómulo de Carvalho/ António Gedeão. Nobreza Ética e dignidade estética. In: CORTE-REAL, Luísa. LOURENÇO, Marta. Pedra Filosofal. Rómulo de Carvalho/ António Gedeão. Museu de Ciência da Universidade de Lisboa. Associação de Apoio ao Museu de Ciência da Universidade de Lisboa. Lisboa: 2001. 29-31p.

POMPÊO DO AMARAL, Francisco (org.). Os cursos de Dietética. Superintendência do Ensino Profissional, Edição do Instituto D. Escolástica Rosa. Escola Profissional Secundária: Santos, em maio de 1939.

POMPÊO DO AMARAL, Francisco. O Leite. Problema Nacional. Prêmio Academia Nacional de Medicina de 1955. 1ª Edição: Rio de Janeiro. Livraria José Olympio Editora, 1957.

POMPÊO DO AMARAL, Francisco. A alimentação em São Paulo no período 1940-1951. Prêmio Nacional do Serviço de Alimentação da Previdência Social de 1954. 1ª Edição, Rio de Janeiro: Companhia Liverte Industrial, 1960.

POMPÊO DO AMARAL, Francisco. O Problema da Alimentação. Aspectos Médico-Higiênico-Sociais. Prêmio Academia Nacional de Medicina de 1956. 1ª Edição: Rio de Janeiro, Livraria José Olympio Editora, 1963.

POMPÊO DO AMARAL, Francisco. Documentário de atividades profissionais, volumes I (1938-1957) e II (1958 – 1989). Arquivo Pessoal de Francisco Pompêo do Amaral, em 2017.

SILVA, Amaro Carvalho da. Esboço da vida e obra de Maria Amália Vaz de Carvalho. Câmara Municipal de Lisboa. Imprensa Municipal. 1997. 275p.

SILVA, Amaro Carvalho da. Liceu Maria Amália Vaz de Carvalho. In: NÓVOA, António. SANTA-CLARA, Ana Teresa. (coord.) Liceus em Portugal. Histórias. Arquivos. Memórias. Santa Iria da Azóia. 2003. p. 484-505.

SILVA, Amaro Carvalho da. ABRAÇOS, Maria de Fátima. Para a história da Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho. In: CARVALHO, Maria Lucia Mendes de (org.). Espaços, Objetos e Práticas. São Paulo: Centro Paula Souza, 2018, p. 93-112.

SILVEIRA, Horacio Augusto. O Ensino Technico - Profissional e Doméstico em São Paulo. Empr. Graph. da Revista dos Tribunaes, 1935. Acervo: Centro de Memória da Escola Técnica Carlos de Campos, em 2016.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Relatos e Relações Autobiográficas de Professores e Mestres. In: MENEZES, Maria Cristina (org.) Educação, Memória, História – Possibilidades, Leituras, Campinas/SP: Mercado de Letras, p.333-373, 2004.

## OS ARQUIVOS COMO FONTE DE PESQUISA: OS SALESIANOS, AS MESTRAS PIAS FILIPPINI E A EDUCAÇÃO DE VILHENA/RO (1960-1980)

Helen Arantes Martins - UNICAMP<sup>134</sup>

### Resumo

Busca-se com esse ensaio qualitativo de cunho bibliográfico, registrar os primeiros contatos com um arquivo. Tendo como objetivo principal verificar a existência de documentos nos arquivos públicos e privados do município de Vilhena/RO localizada na região norte do Brasil, que aponte vestígios da participação dos padres Salesianos e das Mestras Pias Filippini na educação do município em tela nos anos de (1960-1980). Adentrando no lócus da pesquisa a região norte do Brasil, mais especificamente o município de Vilhena foi alvo de inúmeras migrações nos anos de 1960 e 1970 com o intuito de potencializar a região com espaços voltados para a agricultura e pecuária. O processo migratório foi estimulado com a abertura do que antes era uma “picada” a BR-029 (atual- BR-364), que ligaria a região norte as demais localidades do Brasil. As propagandas midiáticas e a criação de órgãos responsáveis pelas divisões das terras contribuíram também para a vinda de famílias principalmente da região sul brasileira. Os migrantes depararam-se com uma realidade não mencionada nas publicidades, Vilhena, se tratava de um espaço ainda em desenvolvimento e envolvia negligências em diversos setores públicos, principalmente na educação nosso alvo de pesquisa. Os espaços educacionais de Vilhena são marcados por lutas e reivindicações da sociedade. E é nesses vieses de lutas e reivindicações, que no ano de 1960 resultou-se a criação da primeira instituição escolar, tendo como registro o Decreto nº353 de 10 de agosto de 1960. Por esse motivo a delimitação temporal, que se estende até 1980, período que corresponde aos reflexos históricos também da ditadura militar. Uma vez, que os militares estavam fortemente inseridos nos espaços políticos e públicos da região. Sem professores com qualificação na docência, a escola era um lugar de fabricação. Os religiosos estavam diretamente ligados ao ensino nas escolas públicas e

134 Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Bolsista/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).



na formação dos professores que se constituíam na profissão. Cabe assim, problematizar sobre como foi a investida dos religiosos na educação de Vilhena/RO no período de (1960-1980)? Os trabalhos de Farge (2019); Bloch (2001); Certeau (2012) são visitados, procurando organizar uma concepção de similitude e diferenças na organização das ideias e construção dessa pesquisa. Os vestígios encontrados nos arquivos a princípio foram satisfatórios, encontramos alguns documentos que são primordiais para leituras de um passado que foi presente. Registrar os primeiros contatos com os arquivos, surgiu da experiência de estudos realizados no Instituto de Estudos Brasileiros (IEB), tendo como coordenadora a Professora Dr<sup>a</sup>. Diana Gonçalves Vidal e o Professor Dr<sup>o</sup>. José Cláudio Sooma Silva. A organização das fontes e os cuidados foram minuciosamente tratados e praticados em estudo e em visitas ao arquivo do IEB. A formação inicial foi de extrema relevância para a organização desse ensaio e manuseio das fontes investigadas. A falta de organização e estrutura dos arquivos surpreende, pois revela que mesmo com o descaso, ainda existem vestígios em meio ao abandono dos papéis antigos. Os arquivos são invisíveis para grupos não pesquisadores, porém, chamam a atenção dos historiadores/ pesquisadores por conter muitas histórias cotidianas refutadas mas, vividas por sujeitos e/ou personagens simples que não ocuparam lugares de prestígio na sociedade dominante. O não visto, nos arquivos também provocam atravessamentos e a possível elaboração de uma contra história oficial. Ainda, que realizada uma análise preliminar percebemos a participação dos Padres Salesianos e das Mestras Pias Filippini na educação de Vilhena. A leitura das fontes nos permitiram perceber que estamos lidando com uma sociedade marcada pela diversidade cultural que se (re)inventava com o que lhes era oferecido para (re)organizar uma nova sociedade que se formava em meio às dificuldades. O Livro Tombo da Igreja Católica, foi uma fonte pertinente e desafiadora por apresentar a escrita e a percepção de um sujeito que estava inserido no contexto social do período e que tinha uma visão de mundo voltada para sua crença e formação de ser. Ao mesmo tempo deixará vestígios da organização de espaços que nos propomos a investigar. Eis, o desafio do historiador. Buscamos ter cuidado ao nos aproximar dessa fonte de pesquisa olhando para a organização e participação desses religiosos na constituição da educação a partir das narrações que os inseriam nas atividades. A partir, das leituras das fontes encontradas nos arquivos pudemos perceber que a inserção dos religiosos na educação acontece muito antes da institucionalização da escola. Os ensinamentos aconteciam em espaços não formais e desvinculados de instituições educativas. Percebemos também, um ensino técnico organizado para as mulheres na costura de confecções. Os grupos eram divididos em, quem tinha conhecimento dos números e sabiam ler ficavam responsáveis com os cortes, medidas e riscos das peças a serem confeccionadas e ainda o registro das encomendas e clientes se houvesse. Aquelas que não dominavam a leitura ou escrita ficavam na parte manual em costurar as peças. Apesar de não conhecerem de maneira formal os números e as letras, as mulheres (re)inventavam modos de leitura que permitia manusear as peças no momento da costura. Os valores das produções confeccionadas vendidas no processo de aprendizagem eram custeadas para as compras de novos materiais. A missão salesiana se estendia aos campos



também, na catequização dos indígenas que ainda restaram da devastada colonização. Esses recebiam preparações religiosas para servir nas celebrações religiosas e na continuação e propagação da fé cristã no restante das comunidades indígenas. Os trabalhos dos missionários salesianos aumentaram devida a migração da região, e em apelo escreveram uma carta missionária pedindo reforço as Irmãs Mestras Pias Filippini. As irmãs Mestras Pias tinham como missão a educação dos jovens e da assistência social. Um grupo de irmãs estavam atuando na Argentina e devido a guerra tinham a intenção de migrar para outro país. Assim, o pedido de ajuda dos salesianos chega a sede localizada na Itália e a madre superiora autoriza a vinda das irmãs Mestras Pias que estavam na Argentina para o município de Vilhena. As aulas de ensino religioso na escola Wilson Camargo, foram deixadas pelos salesianos e as irmãs Mestras Pias passaram a ministrar. As celebrações e cursos também foram divididos e as irmãs ficavam com a responsabilidade de catequizar as meninas para a ordem religiosa. Aqueles que tivessem aptidão a missão eram enviadas para a ordem religiosa, preparação e instrução. No ano de 1979 as irmãs Mestras Pias inauguram uma escola particular denominada de Escola Santa Lúcia Filippini, no município de Vilhena com um ensino destinado a educação primária. O ensino era destinado as crianças de famílias com rendas superiores que conseguiam custear o processo de formação dos filhos. As aulas eram ministradas pelas próprias irmãs e em horários opostos atendiam o ensino religioso das escolas públicas. As formações pedagógicas das religiosas eram ordenadas pelas irmãs Mestras Pias da Itália, passado primeiramente ao grupo religioso da escola Santa Lúcia Filippini de São Paulo, e por fim, esse grupo era responsável em transmitir a formação para as irmãs dos municípios interioranos. Essa pesquisa ainda tem muitos aspectos a serem discutidos, pois, como acontecia um ensino com culturas tão diferentes? Como o ensino foi sendo constituídos no interior das salas de aula? Qual o modelo de criança-aluno que queriam formar? Os arquivos ainda têm muito a nos revelar quando questionado e entendido como uma fonte de conteúdo culturais sujeito a interpretações. Todas essas (re)leituras do passado nos permitiram aproximar da História da Educação do município de Vilhena. Por isso, o trabalho do historiador deve ser de um farejador, buscar nos vestígios e nas brechas uma possibilidade de visualizar as histórias escondidas nos raros documentos esquecidos nos arquivos. Coletar os documentos oficiais, requer toda uma preparação e principalmente ética na maneira de produzir a história que precisa ser criticada, problematizada e analisada em diversas situações. As fontes nos dizem muitas coisas quando interrogadas. Contudo, obtivemos uma aproximação dos arquivos como fonte de pesquisa, e notamos que a educação de Vilhena foi consolidada com a participação social da comunidade e de uma intensa influência religiosa. Eram pessoas comuns, com culturas e objetivos distintos mais que fabricaram um modelo de escola e alunos no município. Por mais, vantajosa ou não que fosse a participação dos sujeitos envolvidos podemos notar que foi de relevância para as necessidades de organização do momento. Não estamos negando os destemperos, o que queremos dizer é que a sociedade se organizou e reorganizou com os instrumentos que lhes eram oferecidos no cotidiano vivido.



**Palavras-chaves:** Arquivo. Fontes. Vilhena/RO. Padres Salesianos. Mestras Pias Filippini.

## Introdução

O arquivo é uma brecha no tecido dos dias, a visão retraída de um fato inesperado. Nele, tudo se focaliza em alguns instantes de vida de personagens comuns, raramente visitados pela história, a não ser que um dia decidam se unir em massa e construir aquilo que mais tarde se chamará de história. O arquivo não escreve páginas de história.

Arlette Farge

O trecho de abertura desse ensaio de pesquisa faz parte da obra “O Sabor do Arquivo” escrito por Arlette Farge (2019, p. 10), tendo como tradutora a Fátima Murad e a edição da Editora da Universidade de São Paulo (Edusp). A autora descreve com extrema sensibilidade suas perquirições nos arquivos jurídicos, reunidos no Arquivo Nacional, na Biblioteca do Arsenal e na Biblioteca Nacional. O arquivo para Arlette é o lugar de encontro com o inesperado, o lugar dos invisíveis, ou, lugar eventualmente visitado. É aquele que guarda as histórias, os homens “e suas ações no tempo”. Basta lê-lo. Talvez, reunir suas partes. Um mosaico, que com delicadeza pode ser à base de uma história.

Pensar o arquivo como espaço de pesquisa, como tão bem apresentou Arlette possibilitou não só perceber a relação de sujeitos com a história. Mas, compreender o arquivo como encontro inesperado não só com as fontes, mas consigo mesmo. É sensibilidade despertada nas pontas dos dedos ao discorrer sobre os papéis, a procura de capturar as marcas no tempo. São olhares atentos e inquietos na tentativa de desvendar a escrita opaca e ilegível que narram o cotidiano. Ora de vitórias, ora de desafios de sujeitos que consigo carregam uma diversidade de sonhos e desejos.

Nesse sentido, o objetivo desse ensaio qualitativo de cunho bibliográfico é verificar se existe a presença de documentos, que indiquem, vestígios sobre a participação dos padres Salesianos e das Mestras Pias Filippini na educação do município de Vilhena/RO<sup>135</sup> (1960-1980). A delimitação do período acontece por ser no ano de 1960 a criação da primeira instituição escolar em Vilhena e 1980 quando a região Norte deixa de ser Território para ser Estado de Rondônia<sup>136</sup> e ainda nesse período

---

135 Vilhena, está ligada a região Norte do Brasil. Limita-se ao norte com o Estado do Mato Grosso, tendo como divisão os municípios mato-grossenses (Juína, Aripuanã); ao Sul, com municípios rondonienses (Colorado do Oeste); ao Leste com o Estado do Mato Grosso (Comodoro) e ao Oeste com (Chupinguaia, Pimenta Bueno e Espigão do Oeste). Vilhena fica entre as duas capitais Cuiabá e Porto Velho. A BR 364 é a atual rodovia de ligação, localizada nas extremidades de quem sai das terras rondonienses e quem chega do Estado de Mato Grosso. Vilhena fazia parte do Estado de Mato Grosso e parte do Amazonas até o ano de 1943, ou seja, todas as ações desenvolvidas no pequeno vilarejo que antes tinha como nome Vila de Rondônia eram executadas a partir do Ministério da Educação do Estado de Mato Grosso. No ano de 1943, a área que formou os espaços rondonienses foi desmembrada do Estado de Mato Grosso e Amazonas, sendo denominado “Território do Guaporé” até o ano de 1956, quando passa a ser “Território Federal de Rondônia”.

136 Lei complementar nº 41, de 22 de dezembro de 1981.





a região deixa de ser alvo das migrações, fator de influência na educação. Podemos mencionar, que é nesse período que começam também as contratações por meio de concurso público no espaço educacional. Anterior a esse período, temos ainda um quadro de indicação no serviço público<sup>137</sup>.

Contudo, os arquivos são espaços raros na região Norte, por isso a pesquisa se torna tão desafiadora e ao mesmo tempo tensa. Cada documento encontrado é uma relíquia. Não existem espaços adequados para o arquivamento dos documentos e muitos já foram incinerados, perdidos pelas frequentes mudanças e reformas dos prédios. Em outras palavras, “[...] existe uma prática muito frequente, talvez poderíamos dizer que periódica de “descartação” dos arquivos públicos por não terem lugares específicos para arquivá-los”. (MARTINS, 2017, p. 32).

Para chegar até as fontes nos apoiamos na investigação de arquivos, e nos diálogos estudados a partir das referências bibliográficas apresentadas na disciplina ministrada por José Cláudio Sooma Silva (UFRJ) e Diana Gonçalves Vidal (USP), Artes de Produzir Sentidos para o Passado: acervos e fontes em História da Educação, realizado no Instituto de Estudos Brasileiros (IEB). Campo de estudo de doutoramento em andamento da Universidade Estadual de Campinas tendo como linha de pesquisa Educação e História Cultural.

Assim, convém mencionar em breves palavras a experiência das investigações nos arquivos. Pois, geralmente nos levaram àqueles cômodos esquecidos dos prédios, com pilhas de papéis sobre as mesas, ou, arremessados em caixas de papelões, há ainda algumas poucas caixas de plástico que estufadas tentam armazenar alguns documentos já comprometidos. Pouco visível e sem graça para os olhares inabituais daqueles que não sentem o gosto pela pesquisa.

Os documentos, sensíveis às temperaturas climáticas e a deteriorações do tempo, carregam as marcas de manchas amareladas e grampos enferrujados. Os envelhecimentos das páginas misturam-se com a dos sujeitos que, deslocados de suas funções, tentam organizar as prateleiras e manter-se ativos ao trabalho. Espaço de restritas visitas, geralmente coberto por uma poeira fina. Luz fraca, janelas lacradas e cortinas de persianas. Prateleiras tortas com mais peso do que podem suportar. As escrivatinhas também envelhecidas carregam as marcas da história, ou, as marcas do “homem no tempo” (BLOCH, 2001).

O entusiasmo impulsionava a mente e o corpo da historiadora, que sedenta pela história aventura-se a desvendar e interrogar os documentos e provar, o sabor do arquivo. Esse sabor que supera todos os comprometimentos e desafia a construir “[...] aquilo que mais tarde se chamará de história” (FARGE, 2017).

Nessa medida, se constituiu uma tarefa desafiadora ao analisar os documentos, de maneira a não igualar, ou, homogeneizar os fatos. Recorrer às análises documentais, bem como tentar compreender o que existe por trás do que está sendo retratado exigiu olhares atentos, leituras e uma não domesticação dos fatos. Sendo que,

---

137 Para maiores informações, sugiro a leitura da dissertação de mestrado MARTINS, Helen Arantes. **Os modos de lembrar e contar:** memórias de uma escola no Município de Vilhena/RO (1960-1980). Cáceres: PPGedu/UNEMAT, 2017. Dissertação de Mestrado.



estamos falando de uma história que é vivida por diferentes sujeitos, elaborada por diferentes ações e reações diante de fatos cotidianos (SILVA; LEMOS, 2013).

Para Farge (2017, p. 14); “O arquivo é uma brecha no tecido dos dias [...]”. A esse respeito, convém questionar: como podemos ter um olhar atento para os arquivos? Talvez, porque as fissuras também falam e podem levar um historiador a vestígios ainda não reparados. Quando Marc Bloch<sup>138</sup> compara o historiador a um farejador, ele estava apontado para o cuidado que devemos ter com o que não está visível. A história se constitui a partir das migalhas, dos detalhes, são como retalhos que exigem um processo de tessitura pressuroso. O coser de quem lida com a história exige cautela ao ser alinhavado. Os pontos de desencontros se disfarçam nos arranjos e a pigmentação dos fios e cortes sofridos no tecido se concretiza minuciosamente em belas peças.

Portanto, por mais anonimato que pareça ser os arquivos eles sempre vão desvelar fatos vivido por sujeitos que com seus diferentes cotidianos compuseram um passado que foi presente. Seria de certo modo ilusão, restituir a história tal como qual aconteceu. Ao (re)construir a história, vamos lidar com aproximações que nos possibilitarão interpretar os fatos e acontecimentos. Em outras palavras, o historiador percorre o fio de uma meada de peripécias. Investiga a possibilidade de realçar os inúmeros sujeitos que esquecidos pelo tempo e condicionados a arquivamentos, sejam notados como personagens que compõe a nossa história.

Assim, não importa as condições dos arquivos, esse sempre será um espaço habitual do historiador que envolve paixão e senso. Talvez, um modo conflituoso de manusear o conteúdo que nos move a oferecer sua apreciação como se apresenta, e a razão, pleiteia que seja interrogado para compor significação. (FARGE, 2017).

Os arquivos mesmo considerados mortos dão vida, e tem sob o pretexto esclarecer detalhes que interpelam o cotidiano, além de tudo, propicia conhecer o que existe por trás da história contada. Um conjunto de sujeitos ocultos que escapam do cenário principal, mas que envolvidos lutaram por condições dignas de vida, morada, escola, movimentos sociais e tantos outros conflitos que se juntam no corriqueiro cotidiano social.

No que tange às pesquisas relacionadas a arquivos vale mencionar, que podem parecer rudes e sem graça. Essa é uma falsa impressão que construímos dos arquivos, mesmo com todo seu silenciamento e exílio contém a história se soubermos como interrogá-la.

De posse dessas experiências, e buscando atender o objetivo inicial da pesquisa. Selecionamos alguns documentos que contribuem com o desenvolvimento dessa investigação. As fontes são: O Livro do Tombo da Igreja Nossa Senhora Auxiliadora de Vilhena, Parecer nº 89 sobre o Ensino Religioso de Vilhena, Fotos e a Carta convite para as “Mestras Pias Filippini”.

---

138 BLOCH, Marc Leopold Benjamim. *Apologia da História, ou, O ofício do historiador*. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.



Quadro 1: FONTES ENCONTRADAS

ANO	DOCUMENTO	ORGÃO
1915	Livro do Tombo da Igreja Nossa Senhora Auxiliadora	Paróquia Nossa Senhora Auxiliadora de Vilhena/RO
1980	Parecer nº 89	Conselho Estadual de Educação de Rondônia
1979	Carta convite escrita pelo Padre Salesiano Fausto e Ângelo Spadari, convidando as “Mestras Pias Filippini” da Itália para abrir uma instituição escolar em Vilhena/RO	Paróquia Nossa Senhora Auxiliadora de Vilhena/RO

Fontes: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

## Interrogando as fontes: homens e mulheres de fé e a educação

O Livro do Tombo contém uma história densa e difícil de ser decifrada, exige do historiador a fidelidade e o sentimento aventureiro. É a escrita de um sujeito marcado por seus aspectos culturais, limitações e modo de compreender a vida, que narra acontecimentos vividos tanto por ele como por outros. Portanto, são sujeitos que estão diretamente ligados à trama da história da educação de Vilhena. São verdadeiramente os homens no tempo, que deixam suas marcas nas construções primárias do pequeno vilarejo Vilhenense que ganha formas em meados de 1963.

Para Marc Bloch (2001, p. 56-57), “[...] frequentemente se constitui uma contaminação tão temível que não é em geral muito claramente sentida. Para o vocabulário corrente, as origens são um começo que explica. Pior ainda: que basta para explicar. Aí mora a ambiguidade; aí mora o perigo”. Assim, registrar a chegada dos padres Salesianos é um dos vestígios encontrados sobre a educação de Vilhena. Não é o começo nem o fim, mas elementos que nos permitem pensar o passado e a organização social do espaço e da temporalidade delimitada.

De acordo com os registros, a missão dos padres salesianos era além de amar a missão, seguir para os interiores das matas a procura de vilarejos, indígenas e famílias para evangelizar. Havia ainda a necessidade de conquistar espaços para a construção de escolas primárias e, assim, atender a comunidade local. A BR 029 atual BR 364 era a linha de condução e onde os pequenos vilarejos começam a ser formados com as construções de primeiras casas.

Vilhena, tem sua expansão marcada pela migração entre os períodos de 1970-1980 com migrantes vindos de vários estados brasileiros, acreditando ter chegado as terras da fartura. Porém, mal sabiam os migrantes que a localidade iria se desenvolver junto com eles. Anterior a esse período a região não passava de um simples vilarejo frequentado por algumas famílias de ribeirinhos e indígenas, porém as matas eram



lar dos indígenas da etnia Cinta Larga, Enawenê-nawê, Suruí e outros. A catequização dos indígenas foi o movimento de introdução dos religiosos nas terras Vilhenense e meados de 1960 começam as ocupações de migrantes, tendo um “bum” nos períodos de 1970 e 1980 o registro da calma do processo migratório.

Padre Adolfo Röhl, salesiano, integrante da Ordem de Inspeção Salesiana São Domingos Sávia, conhecidos também como, Inspeção Missionária da Amazônia. Realiza expedições junto aos jesuítas e tem-se assim os primeiros registros no Livro do Tombo no ano de 1915. “Padre Adolfo Röhl, fazia as expedições montado em lombos de burros, demorava meses para chegar até vilarejos” (LIVRO DO TOMBO, 1915, p. 9). Com a chegada do padre salesiano Ângelo Spadari, as atividades foram divididas. Padre Adolfo Röhl é convocado para assumir a direção da Escola Dom Bosco, construída em Porto Velho<sup>139</sup>, e deixa a missão de evangelizar nos interiores. Padre Ângelo Spadari, segue com missão de evangelizar e registrar as trajetórias em todos os espaços possíveis. No ano de 1963, reza a primeira missa em Vilhena em favores dos festejos realizados a Nossa Senhora de Loreto, a santa da aviação<sup>140</sup>.

O pequeno vilarejo crescia junto com a chegada dos migrantes e os trabalhos do padre salesiano intensificam. Uma comunidade católica e fervorosa na fé solicitavam diariamente os serviços do padre. “O padre era solicitado para quase tudo, e em uma de suas viagens no lombo do burro quebrou uma de suas vertebbras da coluna” e em devoção de sua cura o desejo era construir uma igreja matriz em Vilhena. (LIVRO DO TOMBO, 1915, p. 12).

Neste trecho cabe pensar, sobre a consolidação da igreja. Seria um marco na permanência dos religiosos salesianos na região? Uma vez, que tinha um rápido e acelerado crescimento da cidade. A intensão também se justificava na formação de evangelizadores na fé católica e catequização dos leigos, para que propagassem a continuação da fé cristã. Podemos ainda problematizar, sobre as culturas que atravessavam a comunidade formada por migrante, ribeirinhos e indígenas. Uma diversidade cultural se encontrava e ao mesmo tempo se (re) organizavam na tentativa de atender às necessidades locais.

Outro momento que marca a história é que logo após sua recuperação o padre cai novamente, mas dessa vez, com o vírus da malária. Às pressas é encaminhado para Cuiabá no estado de Mato Grosso. A comissão de recepção é formada pelos padres salesianos da Escola São Gonçalo, tendo como responsável o padre Raimundo. Em seus diálogos constantes, o padre Ângelo Spadari comenta sobre seus sonhos e o desejo de construir uma igreja na cidade de Vilhena. Apoiando os sonhos e desejos do velho padre “[...] venderam a preço baixo alguns sacos de cimento para iniciar a obra, ferros e telhas” (LIVRO DO TOMBO, 1915, p. 16) assim começam as construções da igreja que fora erguida por uma comunidade unida na fé e na crença de dias melhores para suas famílias.

A imagem da construção da primeira Igreja no Município de Vilhena, esta um tanto danificada. Porém, marca o tempo histórico que culminou em um grande encontro de tradições e ressignificações.

139 Capital do Estado de Rondônia.

140 A Força Aérea Brasileira (FAB), montou acampamento em Vilhena na década de 1960.

Fotografia1: Construção inicial da Igreja Nossa Senhora Auxiliadora de Vilhena/RO



Fonte: Livro Tombo da Igreja Católica Nossa Senhora Auxiliadora.

A consolidação da igreja concretizou também a permanência do padre salesiano em Vilhena. E os serviços aumentaram, pois, a igreja tornou-se o centro de atividades sociais na vila.

Para a autora Farge (2017), as fontes são caminhos de investigação. Porém, devem ser cautelosas as interpretações para que não haja equívocos nas leituras. Nesse sentido, o registro das fontes apresentadas nesse ensaio se entrelaçaram com a história e a sensibilidade foi colocada à mostra sem exessividade de peso interpretativos. Não é uma história que omite, é uma tentativa de retratar a partir das fontes os trajetos para chegar ao objetivo principal.

Outro aspecto relevante é notar as diversas transformações que os documentos passaram ao longo do tempo, “fabricando” (CERTEAU, 2012) a possibilidade de conhecermos o trabalho educacional a partir da micro-história<sup>141</sup>.

Portanto, ainda no decorrer da análise das fontes vê-se que as participações dos salesianos tem resquícios também nas aberturas de cursos de corte e costura para as mulheres, organizado da seguinte maneira: Aquelas que sabiam ler e escrever ficavam responsáveis em tirar as medidas. As que não dominavam a leitura e escrita costuravam as peças dos tecidos já cortados seguindo as linhas pontilhadas. As atividades eram tão repetitivas que muitas mulheres começavam a ler e escrever a partir do manuseio diário dos tecidos e da costura (MARTINS, 2017).

As atividades se estenderam nas visitas as famílias que viviam em espaços rurais, rezando e levando cadernos e lápis para as crianças. Identificamos a partir das fontes que o padre Ângelo Spadari, carregava consigo sempre uma bolsinha de

141 ARÓSTEGUI, Julio. A Pesquisa Histórica: teoria e método. São Paulo: Edusc, 20016.



couro e nela continha uma caneta e um caderno grande. Esse que hoje chamamos de Livro do Tombo da Igreja Nossa Senhora Auxiliadora, que com páginas amareladas, manchadas e escrita um tanto bruta. Tem os registros da afeição em alfabetizar as crianças “[...] a fé é muito fervorosa entre os irmãos. Vejo esperança e vontade de ler nas crianças, que Deus me dê força para ajudar” (LIVRO DO TOMBO, 1915, p. 16). Ao final, de cada missão registrava as atividades no livro. Essa rotina durou até a chegada do próximo sacerdote a quem passou a continuação dos registros.

As fontes encontradas nos arquivos da escola, também evidenciaram que o ofício religioso estava presente nas atividades escolares da denominada de Escola Wilson Camargo. Única escola da região no período de 1960-1968, que oferecia o ensino formal as crianças locais, filhos de migrantes, indígenas e ribeirinhas. A disciplina de ensino religioso era ministrada pelo padre Ângelo Spadari, professor do quadro de funcionários da escola.

Em termos de entendimento podemos mencionar que existe um entrelaçamento da educação com a religião que datam desde o período colonial e atravessam todo o século XIX, apesar de ter sido constituída como disciplina nos anos de 1930. De acordo com Valente (2018), o ensino religioso passou a fazer parte do currículo escolar a partir da Constituição 1934, ao longo da Ditadura Militar (1964-1985) e manteve firme nas escolas públicas. As aulas de ensino religioso, tinham como objetivo a organização, doutrinamentos dos corpos, responsabilidade com a fé cristã e os trabalhos religiosos da igreja.

As atividades religiosas desenvolvidas no pequeno vilarejo de Vilhena, os sujeitos envolvidos eram homens e mulheres que dispusessem de tempo para se doar as atividades religiosas e desse exemplo de bons cristãos. Os que tinham o domínio da leitura e da escrita ajudavam nas pregações litúrgicas e atividades evangelizadoras.

Mesmo com toda dificuldade cotidiana a sociedade se inventava e reinventava seus opostos (CERTEAU, 2012), buscavam alternativas de organização com que lhes era oferecido. As atividades religiosas ganharam uma maior proporção e intensidade. Contudo, uma primeira iniciativa do Padre Ângelo Spadari foi fazer convites para irmãos que comungassem da mesma fé cristã e tivessem a coragem de dar continuidade nos serviços realizados em Vilhena com o intuito de abrir escolas, ajudar nas atividades educacionais de ensino religioso da escola Wilson Camargo, cuidar da formação das meninas e catequização das famílias locais.

O documento a seguir é uma carta emitida pelo padre Ângelo Spadari, convidando as Irmãs Mestras Pias para ajudar nas atividades religiosas. A princípio menciona as lamúrias e a necessidade de ajuda devido o desenvolvimento da região, apresenta um quantitativo de habitantes no período e a origem dos migrantes.





Imagem 1: Carta convite dos Padres Salesianos a Irmãs Pias Filippini

Revda. Madre Geral  
da Comunidade de N.S.do Horto.

Viva a Virgem Aparecida!

Frei Maria de Tomas Flores, o antigo Monsenhor Liberali, que conseguiu levar para o Horto quasá umas cincoenta jovens, que desejavam se consagrar a Deus, sabendo que eu desejava ter pelo menos uma congregação de Irmãs para que viessem para me ajudar nesta cidade em formação, que em dois anos centuplicou a sua população, animou-me para que escrevesse para a Senhora. - Já bati às portas de duas outras congregações, porem, para o momento elas não tinham condições para mi atender. - Soube pela Snra. Da. Marley, sua illustre Conhada, que devem ser retiradas as Irmãs da Argentina, devido a atentados, e tambem de outros lugares, embora que a Congregação esteja procurando instalar comunidades na Espanha e na India. - Por aqui teriamos necessidade de um Curso Pre primário, jardim de infância, que não ha, como tambem do ensino religioso remunerado pelo Território no Grupo e no Ginásio ofçial; outrossim ajudar os dois padres na catequese das crianças e da formação das meninas e das môças. - Atualmente a cidadizinha tem 7000 habitantes e neste ano chegará a 10.000, todos do Sul: Rio Grande, São Paulo, Paraná, Sta. Catarina, Minas e Espirito Santo, na maioria de origem italiana e alemã. - Tenho a certeza que daqui sairão muitas vocações como havia no Rio Grande do Sul. - Acho que a Senhora ainda se lembrará do nosso encontro na Sacrestia de Santa Maria Maior em Roma no ano de 1971 naquele dia de uma manhã de chuva torrencial que nos prendeu. - Espero uma resposta favoravel pelo menos de umas duas ou três Irmãs, ou mais se püder. - Fodera mandar uma Irma para verificar a possibilidade das Instaluações atrás da Matris ao lado da quazima onde moram os Padres. - Desejava a resposta quanto antes afim de dar andamento às coisas. - Como sabe Vilhena fica a uns 700 Kms. da Cidade de Guiabá e tambem a uns 650 Kms. da cidade de Posto Velho, capital do Território e sede de Bispado. - Dom João Batista Costa, para o qual pode se dirigir, abençoa de cora razão aberto este meu pedido, fazendo votos que seja atendido. - Agradecendo desde já ricarei aguardando a sua comunicação ou qualquer pedido de ulteriores informaçoes. -

Fonte: Livro do Tombo da Igreja Católica Nossa Senhora Auxiliadora.

É a partir desses primeiros contatos com a investigação que hoje podemos formular questões outras: A carta era bem descritiva, parecia ter um teor de convencimento, ou era uma simples apresentação?. Uma apresentação perfeita do local próspero? O que havia por trás da intensão de chamar reforços para o campo evangelizador? O espaço já conquistado não podia ser perdido, muito pelo contrário, deveria desenvolver-se? Outro aspecto que prende a atenção é que ao analisar a fonte podemos perceber as descrições da comunidade, cabe pensar sobre as diferentes culturas que foram se juntando e formando a organização social de Vilhena?

Os modos de proceder, muito particularmente os que organizam a ocasião nos comportamentos cotidianos (CERTEAU, 2012), vão se transformando ao longo das relações e novas culturas e modos de organizar são constituídos, sendo a escola uma forte disseminadora de todos esses modos culturais de atuação. Nesse sentido



a cultura religiosa teve uma participação significativa constituindo novos saberes acerca da educação.

Ainda na continuidade das investigações primárias, as mestras Pias Filippini, atenderam ao pedido dos padres salesianos e no ano de 1979 inaugura a escola Santa Lúcia Filippini no município de Vilhena com apenas duas salas de ensino, localizada até os dias atuais no espaço mencionado no documento/convite.

A rotina de atividades educacionais desenvolvidas na escola a princípio atendiam crianças do pré ao primário, o ensino destinava-se as crianças de famílias com rendas superiores que conseguiam custear o processo de formação de seus filhos. O trabalho exercido pelas Mestras Pias, foram diversificados tais, como: catequese, preparação para sacramentos, preparo da liturgia dominical, ensino religioso nas escolas públicas, visita as famílias, hospitais e programas em rádio.

A sede da escola das Mestras Pias Filippini, no Brasil fica localizada no estado de São Paulo, e a sede geral fica na Itália. As mestras Pias Filippini estão, atualmente, em oito países: Itália, Estados Unidos, Inglaterra, Brasil, Etiópia, Eritreia, Índia e Albânia. As mestras, seguiam os conceitos da fundadora italiana Santa Lúcia Filippini. Sua aspiração era de socorrer a todos que sofriam. Por isso, usava toda a sua herança familiar em benefício das escolas, dos pobres necessitados. Para a organização fundada o apostolado social era tão importante como o religioso. Em maio de 1960, em audiência com as Superiores Gerais, o Papa João XXIII pediu-lhes que o ajudassem a salvar a fé na América Latina. A primeira escola foi aberta em São Paulo, no ano de 1962 e depois em outras localidades. Um dos objetivos principais também era receber vocações, as meninas destinadas a tal missão eram encaminhadas para o Convento Santa Lúcia Filippini localizado na Itália.

Portanto, a missão em Vilhena parecia árdua. Destoava dos grandes centros urbanos do Brasil, mesmo assim decidiram permanecer e seguir com a missão. É interessante pensar que a região não era promissora somente para um grupo da sociedade, essa visão estava presente nos mais diversos espaços. Um deles a igreja.

Essa breve leitura das fontes, já nos apontam o início da participação dos Padre Salesianos e das Mestras Pias Filippini na educação do município de Vilhena. Contudo, existem mais detalhes e dobras que exigem maiores estudos para entender a história que será tratada na continuidade dessa pesquisa. Sobretudo, essa interpretação só foi possível porque os vestígios deixados nos arquivos apontaram alguns documentos e a partir deles as leituras e investigações nos levaram a documentos raros, que representam registros significativos de acontecimentos que testemunham as práticas, ações e inter-relações da comunidade. Pudemos perceber os fragmentos de vidas que mesmo com conflitos (re)inventavam seus opostos de acordo com o que lhes era oferecido.

Farge (2017, p. 95), diz que os arquivos podem conter documentos que venham a nos oferecer “rostos, sofrimentos, emoções, poderes”, ou seja, o conhecimento que existe nele “ [...] é indispensável para tentar descrever a arquitetura das sociedades do passado”. Ainda, podemos mencionar que os arquivos são matrizes que não formulam



verdades. Eles contém elementos necessários para formulação de discursos, não são nem mais, nem menos reais, que outras fontes a serem exploradas.

Assim, esse ensaio nos forneceu uma imagem primeira desses emaranhados de rostos, sofrimentos, emoções e poderes. Um breve descrito que possibilitou a partir das fontes formular uma ideia talvez, não real. Mas, digo que próxima das relações cotidianas educacionais do município de Vilhena/RO (1960-1980).

## Considerações Finais

No desenvolvimento dessa pesquisa encontramos documentos, como os mencionados sobre a participação dos Padres Salesianos e das Mestras Pias Filippini no município de Vilhena/RO (1960-1980). Análises mais profundas das fontes serão desenvolvidas futuramente, porém esse ensaio permitiu olhar para os arquivos como um espaço de investigação que pode nos revelar surpresas.

A falta de organização e estrutura dos arquivos surpreende, pois revelou que mesmo com o descaso, ainda existem vestígios em meio ao abandono dos papéis antigos. Ainda que brevemente percebemos a participação dos Padres Salesianos e das Mestras Pias Filippini em Vilhena. A leitura das fontes nos permite perceber que estamos lidando com uma sociedade marcada pela diversidade cultural que se (re)inventava com o que lhes era oferecido para (re)organizar uma nova sociedade que se formava em meio às dificuldades.

Os arquivos foram primordiais para a leitura das fontes, pois segundo Farge (2001) o arquivo, é um espiral de palavras que relatam fatos, ou melhor, acontecimentos de uma história que está em constante evolução. Dessa maneira,

O leitor de arquivos, olhando o que se passa no acontecimento, o diz e o desfaz ao mesmo tempo, sem dissolvê-lo ou anulá-lo, sem sobrepor “seu” sentido àquele que se busca permanentemente no acontecimento. Pelo arquivo, pressente-se o advento de figuras em constante movimento, e cujo agenciamento se combina indefinidamente entre ação e reação, mudança e conflito. É preciso apreender o que advém, reconhecer nos fatos identificados que sempre se passa alguma coisa no interior das relações sociais, renunciar às categorizações abstratas para tomar manifesto o que se move, sobrevém e se realiza se transformando. (FARGE, 2001, p. 109).

Dessa forma, o leitor de arquivos é aquele que busca compor a história. Uma história que não é simples e nem mesmo tranquila. Ter esse primeiro contato com os arquivos permitiu fazer uma apresentação breve e em constante movimento que não terminou por aqui. Esse foi um ensaio das muitas pesquisas e leituras que podem surgir dos arquivos. Que inspira a vida cotidiana de uma sociedade formada por pessoas comuns.

A educação de Vilhena foi consolidada a partir de uma participação social da comunidade, formada por sujeitos e conflitos. Porém, que decidiram se juntar e superar as negligências e dificuldades cotidianas; em outras palavras, alguns



detalhes evocados nos documentos permite-nos entender que estamos falando de relações sociais que se manifestam com os meios que lhes são oferecidos. Por mais negativa ou positiva que fosse a participação dos sujeitos envolvidos, foram de extrema relevância para a educação e para o desenvolvimento da organização familiar do período delimitado.

Ao encontrar a carta do padre enviada as irmãs Pias, percebemos que o sentimento de proteridade não estavam presentes só nos homens comuns como representada nos livros de História de Vilhena. Mas, que esse sentimento atravessava até os homens de fé e além disso esse sentimento estava presente nos diálogos de convencimento para que outros pudessem compartilhar e advir com a continuidade dos trabalhos.

E para finalizar, podemos dizer que não foi o nosso objetivo julgar os fatos, mas sim, obter uma gama de fontes para que leituras mais aprofundadas sejam realizadas na perspectiva de perceber os fenômenos que moviam a permanência dos sujeitos na educação. Uma vez, que são pessoas de fora do nosso país, com culturas outras, que escolheram um município recém-formado, mas com rápido desenvolvimento urbano. O desafio ainda existe em ir ao enlaço do que foge do “script”, a fim, de compreendemos e registrar o que transcorria no espaços educacionais de Vilhena.

## REFERÊNCIAS

BLOCH, Marc. **Apologia da História, ou, o Ofício de Historiador**. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1 Artes de fazer**. 19. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

FARGE, Arlette. **O sabor do Arquivo**. Tradução de Fátima Murad. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017.

MARTINS, Helen Arantes. **Os modos de lembra e contar: memórias de uma escola no Município de Vilhena/RO (1960-1980)**. Cáceres: PPGedu/UNEMAT, 2017. Dissertação de Mestrado.

SILVA, José Cláudio Sooma; LEMOS, Daniel Cavalcanti de Albuquerque. **A História da Educação e os Desafios de Investigar outros Presentes: algumas Aproximações**. In. FERREIRA, Marcia Serra; XAVIER, Libania; CARVALHO, Fábio Garcez de. História do Currículo e História da Educação: interfaces e diálogos. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2013.

VALENTE, Gabriela Abuhab. Laicidade, Ensino Religioso e religiosidade na escola pública brasileira: questionamentos e reflexões. **Revista Pro. Posições**. v. 29, n. 1. Jan/abr. 2018. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v29n1/0103-7307-pp-29-1-0107.pdf>> acessado em: 10/07/2019.

## Fontes Consultadas:

Livro do Tombo da Igreja Católica Nossa Senhora Auxiliadora, Município de Vilhena, Rondônia. Visitas e leituras em 2017, 2018 e 2019.



## OS CADERNOS ESCOLARES E AS HISTÓRIAS GUARDADAS EM SUAS ENTRELINHAS

Eliane Küster – PUCPR

### Introdução

Este trabalho trata dos cadernos escolares como fontes documentais, no âmbito da história cultural (CHARTIER, 1990). É sabido que os cadernos escolares constituem “relevante artefato material da escola contemporânea, cujo estudo se mostra uma excelente fonte de pesquisa” (OLIVEIRA, 2008, p. 129). Nesse sentido, destaca Grinspun (2008) que “cada caderno tem o jeito de cada um de nós, de suas preferências e da forma como se tratavam essas preferências”, acrescentando que “cada um colocava no seu [caderno], além do que era solicitado, copiado, criado, uma maneira peculiar de traduzir o existente” (GRINSPUN, 2008, p. 261).

Nem tudo, porém, fica registrado nos cadernos. Viñao-Frago (2008) afirma que os cadernos “silenciam, não dizem nada sobre as intervenções orais ou gestuais do professor e dos alunos, sobre seu peso e o modo como ocorrem e se manifestam, sobre o ambiente ou clima da sala de aula” (VIÑAO-FRAGO, 2008, p. 25). Ir em busca dessas intervenções e do ambiente em que ocorreram justifica a realização deste estudo sobre os cadernos escolares. Como observa Oliveira (2008), nessa seara, os sujeitos da escola são também considerados:

No caso dos cadernos escolares, os sujeitos a serem conhecidos pelo estudo são, prioritariamente, os alunos a quem eles pertenciam, mas não só. O estudo deixa entrever alguns dos demais sujeitos da escola – como professores, suas práticas e, portanto, suas afiliações pedagógicas –, os conteúdos escolares e a metodologia em ação, as adesões epistemológicas e metodológicas da instituição e mesmo as regras gerais da política educacional atual (OLIVEIRA, 2008, p. 130).

O objetivo geral do estudo foi, desta forma, investigar o que os cadernos escolares de uma aluna da terceira idade apresentaram no contexto das práticas e pautas escolares, sociais e culturais, à época em que ela frequentou uma classe de EJA – Educação de Jovens e Adultos, em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, no período de 2003 a 2004. Como objetivos específicos, estabeleceu-se: considerar os cadernos escolares como fontes de pesquisa; apresentar a EJA como



uma oportunidade de aprendizagem; e verificar nos cadernos escolares de uma aluna da EJA, seus diferentes usos e seus possíveis significados.

O estudo possibilitou que fossem “acionadas estratégias múltiplas de pesquisa” (RIBEIRO, 2003, p. 287), entre elas, a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a pesquisa de campo.

O aporte teórico do trabalho está relacionado à história cultural (CHARTIER, 1990) sendo que os autores fundantes da pesquisa foram: Oliveira (2008), Grinspun (2008), Viñao-Frago (2008), Razzini (2008) e Julia (2001), entre outros.

Para a realização da pesquisa documental foram utilizadas fontes impressas, especificamente dois cadernos escolares, materiais que, segundo Gil (2010, p. 31), também são capazes de “comprovar algum fato ou acontecimento”, considerados como fontes documentais.

Além da pesquisa bibliográfica e da pesquisa documental, foi utilizada a pesquisa de campo, com apoio nos procedimentos da história oral, metodologia que “pode ser empregada em pesquisas sobre temas recentes, ao alcance da memória dos entrevistados, envolvendo acontecimentos ocorridos num espaço de aproximadamente 50 anos”, como bem explica Vieira (2015, p. 372).

A história oral, segundo Alberti (2014), “consiste na realização de entrevistas [...] com indivíduos que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos e conjunturas do passado e do presente”, fato que permite “o acesso a ‘histórias dentro da História’ ampliando as possibilidades de interpretação do passado” (ALBERTI, 2014, p. 155).

Constantino (2004) esclarece que além de “captar bem mais do que alguns dados”, por meio da história oral é possível “captar a experiência dos narradores, suas tradições, mitos, porventura narrativas de ficção que se encontravam no fundo da memória, assim como as crenças existentes no seu grupo” (CONSTANTINO, 2004, p. 63-64).

O estudo foi dividido em três capítulos: no início, traz-se os cadernos escolares como fontes de pesquisa para a História da Educação; em seguida, descreve-se a EJA como uma oportunidade de aprendizagem para aqueles que não concluíram seus estudos na idade regular; e, ao final, apresenta-se uma análise sobre os registros de uma aluna da terceira idade que frequentou a EJA.

## **1 Os cadernos escolares como fontes de pesquisa para a História da Educação**

Os cadernos escolares, assim como outros materiais, passaram a ser reconhecidos como fontes documentais significativas, a partir do advento da história cultural (CHARTIER, 1990). Reconhece Grinspun (2008) que “há uma inesgotável fonte de conhecimentos proporcionada por uma pesquisa dos cadernos escolares” (GRINSPUN, 2008, p. 259).

De acordo com Viñao-Frago (2008), os estudos realizados quanto ao enfoque, tema e usos dos cadernos escolares demonstraram que eles foram utilizados como:





fonte para o conhecimento das imagens e representações sociais, instrumentos de aculturação escrita, veículos transmissores de valores e atitudes, modo de doutrinação ideológica e política, meio para o estudo do currículo e das diferentes disciplinas e atividades escolares, inovação educativa dentro do movimento da Escola Nova e instrumento de expressão pessoal e subjetiva do alunos.

Viñao-Frago (2008, p. 18) ainda destaca que, a partir do momento em que os cadernos escolares passaram a ser considerados como fontes históricas, surgiu também o interesse pelo “estudo de seus aspectos materiais (formato, dimensões, disposição dos espaços gráficos etc.), de sua iconografia (interior e capas, impressas ou realizadas pelo aluno) e de seus diferentes usos”, com o objetivo de “elaborar uma tipologia que ordene e classifique os vários tipos de cadernos”, bem como de perceber as possibilidades e os limites que esse estudo permite.

O estudo dos cadernos escolares pode contribuir para a contextualização de práticas escolares, “aqui entendidas como parte do que se tem definido historicamente na última década como cultura escolar” (RAZZINI, 2008, p. 92), que, segundo Julia (2001), é “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses conhecimentos” (JULIA, 2001, p. 10).

Frente a esse entendimento, Viñao-Frago (2008) considera o caderno como um produto da cultura escolar, explicando que:

Quer se contemple desde a história da infância, da cultura escrita ou da educação, nunca se deve perder de vista que, em última análise, o caderno é um produto da cultura escolar, de uma forma determinada de organizar o trabalho em sala de aula, de ensinar e aprender, de introduzir os alunos no mundo dos saberes acadêmicos e dos ritmos, regras e pautas escolares.

Como produto escolar, o caderno reflete a cultura própria do nível, etapa ou ciclo de ensino em que é utilizado (VIÑAO-FRAGO, 2008, p. 22).

Grinspun (2008) explica que “o caderno envolve questões visíveis e invisíveis, ideias e conteúdos que superam o que vemos e tocamos”, ou seja, os cadernos escolares têm significados que vão além do que está escrito neles, “permitem refletir sobre os processos de aprendizagem, o currículo, as memórias, as histórias de vida, os registros de conteúdos ensinados e avaliados e a comunicação entre pais e responsáveis” (GRINSPUN, 2008, p. 264). Desta forma, os estudos sobre os cadernos escolares “possibilitam examinar percursos escolares, registros de aprendizagem, correções e até mesmo o interesse do aluno com a aprendizagem vivida” (GRINSPUN, 2008, p. 259).

Ainda conforme Viñao-Frago (2008), “os cadernos escolares devem ser situados como fonte histórica no contexto das práticas e pautas escolares, sociais e culturais de sua época, seu uso há de completar-se e combinar-se com outras fontes históricas” (VIÑAO-FRAGO, 2008, p. 27). Nesse sentido, Grinspun (2008) acrescenta que a riqueza do caderno “transcende o processo de ensino-aprendizagem para inserir-se tanto na



formação do professor/educador quanto nas expectativas e interesses dos alunos” (GRINSPUN, 2008, p. 259).

Para Grinspun (2008, p. 259-260), os cadernos guardados registram também a memória de uma época, guardam histórias incríveis de um passado que não voltará jamais e permitem identificar um pouco os passos da vida cotidiana de então, nos diferentes períodos, enfatizando que:

Se pensarmos que o caderno é a história viva de uma determinada escolaridade, de uma determinada escola/professora e se estivermos interessados em perceber como essa formação ocorre, estaremos diante de uma nova lição de vida. Basta observar o que as folhas dizem ou não, as folhas brancas encontradas em algumas páginas, os silêncios retidos que nunca uma escrita será capaz de traduzir (GRINSPUN, 2008, p. 263).

Diante da inesgotável fonte de conhecimentos que a pesquisa sobre os cadernos escolares proporciona, Grinspun (2008) afirma: “Quanto mais mergulho neles, mais descubro sobre quem ensinou e quem aprendeu” (GRINSPUN, 2008, p. 259). Esta afirmação é corroborada por Viñao-Frago (2008), quando se refere ao fato de que não existe objeto, fenômeno, acontecimento ou assunto que, considerado de perspectivas diferentes, não mostre aspectos antes não apreciados. “Tudo depende, pois, da posição que adota aquele que olha. O lugar de onde se olha condiciona não somente o que se vê, mas também como se vê o que se vê” (VIÑAO-FRAGO, 2008, p. 15).

Por tais razões, este estudo sobre cadernos escolares, enquanto fontes históricas no contexto das práticas docentes e discentes, bem como, no contexto das pautas escolares, sociais e culturais, foi realizado em conjunto com outras fontes históricas, contemplando inclusive informações procedentes da história oral.

## **2 A EJA como uma oportunidade de aprendizagem para aqueles que não concluíram seus estudos na idade regular**

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394/96, a EJA – Educação de Jovens e Adultos passou a ser considerada uma modalidade da Educação Básica com especificidade própria, “destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996, p. 18). Em seu artigo 37, § 1º, a Lei n.º 9.394/96 estabelece que:

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996, p. 18).



Em consequência dessas determinações legais, em 10 de maio de 2000, foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação, e em 9 de janeiro de 2001, o Governo Federal incluiu a EJA no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001).

Essa modalidade de ensino é caracterizada pela diversidade do perfil dos seus educandos (adolescentes, jovens, adultos e idosos), “com relação à idade, o nível de escolarização em que se encontram, à situação socioeconômica e cultural, às ocupações e a motivação pela qual procuram a escola” (PARANÁ, 2006, p. 27).

Compreender o perfil do educando da EJA requer:

[...] conhecer a sua história, cultura e costumes, entendendo-o como um sujeito com diferentes experiências de vida e que em algum momento afastou-se da escola devido a fatores sociais, econômicos, políticos e/ou culturais. Entre esses fatores, destacam-se: o ingresso prematuro no mundo do trabalho, a evasão ou a repetência escolar (PARANÁ, 2006, p. 29).

A EJA, portanto, “deve contemplar ações pedagógicas específicas que levem em consideração o perfil do educando jovem, adulto e idoso que não obteve escolarização ou não deu continuidade aos seus estudos por fatores, muitas vezes, alheios à sua vontade” (PARANÁ, 2006, p. 30).

Sendo assim, uma das demandas que merecem atenção especial no processo educativo da EJA é a de pessoas idosas, que apresentam uma temporalidade específica no processo de aprendizagem: “buscam a escola para desenvolver ou ampliar seus conhecimentos, bem como têm interesse em outras oportunidades de convivência social e realização pessoal” (PARANÁ, 2006, p. 30).

Os adolescentes, jovens, adultos e idosos que procuram a EJA trazem consigo uma bagagem de conhecimentos de outras instâncias sociais, “experiências de vida que são significativas e devem ser consideradas na elaboração do currículo escolar, o qual tem uma metodologia diferenciada porque apresenta características distintas do ensino regular” (PARANÁ, 2006, p. 30).

De acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos do Estado do Paraná (2006), a EJA, enquanto modalidade educacional, tem como finalidades e objetivos “o compromisso com a formação humana e com o acesso à cultural geral, de modo que os educandos aprimorem sua consciência crítica, e adotem atitudes éticas e compromisso político, para o desenvolvimento da sua autonomia intelectual” (PARANÁ, 2006, p. 27).

A EJA tem a responsabilidade de fornecer subsídios para que seus alunos se tornem sujeitos ativos, críticos, criativos e democráticos, com um universo que contempla diferentes culturas, saberes e especificidades a serem priorizados. Possui, também, papel fundamental na socialização dos sujeitos, “agregando elementos e valores que os levem à emancipação e à afirmação de sua identidade cultural” (PARANÁ, 2006, p. 29).



Segundo as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos do Estado do Paraná (2006):

A EJA deve ter uma estrutura flexível e ser capaz de contemplar inovações que tenham conteúdos significativos. Nesta perspectiva, há um tempo diferenciado de aprendizagem e não um tempo único para todos. Os limites e possibilidades de cada educando devem ser respeitados; portanto, é desafio [...] apresentar propostas viáveis para que o acesso, a permanência e o sucesso do educando nos estudos estejam assegurados (PARANÁ, 2006, p. 28)

É necessário proporcionar o envolvimento dos alunos da EJA nas práticas escolares, com acesso aos saberes em suas diferentes linguagens. “Tais práticas devem estar intimamente articuladas às suas necessidades, expectativas e trajetórias de vida, e devem servir como incentivo para que continuem os estudos”, para que, dessa forma, eles se tornem sujeitos na construção do conhecimento “mediante a compreensão dos processos de trabalho, de criação, de produção e de cultura” (PARANÁ, 2006, p. 28).

As Diretrizes Curriculares (2006) também enfatizam questões relativas aos educandos que frequentam a EJA e as relações com o tempo, os conteúdos, perspectivas e projetos de vida:

O tempo que um educando participa da EJA tem valor próprio e significativo e, portanto, a escola deve superar o ensino de caráter enciclopédico, centrado mais na quantidade de informações do que na relação qualitativa com o conhecimento. Quanto aos conteúdos específicos de cada disciplina, deverão estar articulados à realidade, considerando sua dimensão sócio-histórica, articulada ao mundo do trabalho, à ciência, às novas tecnologias, dentre outros.

Com relação às perspectivas dos educandos e seus projetos de vida, a EJA poderá colaborar para que eles ampliem seus conhecimentos de forma crítica, viabilizando a reflexão pela busca dos direitos de melhoria de sua qualidade de vida (PARANÁ, 2006, p. 29).

Cada aluno que procura a EJA “apresenta um tempo social e um tempo escolar vivido, o que implica a necessidade de reorganização curricular, dos tempos e dos espaços escolares, para a busca de sua emancipação”, e “pode-se dizer que os educandos viveram e vivem tempos individuais e coletivos, os quais compreendem os momentos da infância, da juventude, da vida adulta, no contexto das múltiplas relações sociais”. Cabe ainda destacar que “a organização dos tempos e dos espaços escolares interfere na formação dos educandos, seja para conformar ou para produzir outras práticas de significação” (PARANÁ, 2006, p. 33).

Muitos alunos, ao ingressarem na EJA, trazem modelos internalizados de vivências escolares ou outras. “Neles predomina a ideia de uma escola tradicional, onde o educador exerce o papel de detentor do conhecimento e o educando de



receptor passivo desse conhecimento”, por isso “muitos supõem que seja da escola a responsabilidade pela sua aprendizagem” (PARANÁ, 2006, p. 30).

Destaca-se o papel do educador da EJA, durante o processo educativo, estimulando a autonomia intelectual dos alunos para que eles continuem seus estudos, cabe a ele “incentivar a busca constante pelo conhecimento produzido pela humanidade, presente em outras fontes de estudo ou pesquisa”, bem como estimular o estudo individual, necessário, “quando se trata da administração do tempo de permanência desse educando na escola e importante na construção da autonomia” (PARANÁ, 2006, p. 29).

Segundo as Diretrizes Curriculares (2006), deve-se construir essa autonomia intelectual, a fim de que os educandos se tornem sujeitos ativos do processo educacional:

A emancipação humana será decorrência da construção dessa autonomia obtida pela educação escolar. O exercício de uma cidadania democrática pelos educandos da EJA será o reflexo de um processo cognitivo, crítico e emancipatório, com base em valores como respeito mútuo, solidariedade e justiça (PARANÁ, 2006, p. 29).

O desafio de desenvolver processos de formação humana, articulados a contextos sócio-históricos, a fim de que se reverta a exclusão e se garanta aos educandos o acesso, a permanência e o sucesso no início ou no retorno desses sujeitos à escolarização básica, desta forma, está na base do trabalho pedagógico da EJA.

### **3 Cadernos escolares: uma análise sobre os registros de uma aluna da terceira idade que frequentou a EJA**

Ao considerar os cadernos escolares como fontes de pesquisa, sob o contexto das práticas e pautas escolares, sociais e culturais, procurou-se identificar diferentes usos e possíveis significados em dois cadernos escolares que foram utilizados por uma aluna da terceira idade durante os anos de 2003 e 2004, período em que ela frequentou uma classe de EJA, em uma escola de Rede Municipal de Ensino de Curitiba/PR. Esses materiais, ou melhor, essas fontes históricas foram encontradas ao final do ano de 2016, no fundo de uma antiga estante de madeira, em meio a outros documentos.

Ao encontrar esses cadernos escolares, meio que por acaso, durante uma reforma do imóvel onde essa senhora reside, surgiu o desejo de continuar preservando-os, a princípio apenas com a intenção de cuidar do bem material, sem a pretensão de que um dia eles pudessem ser úteis por algum motivo, bem como pelo significado que tiveram, pelo valor sentimental e pelas lembranças que traziam e representavam para ela, que hoje é ainda uma mulher independente e batalhadora, uma dona de casa ativa, com 78 anos de idade, cheia de vida e que luta a cada dia para alcançar seus objetivos.



Após observar por algumas vezes esses materiais, foi possível perceber a riqueza de dados históricos que uma análise mais detalhada sobre eles poderia fornecer. Diante dessa situação, surgiu o interesse em desenvolver este estudo, com o intuito de captar mais do que apenas alguns dados impressos, mas sim tentar captar o significado desses cadernos na história de vida dessa senhora. Para tanto, foi utilizada a metodologia da história oral, por meio de entrevistas com a própria autora dos cadernos, com os devidos cuidados éticos, desde o “convite e à cessão de direitos sobre o depoimento para uso dos dados na pesquisa” (VIEIRA, 2015, p. 372), transcrição e retorno dos dados à entrevistada. Sendo assim, para manter o anonimato da entrevistada, foi utilizada a abreviatura I. S. para citá-la no decorrer deste trabalho.

A princípio, a entrevistada I. S. (2017) lembrou como foi sua infância:

Tive uma infância muito humilde, sem condições de efetuar os estudos na idade regular. Desde muito jovem, já contribuía com o sustento da casa, auxiliando meus pais em lavouras e serrarias, no município de Faxinal, no norte do estado do Paraná, e, portanto, não tive a oportunidade de frequentar a escola regularmente (I. S., 2017).

Durante algum tempo, por volta dos seus 7 ou 8 anos de idade, I. S. havia estudado em uma classe multisseriada, em uma escola rural localizada nas instalações de uma serraria. Ela explicou que as condições para estudar naquela época eram muito precárias, pois sua residência ficava em uma chácara distante da escola. Segundo I. S. (2017):

Eu e minha irmã mais nova tínhamos que caminhar cerca de 3 quilômetros para chegar até a escola rural, sem calçados apropriados, mal agasalhadas, sem a companhia de nossos responsáveis e sujeitas a todo tipo de perigos durante o percurso – ataques de animais, encontro com tropas de bois, intempéries, acidentes, etc. Algumas vezes, a fome e o desgaste físico proporcionado por aquela longa jornada também nos castigava, precisávamos parar no caminho para descansar e nos alimentar da merenda que preparávamos em casa e armazenávamos em marmitas improvisadas, que eram antigas latas de margarina (I. S., 2017).

Mesmo enfrentando tais dificuldades de acesso, I. S. lembrou com carinho dessa época, relatando: “gostava muito de estudar e ficava orgulhosa quando a professora solicitava para que eu auxiliasse os colegas na execução das atividades ou que tomasse conta da sala de aula” (I. S., 2017).

Apesar do esforço para frequentar a escola, mesmo que por um curto período durante sua infância, I. S. não possuía um histórico escolar ou qualquer outro documento que comprovasse sua escolaridade, o que lamentava.

No ano de 2003, no entanto, algumas senhoras da terceira idade, moradoras do bairro Alto Boqueirão em Curitiba/PR, com histórias de vida semelhantes à de I. S., tomaram conhecimento de um curso de EJA que era ofertado em uma das escolas





da Rede Municipal de Ensino. Resolveram, então, formar um grupo para retomar os estudos, convidando-a para se integrar a elas. Logo no início desse processo, I. S. ficou pouco assustada, relutando em aceitar o convite, pois não acreditava ser capaz de voltar a frequentar uma escola. Depois de vários incentivos por parte de familiares e amigos, contudo, decidiu encarar o desafio.

De acordo com I. S. (2017), “o curso era ministrado em uma escola próxima de minha residência. O grupo de senhoras se reunia todas as noites, das 19h às 22h, e uma colega ia incentivando a outra”. Elas frequentaram as aulas da EJA durante os anos de 2003 e 2004, com um objetivo em comum: “a obtenção do tão sonhado histórico escolar referente a escolaridade de 1ª a 4ª série” (I. S., 2017).

No decorrer da análise dos dois cadernos escolares utilizados por I. S., foi possível refletir sobre a utilização desses materiais escolares como uma fonte para pesquisa, voltada ao estudo do cotidiano escolar e daquilo que nele existe de diferente do previsto e normatizado. Ao mergulhar em seus cadernos, foram descobertas marcas de sua singularidade, o que contribuiu para uma reflexão sobre o modo como ela expressou conhecimentos, sentimentos e incertezas. Foram observadas suas relações com elementos do trabalho pedagógico efetivo com os conteúdos escolares e atividades oficiais da escola, com os papéis sociais, entre outras coisas.

Esses dois cadernos escolares também foram analisados em seus aspectos físicos: são do tipo universitário, destinados para uma matéria, sem divisórias, com espiral, ambos têm o mesmo formato vertical, medindo 203 x 280 cm, com 96 folhas cada um, com capas simples, ilustradas com imagens de jovens esportistas. O primeiro caderno apresenta capa de papelão fino, já o segundo caderno apresenta capa dura, feita com papelão mais encorpado. Segundo relato de I. S. (2017), “esses cadernos foram adquiridos aleatoriamente, sem qualquer influência de suas características, simplesmente pelo fato de que seriam itens básicos para frequentar as aulas”. Nas capas dos cadernos, não havia nenhuma identificação com o nome de I. S. ou sobre a turma à qual pertencia.

Foi possível perceber, nos registros de I. S., o uso rotineiro de caneta esferográfica, alternando entre as cores azul e preta, lápis e borracha. Observou-se o emprego de lápis de cor, giz de cera e canetas coloridas de maneira muito esporádica. O uso de caneta esferográfica vermelha era exclusivo da professora, durante correções individuais e para registrar alguns elogios nas conclusões dos exercícios, como por exemplo: “Parabéns! Muito bom!”, o que leva a crer que essa prática provavelmente era apenas produto de regras estabelecidas na classe.

Com letra bem definida, seus registros quase não apresentaram rasuras, demonstrando terem sido realizados com atenção. Foi possível perceber a preocupação de I. S. em não cometer erros e em relação à organização, à limpeza, ao capricho, ao aproveitamento dos espaços e à disciplina na utilização dos materiais, provavelmente seguindo padrões estéticos que lhe haviam sido impostos em outros tempos. Todas as anotações registradas por I. S. em seus cadernos eram dedicadas exclusivamente ao que dizia respeito aos conteúdos trabalhados em sala de aula.



I. S. demonstrou seriedade nos estudos e preocupação em fazer tudo o que era solicitado. Textos, atividades, enunciados e exercícios foram registrados de maneira completa, feitos e corrigidos, quase sem enfeites ou outros detalhes, sempre de forma legível, com clareza e organização.

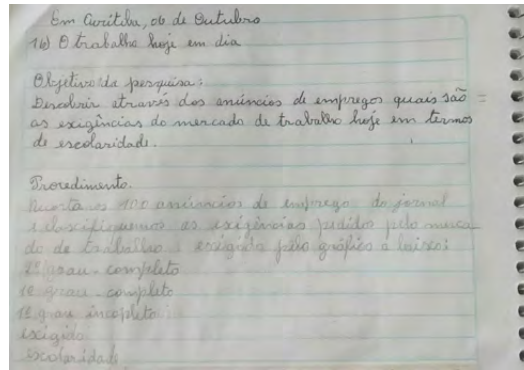
Percebe-se a presença marcante da interdisciplinaridade no desenvolvimento das aulas. Os conteúdos foram ministrados dentro de projetos de trabalho. A partir de temas como: Bolo do coração; A história do dinheiro; Papius; Folclore; Fontes históricas; O trabalho no Brasil; Conhecendo a história do café; Construindo um ambiente saudável; O Natal, seu significado e seus símbolos; entre outros, a professora apresentava os projetos articulando-os aos conteúdos das disciplinas de Português, Matemática, História, Geografia, Ciências e Arte, partindo de informações significativas para seus alunos, que faziam sentido e tinham relação com suas experiências de vida.

Durante o desenvolvimento do projeto “Bolo do coração”, por exemplo, nota-se que a professora apresentou a proposta de trabalho partindo da afetividade e aproveitando os vínculos de amizade presentes naquele grupo para estimular principalmente a produção e a interpretação de textos, mas também trabalhando pesquisa e análise de outras receitas de bolos, acentuação, frações, sistema de medidas, situações-problema, alimentação saudável, modos de produção etc.

Com o projeto “A história do dinheiro”, a professora trouxe à baila conteúdos como: medidas de valor, sistema monetário, moeda brasileira, números decimais, ordem crescente e decrescente, escrita de números por extenso, produção e interpretação de textos, situações problemas envolvendo adição, subtração, multiplicação e divisão, frações, preços e mercadorias, fazendo relação entre os tipos de moedas que haviam servido como padrão monetário no Brasil e com quais delas os alunos daquela turma haviam convivido.

No projeto “O trabalho no Brasil”, a professora apresentou os tipos ou formas de trabalho: escravo, servil e assalariado, trazendo também ao debate questões a respeito de trabalho indígena, trabalho dos imigrantes, trabalho da mulher, trabalho infantil, remuneração, carga horária dos trabalhadores, mudanças significativas nas relações de trabalho no Brasil, leis trabalhistas, direitos e deveres dos trabalhadores, organizações dos trabalhadores rurais, relação entre o nível de escolaridade e o mercado de trabalho, utilizando para isso situações-problema, desenho, pintura, legendas, produção e interpretação de textos, interpretação e elaboração de gráficos, porcentagem etc. As figuras abaixo são exemplos que ilustram algumas das relações entre o projeto “O trabalho no Brasil” e as experiências de vida de I. S.:

Figura 1 – Enunciado da atividade proposta no projeto “O trabalho no Brasil”, descreve o objetivo da pesquisa: “Descobrir através dos anúncios de empregos quais são as exigências do mercado de trabalho hoje, em termos de escolaridade” e o procedimento utilizado: “Recortamos 100 anúncios de emprego do jornal e classificamos as exigências pedidas pelo mercado de trabalho, exigido pelo gráfico abaixo: 2º grau completo; 1º grau completo; 1º grau incompleto”



Fonte: (SILVA, 2003).

Figura 2 – Gráfico representando o nível de escolaridade exigido pelo mercado de trabalho, legendas: azul escuro: 1º grau incompleto; vermelho: 1º grau completo; azul claro: 2º grau; verde: superior; marrom: não exige escolaridade (Resultado da pesquisa do projeto “O trabalho no Brasil”)



Fonte: (SILVA, 2003).



Figura 3 – Produção de texto: Conclusão a respeito do gráfico sobre o nível de escolaridade exigido pelo mercado de trabalho (Resultado da pesquisa do projeto “O trabalho no Brasil”)

Conclusão

No gráfico constatamos que realmente precisamos estudar para poder ter um bom emprego, o mercado hoje está exigindo cada vez mais estudo, na pesquisa que fizemos sobre emprego 4% por cento tinha exigência de 2º grau. Quando não exige experiência é para serviço como, empregada doméstica, babá, ou serviço bem simples. Devemos incentivar nossas crianças e jovens a estudar. O governo garanta o estudo até o 2º grau gratuito. As crianças e os jovens devem estudar e se formar para não ficar como nós.

Fonte: (SILVA, 2003).

Em um dos cadernos analisados percebe-se um pouco sobre a forma como a professora estimulava os processos interativos entre os seus alunos, como as relações interpessoais se desenvolviam e como as interações ocorriam.

Foi possível perceber a dificuldade, ou talvez, a simples insegurança de I. S. em produzir textos. Registros a respeito são mínimos e alguns dos personagens fictícios recebiam nomes de familiares ou colegas de sala de aula, quase sem ligação com o real.

Ficou evidenciado que metade de um dos cadernos estava destinada à “recuperação”, especificamente separada para a disciplina de Matemática. A presença da tabuada ganhou lugar de destaque no verso da capa, as atividades e exercícios não estavam articulados aos projetos interdisciplinares, diversos exercícios foram registrados, executados e corrigidos de forma mais mecânica.

Também chamou atenção a presença de um vasto espaço com folhas em branco, resultado de um período em que a I. S. não frequentara as aulas porque sua filha estava internada, com um grave problema de saúde.

Durante o estudo, portanto, foi possível conhecer com maior profundidade o comportamento escolar de I. S., sua relação com a escola e com os conteúdos. Também foi possível notar algumas de suas particularidades ao interagir com esses materiais como espaços próprios de expressão da sua individualidade e de alguns de seus critérios e valores.



## Considerações Finais

Com a ampliação e a diversidade de fontes documentais, promovida pela história cultural, os cadernos escolares passaram a ser reconhecidos como tal, representando vasto campo para pesquisa em História da Educação. Nessa perspectiva, este estudo analisou questões visíveis e invisíveis, perceptíveis nos registros de cadernos escolares, evidenciando a possibilidade de utilização desses materiais como fontes históricas.

O contexto estudado foi o da EJA – Educação de Jovens e Adultos, modalidade de ensino considerada como outra oportunidade de aprendizagem para aqueles que não concluíram seus estudos na idade regular, caracterizada pela diversidade do perfil dos seus educandos (adolescentes, jovens, adultos e idosos), os quais trazem consigo uma bagagem de conhecimentos de outras instâncias sociais. É a EJA responsável por fornecer subsídios para que seus alunos se tornem sujeitos ativos, críticos, criativos e democráticos, contemplando diferentes culturas, saberes e especificidades que precisam ser priorizados na socialização dos sujeitos.

A partir da análise de dois cadernos utilizados por uma aluna que frequentou uma classe de EJA, em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba/PR, durante o período de 2003 a 2004, foi possível contextualizar práticas escolares, refletindo-se sobre a utilização desses artefatos e sobre o que eles representam no cotidiano escolar, na relação entre o previsto e o normatizado. A pesquisa também trouxe à baila questões relacionadas aos conteúdos, aos sujeitos e às relações entre eles, percebidas ao mergulhar nas linhas e entrelinhas do material estudado.

Ao analisar esses cadernos, foi possível descobrir marcas de sua singularidade e sobre o modo como a aluna expressou conhecimentos, sentimentos e incertezas. Foram observadas suas relações com elementos do trabalho pedagógico efetivo, com os conteúdos escolares e as atividades oficiais da escola, bem como com os papéis sociais.

No desenvolvimento da pesquisa, surgiram indícios que puderam ser relacionados diretamente à realidade na qual a aluna estava inserida: informações sobre o cotidiano escolar, os sujeitos, as normas, o universo da escola, suas práticas e seus objetivos.

Em suma, o estudo sobre cadernos escolares permitiu aprofundar o conhecimento sobre os cadernos escolares, sua utilização e o que representam no cotidiano da escola, como espaços próprios de expressão da individualidade da aluna.

## Referências

ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2014, p. 155-202.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20/12/1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 20 jun. 2017.



BRASIL. Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09/01/2001. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2017.

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

CONSTANTINO, Nuncia Santoro de. Teoria da História e reabilitação da oralidade: convergência de um processo. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.). **A aventura (auto)biográfica**: teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 37-74.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GRINSPUN, Mírian Paura Sabrosa Zippin. Velhos cadernos, novas emoções. In: MIGNOT, A. C. V. (org.). **Cadernos à vista**: escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008, p. 257-265.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, n. 1, jan./jun. 2001, p. 9-43. Disponível em: <<http://rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/273/281>>. Acesso em: 12 abr. 2017.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Aprendendo com os cadernos escolares: sujeitos, subjetividades e práticas sociais cotidianas da escola. In: MIGNOT, A. C. V. (org.). **Cadernos à vista**: escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008, p. 130-142.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos**. Secretaria de Estado da Educação. Curitiba: 2006. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce\\_eja.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_eja.pdf). Acesso em: 21 jun. 2017.

RAZZINI, Marcia de Paula Gregorio. Instrumentos de escrita na escola elementar: tecnologias e práticas. In: MIGNOT, A. C. V. (org.). **Cadernos à vista**: escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008, p. 91-113.

RIBEIRO, José da Silva. **Métodos e técnicas de investigação em Antropologia**. Lisboa: Universidade Aberta, 2003.

SILVA, Izabel Afonso da. **Caderno escolar da EJA**. Curitiba: 2003.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. A história cultural e as fontes de pesquisa. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n.º 61, p. 367-378, mar. 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640533/8092>. Acesso em: 08 mai. 2017.

VIÑAO-FRAGO, Antonio. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. In: MIGNOT, A. C. V. (org.). **Cadernos à vista**: escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008, p. 15-33.

#### Entrevista

I. S. Entrevista concedida a Eliane Küster. Curitiba, 21 jun. 2017.



## OS LIMITES E AS POSSIBILIDADES DAS FONTES DOCUMENTAIS DO MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE EM TEFÉ/AM (1963-2003)

Leni Rodrigues Coelho – UERJ

Num sentido elementar e básico, o movimento de politização da educação, e seu reverso, é entendido meramente como resultado de se pensar a educação como influída pela política, e está sendo retrabalhada pela educação, orientada para a emancipação. Isto é, sob esta ótica, seria legítimo se pensar a educação à luz da política, sendo que nela se refletiram os conflitos pelo poder entre os grupos ou classes sociais, entre dominantes, entre opressores e oprimidos (LOVISOLO, 1990, p. 61).

### Introdução

A cidade de Tefé está localizada no interior do estado do Amazonas e foi cenário, por várias décadas da atuação do Movimento de Educação de Base (MEB), no entanto, muito pouco se escreveu sobre essa(s) história(s). A partir do ano de 2008, professores dos cursos de licenciatura em Pedagogia e em História, juntamente com bolsistas de iniciação científica começaram a desenvolver atividades que visaram a construção de um acervo documental/histórico que possibilitasse a construção das histórias neste município. No decorrer da pesquisa buscamos refletir sobre o trabalho desenvolvido e como ele contribuirá para a consolidação da escrita da história da educação popular dessa região ainda pouco conhecida pela academia local e nacional.

Ressaltamos que o estado do Amazonas abriga a maior floresta tropical do mundo, com riquezas naturais insondáveis e tem cada vez mais atraído a atenção tanto de brasileiros como de estrangeiros. Maior rio, maior bacia hidrográfica, imagens grandiosamente ligadas à sua imensa geografia são recorrentes no imaginário popular. De maneira geral, a história da região pauta-se por representações veiculadas pela mídia, que enfatiza questões referentes à natureza e às populações indígenas, silenciando muitas outras histórias, ou seja, a dos sujeitos sociais concretos. Exemplo emblemático dessa questão é a história do Movimento de Educação de Base (MEB), nessa região.



Em específico, este trabalho trata da organização, da catalogação e da digitalização dos documentos do Movimento de Educação de Base, um movimento popular relevante no município de Tefé-AM e região e como esse acervo abre novas perspectivas para a escrita da história da educação na região do Médio Solimões. No que diz respeito ao Movimento de Educação de Base em Tefé e redondezas, apesar de sua importância na luta pelo acesso à educação para setores até então excluídos dos bancos escolares e da organização política das comunidades ribeirinhas, continua sendo um movimento praticamente desconhecido pela população em geral e mesmo na academia, tendo em vista que poucos são os trabalhos que tratam essa temática, isto tanto em nível de graduação como de pós-graduação. Portanto, a manutenção do arquivo do MEB é importante para a população do município de Tefé, uma vez que permite o acesso da sociedade como um todo a fontes primárias, as quais são significativas para as pesquisas da área de educação e cultura popular. Para Medeiros (2009, p. 187):

A luta pela organização de arquivos nos municípios e estados passou a ser tarefa fundamental para viabilizar a história da educação: não se trata do acesso 'permitido' a um ou a alguns pesquisadores, mas o acesso garantido à comunidade, de forma adequada.

A criação da Universidade do Estado do Amazonas e, respectivamente, do curso de licenciatura em História e Pedagogia é recente, data de 2001. A partir da consolidação dos cursos de licenciaturas e a busca pelo desenvolvimento da pesquisa científica é que um grupo de professores e alunos identificou o acervo nas dependências da Rádio Educação Rural de Tefé e iniciou as atividades focando a organização dos documentos que registram a atuação do MEB e que foi coletado e guardado pela Igreja Católica desde o século XVIII. O acervo guarda documentos escritos e iconográficos referentes aos quarenta anos de história do MEB Tefé, mas encontrava-se em condições precárias sem um local apropriado para seu armazenamento e mesmo sem nenhuma organização sistemática que possibilitasse o desenvolvimento de pesquisas científicas.

Neste sentido, acreditamos que a produção do conhecimento na área da história da educação no Brasil, nas primeiras décadas do século XX, apresentava quadro bastante deficitário, não havendo a consolidação dos estudos histórico-científicos nacionais bem definidos, sendo as obras de análise sobre o país reduzida, apresentando em sua maioria pouca reflexão crítica (LAPA, 1981). No entanto, já na década de 1980, identificou-se a preocupação de muitos historiadores, como por exemplo, Challoub (1986), que traz à tona o cotidiano das pessoas simples e suas mais variadas formas de existência/resistência. Essa preocupação estende-se não só a história como a várias outras áreas do conhecimento, como a Educação, no que diz respeito ao compreender as várias faces da educação brasileira.

Foi aos poucos difundindo-se entre os pesquisadores, a compreensão da importância das ações de todos os agentes sociais na produção da realidade. Nos dias atuais identificamos grande preocupação com a necessidade de inserir na escrita da



história sujeitos históricos negligenciados, até então, como os pobres, as mulheres, os índios e os negros. A busca da inclusão, iniciada nos discursos, principalmente a partir dos anos de 1980 que anunciam os projetos sociais, expandiu-se para as reivindicações por melhores condições de vida, pela participação na vida econômica e política - nas páginas da História. Esses objetivos foram perseguidos pelo Movimento de Educação de Base em nível nacional e Tefé em específico.

Para Marc Bloch (1997), o historiador investiga suas questões com os pés fincados em seu tempo. O autor apresenta em “Apologia à História” uma nova forma de fazer história com métodos científicos, enfatizando o constante movimento da pesquisa histórica, que, em seu ato de tessitura, constrói novas tramas narrativas, mas que a preocupação essencial é com as ações dos homens no tempo, em seus vários âmbitos político, social, cultural e econômico.

## O Acervo Histórico do Movimento de Educação de Base em Tefé

No primeiro contato com a documentação, essas se encontravam desorganizadas, empoeiradas e guardadas dentro de caixa de papelão, pastas e envelopes A4, em condições inadequadas para conservação e arquivamento. Assim, iniciamos o trabalho de limpeza, organização, catalogação por temática e digitalização de documentos guardados nas dependências da Rádio Educação Rural de Tefé. O trabalho realizado tem uma relevante missão, ou seja, de contribuir para preencher as lacunas no que diz respeito à história da educação, da organização política, da cultura, enfim, da história do município de Tefé. Em relação a preservação do patrimônio documental, Sousa (2009, p. 127) ressalta que:

Se, para os grandes centros, essa tendência, muitas vezes, se reveste de experiências bem-sucedidas de constituição e proteção de acervos de valor histórico, o mesmo não ocorre quando atentamos para a realidade de cidades interioranas, com valorosas exceções [...]. Com efeito, a despeito de diversas tentativas e iniciativas de organizar instituições voltadas para a guarda da memória local e regional, temos conseguido fazer muito pouco – ou quase nada – se consideramos a dimensão e riqueza do nosso patrimônio histórico e o crescente processo de destruição a que se encontra submetido.

Foi perceptível as péssimas condições de armazenamento e conservação, o que instigou a refletir sobre o não reconhecimento da importância da conservação dos documentos para a construção do conhecimento e da própria memória. Ressaltamos a relevância das ações realizadas com os documentos para o meio acadêmico, em razão de possibilitar o contato com vários registros deixados pelos sujeitos que fizeram parte desse movimento, no entanto, até o presente momento foi alvo de poucas análises. Para além desse fato, identificamos a existência de uma expressiva documentação que tratava da história da alfabetização de Jovens e Adultos, uma temática relegada a um plano secundário pelos governantes e pelos educadores, com raras exceções. A respeito dessa questão Fávero (2009, p. 05), afirma que,



a história da educação de adultos e a história da educação popular não aparecem nos livros de história da educação brasileira; uma ou outra vez são feitas referências esparsas, não raro apenas a Paulo Freire, pela sua projeção. Toda a produção sobre essas 'modalidades' educativas conta de livros específicos, a maioria deles provenientes de trabalhos de teses e dissertações. Além disso, o relativamente difícil acesso a esses livros, encontrados apenas em bibliotecas universitárias e em sebos, e o pouco empenho no estudo aprofundado das campanhas e movimentos, inseridos nos respectivos contextos históricos, tem levado a interpretações parciais e não raro incorretas.

A construção do Acervo Histórico em Tefé com documentos referentes ao MEB rema contra a realidade afirmada por Fávero, pois possibilitará aos professores pesquisadores, alunos de graduação e pós-graduação desenvolverem pesquisas científicas naquele espaço, sobre a temática da educação popular e de jovens e adultos já que permite o acesso a uma documentação valiosa e inédita como fontes primárias, as quais são significativas para a consolidação de pesquisas científicas nas referidas temáticas.

Para a consolidação do arquivo foram realizadas atividades práticas e teóricas com metodologia específica de limpeza, organização e preservação dos documentos, que incluiu basicamente duas etapas. No primeiro momento da pesquisa priorizamos a formação teórica com estudos de obras referentes ao tema: Bosi (1994); Cunha (1992); De Decca (1992); Fávero (2009); Fenelon (1993); Fonseca (1997); Le Goff (2003), Lovisoli (1990), Prost (2008), Spinelli Jr (1997), entre outros.

No segundo momento, trabalhamos com a higienização dos documentos, retirando os grampos, cliques metálicos e outros artefatos que danificam o papel. Para fazer a limpeza utilizamos pincel próprio para retirar as sujidades de insetos encontradas na documentação, bem como, a catalogação por temática e ordem cronológica, a organização em pastas e a digitalização dos documentos. Na prática tínhamos o objetivo de separar, higienizar, organizar e catalogar os documentos produzidos pelo Movimento de Educação de Base durante os seus quarenta anos (1963-2003). A limpeza dos documentos possibilitou a sua conservação e acomodação, tendo em vista que depois de limpos eram acondicionados em pastas. Neste sentido, Beck (1991, p. 57), afirma que "a limpeza é um dos fatores prioritários de preservação".

As espécies documentais encontradas no Prédio da Rádio Educação Rural de Tefé são registros da atuação do MEB desde seu surgimento em 1963 até seu encerramento em 2003, e são variados: relatórios anuais, mensais e trienais do MEB, plano de encontros, folhas de pagamentos de funcionários, livro de matrícula, livros didáticos, cartilhas do MEB, scripts das aulas radiofônicas, avaliações, recortes de jornais, álbuns de fotografias, planejamento de atividades, prestações de contas, correspondências, atas, ofícios, dentre outros.

Constam também documentos referentes às atividades desenvolvidas pelo MEB em outras localidades do estado do Amazonas como Jutáí, Carauari, Marã e Fonte Boa, bem como, documentos produzidos em outros estados do nordeste brasileiro (Pernambuco, Rio Grande do Norte, Sergipe e Paraíba). Muitos são exemplares



raros, guardados ao longo dos anos, salvos do pouco apreço à preservação de nossa memória ou que sobreviveram à desestruturação dos movimentos populares ocorrida no país após o golpe militar de 1964. Sobre essa questão, Toledo e Gimenez (2009, p. 119), acrescentam que:

Cabe, ao pesquisador, individualmente, fazer o trabalho que deveria ser de uma política pública de construção e preservação da memória (documentada) nacional e da cultura (documentada) no Brasil. Isso pode ser constatado no caso da tímida abertura dos arquivos dos órgãos estatais de repressão no Brasil durante a ditadura militar. Os arquivos foram disponibilizados com algumas restrições, mas não estão organizados e nem digitalizados. Há ainda um grande trabalho a ser feito.

A organização do acervo da Rádio Educação Rural de Tefé ainda não está totalmente concluída, entretanto, é possível afirmar que a documentação se encontra incompleta. No decorrer das atividades foram organizados e catalogados 5.500 documentos, destes foram digitalizados aproximadamente 1000 documentos primários e 800 fotografias. Na sua grande maioria os documentos, sejam escritos ou iconográficos, encontravam-se gastos em decorrência da ação do tempo e do pouco apreço da sociedade. Diante dessa realidade foi necessário agir urgentemente para preservar a memória deste movimento popular. O trabalho realizado não se restringe ao ato de apenas arquivar e organizar papéis, e sim de guardar registros da atuação do MEB em diferentes contextos históricos, possibilitando escrever páginas importantes da história no município de Tefé, ou seja, parte da história da cidade. Nesse sentido, Le Goff, (2003, p.535), ressalta que:

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-la e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa.

A conservação e a preservação desses arquivos garantem o imprescindível acesso às informações de documentos oficiais do MEB, buscando preservar a memória e a cultura do patrimônio histórico, divulgando os valores históricos, artísticos e afetivos do patrimônio cultural do município de Tefé. Sobre a memória histórica, Paoli (1992, p. 25), salienta que:

A estas alturas da discussão sobre história, memória, patrimônio, passado, sabemos que nenhuma destas palavras tem um sentido único. Antes formam um espaço de sentido múltiplo, onde diferentes versões se contrariam porque saídas de uma cultura plural e conflitante. A noção de 'Patrimônio Histórico' deveria evocar estas dimensões múltiplas da cultura como imagem de um passado vivo: acontecimentos e coisas que merecem ser preservados porque são coletivamente significativas em sua coletividade. Não é, no entanto, o que parece acontecer: quando se fala em patrimônio histórico, pensa-se quase sempre em uma imagem congelada do passado. Um passado



paralisado em museus cheios de objetos que ali estão para atestar que há uma herança coletiva cuja função social parece suspeita.

O trabalho desenvolvido até o presente momento na Rádio Educação Rural de Tefé ainda não é suficiente para garantir a preservação e conservação dos documentos num espaço de médio e longo tempo, pois é necessário que se tenha um local apropriado para arquivar tais documentos, além de utilizar um processo de restauração que ainda não possuímos condições de realizar, e, principalmente, a digitalização dos documentos, para que minimize os riscos de se perder os originais, mas, importantes passos foram dados. Corroborando com essa ideia de preservação de fontes, Prost (2008), ressalta a importância de se fazer uma reflexão acerca da 'história do tempo', sendo necessário para isso, o acesso e a análise do pesquisador aos documentos históricos e aos fatos. Para Prost (2008, p. 96),

O tempo histórico, diferentemente da reta geográfica que é composta por uma infinidade de pontos, não é formado por uma infinidade de fatos [...]. O tempo da história não é uma infinidade de medida: o historiador não se serve do tempo para medir os reinados e compará-los entre si – essa operação não teria qualquer sentido. O tempo da história está incorporado, de alguma forma, às questões, aos documentos e aos fatos; é a própria substância da história.

Neste sentido, os riscos de se perder parte da documentação ainda não foram totalmente superados. Faz-se importante destacar ainda que a realidade do acervo da Rádio Educação Rural, pertencente a Prelazia de Tefé se encontra na atualidade com falta de recursos e de profissionais para atender o pesquisador, meios inadequados de conservação do material em uso, faltam treinamentos e técnicas de conservação e restauro dos documentos no acervo.

Acrescentamos ainda que, ao longo dos anos não houve uma efetiva busca da construção da história da educação, mas principalmente, da educação de jovens e adultos na cidade de Tefé. Assim, muitas histórias da grande parte da população ribeirinha que viviam em Tefé e seus arredores foram de alguma forma silenciadas e o trabalho realizado buscou transformar esse panorama, dando assim, a possibilidade de elaborar análises mais profundas acerca dessa questão.

## **Preservação de Fontes: a memória do MEB em Tefé**

A preservação e a conservação são técnicas de importância imperiosa para as bibliotecas, arquivos, museus e demais centros de documentação que necessitam de cuidados para que estejam disponíveis para consulta ou manuseio das gerações futuras. Para Medeiros (2005, p. 23), é necessário conservar para não restaurar e

a importância de conservar e preservar um objeto que consideramos parte de um patrimônio está no fato deste se constituir registro material da cultura, da expressão artística, da forma de pensar e sentir de uma





comunidade de uma determinada época e lugar, um registro de sua história, dos saberes, das técnicas e instrumentos que utilizava.

Foi pensando nessa questão que, professores e alunos da Universidade do Estado do Amazonas, vinculados ao Centro de Estudos Superiores de Tefé desenvolvem projetos com a finalidade de organizar, catalogar e digitalizar os documentos oficiais existentes no município. Ainda não se iniciou uma política pública efetiva para a manutenção e a preservação dos acervos históricos. Os problemas referentes à falta de conservação documental, em especial a do MEB/Tefé ainda são deixados de lado pela falta de conhecimento e pouco apreço da população e das autoridades governamentais.

A partir do momento que as instituições e profissionais da área da educação em Tefé adotarem normas e critérios para o manuseio dos acervos, bem como, sensibilizarem a população da importância que têm os bens culturais e históricos certamente haverá melhoria no que tange a preservação e conservação do patrimônio histórico dessa região, que ainda tem muito a escrever sobre a sua história.

No entanto, percebemos que esta não é uma realidade apenas no município de Tefé, pois ocorre também em outros municípios e estados brasileiros. Na realidade brasileira existem muitos acervos e poucos profissionais qualificados, o descaso das autoridades, a falta de uma política de preservação e conservação que dão ao patrimônio histórico um caráter de não relevância. Desta forma, é importante que a sociedade, os pesquisadores, os estudantes e os professores se mobilizem na busca da preservação desses acervos documentais.

Acreditamos que para os acervos documentais tenham sua vida prolongada é necessária uma construção de locais apropriados, pois muitas vezes a tentativa de recuperar um acervo, os esforços despendidos nem sempre são satisfatórios, uma vez que se tem a existência de danos causados pelas ações ambientais, químicos e biológicos, como também os danos causados pelo manuseio inadequado e a forma errada de armazenamento, evidenciando assim, a necessidade de uma atuação mais eficaz na conservação preventiva, sendo que esta última, contribui para a preservação do patrimônio e memória documental de um país.

Como já afirmado, a preservação documental da Rádio Educação Rural de Tefé sofre pela necessidade de profissionais qualificados, falta de equipamentos e matérias básicas para o desenvolvimento dessa função primordial. Apesar de muitos acervos se encontrarem em situações inapropriadas, já se tem em âmbito nacional iniciativas relevantes tanto teoricamente quanto na prática. No que se refere à literatura existente sobre higienização e conservação, constatamos uma preocupação com a conservação preventiva em bibliotecas e arquivos.

Na busca por salvar a integridade dos acervos históricos, há necessidade de se trabalhar com parcerias, com apoio da sociedade e instituições que tenham o objetivo de preservar os acervos históricos que contam as histórias dos movimentos populares. Além disso, devemos atentar para o fato de que a preservação dos registros históricos não é responsabilidade de um agente em específico, mas sim da sociedade em geral. A preservação e a conservação desses acervos documentais



permitem aos pesquisadores subsídios para a construção da narrativa histórica. Para além desse fato também contribui para a preservação da memória e a identidade da sociedade tefeense.

As reflexões aqui realizadas apontam para a potencialidade dos documentos guardados nas dependências da Rádio Educação Rural de Tefé para a escrita da educação popular, em especial para a história da educação de jovens e adultos. Por outro lado, enfatizam as ações para a preservação, a conservação e catalogação dos documentos escritos e iconográficos do MEB.

O trabalho realizado teve um duplo sentido. O primeiro exerce forte atração sobre o pesquisador das ciências humanas ansiosos para desvendar no fértil manancial desses testemunhos da memória os meandros das tramas culturais produzidas pelos grupos humanos que viveram na região. E o segundo, capacitou os estudantes dos cursos de História e Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas para a organização de arquivos, preservação de documentos, proporcionando a oportunidade do primeiro contato com a pesquisa histórica e ou da história da educação.

## Considerações finais

Ao refletir sobre a temática, acreditamos que é necessário adotar uma política de preservação, no tocante às medidas preventivas, dentre elas, a higienização, para combater a eliminação de sujidades sobre as obras, como poeira, partículas sólidas e elementos espúrios à estrutura física do papel, objetivando, entre outros fatores, a permanência estética e estrutural da mesma. Assim a conservação dos documentos é necessária para mantermos viva a identidade cultural. A consciência da importância de um bem cultural é condição primordial para a sua preservação e conservação.

A conservação e preservação dos patrimônios estão baseadas em uma administração segura dos acervos quanto aos recursos adequados e as técnicas apropriadas para prolongar a vida útil dos suportes de informação. As normas relativas ao uso levam em conta critérios determinantes que garantam a integridade física desses patrimônios, visando sua preservação para as gerações futuras (MEDEIROS, 2006). A conservação dos acervos documentais é um desafio para os sujeitos responsáveis por sua guarda e neste caso específico do MEB, a Prelazia de Tefé, tem um desafio imenso. Entre as mais importantes agressões causadas aos documentos em geral estão aquelas determinadas pela biodeterioração, provocada, muitas vezes por agentes biológicos como fungos e insetos. Somado a tudo isso, Tefé está localizado em uma região em que o índice de umidade é elevado, o que não favorece a preservação das fontes, principalmente, se não tiver recursos adequando para a conservação.

Com o desenvolvimento deste trabalho de conservação e preservação de documentos esperamos que possa subsidiar teórico e empiricamente as pesquisas desenvolvidas por professores e alunos cerca da educação de jovens e adultos em Tefé e outras temáticas que consigam trazer à tona o cotidiano e as singularidades do viver no interior do Amazonas. Dessa forma, temos, em certa medida, o desafio



de estimular a comunidade acadêmica e a sociedade em geral a construção de uma mentalidade voltada à valorização do patrimônio histórico e cultural em que estão inseridos, ou seja, valorizar a cultura que é única em cada região do país.

## Referências Bibliográficas

BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: lembranças de velhos*. 3. ed. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

BECK, Ingrid. *Manual de Preservação de Documentos*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1991.

BLOCH, Marc. *Introdução à História*. Edição revista, aumentada e criticada por Étienne Bloch. Publicações Europa-América, 1997.

CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt S; LOMBARDI, José Claudinei; MAGALHÃES, Livia Diana Rocha (Org). *A Pesquisa e a Preservação de Arquivos e Fontes: para a Educação, Cultura e Memória*. Campinas/SP: Alínea, 2009.

CASSARES, Norma Cianflone. *Como Fazer Conservação Preventiva em Arquivos e Bibliotecas*. São Paulo: Arquivo do Estado/Imprensa Oficial, 2000.

CIAVATTA, Maria. *Arquivos da Memória do Trabalho e da Educação: centros de memória e formação integrada para não apagar o futuro*. São Paulo: Cortez, 2005.

CHALLOUB, Sidney. *Trabalho, Lar e Botequim*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CUNHA, Maria Clementina P. *Patrimônio Histórico e Cidadania: uma discussão necessária*. In: *Direito à Memória*. São Paulo: Departamento do Patrimônio Histórico, 1992.

DE DECCA, Edgar Salvatore de. *Memória e Cidadania*. In: DPH. *O Direito à Memória: Patrimônio Histórico e Cidadania*. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 1992.

FÁVERO, Osmar. *Memória e História: o DVD Educação Popular 1947-1967*. Rio de Janeiro: 2009.

FENELON, Déa Ribeiro. *Cultura e História Social*. In: *Revista Projeto História*, n. 10. São Paulo: PUC/EDUC, 1993, p. 73-90.

HALBWACHS, Maurice. *A Memória Coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.

LAPA, José Roberto do Amaral. *Historiografia Brasileira Contemporânea: A História em Questão*. Petrópolis: Vozes, 1981.

LE GOFF, Jacques. *Documento/Monumento*. Trad. Suzana F. Borges. In: *Enciclopédia Einaudi. Memória - História*. V.01, Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1984.

LOVISOLO, Hugo. *Educação Popular: maioria e conciliação*. Salvador: UFBA, 1990.

MEDEIROS, G. F. de. *Por Que Preservar, Conservar e Restaurar?* Belo Horizonte: Superintendência de Museus do Estado de Minas Gerais, v.2, n.2, p.172-184, ago/dez. 2006.

MEDEIROS, Ruy Hermann Araújo. *Arquivos Escolares*. In: CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt S; LOMBARDI, José Claudinei; MAGALHÃES, Livia Diana Rocha (Org). *A Pesquisa e a Preservação de Arquivos e Fontes para a Educação, Cultura e Memória*. Campinas/SP: Alínea, 2009.



PAOLI, Maria Célia. *Memória, História e Cidadania: o direito ao passado*. História & Perspectivas, Uberlândia, v. 6, p. 25-30, Jan/Jun. 1992.

PROST, Antoine. *Doze lições sobre a história*. Tradução de Guilherme João de Faria Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SOUSA, Avanete Pereira. Fontes Documentais para o Estudo do Poder Local e do Cotidiano na Bahia Colonial. In. CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt S; LOMBARDI, José Claudinei; MAGALHÃES, Lívia Diana Rocha (Org). *A Pesquisa e a Preservação de Arquivos e Fontes para a Educação, Cultura e Memória*. Campinas/SP: Alínea, 2009.

SPINELLI JUNIOR, Jayme. *A Conservação de Acervos Bibliográficos & Documentais*. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, Departamento de Processos Técnicos, 1997.

TOLEDO, César de Alencar Arnaut de; GIMENEZ, José Carlos. Educação e Pesquisa: Fontes e Documentos. In. CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt S; LOMBARDI, José Claudinei; MAGALHÃES, Lívia Diana Rocha (Org). *A Pesquisa e a Preservação de Arquivos e Fontes para a Educação, Cultura e Memória*. Campinas/SP: Alínea, 2009.

## OS REGISTROS FOTOGRÁFICOS COMO FONTE PARA A ANÁLISE DA CULTURA ESCOLAR

Ivana Marta da Silva – Escola Estadual Raul Saddi  
Reginaldo Alberto Meloni – Universidade Federal de São Paulo

Nessa comunicação serão apresentados os resultados parciais de uma pesquisa associada ao projeto “Formação profissional de professores e gestão democrática: uma parceria universidade-escola para a melhoria do ensino público” (Processo Fapesp 2018/16585-1) que tem como objetivo a formação inicial e continuada de professores com o propósito da melhoria do ensino público, a partir do estabelecimento da parceria universidade – escola e da construção, junto com a equipe escolar, de ações organizadas por uma pesquisa-ação crítica e colaborativa que está sendo desenvolvido na Escola Estadual Raul Saddi no município de Diadema, SP.

Entre os eixos que estão sendo desenvolvidas nessa pesquisa um tem como objetivo compreender os aspectos relacionados com a história e a identidade da escola a partir do acervo fotográfico da instituição e da realização de entrevistas com antigos agentes escolares e membros da comunidade. Essa instituição escolar foi fundada em 1962 na periferia da cidade Diadema, SP e atua com o primeiro segmento do ensino fundamental (1º ao 5º anos), com um quadro de 24 professores, 12 funcionários e 536 alunos.

Na época da fundação, a região era relativamente desabitada, mas, com o tempo, foi-se formando uma comunidade em torno da escola e hoje a instituição se encontra em uma área vulnerável da cidade. Suas instalações apresentam problemas de manutenção e estética e a maioria dos estudantes vem de classes desfavorecidas e acabam por apresentar resultados insatisfatórios, de acordo com os dados obtidos no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). Além disso, constata-se que, na atualidade, existem muitos desafios a serem enfrentados, desde ações que contribuam para que a instituição seja entendida pela comunidade como um bem público a ser preservado, passando por medidas que integrem a comunidade com a vida da escola e com os bens imateriais que derivam de suas práticas até o desenvolvimento de uma cultura que possibilite que a escola cumpra adequadamente a sua função social como instituição formadora.



Em sua história, essa instituição escolar sempre foi muito presente na vida da comunidade, organizando inúmeras ações e contribuindo com a formação de milhares de pessoas que residem no seu entorno, o que está relativamente bem documentado em imagens do seu acervo documental de imagens. Esse eixo da pesquisa-ação tem buscado elementos que possam contribuir para a compreensão dessa cultura, para a preservação da memória escolar e para a caracterização de sua identidade, visando estreitar os laços entre a instituição e a comunidade em que está inserida.

Com isso espera-se colaborar para a melhoria da escola, tanto nas condições materiais, como nos processos de ensino-aprendizagem que são oferecidos. Baseado nessas considerações se justifica a periodização dessa pesquisa entre a fundação da escola (1962) e a atualidade. O trabalho tem como base teórico-metodológica as concepções de cultura escolar propostas por Julia (2001) e Escolano Benito (2000) e desenvolvidas por vários autores, entre os quais Faria Filho (2007). Nesse sentido, esse trabalho procura entender o conjunto de normas e de práticas que indicam os conhecimentos e condutas a serem transmitidos e inculcados no âmbito das práticas desenvolvidas na escola e as relações com o contexto social de cada época. De acordo com Faria Filho (2007), os estudos de culturas escolares apresentam problemas metodológicos e dependem da escala analítica adotada na pesquisa, pois a cultura local em que a escola se encontra não pode ser compreendida no seu contexto e tampouco na sua totalidade se não se realizarem as intermediações maiores com processos sociais.

Nesse sentido esse autor propõe a utilização da categoria cultura escolar como um conceito teórico que permite metodologicamente instrumentalizar a pesquisa no sentido de articular “as dimensões espaço-temporais do fenômeno educativo escolar, os conhecimentos, as sensibilidades e os valores a serem transmitidos e a materialidade e os métodos escolares” (FARIA FILHO, 2007, p.195).

#### Sobre o uso das imagens como documentos

Até os anos de 1930 eram considerados documentos os textos escritos e não os outros registros. Essa questão já havia sido percebida no século XIX quando Fustel de Coulagens, em 1862 na Universidade de Estrasburgo, teria exposto “os limites dessa definição” ao pronunciar que “onde faltam os monumentos escritos, deve a história demandar às línguas mortas os seus segredos” (LE GOFF, 2003, p. 530). Todavia, a concepção de que apenas o texto escrito poderia ser usado como documento/fonte para a história continuou a ser adotada por grande parte dos historiadores no século XIX e nas primeiras décadas do século XX.

Somente com a Escola dos Annales, nos anos de 1930, March Bloch e Lucien Febvre insistiram na possibilidade “de fazer história sem documentos escritos, quando não existem” (Le GOFF, 2003, p. 530). Esse pensamento revolucionou o conceito de documento que, ampliado para além dos textos escritos, passou a englobar outras formas de testemunhos históricos como as imagens e as construções entre outras. Mas a noção de documento pode ser ainda mais ampla. A memória coletiva pode se articular também aos objetos culturais que se apresentam como heranças do passado e que, se preservados, podem servir como documentos para as escolhas feitas pelos historiadores, desde que os mesmos estejam atentos para a necessidade





de submeter os documentos à crítica histórica (LE GOFF, 2003, p. 538 -539). Assim, os objetos deixam de ser apenas registros da memória para serem também fontes documentais para a história.

Um desses registros é a fotografia. Desde a invenção da fotografia, no século XIX, houve um crescente aumento do uso desse produto. Isso possibilitou que aparecessem grandes impérios industriais e comerciais que promoveram e facilitaram a propagação da fotografia. Esse processo foi favorecido também pela melhoria da qualidade técnica das câmaras (KOSSOY, 2014, p. 29 – 31).

A fotografia se transformou em um importante instrumento de registro do passado cujos componentes - assunto, fotógrafo, tecnologia – constituem os seus elementos fundantes. O registro visual engloba alguns dados do “espaço/tempo” fotografado, mas cria a ilusão de que as imagens são a reprodução fiel e verdadeira da realidade. Apesar disso, a história herdou uma nova fonte de registros/documentos.

Para Le Goff (2013), as imagens fotográficas podem ser entendidas como objetos culturais que renascem na memória dos personagens e consistem em fontes documentais de práticas culturais desenvolvidas na escola. Le Goff (2013) considera a fotografia por meio de duas vertentes: uma na qual a imagem/documento tem relação com alguma materialidade e representação da realidade; outra em que a imagem-monumento representa um símbolo estabelecido no passado a ser lembrado no futuro.

Para a história das instituições escolares ou da educação de uma forma geral, a fotografia pode ser uma importante fonte documental. Bresci et.al, (2016, p.2) certificou que entre os arquivos disponíveis nas instituições educacionais, encontram-se as fotografias que são testemunhos fidedignos de períodos históricos passados e que, a partir do seu registro, perpetuam representações do cotidiano das pessoas, dos lugares, dos processos vivenciados e das instituições.

Os acervos escolares podem ser interpretados a partir das duas noções propostas por Le Goff (2003): uma na qual a imagem/documento tem relação com alguma característica e representação da realidade; outra em que a imagem-monumento representa um símbolo estabelecido no passado a ser lembrado no futuro (LE GOFF, 2003, p. 537 - 538).

A compreensão dessas interfaces imagem/documento e imagem/monumento são fundamentais para análise das fontes uma vez que, se a concepção for que as fotografias são documentos entende-se que se encontram “relacionados à legitimação e significação das instituições que os produziram” (OLIVEIRA, 2017 p. 331). Porém, se o entendimento for que a fotografia é um monumento, é preciso analisar as condições históricas de sua produção, as finalidades estéticas e as características políticas da sua produção (KOSSOY, 2014).

Nesse sentido, as fotografias escolares são representações da realidade e, como tal, são também construções da realidade. Dessa forma, de acordo com Oliveira (OLIVEIRA, 2017, apud LINARES; ALDEROQUI, 2013, p. 5), é necessário desnaturalizar a ideia de que a fotografia é um reflexo da realidade, uma expressão fidedigna do acontecido:



A necessidade de desnaturalizar tais fenômenos é relevante no sentido de análise dos documentos criados na esfera escolar ou a eles pertencentes. Desnaturalizar incide sobre o fato de lançar um olhar específico, diferenciado, que permita a compreensão de tais documentos como construção. (Oliveira, 2017, p. 331).

Desse modo, as leituras das fotografias como fonte histórica estão suscetíveis a inúmeras interpretações que serão divergentes das intenções do que foi registrado pelo fotógrafo. Sendo necessário a sua desmontagem em todas as suas dimensões, seja para evidenciar a técnica utilizada, seja para evidenciar um testemunho com filtros culturais e estéticos ou, ainda, para revelar as marcas da ideologia.

Kossoy (2014) chama atenção para o tema que existe desde a invenção da fotografia. O assunto registrado na fotografia mostra apenas um fragmento da realidade passada, um alerta para o seu “resultado” que decorre de inúmeras possibilidades inerentes às “manipulações e interpretações”. O fotógrafo, envolvido no processo cultural de criação e produção, interfere nas imagens corrigindo detalhes e suprimindo informações.

Essas artimanhas “cirúrgicas” do ato fotográfico caracteriza a primeira realidade. A imagem passa realizar interlocuções com o “assunto selecionado pelo fotógrafo”, com as emoções, com as lembranças, com as culturas e as memórias, com uma segunda realidade. (KOSSOY, 2014).

Em vista disso, as análises fotográficas devem ocorrer com abordagens distintas. Isso implica que, na primeira realidade, há de considerar o contexto do assunto escolhido pelo fotógrafo e, na segunda realidade, se deve analisar que assunto representa. Essas duas dimensões caracterizam a fotografia como documento.

Assim sendo, apesar de as fotografias escolares serem uma fonte histórica carregada de sentidos, a compreensão de sua representação somente será possível se as informações resultantes da sua análise estiverem relacionadas ao contexto histórico no qual foram produzidas. Ao interpretá-la desse modo, temos a clareza de que o que ali está registrado depende da produção de um sujeito (BENCOSTTA, 2011, p. 402).

Diante de fotografias escolares de 1922, Bencostta (2011, p. 403) nos convoca para vislumbrar, nos hábitos inerentes à época, a elegância dos alunos e professores e do próprio edifício. Nesse aspecto, identifica-se a primeira realidade. Já as representações contidas na imagem evidenciam a ordem no ambiente escolar, a separação entre meninos e meninas, a organização da comunidade e a estrutura hierárquica: a figura do diretor no centro da imagem sobrepondo as professoras, e assim transcorre a segunda realidade.

Na busca de elementos possíveis para análise da fotografia escolar, o autor faz as seguintes discussões: primeiro volta-se sobre o instante passado do registro fotográfico, em relação ao nosso discernimento do presente que não para no tempo, prosseguindo em toda ação fotográfica que perpassa pelo feixe de luz, a captação e a fixação da imagem e, posteriormente, essa própria imagem pode sofrer alterações quando se distancia da imagem real captada. Contudo, aspectos do acontecido permanecem e são evidentes aos olhos (BENCOSTTA, 2011, p. 403).



Do mesmo modo, Bresci, Landim e Costa (2016, p. 6) ao analisar uma fotografia do dormitório dos internos, descrevem uma imagem capturada com fragmentos da realidade: um ambiente organizado, sem os alunos. Esses elementos representados dão pistas de que houve interferências no registro da imagem.

Outra situação de análise é construção da cena fotográfica, relacionada com a época em que foi realizada. Segundo Bencostta (2011, p. 404), ao “isolar o instante”, retira-se da imagem a referência temporal. Assim, revela o episódio fotografado, ocorrendo uma ruptura na sua história.

Neste caso, apenas pela rememoração haverá reparação da história. Embora se compreenda que a fotografia retrata o tempo que passou, não existe uma conservação desse tempo no seu corpo, somente um “corte transversal no fluxo dos eventos, que confronta o olhar com a acuidade daquele instante” (BENCOSTTA, 2011, p. 404).

Assim sendo, a fotografia expõe a presença do pensamento ideológico na educação escolar brasileira que, de acordo com Kossoy (2014, p. 128-129), são informações conhecidas, mas que muitas vezes não estão na imagem, mas sujeitas à percepção e à interpretação. Por exemplo, Bresci, Landim e Costa (2016, p. 7) observam a ideologia do trabalho e uma concepção de trabalhador nas fotografias dos meninos da escola agrícola através de elementos como disciplina e subordinação.

Bencostta (2011, p. 405) traz à tona a ideia de civismo nas fotografias dos desfiles cívicos escolares com destaque para a formalidade, reconhecimento e a valorização social e o “envolvimento e o entusiasmo que o universo escolar” mantinha com esses eventos.

Aqui, outras questões e reflexões são fundamentais para o historiador na análise crítica de fotografias escolares, pois elas por só si não esclarecem a história. Por isso, a desconstrução e a contextualização das imagens são pertinentes para se reconhecer novas narrativas do passado e aprimorar as possibilidades de relacioná-las com a memória coletiva.

É nessa intersecção entre memória e história que se pode considerá-las como monumento/documento nos termos indicados por Le Goff (2003), quais sejam, como resquícios, testemunhos do passado e fonte de informação para a pesquisa histórica (BENCOSTTA, 2011, p. 406).

Os fragmentos da cultura escolar também são perceptíveis de serem identificados nas análises das fotografias escolares, revelando elementos como os locais onde foram realizados, a organização das turmas - os meninos de um lado e as meninas do outro e no plano superior a professora - entre outras características (BENCOSTTA, 2011, p. 406 - 407).

Após identificarmos as características das fotografias como documento, observamos que são excelentes fontes de informações, cujas representações da realidade investigada perpassam por uma análise crítica do historiador que deve ser capaz de identificar e compreender as nuances das culturas escolares. Embora, as imagens fotográficas sejam fontes de pesquisas que se encontram “em um campo ainda em construção e aberto a novas indagações” (MOLINA, 2015, p.464), Bencosta (2011, p. 400) considera que essas fontes “consistem em testemunho e representação



da escola primária em determinada época, pois revelam a um só tempo o modo de ser, mas também o de se conceber a escola”.

Assim, a fotografia se torna uma importante fonte para a aproximação da escola no passado, mas precisa ser interpretada em cruzamento com outras fontes – normativas, pedagógicas, orais etc – que colaborem para a compreensão dos nexos entre escola e sociedade em cada período. Nesse sentido, os resultados que serão apresentados nessa comunicação se referem à análise inicial das imagens, mas, na continuidade do projeto, serão considerados também os dados obtidos pela análise dos documentos escritos do arquivo escolar e pelas entrevistas.

Os resultados preliminares apontam que o acervo da Escola Estadual Raul Saddi possui aproximadamente 973 fotografias soltas ou armazenadas em livros, álbuns e pastas referentes ao período de 1982 a 2006, mas ainda há possibilidade de encontrar imagens mais antigas a esse período nos periódicos da cidade e mais recentes nos acervos pessoais dos agentes escolares.

Ainda não foram localizados registros fotográficos das duas décadas da fundação da escola (anos de 1960 e 1970), bem como dois últimos quinze anos que provavelmente foram registradas com câmeras de celulares particulares de professores e agentes escolares. As lacunas encontradas no acervo fotográfico trazem prejuízos para a história da escola e apontam para a urgência em adotar controles e normas para salvaguardar a memória e o patrimônio escolar. Embora nas últimas décadas as práticas de preservação tenham se ampliado em consonância com a tendência internacional, abrangendo as dimensões de bens material e imaterial da sua coletividade englobando aspectos simbólicos da sociedade em que está inserida, a preservação do patrimônio educativo, no Brasil, ainda se ressentir da ausência de políticas públicas e práticas escolares que impeçam a contínua destruição de importantes registros do cotidiano das instituições escolares.

Diante do potencial explicativo das fotografias aliado a necessidade de organização do acervo por temas que facilitem o acesso estão sendo desenvolvidos procedimentos metodológicos com vistas a preservar esse acervo. As imagens fotográficas foram agrupadas em três categorias: os protagonistas (docentes, discentes e visitantes); as atividades prescritas no currículo oficial, tanto na sala de aula como nas práticas esportivas; as atividades planejadas no âmbito da escola, tais como festas, cerimônias de formatura, desfiles cívicos, ações de conscientização ambiental, atividades que promoviam um estilo de vida saudável ou a inclusão. Observa-se que as fotografias do acervo se encontram em bom estado de conservação, mas, não seguem uma normatização arquivística, embora alguns procedimentos de identificação tenham sido realizados como, por exemplo, a indicação das datas de registros, a descrição de alguns elementos dos eventos - conteúdo e contexto -, procedimento apontado como necessário em Paixão (2012).

As análises iniciais indicam que as fotografias das aulas de educação física da década de 1980 evidenciam uma cultura escolar voltada para um modelo esportivo competitivo, traçado pelos governos militares pós 1964, que visava direcionar a atenção dos jovens para as disputas esportivas e afastá-los das discussões políticas.

Nesse sentido as imagens sugerem que os professores atuavam no sentido de valorizar as práticas esportivas e selecionar os melhores para representar a escola, de acordo com a tendência observada na época (DAÓLIO,1995). As imagens da década de noventa indicam que a escola realizava atividades de inclusão, em sintonia com o que foi definido na Declaração de Salamanca (1994), que norteou as políticas e a legislação para Educação Especial em vigor no Brasil.

### As imagens da escola

A seguir serão analisadas algumas imagens das atividades da Escola Estadual Raul Saddi a partir da concepção de imagens/documento com marcas do passado. Para isso, serão adotados os conceitos de primeira e segunda e realidade fotográfica de Kossoy (2014), tendo em conta seus constituintes de representações e as inúmeras interpretações que podem divergir do real que foi registrado pelo fotógrafo.

Na Figura 1 a primeira realidade revela um desfile cívico escolar. A bandeira nacional vem a frente e mais atrás à direita encontra-se a bandeira do Estado de São Paulo e do lado esquerdo a bandeira município de Diadema. Os alunos que as conduzem geralmente gozam de prestígio na escola. Todos os participantes vestem trajes solenes, estão perfilados em colunas e marcham.

Figura 1 · Desfile cívico



De acordo com et. al (2013), esses eventos utilizam símbolos universais para transmitir valores como amor à pátria, valorização da ordem e do progresso, sentimento de esperança, ou seja, elementos fáceis de serem assimilados pela população em geral. Assim, as instituições escolares propagavam a ideologia do civismo para formação cidadã.

Na Figura 2 observa-se uma partida de futsal realizada por adolescentes do sexo masculino. O uso de uniformes esportivos, a quantidade de jogadores em quadra, a



bola oficial, o público que assiste à partida, remete ao modelo esportivo realizado por outra instituição: os clubes.

Figura 2 – Jogo de futebol



Segundo Darido e Rangel (2005) o tricampeonato da seleção brasileira foi um fator predominante para afirmar o esporte como conteúdo da Educação Física na escola e uma estratégia de sustentação ideológica adotada pelos governos militares. A concepção de ensino predominante era a de selecionar os mais habilidosos e utilizar métodos e técnicas de repetição de movimentos esportivos.

Constata-se na Figura 3 uma turma do Ciclo I do ensino fundamental utilizando jornal e realizando atividades na quadra de esportes. Os alunos encontram-se espalhados pelo espaço da quadra, ajoelhados ou sentados, realizando atividades de manipulação, sendo que cada um está com uma folha de jornal. É possível que os alunos recebessem estímulos que envolvessem o pensar para realizar as tarefas sem nenhuma ligação com os movimentos do esporte.

Figura 3 – Atividade com jornal





Essa e outras abordagens para Educação Física brasileira surgiram do meio acadêmico empenhadas em transpor a concepção biológica e o modelo esportivo tecnicista, principalmente no ensino fundamental I (DARIDO, 2005).

Identifica-se na Figura 4 uma menina no gol, e dois casais de mãos dadas em quadra, sendo que uma dupla está usando coletes verdes e a outra dupla coletes brancos com detalhe verde. No fundo da quadra, atrás do gol, há duas crianças e na lateral um grupo sentado. Portanto, um jogo em duplas.

Figura 4 – Jogo em duplas



O futebol de casais faz parte de um rol de atividades lúdicas e cooperativas, proposta por Fábio Broto em 1995 como alternativa para a Educação Física. Porém, a abordagem dos jogos cooperativos “parece não se ter aprofundado, como deveria, nas análises sociológicas e filosóficas subjacentes à construção de um modelo educacional voltado para a cooperação” (DARIDO, 2003, p. 27).

Outro exemplo em que havia uma tentativa de superação do modelo competitivo pode ser visto na Figura 5. Nessa foto aparece uma menina na cadeira sobre rodas com um cartaz representando a bandeira da Croácia participando junto com outras crianças de um evento esportivo na quadra da escola que foi adaptado nas regras e nas condições para favorecer a sua inclusão junto com os demais alunos.

Figura 5 – Inclusão



Os princípios da Educação Inclusiva foram estabelecidos na Constituição brasileira federal de 1988 (Artigo 208, § 3º) na qual foi estabelecido “o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. A partir das orientações de que todas as crianças aprendam juntas, prescrito na Declaração de Salamanca em 1994 do qual o Brasil é signatário, os avanços na legislação e as ações inclusivas começaram a se firmar cada vez mais.

### Considerações finais

O trabalho com o acervo fotográfico da escola estadual Raul Saddi de Diadema, SP indica que, em relação à cultura material escolar, a instituição encontra-se como a grande maioria das instituições escolares brasileiras, ou seja, necessitando desenvolver um trabalho de preservação do acervo que ainda sobrevive na escola para que sua memória não se perca e tenha a possibilidade de ser analisada.

Apesar de não haver um trabalho sistemático de preservação da memória, constatou-se que houve uma preocupação com o registro em imagens reveladas em papel de várias atividades entre os anos de 1982 e 2006. Muito provavelmente esses registros aconteceram em período mais recente, mas em meios digitais que ainda precisam ser recuperados. Ainda não foram encontradas imagens do período de 1962 (ano da fundação da escola) até 1982, mas acredita-se que seja possível encontrar algumas imagens nos jornais da cidade ou com as pessoas da comunidade que reside no entorno da escola.



A análise inicial das imagens indicou que, embora essa instituição escolar estivesse geograficamente na periferia da cidade, ela acompanhava as demandas sociais e, no período analisado, sempre esteve profundamente envolvida com as atividades cívicas e sociais da comunidade e acompanhou as tendências pedagógicas que contribuíram para as novas abordagens da educação física e de inclusão de alunos com deficiência.

Finalmente, como as imagens fotográficas correspondem ao tempo de atuação de alguns membros da comunidade escolar, o trabalho tem despertado um sentimento identitário vinculado às experiências sociais que remetem à memória coletiva. Nesse sentido, após essa etapa, serão realizadas entrevistas com os membros da comunidade com o objetivo de aprofundar a compreensão do processo de construção da cultura escolar dessa instituição. Espera-se que as entrevistas esclareçam muitas situações que foram registradas, uma vez que há funcionários muito antigos e ex-alunos que hoje são professores e que participaram ativamente da vida escolar.

## Referências Bibliográficas

BENCOSTTA, M.L. (2011) Memória e Cultura Escolar: a imagem fotográfica no estudo da escola primária de Curitiba. *História (São Paulo)*, 30 (1), 397-411.

BRASIL. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em 13.02.2020.

BRASIL. (1994). Declaração De Salamanca e Linha de ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> acesso em 10.02.2020. Acesso em 13.02.2020.

BRESCI, M.S; LANDIM, M.J & COSTA, F.S.A. (2016). O Acervo Fotográfico Escolar Como Documento Histórico: O arquivo Escolar do IFSULDEMINAS – Campus Inconfidentes. *X Seminário Nacional HISTEDBR*.

DAOLIO, J. A. (1995). *Cultura do Corpo*. Campinas, SP: Papirus.

DARIDO, S.C. (2003). *Educação Física na Escola: questões e reflexões*. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara Koogan.

DARIDO, S. C; RANGEL, I.C.A. (2005). *Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara Koogan.

ESCOLANO BENITO, A. Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y Desencuentros, in *Revista de Educación*, núm. Extraordinário (2000), pp. 201-218;

FARIA FILHO, L.M. (2007). Escolarização e cultura escolar no Brasil: reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios. In: BENCOSTTA, M.L. (org) *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. (pp. 193-211). São Paulo: Editora Cortez.

JULIA, D. (2012). A Cultura Escolar como Objeto Histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, 1(1), 9-43.

KOSSOY, B. (2014). *Fotografia & História*. 5ª edição revista- São Paulo:



LE GOFF, J. (2003). *História e Memória*. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2003.

MOLINA, A.H. A. (2015). História Contada por Imagens: as escolas normais do início do século XX e uso de fotografias para a historiografia contemporânea. *Dimensões*, 34, p. 457-489.

OLIVEIRA, M.A.M.D. (2017). Escola Maria Teresa Vila Nova Castilhos – Escola Polivalente, Acervos Fotográficos e História da Educação. *Rev. Iberoam. Patrim. Histórico-Educativo*, 3 (2), p. 323-336.

PAIXÃO, R. A. G. (2012). *Para a normalização da descrição arquivística proposta de um modelo de referência*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras.

STRUJAK, A.P.; LEDESMA, M.R.K. & ZANLORENZI, M.P. Desfiles Escolares: A Análise do Civismo pela via das fotografias. *XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, II Seminário Internacional de Representações Sociais – Educação – SIRSSE e IV Seminário Internacional Sobre Profissionalização Docente – SIPD/Cátedra UNESCO*.

TOLEDO, C. A.A; GIMENEZ, J.C. Educação e Pesquisa - fontes e documentos. In: CASIMIRIO, A.P.B.S.; Lombardi, J.C & MAGALHÃES, L.D.R. (2012). *A Pesquisa e a Preservação de Arquivos e Fontes para a educação, cultura e memória*. Campinas, SP: Editora Alínea.

## **Pela educação do novo: o Serviço de Radiodifusão Educativa e o programa Hora da juventude brasileira nos anos de 1937 a 1945**

Cinthya Nunes – NIPHEI/UERJ

Niely Leyendecker – NIPHEI/ UERJ

### **Introdução: a chegada do novo**

A chegada do novo marca a ruptura com o antigo. Como afirma Le Goff (1990), o antigo pode ser compreendido por tradicional, e o moderno por novo. Assim, o novo preconiza o princípio de uma ideia e o anterior a ele, marca o antigo. Conforme o autor, o novo significa o surgimento de algo inédito, e o esquecimento do passado como aconteceu no Cristianismo com a chegada do Novo Testamento.

‘Novo’ implica um nascimento, um começo que, com o Cristianismo, assume o caráter quase sagrado de batismo. É o Novo Testamento, a Vita Nuova de um Dante, que nasce com o amor. Mais do que uma ruptura com o passado, ‘novo’ significa um esquecimento, uma ausência de passado (Le Goff, 1990, p. 173).

O novo demarca o nascimento, a partida e o antigo demarca o esquecido. O novo também pode ser associado ao moderno, que para Le Goff (1990), associa-se ao progresso. No Brasil, a passagem do antigo ao novo foi tipificada nas aspirações políticas do governo de Getúlio Vargas, ao instaurar, em 1937, o período que ficou conhecido como Estado Novo (1937 – 1945). O momento foi definido como uma nova forma de administrar o país, que segundo Capelato (2012), objetivava renascer com a chegada do regime ditatorial. Mas é importante ressaltarmos que o governo de Getúlio Vargas no Brasil perdurou por quinze anos.

O primeiro governo de Vargas pode ser dividido em três momentos: Governo provisório – 1930 a 1934; Governo Constitucional – 1934 a 1937; e Estado Novo – 1937 a 1943. No entanto, Capelato (2012) sugere uma interpretação do período de 1930 a 1945. Para a autora a gestão de Vargas pode ser compreendida em dois blocos: o primeiro de 1930 a 1937 e o segundo de 1937 a 1945. O primeiro compreendia a fase





da indefinição, construção de equipe, propostas e ideais. O segundo, definiu-se pela inserção de uma nova política.

2) 1937 a 1945 correspondem à vigência do Estado Novo, que se caracterizou pela introdução de um novo regime político orientado por novas regras legais e políticas. No entanto, esse momento também não é homogêneo porque as circunstâncias externas e internas são responsáveis por mudanças significativas no jogo político. A entrada do Brasil na Segunda Guerra Mundial, constituiu um marco de mudança importante nos rumos do Estado Novo (Capelato, 2012, p. 113).

Capelato (2012) subdividiu o segundo bloco em dois momentos: reformas (1937-1942) e Brasil na Segunda Guerra e suas contradições (1942 a 1945). É neste segundo, que os novos ideais políticos são trazidos ao país. É interessante observar que no plano internacional, a Europa vivia modelos de política de massas, baseados no populismo, de governos totalitários. De acordo com (Leyendecker, 2019, p. 19)

Via-se a necessidade de um modelo político que inibisse as manifestações populares e que, ao mesmo tempo, representasse um Estado forte, com o controle social através de um líder que fosse a representação carismática de um protetor, que conduzisse e ordenasse as massas.

Diante desse contexto, a ressonância dos acontecimentos políticos europeus constituiu-se no Brasil como referência no Brasil de um Estado autoritário e forte. Era fundamental um novo passo em direção ao controle, às transformações para o “progresso dentro da ordem” (Capelato, 2012, p. 110). Três frentes sustentavam as ideais do novo momento do governo, a repressão, a política e a propaganda.

O rádio e a educação passaram a ocupar um lugar especial nas ações políticas do Estado Novo. Juntos, estabeleceram papéis relevantes na consolidação da nova fase política junto ao povo. O rádio trazia a presença do governo à sociedade através das ondas radiofônicas, estabelecendo o alcance do cidadão, de forma mais abrangente possível, vislumbrada pelos ideais getulistas.

Na perspectiva das relações entre o antigo e o moderno, o velho e o novo, este artigo busca uma reflexão a respeito das ações educativas promovidas pelo Ministério da Educação e Saúde Pública no Estado Novo (1937–1945). Neste trabalho, a ênfase de nossa pesquisa está em dois movimentos relevantes desenvolvidos nesse período. Em primeiro lugar, vamos analisar a atuação do Serviço de Radiodifusão Educativa, serviço instituído pelo presidente Getúlio Vargas, pelo decreto (nº 378/ 1937), com o objetivo de promover a irradiação de programas educativos. Posteriormente, nosso olhar volta-se para o programa Hora da Juventude Brasileira, atração radiofônica destinada aos sujeitos do ensino secundário, entre os anos de 1940 e 1945.

O recorte temporal aqui proposto, é estabelecido entre o período de criação do SRE, em 1937, ano em que marca também o início do Estado Novo, e o momento final de irradiação do programa Hora da Juventude Brasileira, 1945, ano que marca também o final do regime Getulista. Da criação do SRE, passando pela atuação do





serviço na programação educativa do rádio, até a proposta de formação docente pelo rádio – terceira fase do programa Hora da Juventude Brasileira – a concepção do “novo” foi amplamente divulgada pelos projetos educativos do Ministério da Educação através do rádio.

As fontes sobre o uso pedagógico do rádio nos trazem como análise, reflexões estabelecidas a partir da dicotomia, “velho x novo” (Le Goff, 1990). Para o autor, o novo assume a ideia de começo ou nascimento, “mais do que uma ruptura com o passado, ‘novo’ significa esquecimento, uma ausência de passado” (1990, p. 173). Apontando nesse caminho, o Estado Novo surgia como contraponto ao velho regime. Simbolizava assim, o marco do começo de uma nação que ressurgia reorganizada, ordeira. Assim, o novo rompia com o velho, que necessitava ser eliminado, esquecido, pois representava miséria, analfabetismo, doenças e endemias, que assolavam o povo marcado pelas desigualdades sociais.

Nesta pesquisa, as fontes compreendem uma revisão bibliográfica a respeito do SRE, no sentido de tecer os fios que estruturaram o serviço em meio ao regime do Estado-Novo. Com relação ao programa Hora da Juventude Brasileira, uma seleção de matérias publicadas no jornal A Noite, à época, nos permite recompor esse projeto radiofônico, no sentido de analisarmos as fases e os objetivos aos quais se destinou.

A análise dessas fontes nos levou a compreendermos, baseados em Chartier (1998), as apropriações e representações estabelecidas a respeito da implementação do programa Hora da Juventude Brasileira. Segundo o autor, “a apropriação tem por objetivo uma história social das interpretações, remetidas para as suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas o nas práticas específicas que as produzem.” Nesse sentido, buscamos identificar as apropriações realizadas pela concepção do novo na atuação do SRE e no programa radiofônico aqui analisados.

A primeira parte deste trabalho destina-se à análise do Serviço de Radiodifusão Educativo e as ressonâncias no novo, dentro do Serviço do governo, designado à promover a educação de qualidade para cada canto do país, com objetivo de alcançar os diferentes Brasis. Já no segundo momento, o programa Hora da Juventude Brasileira é o nosso guia de análise. Através dele, vamos observar a formação da juventude a partir das concepções de Estado difundido pelo governo através do Ministério da Educação e Saúde, percebendo como a educação representou um alicerce real para a consolidação dos ideais estadonovistas.

## **Inovação e tecnologia: o Serviço de Radiodifusão Educativa (1937 a 1951)**

O Serviço de Radiodifusão Educativa (1937) reflete ao pensamento de inovação e tecnologia para um novo Estado. Assim, com a instalação do Estado Novo (1937-1945) e com ele a proposta da criação de um serviço de rádio educativo o governo ganharia um porta voz dos seus feitos. No entanto, não foi isto que aconteceu. O Serviço de Radiodifusão Educativa (SRE) foi criado a partir de uma doação da antiga



Rádio Sociedade do Rio de Janeiro (1924), pelo seu sócio fundador Roquette-Pinto, ao ministro da Educação e Saúde: Gustavo Capanema, sob a condição de manter a rádio educativa sem fins lucrativos, comerciais e políticos partidário. O ministro da educação ao aceitar comprometeu-se em cumprir este fim.

A Rádio Sociedade do Rio de Janeiro foi pioneira radiodifusão educativa no Brasil. Nasceu em 1923 com Roquette-Pinto, Henrique Morize e outros sócios que visavam levar a educação para onde a escola não chegava. Por meio de uma programação rica em conteúdos escolares e culturais a rádio atraía o seu público com aulas de Matemática, Português, História, Literatura, musicais, palestras, entre outros, sem recorrer a atividade comercial e propaganda político-partidário. Em 1936 a rádio passava por dificuldades financeiras para manter seu propósito educativo. E para não buscar propaganda comercial na estação, Roquette-Pinto a doou para o Ministério da Educação e Saúde com uma única exigência: que a rádio continuasse a servir somente à educação, sem fins lucrativos. De acordo com Nunes (2018), “Conforme Salgado (1946), a partir de 1936, o Ministério da Educação e Saúde aceitou a doação da *Rádio Sociedade* realizada por Roquette-Pinto, instituindo no ano seguinte o Serviço de Radiodifusão Educativa”.

Assim, em 1937 a antiga Rádio Sociedade estação PRA-2 foi regulamentada pelo decreto de lei nº 378 de 1937 pelo ministério da Educação e Saúde.

Art. 50. Fica instituído o Serviço de Radiodifusão Educativa, destinado a promover, permanentemente, a irradiação de programas de caráter educativo. Parágrafo único. Uma vez organizado o Serviço de Radiodifusão Educativa, ficam as estações rádio difusoras, que funcionem em todo o País, obrigadas a transmitir, em cada dia, durante dez minutos, no mínimo, seguidos ou parcelados, textos educativos, elaborados pelo Ministério da educação e Saúde, sendo pelo menos metade do tempo de irradiação noturna (BRASIL, 1937).

Após o registro o SRE passou por uma longa disputa pelo seu funcionamento. O Serviço de Radiodifusão Educativa chamou atenção do Ministério da Justiça e dos Departamento de Difusão Cultural (1934), e o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), em 1939. Ambos almejavam gerir o SRE para usar como ferramenta de educação de massas, política e propaganda do governo de Getúlio Vargas. Conforme Nunes (2018),

A proposta de Gustavo Capanema foi aceita em 1937, com a criação do Serviço de Radiodifusão Educativa e com a determinação do caráter educativo do cinema no Instituto Nacional de Cinema (1936). No entanto, com a nomeação de Francisco Campos para ministro da justiça em 1937, a regulamentação dessas atividades educativas passava por divergências quanto à sua compreensão. Segundo Oliveira (2001, p. 37), o governo Vargas operou fortemente na divulgação política por meio da propaganda, “[...] ao criar, em 1931, o Departamento Oficial de Propaganda; em 1934, o Departamento Nacional de Propaganda e



Difusão Cultural; e, por fim, em 1939, o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP)” (NUNES, p. 94, 2018).

Vale destacar, que os departamentos em questão estavam diretamente relacionados ao Ministério da Justiça de Francisco Campos (1937-1942). No entanto, de acordo com Schwartzman (2000), Francisco Campos quando estava à frente do Ministério de Educação e Saúde (1932) havia demonstrado interesse em utilizar o rádio como parte das ações do governo de Vargas, instituindo pelo decreto de lei nº 21.111/1932 a radiocomunicação no Brasil. Conforme o artigo 11 da lei 21.111/1932,

Art. 11. O serviço de radiodifusão é considerado de interesse nacional e de finalidade educacional.

§ 1º O Governo Federal promoverá a unificação dos serviços de radiodifusão, tendo em vista estabelecer uma rede nacional que atenda aos objetivos desses serviços.

§ 2º Poderão as estações de a rede ser instaladas pela União ou, mediante concessão do Governo Federal, por sociedades civis, companhias ou empresas nacionais idôneas, observadas todas as exigências educacionais e técnicas que forem por ele estabelecidas.

§ 3º A orientação educacional do serviço das estações da rede cabe ao Ministério da Educação e Saúde Pública, que baixará as instruções necessárias a esse fim.

§ 4º O plano e a fiscalização dos serviços de radiodifusão competem ao Ministério da Viação e Obras Públicas.

§ 5º Continuarão a ser executados, a título precário, os serviços das atuais sociedades civis da radiodifusão, desde que estas se submetam às exigências educacionais de que trata o § 2º, ficando a instalação de novas estações dessas sociedades subordinada a todas as exigências contidas no mesmo parágrafo. As mesmas sociedades ficam também sujeitas às disposições deste regulamento, a não ser nos casos nele expressamente ressalvados (BRASIL, 1932).

Para Nunes (2018, p. 93), “Iniciava uma intervenção do Estado nas ações culturais pelo rádio e cinema de ordem educativa. No mesmo ano foi decretada a lei 21.240 e, com ela, a nacionalização do serviço de censura e dos filmes cinematográficos”. Francisco Campos esteve à frente do Ministério da Educação e Saúde nos períodos de 06/12/30 a 31/08/31 e 02/12/32. Pode-se constatar que o ministro intensificou esforços para a regulamentação do rádio e do cinema a serviço do governo. Em 1937, quando foi iniciado o Estado Novo (1937-1945), Francisco Campos assumiu o Ministério da Justiça (1937-1942), e durante o seu mandato voltou-se ao seu antigo anseio de organizar e fiscalizar o rádio e o cinema no Brasil. Com a criação de departamentos de controle e censura que pensavam o rádio como instrumento de propagação das ações do Estado Novo (1937-1945), durante a presidência de Getúlio Vargas.



A administração da Rádio Ministério da Educação ficou em disputa entre o Serviço de Radiodifusão Educativa ou pelo Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP). Com isso, o Serviço de radiodifusão educativa ficou sem administração regular por cinco anos. Perdendo os seus ouvintes, programação e materiais a rádio Ministério da Educação ficou abandonada. De 1937 a 1942, transmitia apenas discursos, feitos do governo e discos antigos com espaços extensos entre uma programação e outra. A rádio só iniciou o seu projeto educativo quando Gustavo Capanema conseguiu definir junto ao Roquette-Pinto que a Rádio Ministério da Educação seria gerida pelo Serviço de Radiodifusão Educativa. Acordando com Nunes (2018),

O diretor do Instituto Nacional de Cinema Educativo Roquette-Pinto junto ao ministro da Educação e Saúde Gustavo Capanema, recorreram ao presidente da República Getúlio Vargas por meio de cartas, a organização dos serviços de rádio e cinema educativos pelo Ministério da Educação e Saúde. Enquanto as estações comerciais ficariam a cargo do Departamento de Imprensa e Propaganda. As pesquisas de Schwartzman (2000) demonstram que a partir dessa arguição do Ministério da Educação e Saúde, foi concedido ao Serviço de Radiodifusão Educativa, o início das duas atividades pela jurisdição desse ministério (p.103).

Foi em 1943, que o Ministro da Educação e Saúde Gustavo Capanema conseguiu trazer o Serviço de Radiodifusão Educativa para a sua administração e assim colocar em prática a promessa que fez a Roquette-Pinto: de manter a rádio com fins educativos. Sendo assim, Gustavo Capanema indicou a diretor do Serviço o educador Fernando Tude de Souza, um estudioso e seguidor dos ideais de Roquette-Pinto para o cargo. Entre os anos de 1943 a 1951 Fernando Tude de Souza esteve à frente do Serviço de radiodifusão educativa e conseqüentemente da rádio Ministério da Educação, a estação PRA-2.

O educador levava consigo as inquietações já salientadas pela Rádio Sociedade para aprimorar a qualidade do povo brasileiro pela educação, considerando que o país convivia com a diversidade econômica, social, sanitária e cultural que transformavam o Brasil em um país vasto, porém sem equidade. Educar pelo rádio trazia a novidade nas suas transmissões em aulas de: Português, Francês, Espanhol, Ciências, História, Conselho doméstico, Trabalho agrícola e Geografia; cursos de: Matemática, Italiano, Latim, Puericultura; além de novelas, dramatizações, literatura, artes, concertos musicais e palestras. Dessa forma atendia tanto ao público geral, quanto o público específico: rural e professores, a fim de atender a demanda de educar crianças, jovens, adultos, donas de casa, professores e garantir uma formação para além da escola com o conhecimento geral, específico, cultural e social.

O Serviço de Radiodifusão Educativa, durante a gerência de Fernando Tude de Souza (1943-1951), organizou a Rádio Ministério da Educação, estação PRA-2, de forma autônoma. Pois, apesar de pertencer ao Estado, não estava a serviço do mesmo. Por isso, conseguiu manter-se parte integrante de um governo autoritário sem utilizar divulgações comerciais e feitos do Estado Novo nas programações. O



Serviço de Radiodifusão Educativa atuava como órgão do Estado que era responsável pela Rádio Ministério da Educação, funcionou com vigor nos últimos anos do Estado Novo e após o mesmo até 1951 quando Fernando Tude de Souza foi exonerado do cargo. Um serviço que lutava pela causa educacional com a oferta de conhecimento de forma geral e específica aos conhecimentos destinados às zonas rurais, bem como assuntos para mulheres, crianças e, também, para jovens e adultos, buscava assumir um papel importante na formação do povo, com transmissões que davam oportunidade de integrar o país e o acesso à educação as populações marcadas pelo abandono do Estado.

### **Hora da Juventude Brasileira (1940-1945): As ondas do rádio educam e formam a juventude para o Estado-Novo**

O programa radiofônico Hora da Juventude Brasileira, irradiado pela Rádio Nacional (PR-8), entre os anos de 1941 e 1945, de acordo com Melo et al (s/d, p. 3), “o objetivo do programa era o de elevar o potencial de comunicação da rodiofonia para transmitir ao maior número de jovens, pais e professores os ideais do projeto de organização da juventude elaborado por Gustavo Capanema”.

A atração foi oferecida a três públicos, aos estudantes, à família e aos professores secundaristas, para os primeiros ouvintes, o programa realizava concursos de perguntas e respostas sobre o Brasil, como afirma Melo et al. Os alunos enviavam suas respostas e os melhores resultados eram premiados.

Para o primeiro concurso, as Casas Mesbla ofereceu uma bicicleta, uma boneca, um par de patins, etc. No Matie, um jogo de balangandãs e uma bola de football n. 5. A fábrica de doce de leite Busi disponibilizou para a premiação uma lata de doce de leite, uma lata de caramelos de luxo, uma lata de tapps e outra de Toffes (Melo et. al. s/d., p. 3)

Nessa fase destinada aos estudantes, difundia-se conhecimentos a respeito da história do Brasil e civismo, o que incluiu o conhecimento diário das datas comemorativas do país. A audiência do programa foi garantida pelos sorteios, com o patrocínio das grandes empresas.

A programação voltada para a família, contava com informações gerais dos ginásios de ensino secundário e do Ministério da Educação. Para garantir a audiência, eram irradiados números musicais dos grandes artistas da Rádio Nacional, como Lamartine Babo, Silvino Netto, entre outros. Nesse movimento, pais e instituições de ensino tinham o contato, através da onda do rádio, com todas as orientações necessárias para o acompanhamento do pedagógico e administrativo relativos ao ensino secundário, que passava por transformações para atender à formação das elites dirigentes do país, como objetivava o ministro Gustavo Capanema.

Já a terceira e última fase do programa destinou-se aos professores atuantes no ensino secundário. Esses, muitas vezes sem a formação adequada para lecionarem, enfrentavam dificuldades na aplicação metodológica da disciplina que exerciam nas



escolas. Sendo assim, em 1941 entrou no ar a última etapa do programa Hora da Juventude, o programa Universidade do ar. Através dele, professores secundaristas realizavam os cursos de metodologia de suas disciplinas com renomados mestres da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil e ainda, do Colégio Pedro II, entre outras renomadas instituições do Distrito Federal. Ao final do curso, os professores enviavam trabalhos, corrigidos no ar, o que lhe conferiam o certificado de conclusão.

Para a análise das apropriações e representações do programa Hora da Juventude Brasileira, voltamos nosso olhar às matérias produzidas pelo jornal A Noite, importante veículo de comunicação impressa na década de 1940, a respeito do programa. Para isso, fundamentamos nossa visão em Chartier (1990), sob a observação de interpretações a respeito das interpretações que um objeto toma, a partir do contexto em que se posicionam os leitores. Para esse autor, as classes sociais e os meios intelectuais produzem variáveis a partir das posições e divisões próprias de cada grupo.

Nessa perspectiva, Chartier (1990, p. 26), orienta que, a apropriação, tal como a entendemos, tem por objetivo uma história social das interpretações, remetidas para as suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem. Já na definição de representação, o autor utiliza-se de dois grupos que postulam seu sentido, “por um lado, a representação como dando a ver uma coisa ausente, o que supõe uma distinção radical entre aquilo que representa e aquilo que é representado; por outro, a representação como exibição de uma presença, como apresentação pública de algo ou de alguém”.

As três publicações aqui analisadas, tratam-se de textos que abordam o lançamento do projeto, o editorial do jornal sobre ele e o lançamento da última etapa do projeto, a Universidade do Ar. A primeira matéria do jornal A Noite, de 26 de abril de 1940, traz na página 2, informações aos leitores a respeito do lançamento do programa Hora da Juventude Brasileira.





Figura 1 – Lançamento do programa Hora da Juventude Brasileira.

## UM PROGRAMA CULTURAL NA SOCIEDADE RADIO NACIONAL

**“Hora da Juventude Brasileira”, uma iniciativa digna de louvor — A escritora Lucia de Magalhães dirigirá o novo programa de PRE-8**

<p><b>Professora Lucia Magalhães</b></p> <p>A direção da Sociedade Radio Nacional, no louvável intuito de elevar, cada vez mais, o nível cultural dos programas irradiados, visando em primeiro lugar o lado educativo, finalidade que deve orientar o meio radiofônico brasileiro, acaba de incluir mais um nome de valor entre os que lhe emprestam o seu concurso. A senhorita Lucia de Magalhães, diretora da Divisão do Ensino Secundário, do Ministério da Educação, foi convidada para orientar o novo programa a ser lançado pela PRE-8, a partir do dia 3 de maio próximo: “<b>Hora da Juventude Brasileira</b>”. A senhorita Lucia de Magalhães, nome bastante conhecido nos meios educacionais, com notáveis trabalhos no assunto, é sem dúvida o nome indicado para orientar esse programa.</p> <p>A “<b>Hora da Juventude Brasileira</b>”, que será irradiada, semanalmente, às quintas-feiras constará de tres partes distintas: a primeira destinada aos alunos do curso secundário, a segunda aos pais de alunos e a terceira aos professores, conseguindo assim interessar o aluno e o meio social onde este vive.</p>	<p>Na primeira parte será dado lugar de destaque às lições de história e de civismo, procurando despertar o máximo interesse pelo contacto através da correspondência e por meio de concurso. Na segunda parte, conselhos sobre educação, dados escolares, respostas a consultas, etc. E na terceira a parte técnica da pedagogia, interessando aos mestres em geral.</p> <p>Essas tres partes de que se constituirá o programa serão entremeadas de trechos musicais de autores nacionais, com comentários oportunos. Por outro lado procurar-se-á adaptar os assuntos de cada irradiação às datas civis da semana ou do mês em curso.</p> <p>A parte destinada ao professor será feita de acordo com as próprias indicações recebidas dos ouvintes.</p> <p>Alem disso a “<b>Hora da Juventude Brasileira</b>” promoverá aulas de metodologia para os professores do interior, como prova final de aproveitamento, cabendo ao professor que maior aproveitamento demonstrar um premio e a todos que apresentarem trabalhos, um certificado assinado pelo professor encarregado das aulas, pela diretora do programa e pelo diretor-presidente da Sociedade Radio Nacional.</p> <p>Na parte destinada aos colegas será procedido desde logo um concurso apresentado de maneira atraente e acessível, girando em torno de assuntos de Historia do Brasil, com premios diversos, como bicicletas, patins, coleções de livros, etc.</p> <p>Estamos certos que, pelos fins a que se destina, o novo programa da NACIONAL, está fadado a receber a melhor acolhida de todos aqueles que se interessam na formação do Brasil de amanhã.</p>	
---	---	--

Fonte: Hemeroteca Digital

Um dado bastante relevante no que diz respeito ao programa Hora da Juventude Brasileira, é a apropriação feita pelo governo da Rádio Nacional como meio veiculador da atração. “A Nacional” como aparece em diversos momentos na matéria em análise, é uma forma de atrair o leitor para a transmissão radiofônica da rádio, que foi a maior do Brasil. Em um contexto no qual a população tem na Rádio Nacional seu maior meio de entretenimento, um programa que alcance famílias, estudantes e professores seria facilmente ouvido com forte audiência.

Outro ponto de relevância, está na representação que o programa assumiu perante à comunidade educacional, trazendo para seu quadro de colaboradores, professores como Lucia Magalhães, diretora da Divisão do Ensino Secundário, que atuou junto ao ministro Gustavo Capanema em todo o processo de reformulação do ensino secundário, que colimou na reforma Capanema, em 1942. Um dos maiores nomes no ensino secundário nas décadas de 1940 e 1950, Lucia Magalhães foi escritora de obras voltadas para o desenvolvimento e aprendizagem na adolescência.

Nesse sentido, o texto da matéria demonstra a apropriação e a representação que tem o programa Hora da Juventude no contexto de formação secundarista no Estado Novo, a apropriação da Rádio Nacional, como meio de garantia de sucesso através do rádio e a representação de segurança pedagógica da programação sob orientação de Lúcia Magalhães.

Figura 2 - Editorial do Jornal A Noite, publicado em 28/03/1941

A HORA DA JUVENTUDE. — Esta é a hora da juventude, no Brasil, a hora em que a Nação se volve para ela como a encarnação da generosidade, do entusiasmo, do idealismo e de outros nobres atributos. Pela flama do seu espírito e pela coragem desinteressada das atitudes, essas gerações em flor representam uma força maravilhosa, no processo de renovação social e política do país. Sempre dispostas a dar o concurso imediato ao grandes movimentos de idéias que levam os povos para a frente, a sua presença torna-se hoje indispensável e imperativa em todas as cruzadas de interesse nacional. O próprio romantismo com que se lançam nos caminhos da vida, no ardor ou na exaltação dos seus gestos, tem o de lhes embelezar cada passo e cada ato. Esta disponibilidade constante, esta aceitação permanente, esta disposição intrepida, diante da vida e dos seus combates, criaram, no mundo dos nossos dias, o prestígio, a fascinação e o poder da idade impetuosa e bela, que é a dos moços. Nenhum governo quer deixar fora de seus quadros a juventude: uns desejam arregimentá-la, outros modelar-lhe a alma, segundo um prototipo, todos, enfim, a requestram. A mocidade brasileira está tomando posição, dentro do regime e em consonância com o pensamento orgânico que nasce da nossa continuidade histórica e deixa entrever a própria fisionomia do futuro social do Brasil.

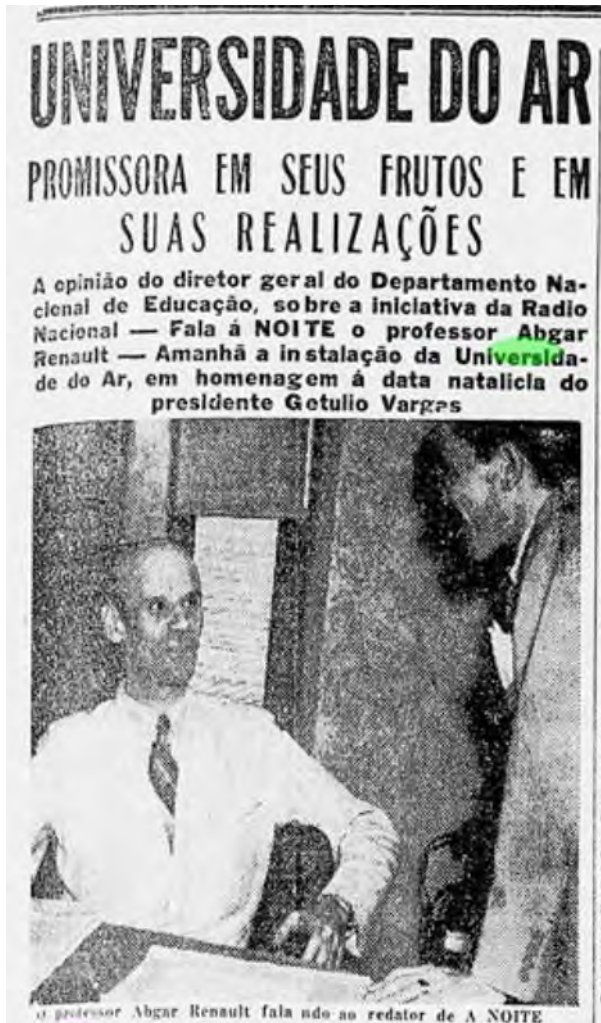
Fonte: Hemeroteca Digital

O editorial do Jornal A Noite nos coloca diante de um discurso bastante entusiasmado, de uma nação que acredita em sua juventude como o “futuro social do país”. O posicionamento por uma juventude abnegada, que se coloca com uma “disposição intrépida” demonstra a apropriação do rádio, como um veículo formador de opinião, por sua grande circulação e alcance. A posição tomada pelo editorial, que apesar de não ser assinado, representa os ideais em voga para os estudantes do ensino secundário, revelando-nos a representação do que se espera da formação do jovem secundarista.

A representação dos ideais de formação da juventude para o Estado Novo está expressa ao final do editorial, “a mocidade brasileira está tomando posição, dentro do regime e em consonância com o pensamento orgânico que nasce da nossa continuidade histórica e deixa entrever a própria fisionomia do futuro social do Brasil.

As intenções de formação das futuras elites dirigentes do país estavam bem explícitas no editorial “A hora da juventude”. Para tais objetivos, envolver a sociedade através da família desses estudantes era essencial. No entanto, os professores desses jovens, aqueles que lidavam diretamente com os estudantes nas escolas secundaristas, também foram peças importantes no alicerce da educação dentro do Estado Novo. Para o êxito nas ações educativas de formação do jovem, a terceira fase do programa Hora da Juventude Brasileira, trouxe a formação para o professor atuante nesse nível de ensino, a Universidade do Ar, fechando esse projeto do Ministério da Educação pelo rádio.

Figura 3 - Entrevista do professor Abgar Renault ao Jornal A Noite, 18/04/1941



[...] Fomos recebidos pelo Sr. Abgar Renault em declarar que não sei de iniciativa mais interessante, mas inteligente, destinada a maior repercussão, nem tão promissora em

seus frutos e em suas realizações. Não sei se, em matéria de ensino, seria possível, neste momento, dar ao serviço de radiodifusão (desse grande órgão da opinião pública, que é

a Rádio Nacional), mais nobre objetivo.

É grande o número de professores que, por motivos são mais variados não se acham em condições de realizar cursos em nossas faculdades de filosofia, ciências e letras. Todos certamente acolherão com alegria essa

oportunidade que a Rádio Nacional lhes oferece de ouvir pelo rádio, sobre as disciplinas que lecionam, lições que constituirão um verdadeiro curso de aperfeiçoamento. [...]

Extraído da matéria de A Noite, 18 de abril de 1941

Fonte: Hemeroteca

A Universidade do Ar teve sua inauguração no dia do aniversário do presidente Getúlio Vargas, em 19 de abril de 1941. A matéria aqui analisada trata-se, portanto, da véspera do lançamento da terceira fase do programa Hora da Juventude Brasileira. Nela, o professor Abgar Renault concede entrevista ao jornal A Noite, na qual demonstra sua satisfação em fazer parte do corpo docente que oferecerá cursos de metodologia pedagógica, aos professores secundaristas.

A própria feição do professor Renault, na imagem que ilustra a matéria, já denota sua expressão de entusiasmo e o clima festivo. Abrindo a matéria, o título já nos leva a inferir a representação do novo programa de formação de professores como algo inovador. O discurso positivo nos remete ao caráter promissor do programa. Com um discurso entusiasmado, a matéria traz a fala de Abgar Renault, reconhecido professor de Língua Inglesa do Colégio Pedro II e diretor do Departamento Nacional de Educação no Ministério da Educação, o que traz a representação da credibilidade oferecida pelo programa.





[...] não sabe de iniciativa mais interessante, mais inteligente, destinada a maior repercussão, nem tão promissora em seus frutos e em suas realizações. Não sei se, em matéria de ensino seria possível, neste momento, dar ao serviço de radiodifusão (desse grande órgão da opinião pública, que é a Rádio Nacional), mais nobre objetivo (A Noite, 18 de abril de 1941)

Professor Abgar Renault, como representante do Ministério da Educação e também professor da Universidade do Ar, traz o programa como um meio de resolver a questão de formação de professores, como algo bastante atual e pioneiro em sua ação, pois segundo, tem-se com o programa Universidade do Ar, o mais nobre objetivo. Ainda de acordo com Renault, “todos certamente acolherão com alegria essa oportunidade que a Rádio Nacional lhes oferece de ouvir pelo rádio, sobre as disciplinas que lecionam, lições que constituirão um verdadeiro curso de aperfeiçoamento” (A Noite, 18/04/1941).

Na medida em que as apropriações e representações sobre o ensino secundário são observadas a partir do programa Hora da Juventude Brasileira, nos traz à luz a importância do rádio como veículo de difusão conhecimento - como estratégia de alinhamento da educação aos ideais do novo regime - difusor de ideias e formador de saberes.

## Considerações finais

A educação e o rádio no Estado Novo exerceram papéis ilustres no que diz respeito à difusão e a consolidação dos ideais políticos apregoados pelo novo contexto nacional. Segundo Leyendecker (2019), o uso do rádio pelo governo e controle exercido pelo Departamento de Imprensa e Propaganda, na direção de escamotear a veiculação artística e informativa através do rádio, bem como na veiculação de uma programação na qual se fazia ecoar os ideais estadonovistas, possibilitou a construção de uma imagem de Getúlio Vargas como o governante estadista.

Por outro lado, o alinhamento do Ministério da Educação, através do longo período de gestão do ministro Gustavo Capanema (1934 – 1945), contribuiu para a tentativa de consolidação do regime através da educação, seja nas escolas, seja através do rádio. Nas ondas do rádio, os ouvintes eram instruídos, orientados, com base na formação do cidadão para o Estado, que se denominava novo. Se o estado era novo, essa formação deveria fornecer subsídios que capacitassem o cidadão para sua devida atuação nesse novo tempo.

Com a educação atrelada aos intentos do novo regime instaurado em 1937, o governo buscou uma maior abrangência e aproximação ao povo. Através do rádio, essa aproximação tornava-se cada vez mais real e foi através da Rádio Nacional, emissora estatal de grande porte, com sua programação de entretenimento que cativava um grande número de ouvintes, os feitos do Estado Novo e a figura de Vargas eram divulgados, trazendo aos brasileiros a imagem de um presidente um



estadista, amável e disposto a trazer para o país um novo momento de crescimento, industrialização e emprego para um grande número de brasileiros.

Para a consolidação do Estado Novo, era preciso a formação das elites dirigentes, de acordo com os ideais trazidos pelo governo Vargas. Nesse contexto, importantes transformações educacionais foram implementadas, principalmente no ensino secundário, segmento no qual os olhos do Ministro Gustavo Capanema, olhavam com ênfase.

Assim, o Serviço de Radiodifusão Educativa (1937-1951) e a Hora da Juventude (1941-1945) consolidaram a ideia de formar o novo cidadão que renascia com o Estado Novo tendo o rádio como veículo difusor da educação do povo. Os projetos em questão traduziam a proposta do Estado Novo de educar e civilizar, porém os mesmos não estavam apenas voltados aos moldes do Estado. O Serviço de Radiodifusão Educativa lutou por colocar em prática o pensamento de educação integral do homem, sem que deixasse o modelo ditador do Estado Novo comandar as suas programações e ações. Conseguiu manter-se isenta das divulgações dos feitos do Estado e transformou a Rádio Ministério da Educação em uma estação preocupada com a educação da criança, do jovem, adulto e dos professores, além de buscar a integração regional e social trazendo para a sua programação aulas específicas ao público rural.

No mesmo caminho, o programa radiofônico Hora da Juventude Brasileira embuiu-se do compromisso da formação de jovens para a atuação em uma sociedade que buscava tornar-se nova, fosse através de novos modelos políticos, fosse através dos encurtamentos geográficos propostos pelo alcance da radiofonia. O que buscou cumprir o programa analisado, foi o envolvimento social, partindo dos estudantes secundaristas, para uma formação da nova sociedade brasileira, pretendida pelo Estado Novo.

Destarte, tanto o Serviço de Radiodifusão Educativa quanto a Hora da Juventude foram mais do que projetos do Estado Novo, se mantiveram pelo propósito de levar a educação para cada canto do país. Administrados pelos educadores a frente dos projetos, a presença do Fernando Tude de Souza na direção do Serviço de Radiodifusão Educativa e de Lucia Magalhães na Hora da Juventude Brasileira. Juntos, mobilizaram esforços para o seu funcionamento efetivo e pela busca de uma educação que atendesse aos anseios de uma sociedade que se modernizava.

## REFERÊNCIAS

CAPELATO, Maria Helena. *O Estado Novo: o que trouxe de novo?* In: DELGADO, Lucília de Almeida Neves. *O tempo do nacional estatismo: do início da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas, São Paulo: Unicamp, 1990.

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



MELO, Ramon de et al. *Hora da Juventude Brasileira e a Hora Gymnasial: Um Estudo sobre o ensino secundário brasileiro (1939-1945)*. Departamento de Educação. Rio de Janeiro: PUC, S/d.

NUNES, Cinthya de Oliveira. *A cidade vai ao campo”: O serviço de radiodifusão e a educação rural nos anos de 1943 a 1951*. Rio de Janeiro, UERJ/ Faculdade de Formação de Professores, 2018, 164p. (Dissertação de Mestrado).

RANGEL, Jorge Antônio. *‘O Moderno Dom Quixote’ - A trajetória intelectual do Educador Fernando Tude Souza no Campo Educacional nas décadas de 30 a 50*. Universidade Federal Fluminense. Niterói: 1997.

\_\_\_\_\_. *Roquette-Pinto*. Fundação Joaquim Nabuco (Coleção Educadores MEC):Massangana, 2010.

\_\_\_\_\_. *O Moderno Dom Quixote: Fernando Tude de Souza e o projeto roquettiano de educação popular através do Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação e Saúde nas décadas de 40 e 50*. Disponível em:<<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema4/0448.pdf>>; Acessado em:20 de junho de 2016.

\_\_\_\_\_; CAMARA, Sonia. *Educando o Brasil nas ondas do rádio: Fernando Tude de Souza e o projeto de radiodifusão educativa no Ministério da Educação e Saúde Pública (1943-1951)*. In: SOUZA, Josefa Eliana (org.). *Intelectuais da Educação e Educação escolar*. Maceió: Edufal, 2017.



## PERCURSO HISTÓRICO DA ALFABETIZAÇÃO CANAPOLINA: UM OLHAR SOBRE AS FONTES MATERIAIS

Vanessa Ferreira silva Arantes- UNIFASC<sup>142</sup>

Rosimeire Montanuci-IFMT<sup>143</sup>

### Introdução

A cartilha enquanto fonte material para o processo de ensino e leitura foi considerada relevante em nosso país, tornando-se essencial instrumento ao fenômeno de alfabetização, vindo a conquista seu espaço ampliado no meio escolar ao longo dos séculos XIX e XX.

A ausência de pesquisas históricas na alfabetização, leva-nos a concordar com Soares (1989), quando ela afirma que o tema é abrangente e complexo, porém pode ser analisado de diferentes facetas. Em nosso estudo, deparamo-nos com algumas restrições; a ausência de trabalhos historiográficos e a dificuldade de localizar as fontes.

A cartilha, enquanto recurso material para o processo de ensino e leitura, foi considerada relevante em nosso país, tornou-se um instrumento essencial para o fenômeno de alfabetização, e conquistou seu espaço ampliado no meio escolar, ao longo dos séculos XIX e XX.

Podemos verificar que as cartilhas, por mais que tenham sido alterados em seus métodos, bem como sofrido modificações externas e gráfico-didáticas durante todo processo histórico, o que aprimorou e atualizou vários de seus aspectos e de suas particularidades, especialmente no que tange à concepção de alfabetização, tiveram inalterada sua condição de indispensável instrumento de consolidação de determinada concepção e método, ou seja, a sequência necessária de passos predeterminados para o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita.

Portanto, no que se refere à história da alfabetização no Brasil, as cartilhas são fontes proeminentes, mesmo que tenham sofrido tais modificações, os aspectos considerados universais e que caracterizam a cultura escolar de nosso país prevaleceram.

142 IFASC (Faculdades Santa Rita de Cassia) – vanessafarantes@yahoo.com.br

143 IFMT (Instituto Federal de Mato Grosso) – rosimeire.montanucci@blv.ifmt.edu.br



Para muitos, a cartilha é conceituada apenas como um livro para ensinar a ler e escrever, um instrumento facilitador no processo da alfabetização, utilizado de forma espontânea e cômoda nas salas de aula.

Amâncio evidencia essa afirmação, confirmando que “a cartilha é um recurso didático que foi incorporado ao processo de ensino da leitura e da escrita como algo natural” (AMÂNCIO, 2002, p.14). É considerado, por toda história e permanece em nossos dias, como um material didático de referência no processo de alfabetização, mesmo utilizada de forma mascarada, já que os docentes relatam não mais utilizá-la no processo de alfabetização.

Nesse sentido, acreditamos que a cartilha não seja conceituada apenas como um livro ou um manual para ensinar a ler e escrever mencionado a priori; entendemos que ela pode ser colaboradora para o entendimento de reflexões que constituem o processo histórico de alfabetização.

Situando- como nosso objeto de estudo, podemos verificar que ela, com suas especificidades e complexidades, oferece subsídios para compreendermos, numa perspectiva histórica, as concepções do processo de ensino da leitura e da escrita, pois ela nos fornece indícios capazes de contribuir para o entendimento de questões relacionadas ao processo de alfabetização, em um determinado período que se proponha investigar.

Frade reafirma nossa proposta de objeto de pesquisa, asseverando que: “conforme estudos sobre a história do livro e da leitura, sabemos que é possível, partindo da presença de um livro, sair para dimensões de fora dele” (FRADE, 2003, p.3).

Assim, podemos afirmar a importância e complexidade de um estudo que envolva a análise de cartilhas de alfabetização (livros) como objetos multifacetados, capazes de disseminar saberes a serem reafirmados ou apropriados pela sociedade.

Mortatti, também certifica a importância das cartilhas enquanto instrumento capaz de desvelar traços históricos,

(...) a cartilha de alfabetização institui e perpetua certo modo de pensar, sentir, querer e agir, que, embora aparentemente restrito aos limites da situação escolar, tende a silenciosamente acompanhar esses sujeitos em outras esferas de sua vida pessoal e social (...) (MORTATTI, 2000, p.50).

Ainda Frade e Maciel (2006), em uma abordagem histórica sobre as cartilhas, vêm responder a uma necessidade de construir mais organicamente uma história do livro, da leitura e das práticas editoriais no Brasil, uma vez que se trata de impressos que passam por um ciclo de produção, circulação e divulgação dependente de necessidades pedagógicas, mas também comerciais e culturais.

As cartilhas, contudo, constituem a primeira via de acesso à cultura do impresso, apresenta conhecimentos de uma sociedade e, principalmente, o modo como aqueles que a conceberam acreditam que devem ser apresentados.

Assim como as cartilhas, os documentos também foram fontes importantíssimas em nossa pesquisa, pois eles possuem uma riqueza de informações, de onde



extraímos e resgatamos um melhor entendimento do nosso objeto, cuja compreensão necessitou de uma contextualização histórica e sociocultural. Cellard (2008) ressalta a importância do documento escrito, considerando-o como,

[...] uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008, p. 295).

Portanto, depois de uma garimpagem incansável nos arquivos públicos municipais, encontramos algumas pistas de nossas fontes, fomos em busca delas e, após localização, análise, apreciação e estudo, apresentaremos, a seguir, o contexto histórico da alfabetização canapolina dando vozes aos documentos e às cartilhas.

Nessa perspectiva, procuramos identificar na estrutura das cartilhas nomeadas para a análise - **Cartilha da Infância, Livro de Lili e As mais belas histórias – Pré-livro: Os três Porquinhos** - ou melhor, no interior de suas páginas, diferentes elementos que caracterizam o método utilizado por elas, buscando em suas entrelinhas interpretar no recorte delimitado, parte do percurso histórico da alfabetização no município de Canápolis- MG.

Para melhor organizar a construção do processo histórico da alfabetização no município, dividimos o recorte pesquisado em 2 períodos, décadas de 30 e 40, o qual intitulamos primeiro período e décadas de 50, 60 e 70, segundo período.

## 1º Período - indícios do método sintético

Este primeiro período de nosso estudo sobre a alfabetização canapolina foi marcado pela contradição entre defendido e utilizado, pois, apesar de concentrar-se em um momento em que os ideários renovadores estavam a todo vapor, ainda localizamos uma fase de trabalho valendo-se de métodos tradicionais. Usamos o termo “tradicional” no sentido de que o processo de aprendizagem era voltado para o ensino da leitura, de forma mecânica. A preocupação se concentrava apenas nas técnicas para decifrar textos.

Para melhor compreendermos esta questão metódica, nos reportamos a Mortatti, que faz a distinção entre as classificações dos métodos de alfabetização,

Os métodos de alfabetização, como se sabe, podem ser classificados em dois tipos básicos: sintético (da “parte” para o “todo”) e analítico (do “todo” para a “parte”). Dependendo do que foi considerada a unidade lingüística a partir da qual se devia iniciar o ensino da leitura e escrita e do que se considerou “todo” ou “parte”, ao longo da história da alfabetização no Brasil, foi-se sedimentando a seguinte subdivisão classificatória desses métodos: métodos sintéticos (de marcha sintética):

alfabético, fônico, silábico; e métodos analíticos (de marcha analítica): palavração, sentençação, historieta, conto (MORTATTI, 2008, p.94).

Ainda, valendo-se dos estudos de Mortatti, cuja obra “*Os sentidos da Alfabetização*”, foi julgada por nós, como o principal estudo da história da alfabetização brasileira, tentaremos evidenciar a divisão, por período de anos, desse complexo movimento histórico de métodos de alfabetização, que ela tão bem estruturou em quatro momentos cruciais.

Esses momentos e suas principais características são, muito resumidamente: 1º. *momento* (1876 a 1890) — disputa entre defensores do então “novo” método da palavração e os dos “antigos” métodos sintéticos (alfabético, fônico, silábico); 2º. *momento* (1890 a meados da década de 1920) — disputa entre defensores do então “novo” método analítico e os dos “antigos” métodos sintéticos; 3º. *momento* (meados dos anos de 1920 a final da década de 1970) — disputas entre defensores dos “antigos” métodos de alfabetização (sintéticos e analíticos) e os dos então “novos” testes ABC para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita, de que decorre a introdução dos “novos” métodos mistos; 4º. *momento* (meados da década de 1980 a 1994) — disputas entre os defensores da então “nova” perspectiva construtivista e os dos “antigos” testes de maturidade e dos “antigos” métodos de alfabetização (MORTATTI, 2008, p. 96).

Marcando o 1º período de nossa análise, em que ainda foi possível localizar os resquícios do método sintético na alfabetização canapolina, destacaremos a Cartilha da Infância.

## CARTILHA DA INFÂNCIA

Figura 01- Capa principal da Cartilha da Infância/Edição de número 194ª





De autoria de Thomaz Paulo do Bom Sucesso Galhardo, “Thomaz Galhardo” como era apresentado nas capas dos manuais, essa cartilha foi escrita no início da década de 1880, porém, no ano seguinte, ela foi modificada e ampliada pelo professor Romão Puiggari.

Percebe-se a perpetuação desse manual de ensino de leitura por mais de um século; a 2ª edição foi lançada no ano de 1891, quase cinquenta anos depois em 1939, ela encontrava-se em sua 141ª edição e logo em 1958, já na 194ª edição. No final do século XX, mais precisamente nos anos de 1979 e 1992, Mortatti (2008) confirma a publicação de suas edições de número 225ª e 233ª.

Editada pela editora Paulo de Azevedo LTDA, com sede no Rio de Janeiro, São Paulo e Belo Horizonte, a Cartilha da Infância foi adotada oficialmente pelo governo Paulista, porém percorreu pelo estado mineiro, assim como pelo município investigado.

O manual contém 64 páginas de tamanho 20x15, uma verdadeira caderneta, sem cores, editada em preto e branco. Em sua contracapa, uma dedicatória do autor, com os dizeres: “Ao mais esforçado propugnador do Ensino Popular no Brasil, o Exº. Sr. Conselheiro, Carlos Leôncio de Carvalho” (1958, p.3), o que evidencia a relação e a confirmação da aprovação de Leôncio de Carvalho quanto aos ideários de alfabetização contidos nesse manual escolar.

A Cartilha da Infância é baseada no método Sintético que, de acordo com Mortatti (2000), o ensino inicia das partes para o todo. Essa afirmação é evidenciada nas primeiras páginas da cartilha, quando o autor Thomaz Galhardo, apresenta o texto “Ao leitor”, página 5, justificando a opção do método adotado e a estruturação das lições.

Dos três métodos de ensino da leitura, antigo ou da soletração, moderno ou da silabação, e moderníssimo ou da palavração, escolhemos o meio termo, sobre cujas bases foi escrito o presente sistema. Razão tivemos para esta preferência. O método antigo é o método do absurdo. [...] Procuramos ser metódico, apresentando as dificuldades gradativamente, e intercalando em todos os exercícios, para evitar esquecimento por parte do aluno, os elementos conhecidos nas lições anteriores. É a recordação contínua. Apresentamos salteadas, todas as sílabas para evitar a decoração inconsciente, que consegue idiotizar meninos inteligentes e ativos. É a indecoração constante. Não temos necessidade de repetir que nosso trabalho tem por base o método silábico (GALHARDO, 1939, p. 5-8).

A 1ª lição traz aclarado as características do método sintético, o autor inicia a atividade apresentando as vogais, os ditongos, as vogais acentuadas, e só posteriormente, já na lição 2, apresenta as consoantes e na sequência as sílabas.



Figura 02- 1ª Lição da Cartilha da Infância - Edição de número 194ª



Fonte: Arquivo particular de Guielmo Moura de Paula

Nas páginas finais da cartilha, exatamente na página 50, iniciam-se os textos, as denominadas- lições. O exemplar analisado apresenta 9 lições, dessas, 2 são na forma de narrativas com todas as palavras separadas em sílabas; 3 na forma de poemas, esses, porém, não são separados por sílabas; e os 4 finais em forma de narrativas sem separação de sílabas.

Em uma análise mais global sobre a cartilha, percebemos que, de uma forma geral, as últimas lições em forma de texto, em sua maioria, abordam assuntos relacionados à necessidade do bom comportamento das crianças na escola e em casa.

Figura 03- Texto complementar da Cartilha da Infância- Edição 194ª



Fonte: Arquivo particular de Guielmo Moura de Paula





Outro ponto a se destacar na análise da cartilha é a pouca quantidade de ilustrações trazidas em seu conteúdo, no exemplar por nós analisado, visualizamos apenas 7 ilustrações em preto e branco. Fica evidenciado na estruturação do material que o ensino se dava por partes, letras do alfabeto, sílabas, sentenças e lições, que uma vez conhecidas, deviam ser repetidas por meio do treino oral. Enfim, a decoração e a memorização se faziam necessárias no processo de alfabetização. Era essencial repetir para memorizar e assim, decorar.

A Cartilha da Infância foi uma das primeiras concretizações de aplicação prática da proposta de silabação para o ensino inicial da leitura, defendido por Galhardo como o método mais eficiente e mais adequado para ensinar a ler.

Por meio das observações e análise dessa fonte material de alfabetização foi possível constatar a presença do método sintético na alfabetização canapolina, no primeiro período.

Finalizamos esse período com os esclarecimentos de Mortatti sobre a definição dessa concepção metodológica utilizada em Canápolis-MG no primeiro recorte,

Para o ensino da leitura, utilizavam-se, nessa época, métodos de marcha sintética (da “parte” para o “todo”): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. Quanto à escrita, está se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto da letra (MORTATTI, 2006, p.5).

## 2º Período: ascendência do método analítico

A educação, nesse momento, estava centrada nos ideários pedagógicos da Escola Nova que tinham como bases metodológicas o embasamento em pesquisas científicas realizadas no campo da psicologia, ora vista, o processo ensino-aprendizagem é centralizado no aluno. Nessa nova abordagem de ensino, o termo democratização deixa de ser compreendido como ampliação do acesso à escolarização, para ser compreendido como respeito ao aluno no processo de aprendizagem.

Essa inovação da concepção Escola Nova traz consigo o lema de qualidade em detrimento a quantidade. Esse fato faz surgir várias propostas de discussão a respeito do fenômeno da alfabetização, o que leva esse movimento a apresentar novas técnicas/métodos de ensino.

Amparando-nos em Mortatti, 2006 destacamos o caráter bio psicológico do novo método de alfabetização a ser incorporado



Diferentemente dos métodos de marcha sintética até então utilizados, o método analítico, sob forte influência da pedagogia norte-americana, baseava-se em princípios didáticos derivados de uma nova concepção – de caráter biopsicofisiológico – da criança, cuja forma da apreensão do mundo era entendida como sincrética (MORTATTI, 2006, p.7).

Nesse cenário, percebemos a desconstrução de um processo de ensino-aprendizagem baseados na Marcha Sintética (silabação) para uma nova concepção da marcha Analítica, que Morttati explicita,

De acordo com esse método analítico, o ensino da leitura deveria ser iniciado pelo “todo”, para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas. No entanto, diferentes se foram tornando os modos de processuação do método, dependendo do que seus defensores consideravam o “todo”: a palavra, ou a sentença, ou a “historieta” (MORTATTI, 2006, p.7).

O método analítico pode ser subdividido em três dimensões de ensino de acordo com a unidade linguística que se considera como todo: palavração, sentencição e global. A palavração parte da palavra; a sentencição parte da sentença (unidade maior que uma palavra - frase); a global parte da historieta - que apresenta uma ideia de textos, com sequência de início, meio e fim.

Os achados nesse período foram mais simplificados, consideramos um passado ainda presente, foi possível localizarmos vestígios do percurso histórico da alfabetização em livros- atas, jornais e cadernos de planos.

Localizamos nesse período as evidências de um princípio de adesão a este processo metódico de ensino-aprendizagem, a ata da reunião de professores, do dia nove de março de 1957 no município pesquisado, aclara a abolição do método sintético e elucida a prevalência do método analítico

1º- As professoras do 1º ano como ensinar as crianças por meio de cartases formando frases de acordo com a Cartilha adotada, para que a criança possa conhecer as palavras decoradas, abolindo a soletragem (ATA REUNIÃO ESCOLAR, 1957, p.3).

O recorte dessa ata de reunião de professores ilustra a solicitação da gestão escolar pela abolição da soletração, marco essencial do método sintético, configurando assim, adesão a nova proposta de alfabetização diferenciada da marcha sintética até então prevalente.

Outro apontamento sobre o método de alfabetização utilizado no município investigado é localizado em outra ata de reunião de professores do Grupo Escolar em 08 de agosto de 1960. A diretora fazia orientações em prol da educação naquele estabelecimento de ensino, e ressaltava “ 3º- Método Global para o 1º ano eliminando a cartilha e adotando “O Livro da Lili” [...] “4º- Centro de Interesse – Cartaz, Jogos, desenhos, afim de melhorar o aprendizado” (LIVRO ATA, 08/08/1960, p. 28).

A referência para o processo de alfabetização canapolina no segundo período, anos de 50 a 70 concentrava-se no método analítico na perspectiva Global.

Reportamo-nos a Maciel, 2001 para caracteriza-lo,

O Método Global de Contos tem como principal característica iniciar o processo de alfabetização por textos com sentido completo, por um todo, isto é, por frases ligadas pelo sentido, formando um enredo, constituindo uma unidade de leitura. Para atender a essa característica, a historieta ou conto deveria ser sobre um tema estimulador e de acordo com os interesses infantis: vida familiar, brinquedos, aventuras reais e maravilhosas com outras crianças, etc (MACIEL, 2001, p.121).

Destacamos que a principal característica desse método de alfabetização é o trabalho com unidades significativas da língua desde o início do processo. Nessa perspectiva, o Método Global parte, já no início do processo de ensino da leitura e da escrita, de textos com sentido completo, que devem tratar de um assunto instigante, que contemplem, o vasto universo infantil.

As evidências do Método Global e sucessivamente das fontes materiais adotadas no município são sinalizadas em outro documento “Quanto aos livros de leitura da 2ª série serão os mesmos adotados o ano passado [...]. O 1º ano novato adotará ‘Os Três Porquinhos’[...]” (ATA de 14/02/1970, p.52).

A partir dos dados levantados em nosso estudo, podemos apontar que o segundo período histórico da alfabetização no município de Canápolis-MG foi marcado, pela presença do método analítico ou método global, como instrumento favorável para o ensino da leitura e escrita daquelas crianças, assim como, pela utilização das cartilhas e/ou pré-livros de alfabetização - *Livro da Lili* e *Três Porquinhos*.

## O LIVRO DE LILI

Figura 04- Capa do *Livro de Lili* – edição de 1961.



O *Livro de Lili* nasceu a partir dos ensinamentos praticados no curso de formação que sua autora, Anita Fonseca, recebeu na Escola de Aperfeiçoamento de Minas Gerais. De acordo com Maciel (2001, p.141), essa cartilha foi inicialmente testada nos anos 30, nas classes de demonstração da escola de aperfeiçoamento, que tinham como função formar as alfabetizadoras primárias.

Na década de 40, foi editada oficialmente pela livraria Francisco Alves, com o formato de um caderno destacável medindo 15 x 21cm em papel com características de jornal, e com ilustrações em preto e branco.

Figura 05- Capa do Livro de Lili – 20ª edição



Fonte: [http://www.ufrgs.br/faced/extensao/memoria/cartilhas\\_imagens/lili\\_1.htm](http://www.ufrgs.br/faced/extensao/memoria/cartilhas_imagens/lili_1.htm): acesso em 30/09/2012.

Uma década depois, nos anos 50, a cartilha começou a sofrer algumas alterações em relação às edições anteriores. A primeira mudança foi a editora de publicação, que passou a ser a Editora Brasil S/A. O formato de livro destacável deixou de existir, e a capa que era preta e branca, ganhou cores e imagem diferente.

Essa cartilha foi considerada uma obra extremamente popular entre os leitores, além de ser incluída na lista das mais vendidas no mercado editorial.

Campelo corrobora sobre a relevância desse material didático no processo de alfabetização,

Dados coletados em grupos escolares da capital<sup>144</sup> sugerem que, no período de 1940 a 1945, O Livro de Lili era o material de referência no processo de ensino aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Era a “cartilha” tida como ideal. Atendia aos anseios dos professores; suas bases metodológicas estavam fundamentadas nos pressupostos do método Global (CAMPELO, 2007, p.131).

Comprovando todo esse sucesso do *Livro de Lili*, no ano de 1956 a cartilha se encontrava em sua 8ª edição e logo, em 1961, aproximadamente onze anos após a sua publicação pela editora Brasil, já publicava sua 83ª edição.

O *Livro de Lili* é uma cartilha baseada na concepção metodológica analítica que era utilizada pela nova compreensão educacional do período. Ela adotava uma das dimensões de ensino do método analítico, o modelo global, que aqui também nomearemos de Método Global, baseado em contos e historietas.

Na edição analisada, a cartilha apresentava 144 páginas divididas em 20 historietas subdivididas em duas partes. Os textos/historietas da cartilha transcorriam em torno de uma menina chamada Lili. As histórias iam se complementando, não havia contradição dos fatos. Elas eram basicamente sobre a vida de Lili.

Apresentamos abaixo, a primeira lição da cartilha para ilustração das historietas utilizadas nesse método de ensino.

Figura 06 e 07- 1ª lição da cartilha Livro de Lili – 83ª edição



Fonte: Arquivo da Biblioteca da Faculdade de Educação da UFMG/BH

A historieta ora apresentada tem duas formas; primeiramente, em letra de imprensa, com a ilustração colorida suavemente; posteriormente, em letra cursiva, com a ilustração em preto e branco, o que oportunizavam às crianças o momento lúdico. Percebe-se, com esta dupla apresentação das histórias, a preocupação com a memorização dos textos.



A composição das frases era simples e, na maioria das vezes, apresentavam uma lógica na história, mesmo com a repetição de alguns termos.

Após cada historieta, eram apresentadas as atividades, uma folha com as frases e, posteriormente, as palavras que compunham o texto. O objetivo da atividade era fazer com que o aluno montasse novamente a cronologia do texto.

Os princípios para o ensino da leitura e da escrita, nessa cartilha, são embasados na concepção pedagógica defendida por Lucia Casasanta, que se norteava pelos pressupostos de Decroly. Maciel explicita a concepção de aprendizagem defendida pelo autor, destacando que a aprendizagem das crianças ocorre mediante três operações intelectuais: “[...] a observação, a associação de ideias e a expressão, um ciclo de atividades mentais que definem o processo de aprendizagem da criança” (MACIEL, 2001, p. 96).

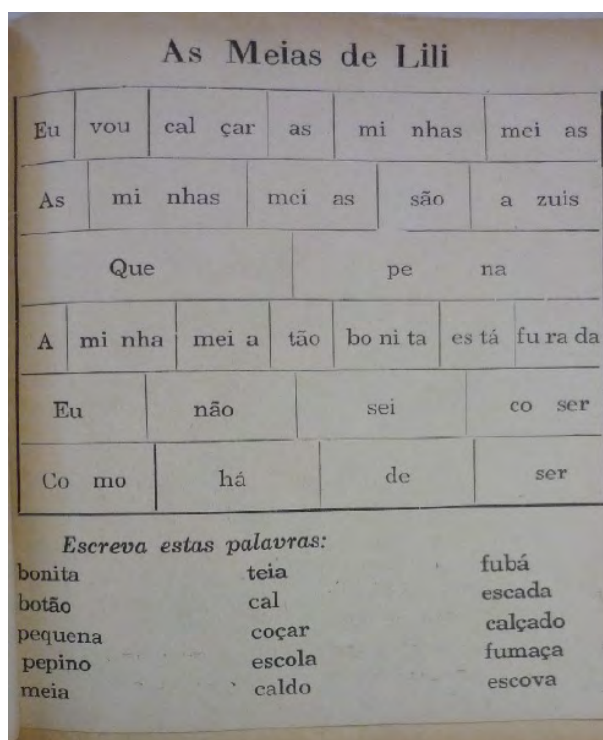
O método Decroly eleva de muito o papel do professor embora seja a criança o ponto de convergência de toda a ação da chamada Escola Ativa [...]. Ao professor fica, no entanto, não a mera fiscalização ou assistência, mas o papel de guia, de orientador da criança. O professor supre o livro, mas vai muito além porque orienta a inteligência da criança impedindo que ela se disperse em objetos sem proveito (MACIEL, 2001, p. 98).

As atividades inerentes às lições seguem o modelo apresentado anteriormente. Elas se apropriam dos exercícios para a alfabetização, consistindo em separar as historietas em partes pequenas – sentenças – que, posteriormente, são separadas em partes ainda menores – palavras e estas em partes mínimas – sílabas.

A partir da página 87, iniciam-se algumas mudanças na estrutura das atividades proporcionadas pela cartilha. Os exercícios que antes eram apresentados por palavras separadas em quadrinhos, agora se diferenciam, passando a apresentar as palavras separadas em sílabas dentro dos mesmos quadrinhos. Temos a página como exemplo.



Figura 08- Página de atividades da cartilha Livro de Lili- ano de 1961



Fonte: Arquivo da Biblioteca da Faculdade de Educação da UFMG/BH

Fica evidenciado por meio das atividades da cartilha *Livro de Lili*, a preocupação constante com os segmentos do Método Global: texto - palavras - sílabas.

Uma novidade apresentada na cartilha *Livro de Lili* foi o manual do alfabetizador em volume separado do manual do aluno. Esse manual trazia avanços para as atividades pedagógicas da época, como os cartazes e os cadernos de ficha.

Sobre a importância do manual do professor para facilitar o trabalho docente no processo de alfabetização embasado no método global, Maciel salienta que “O Livro de Lili – manual da professora é um verdadeiro tratado metodológico sobre o Método Global” (MACIEL, 2001, p. 143).

Esse manual enfatizava ainda valores psicopedagógicos no processo de alfabetização, o que esclarece a relação da concepção metodológica analítica, com as bases fundamentadas na Psicologia. Claparède, esclarece essa base metodológica, ao afirmar que a criança, “[...] vê as coisas ‘globalmente’, percebendo-as numa visão de conjunto, sem análise” (FONSECA, 1956, p. 9).



## AS MAIS BELAS HISTÓRIAS: Os Três Porquinhos

Figura 09- Capa do Pré-livro: Os três Porquinhos – ano:1984



Reafirmamos a importância da professora Lúcia Casasanta na defesa do método global, conforme explicita Fonseca,

Em Minas, desde algum tempo, se vem adotando o método global pelo processo de “contos ou historietas”. Devemos, porém, a sua divulgação entre nós, com técnicas mais aperfeiçoadas, à professora Lúcia Casasanta, que, a partir de 1929, através de eficiente curso de Metodologia da Língua Pátria, ditado na Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte, vem imprimindo nova e inteligente orientação ao ensino dessa matéria, baseando-se em sólidos princípios científicos (FONSECA, 1942, p.17).

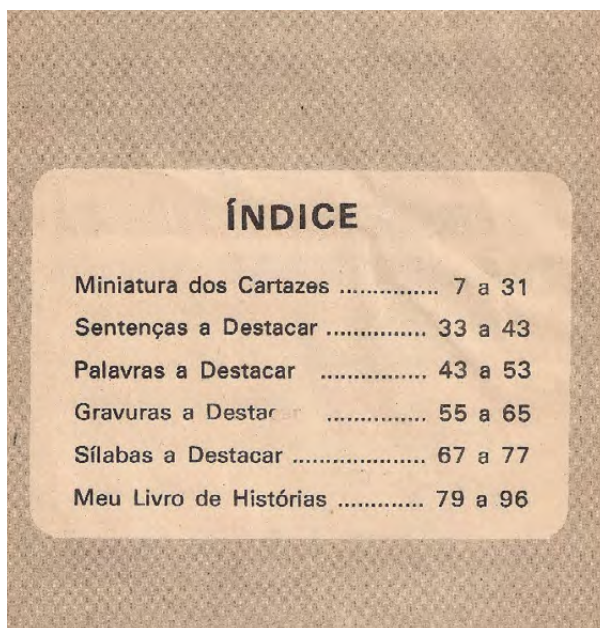
Após colaborar significativamente na divulgação desta metodologia de ensino da leitura e escrita no estado mineiro, foi apenas no ano de 1954 que a própria Lúcia Casasanta lançou seu primeiro pré-livro<sup>145</sup>, “*Os três porquinhos*”, obra que integra a coleção - *As mais Belas Histórias*.

Apesar de ter sua primeira versão editada ainda na década de 50, pela Editora Brasil S/A em Belo Horizonte, Minas Gerais, foi somente dezesseis anos depois, que esse manual foi utilizado em nossa realidade educacional, já nos anos de 70. Podemos concluir que o exemplar analisado excede a 80ª edição, pois, no ano de 1966 ele já se encontrava em sua 78ª publicação, sendo editado ininterruptamente até o ano de 1994 (MACIEL, 2001, p.145).

145 “Um dos mecanismos utilizados pelos educadores escolanovistas para estimular novos hábitos de leitura. Aproximar leitores e livros, constituir leitores proficientes não apenas para saber selecionar informações, mas para apropriar-se delas” (BEIRITH, 2008, p.5)

Porém, a edição que utilizaremos para nossas cogitações, é de um exemplar localizado no município referente ao ano de 1984, sem número de edição. Ele é composto de 96 páginas subdivididas como ilustrado na figura 10. Já no início do pré-livro, mais precisamente na página 04, o autor destaca que o exemplar é acrescido pelo livro do mestre e pelo bloco de atividades.

Figura 10- Índice do pré-livro- Três Porquinhos- ano de 1984



ÍNDICE	
Miniatura dos Cartazes .....	7 a 31
Sentenças a Destacar .....	33 a 43
Palavras a Destacar .....	43 a 53
Gravuras a Destacar .....	55 a 65
Sílabas a Destacar .....	67 a 77
Meu Livro de Histórias .....	79 a 96

Fonte: Arquivo particular da professora Leny de Gouveia Fransozi

O pré-livro possuía as dimensões de 19 x15 cm, em um papel semelhante ao de jornal. A capa era colorida e muito ilustrada com princesa, príncipe, duende, castelo, animais e crianças. Já o seu interior, quando se referia a parte denominada *miniaturas dos cartazes*, ou seja, às lições que envolviam as histórias que também estavam disponíveis nos cartazes, eram todas em preto e branco.

As folhas do manual eram perfuradas e destacáveis oportunizando ao professor trabalhar lição por lição, formando, aos poucos, o pré-livro. Essa metodologia também facilitava o trabalho do aluno, que podia explorar individualmente cada página, facilitando assim, o processo de ensino-aprendizagem.

Essas características a propósito do pré-livro, comprovam as afirmações de Casasanta na tentativa de diferenciá-lo das cartilhas.

É um pré-livro porque vai iniciar a criança no aprendizado da leitura, conduzindo-a aos livros que virão é também um pré-livro porque ainda não é um livro, vai sendo construído como livro pelos alunos: inicialmente, o aluno recebe apenas a capa do livro, e as lições vão sendo agregadas à medida que são trabalhadas, de modo que, ao findar todas as lições, o aluno terá construído o seu pré-livro. [...] A cartilha já



era um livro pronto, com textos ‘fabricados’ com o objetivo de se trabalhar determinado vocábulo, não levava em conta os interesses das crianças. Diferentemente, o pré-livro era um material didático básico para iniciar o aluno na aprendizagem da leitura, desenvolvido e acrescido com o uso de jogos, leituras suplementares e intermediárias (MACIEL, 2001, p. 74).

A obra de Casasanta ganha repercussão pela sua ousadia, utilizar um conto muito conhecido na cultura popular infantil, como é a história dos três porquinhos, e transformá-lo em lições, para o artifício de alfabetizar crianças. Esse fato diferenciava o trabalho da autora com o atual sucesso da época “*O livro de Lili*”. Essas observações refletem ao fato de ser um material que trabalhava a partir de algo já conhecido - o texto-, para fazer a apresentação do novo – o vocabulário.

A estrutura do pré-livro *Os Três Porquinhos* novamente esclarece a base metodológica do Método Global, que partia do todo -texto-, para as partes – sentenças.

Nesse contexto, Maciel reporta às considerações de Casasanta sobre a estrutura dos pré-livros, na abordagem da metodologia global,

para iniciar as quatro primeiras lições, o pré-livro deveria conter de três a quatro sentenças, sem se descuidar dos aspectos visuais delas. O perfil da sentença não deveria ser simétrico, pois os acentos, as letras ascendentes e descendentes, os pingos nos is, os sinais de pontuação, as maiúsculas, as letras dobradas facilitariam o reconhecimento e ajudariam na memorização desses traços linguísticos (MACIEL, 2001, p.135-136)

Juntamente com o manual dos alunos e do professor, acompanhavam os cartazes com as leituras para serem trabalhadas em sala de aula. Esses cartazes eram de tecido e continham as ilustrações referentes as cenas da história narrada, o que facilitava aos alunos acompanharem o momento de leitura.

Maciel corrobora:

Fazia parte do pré-livro a reprodução das lições e ilustrações apresentadas em cartazes grandes, visíveis a todos os que estivessem na classe. Os cartazes eram o principal material de apoio dos professores. Antes de iniciar a lição, essa era amplamente explorada nos cartazes; só depois os alunos recebiam a cópia da lição. Para cada novo cartaz apresentado, a professora deveria seguir todos os dez passos da fase do conto (MACIEL, 2001, p.132).

Assim, podemos compreender que os cartazes utilizados nessa etapa da fase do conto, mencionada por Maciel (2001), tinham como objetivo primordial, familiarizar a criança com a leitura, despertando nela o desejo de ler e, concomitantemente oferecendo-lhe a possibilidade de perceber o sentido do texto completo, não de forma fragmentada, dividido em sentenças, palavras e sílabas descontextualizadas.



Estas observações aclaradas sobre o pré-livro -*Os Três Porquinhos* contribuíram para a compreensão do método analítico, ou ainda, denominado global, utilizado no processo de alfabetização em Canápolis-MG. Não podemos negar a importância e a permanência desse manual de alfabetização para o estado mineiro, assim como para o município da pesquisa.

Fica evidenciado, portanto, que o processo de alfabetização em Canápolis, no segundo período, foi marcado pela presença do método analítico/global.

## Considerações Finais

Pode-se, portanto, identificar que o percurso histórico da alfabetização canapolina no recorte estabelecido, revelou-nos a presença marcante de dois métodos de alfabetização, amparados pelas fontes materiais- cartilhas e/ou pré-livros.

O primeiro período, décadas de 30 e 40 foi marcado pela presença do método sintético, o mesmo tinha como característica principal a alfabetização de forma mecânica, ou seja, a preocupação do ensino da leitura e da escrita se concentrava apenas nas técnicas para decifrar os textos.

O processo de alfabetização partia das unidades menores para as unidades maiores (uma sequência instaurada de letras, sílabas e textos). A fonte material, ou também dizendo, o material pedagógico utilizado para a disseminação da alfabetização nesse contexto foi a Cartilha da Infância.

O segundo período já nas décadas de 50, 60 e início de 70 revelou a presença marcante do método analítico ou como era denominado, método global.

O método analítico/global baseado em contos e historietas é caracterizado pelo processo de ensino da leitura e escrita partindo do todo para em sequência proceder a análise das partes (texto, sílabas, letras), ou seja, a base metodológica para a alfabetização inicia do global para o parcial. Para disseminação do método de ensino no município foram utilizadas as cartilhas ou pré-livros de alfabetização: *O Livro de Lili e As Mais Belas Histórias – Os Três Porquinhos*.

## Referências

AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros. **Cartilhas, para quê?** Cuiabá, EdUFMT, 2002.

CAMPELO, Kátia Gardênia H. da Rocha. **Cartilhas de Alfabetização: Subsídios para a Compreensão da História da Alfabetização Mineira (1930 – 1945)**. 2007. 242f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

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

FONSECA, Anita. **Manual da professora de O livro de Lili**. 2ª ed. São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1942.

\_\_\_\_\_. **O Livro de Lili- Método Global. Manual do Professor**. São Paulo: Editora do Brasil S/A, 1956.





FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Um passeio pelo arquivo público mineiro, estado, autores, editoras e usuários, entre pedidos e remessas de cartilhas em Minas Gerais, no início do século XX. **Anais do 26. Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Belo Horizonte-MG, setembro de 2003.** São Paulo: Intercom, 2003. [cd-rom]

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; MACIEL, Francisca Izabel Pereira. **História da alfabetização: produção, difusão e circulação de livros MG/RS/MT – Séc. XIX e XX.** Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2006.

GALHARDO, Thomaz. **Cartilha da Infância: ensino da leitura.** 141ª ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1939.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. **Lúcia Casassanta e o método global de contos: uma contribuição à história da alfabetização em Minas Gerais.** 2001. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da Alfabetização.** São Paulo: Editora UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Cartilhas de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular.** Campinas: Cader- nos Cedes, Ano XX, nº 52, 2000.

\_\_\_\_\_. História dos Métodos de Alfabetização no Brasil. In: Conferência promovida no Seminário de Alfabetização e Letramento em Debate. Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. **Cartilha de Alfabetização e Cultura Escolar: Um Pacto Secular.** Caderno Cedes, Unicamp, ano XX, n. 52, p. 45, nov. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cedes/v20n52/a04v2052.pdf> acesso em 22 de novembro de 2008.

SOARES, Magda. **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento.** Brasília. Inep/Reduc, 1989.



## PRIMEIRA ESCOLA PRIMÁRIA DE MARACAJU - MT (1927-1961): PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E FONTES EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Mayara Ramos Ortlieb – UFGD/MS<sup>146</sup>

### RESUMO

Ao analisar a história da cidade de Maracaju, em Mato Grosso do Sul, notou-se que a primeira escola teve papel na consolidação de tal região como município, quando ainda não havia sido feita a divisão do estado de Mato Grosso. Desta maneira, tendo como alvo a história de criação e funcionamento da atual Escola Municipal João Pedro Fernandes, questionamos como uma escola, durante a formação de uma cidade, constrói-se como agente histórico. Tomou-se como recorte temporal o período de 1921 a 1961, que abrange o ano de sua inauguração, passando por relevantes momentos da escola, até a data em que tal instituição passou a operar como escola urbana. Como a pesquisa encontra-se em andamento, o presente trabalho tem como objetivo apresentar os procedimentos metodológicos de localização, acesso e seleção das fontes, dialogando sobre a produção da pesquisa em história da educação. Além disso, pretende-se destacar uma discussão metodológica sobre as fontes levantadas para análise. No decorrer do levantamento das fontes, foi encontrado na escola João Pedro Fernandes um acervo documental onde contém várias informações acerca da instituição, como por exemplo, fotografias sendo no total cinco imagens da escola da sua fundação, e que a partir delas é possível relatar como era a organização da escola, para, além disso, foram encontrados também documentos oficiais da fundação da escola no 2º tabelionato de notas e ofício de registro de títulos e documentos jurídicos de Maracaju/MS, que a coordenadora Margareth Antunes Melchiorre teve a preocupação em reunir esses documentos com a intenção de preservar a memória da instituição. Como supracitado, pretende-se investigar a relevância da escola para a formação e construção de um município. Para tanto, utilizar-se-á da pesquisa documental, a fim de (re) significar, revisitar e reviver a história da época (LUCHESE, 2014). Assim, pretende-se dar a devida importância aos registros e fotos e às memórias dos entrevistados.

**Palavras-chave:** História das Instituições. Operação historiográfica. Mato Grosso.

146 Mestranda do programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD (2019). mayara\_ortlieb@hotmail.com



## 1. Introdução

Questionamentos já levantados por Le Goff (1990) indicam que, durante as pesquisas na área da História da Educação, muito se privilegiou os documentos escritos em detrimento de outras manifestações que concebesssem acesso a acontecimentos passados. Nesse sentido, testemunhos e fotografias ainda careciam de um peso maior e de uma metodologia que os utilizasse com rigor científico.

O presente trabalho surge a partir de uma reflexão teórico-metodológica germinada durante a pesquisa de mestrado de uma de suas autoras. Assim, ao reflexionar sobre as possibilidades de análise acerca da História da Instituição Primária João Pedro Fernandes, em dado recorte temporal, na cidade de Maracaju, estado de Mato Grosso, percebeu-se a importância das fotografias para recuperar aspectos relevantes de seu passado. Deste modo, este artigo propõe um diálogo entre a história dessa Instituição com o potencial imagético de retratar o passado, tipicamente relegado às fotografias. Faz-se pertinente, contudo, elucidar que trata-se de uma pesquisa germinal e exploratória e, desta maneira, a análise de fotografias da Instituição Primária não é o foco. Por conseguinte, a seguir, à exceção da conclusão, quatro tópicos se seguirão: o primeiro traçará uma linha histórica a respeito do processo de criação da Instituição de ensino João Pedro Fernandes; o segundo, será relativo à importância de uma metodologia que trate do fazer científico de maneira profícua, além de estabelecer uma discussão teórica do que se entende por Instituição e focar o potencial das fotografias no tocante a seu poder de representar realidades e contextos passados e, por fim, promover-se-á um diálogo entre ambos, História da Instituição e fotografia, de maneira a (re)pensar o tratamento a respeito da História da Instituição Primária João Pedro Fernandes.

## 2. Olhares situados: a escola Primária João Pedro Fernandes

De modo a promover um diálogo sobre a importância de fotografias para a retomada de aspectos concernentes à História da Instituição Primária João Pedro Fernandes, faz-se interessante apresentar uma narrativa sobre sua criação e funcionamento, bem como, por meio dela, investigar e (re) significar a instituição na história da cidade. O principal agente motivador para tal pesquisa foi o fator relacionado à importância da instituição para a formação do município em questão.

Dessa forma, investiga-se a instituição supracitada para entender, acima de tudo, não só questões relacionadas a como a educação mostrava-se na época, mas também a sua influência no tempo e no espaço em dado recorte temporal. A definição do intervalo de 1927 e 1961 concebe importantes marcos tanto na história da escola quanto na história do estado e da cidade em que a instituição se localizava. Assim, 1927 trouxe consigo a criação da “Associação Incentivadora da Instrução de Maracaju”, sendo que a principal função da “escola” era atender aos filhos dos primeiros moradores da cidade já fundada. Em 1930, devido à expansão da cidade, a escola passou a chamar-se “Escolas Reunidas de Maracaju” considerando sua configuração. Em outras palavras, a instituição estudada reuniu outras escolas da



região em uma única. No mesmo ano, mudou de nome para “Escolas Reunidas João Pedro Fernandes”, em homenagem ao primeiro prefeito que também foi um dos pioneiros na cidade. Em 1961, deu-se por ser o ano de publicação e implementação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024/1961, estabelecendo uma nova organização para a administração escolar.

Ao adentrar à história da criação do município de Maracaju, sabe-se que, em 1922, devido a um surto de malária, João Pedro Fernandes, proprietário de uma farmácia, levou seu estabelecimento à região que, hoje, compreende a cidade de Maracaju. O pioneiro veio de Minas Gerais com seu comércio após deparar-se com a crise econômica que afetou o Brasil advinda da Primeira Guerra Mundial.

Diante desse cenário de *deficit* econômico, João Pedro Fernandes decidiu viajar o estado de Mato Grosso a fim de instalar-se em alguma região. A princípio, João Pedro Fernandes trabalhava no mercado têxtil. Todavia, após conselhos de familiares, o pioneiro decidiu incluir alguns medicamentos em seu catálogo de produtos, o que o forçou a ler algumas obras sobre medicina. Com isso, o proprietário da farmácia também atuou como médico, o que deu a ele grande prestígio entre os moradores da cidade. Por conseguinte, o território que, nesse momento, fazia parte da cidade de Nioaque, ganhou maior relevância com a ida desse importante morador<sup>147</sup>. No ano seguinte, João Pedro Fernandes viu a necessidade de criação de uma instituição de ensino para atender às crianças do povoado e realizou isso, juntamente à população, ao ser convidado para continuar morando na região que, hoje, corresponde à cidade de Maracaju. Com isso, conseguiram-se algumas doações de terrenos destinados à criação da escola, que se erguia juntamente com o povoado, o qual deu origem à formação da cidade.

Em oito de agosto de 1924, o governo do estado criou, por meio da Resolução 912, o Distrito de Maracaju<sup>148</sup> (pertencente ao município de Nioaque), após perceber o desenvolvimento do povoado que se caracterizava por suas atividades agrárias. Um fator que contribuiu para a evolução do distrito foi a Estrada de Ferro Noroeste do Brasil<sup>149</sup>. Em 1928, o distrito foi elevado à categoria de município. Com o passar dos anos, Maracaju mostrou-se como um importante aliado no mercado de grãos devido ao crescimento do número de terras dedicadas ao plantio. A área territorial atual de Maracaju, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), é de 5.299,184 km<sup>2</sup>, no ano de 2019, com a população estimada de 47.083 habitantes.

João Pedro Fernandes foi eleito o primeiro prefeito da cidade. O nome dele foi dado a uma avenida e também à escola, estudada na presente pesquisa, como forma de homenagem à sua importância para a fundação do município de Maracaju.

Em relação à escola, sabe-se que ela foi a primeira instituição de ensino a atender à sociedade da época até 1929 em Maracaju, ano em que surgiu a Escola Estadual Cel. Lima de Figueiredo, para atender o nível secundário de ensino. Em 1958, surge a terceira escola na região de Maracaju, sendo ela privada, chamada Escola Paroquial

147 Cf. FERREIRA, F.; ROSA, A. *Maracaju e sua gente*. 1 ed., Campo Grande, 1988. Jornal de Ponta Porã – Gazeta Oficial.

148 Cf. Leis Municipais / Mato Grosso do Sul. Lei Nº 812, Art. 1º.

149 Sobre a Noroeste do Brasil cf. Queiroz (1997; 2004).



Nossa Sra. Aparecida<sup>150</sup>, com a intenção de acolher os filhos dos fazendeiros que estavam chegando à região. Em 1946<sup>151</sup>, o governador do Território Federal de Ponta Porã<sup>152</sup> decretou a instituição que é nosso objeto de pesquisa como Grupo Escolar João Pedro Fernandes.

Após essa breve retomada do processo que levou à construção da escola primária João Pedro Fernandes, faz-se necessário atentar-se ao fato de que, além dos documentos escritos que denotam parte de sua narrativa historiográfica, há, também, fotografias. Ao visitar a escola, obteve-se fotografias que revelam aspectos de sua narrativa histórica. Assim, ao verificar tais fotos, surgiu a necessidade de enfatizar, por meio deste trabalho, a importância de fotografias para (re) presentear as lembranças da escola e, ainda, sua relevância como monumento para a cultura de sua comunidade.

### 3. Metodologias aliadas ao processo historiográfico

Levar em consideração metodologias que tenham um caráter voltado às novas fontes e processos tecnológicos e, ainda, que volte seu olhar para conceitos da História das Instituições é tarefa a ser empreendida. Contudo, o que se busca neste trabalho é fazer um diálogo entre o fazer científico, uma retomada acerca da História das Instituições e as potencialidades de se considerar as fotografias como recursos de análise do passado. Por conseguinte, são passíveis de reflexão as palavras de Luchese (2014) no que concerne a seu entendimento do conceito de história:

Compreendo a história como processo que, em suas multiplicidades, discontinuidades, brechas e atravessamentos constitui os momentos do passado-presente. 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 citação acima é pertinente uma vez que, ao se considerar a História como uma narrativa, em seus entrecruzamentos, brechas e discontinuidades, a busca pelos fios que tecem suas práticas e representações carece de metodologias suficientes para a dar suporte. Neste mesmo viés, é interessante observar e refletir acerca das palavras de Magalhães (2004) no que concerne à narrativa histórica:

---

150 Escola construída por grandes fazendeiros da região, com a intenção de colocar seus filhos para estudar em uma instituição que tivesse o ensinamento religioso agregado.

151 Decreto n.53, de 10 de julho de 1946, Art. 1º.

152 O Território Federal de Ponta Porã, foi criado em 13 de setembro de 1943, de acordo com o Decreto-lei n.º 5 812 no governo de Getúlio Vargas, neste mesmo decreto ficou estabelecido que seis cidades fizessem parte deste território, como, Porto Murinho, Bela Vista, Dourados, Miranda, Nioaque e Maracaju. Portanto o período de existência do território é de 1943 a 1946.



A narrativa histórica, não deixando de ser conclusiva, é também uma hermenêutica, por razões de coerência e de verossimilhança com a realidade-objeto, que fazem com que o momento-chave da construção da verdade seja o da sua organização sob a forma de curso. Em história, como genericamente nas ciências humanas e sociais, a ausência de experimentação e de modelização/simulação faz com que a narrativa histórica, sendo representação, seja ainda, pela sua simbolização, inteligibilidade, racionalidade, imagem do próprio objeto e da realidade-contexto. (MAGALHÃES, 2004, p. 98).

A fim de ter acesso a essa narrativa, somente documentos escritos podem não ser suficientes. Contudo, Luchese assevera que, mesmo ao variar as fontes, sem uma metodologia que as considere em suas especificidades, o empreendimento pesquisado não se sustentaria. É nesse tocante que cabe ao historiador (re)pensar suas práticas e se atentar ao fato de que um documento, seja ele de qualquer espécie, não é inocente e sua análise requer atenção e precauções. Ao retomar as palavras de Le Goff (1996), Luchese (2014, p. 150) chama a atenção para o fato de que o documento, enquanto constructo de uma narrativa histórica, não pode ser tratado como uma coisa qualquer que remonta ao passado, ele é também produto das relações de força das pessoas que detinham o poder.

Assim, o tratamento dado a determinado documento depende das intenções que movem o pesquisador. Deste modo, de acordo com Luchese (2014), é:

[...] relevante perguntarmo-nos: Qual o contexto social, cultural, econômico e político em que esse documento foi produzido? Quem o escreveu? De que lugar social? Para quem escreveu? Quem foram os seus interlocutores? Quais opiniões, informações e discursos são colocados? Que indícios discursivos são reforçados?

No atravessamento dos documentos, perceber as recorrências, os indícios como formas de pensar a educação e as múltiplas relações sócio-político-econômicas, que produzem os discursos. Como já dito, importa lembrar que os documentos não podem ser considerados como um conjunto de informações dadas, que falam por si<sup>11</sup>. Na análise de documentos textuais, tenho tido em conta seis preocupações principais que se relacionam à concepção do documento, pensado como uma prática e uma realização social: 1) as condições de produção do documento; 2) os procedimentos internos; 3) as condições de circulação do documento; 4) a materialidade do documento; 5) a apropriação; 6) a preservação. (LUCHESE, 2014, p. 151).

Conforme a citação acima, as seis preocupações estão intimamente ligadas ao fazer científico no que se refere ao tratamento de documentos, sejam escritos ou imagéticos. Tais ponderações são ainda mais relevantes quando se leva em consideração os dados e as fontes como processos desveladores de uma construção institucional escolar.



### 3.1. Apreensões sobre História das Instituições

Justino Pereira de Magalhães (2004), em seu livro *Tecendo Nexos: a história das instituições educativas*, de modo a caracterizar e conceituar o que se entende por Institucionalização da educação, chama a atenção para algumas significações acerca de educação. Para ele, o processo educativo compreende cinco dimensões fundamentais: a biológica, a epistemológica, a axiológica, a ética e a estética. A primeira refere-se ao desenvolvimento biológico; a segunda, à capacidade que a educação tem em fornecer ao sujeito meios para se comunicar, simbolizar, conhecer, amadurecer, enfim, em ingressar em uma sociedade; a terceira diz respeito à capacidade que a educação tem de fornecer ao sujeito meios para sua autonomia e criatividade, levando em conta sua responsabilidade, seus atos e juízos; a quarta dimensão da educação é concernente aos valores e à autonomia do sujeito perante o bem e o mal e, por fim, a quinta enfatiza o caráter semiótico da educação e, pensando em uma estética crítica, Magalhães (2004), neste sentido, alude a uma educação que possibilite não apenas o senso crítico como também a comunicação, pautando-se na harmonia, no equilíbrio e na ordem.

Por conseguinte, a educação é, para Magalhães:

[...] um constructo humano constituído por mudanças, processos e percursos de formação no nível de saberes, capacidades (técnicas), comportamentos e valores, práticas e atitudes; é um processo/produto racional e razonado – um processo epistêmico, pela busca gradativa de um saber, de uma comunicação, mas também uma hermenêutica, um inquérito e uma construção de sentido – pensar, dizer, fazer/construir; processo em devir, é interação de elementos humanos, sociais, processuais (materiais e organizacionais), culturais. (MAGALHÃES, 2004, p. 32).

A educação, como percebe-se acima, constitui-se com acepção ampla para Justino Magalhães (2004). Por conseguinte, para o autor, ela “[...] reifica-se num tempo, num espaço e numa ação – tempo, espaço e ação/comunicação, cuja combinatória é uma metainstituição” (Magalhães, 2004, p. 35). Neste sentido, é de se considerar a noção de instituição no contexto educacional. Portanto, para Magalhães:

O processo de instituição corresponde à conversão de uma instância organizacional em instituição de existência. A relação existencial dos atores e dos sujeitos torna-se educativa nesta dialética evolutiva e complexa do “estar” para o “ser”. O momento educativo é um momento instituinte. A educação é construção duradoura por referência e por integração, participação, responsabilização, reflexão. (MAGALHÃES, 2004, p. 38).

É um questionamento pertinente atentar-se ao fato de que, de um momento para outro, no transcurso da história, uma determinada instância passou a se constituir como uma instituição. Logicamente, há aí um peso simbólico e de carga social forte. No que concerne à História do processo institucional, Magalhães enfatiza que:





A institucionalização da educação escolar como processo histórico desenvolveu-se em várias fases, culminando no momento em que a realidade educativa deixa de ser pensada na ausência do marco escolar e em que a estrutura escolar apresenta uma internalidade complexa e identitária, associada a uma influência determinante na realidade. (MAGALHÃES, 2004, p. 39).

Ainda neste mesmo autor, pensa-se na ideia de instituição como consagrante “de uma combinatória de finalidades, regras e normas, estruturas sociais organizadas, realidade sociológica envolvente e fundadora, relação intra e extra-sistêmica” (Magalhães, 2001, p. 58). Neste viés, Magalhães (2004) elucida que historiar uma instituição é compreender e explicar os processos que envolvem seu meio, seja sua regulação e normas, seja as representações e sujeitos que nela participam. Em suas palavras:

Conhecer o processo histórico de uma instituição educativa é analisar a genealogia de sua materialidade, organização, funcionamento, quadros imagético e projetivo, representações, tradição e memórias, práticas, envolvimento, apropriação. A dimensão material alarga-se das estruturas e dos meios ao processo, à participação e ao produto, enquanto a dimensão simbólica reporta à participação e à construção educacional. Trata-se, portanto, de uma construção subjetiva que depende das circunstâncias históricas, das imagens e representações dos sujeitos, o que é afetada por dados de natureza biográfica e grupal. As memórias, como o repertório cognitivo dos sujeitos, função e papel na dinâmica grupal, afetam a relação pedagógica. (MAGALHÃES, 2004, p. 58).

Assim, conhecer o processo histórico de uma instituição educativa enquanto tal necessita de levar em consideração um conjunto de elementos: sua história, seus métodos de funcionamento e organização, seus meios de representação e enquadramento social, bem como os sujeitos que fizeram e fazem parte dessa interação. O autor é enfático ao ressaltar que a memória e a tradição estão intimamente ligadas à ideia de instituição, uma vez que “à noção de instituição corresponde uma memória, um historicismo, um processo histórico, uma tradição, em permanente atualização – totalidades em organização” (Magalhães, 2004, p. 62). Deste modo, ao se pensar em uma Instituição, neste caso, na Instituição Primária João Pedro Fernandes, tem-se em decorrência pensamentos e pesquisas sobre suas memórias e tradições. Estudar Instituições escolares é estudar também a história, as memórias e as tradições que, em dado recorte temporal, permearam os sujeitos e sociedade que delas faziam parte.

Contudo, como foi possível observar nas palavras de Luchese (2014), é necessário que haja uma metodologia que possibilite uma análise dos dados que o faça de maneira exímia. Magalhães (2004) chama a atenção para o movimento da *Nova História* que veio como um marco de abertura das pesquisas à interdisciplinaridade e, ainda, à busca por novas fontes e métodos para inquirir sobre o passado:



[...] Problematizante, crítica, aberta à interdisciplinaridade, esta historiografia parte de questões atuais para inquirir o passado sob forma regressiva e para se refazer, por meio de frequentes debates historiológicos de reconceitualização e de reforço metodológico, nos planos da hermenêutica e heurística. Superando lógicas objetuais e discursivas, explicitamente convergentes com outras dimensões da história social, da história política, da história total, a historiografia da educação, assim renovada, desenvolve-se *per si*, descobrindo um sentido para a educação e construindo um discurso próprio. (Magalhães, 2004, p. 91).

Em relação ao plano metodológico, são caras as palavras de Justino Magalhães ao se referir à narrativa historiográfica como estrutura argumentativa que, além de argumentar, comunica e orienta a leitura, tendo como marcas o contexto histórico, geográfico e questões de representatividade. É importante ressaltar que:

A historiografia da educação, em particular a história das instituições educativas, compreende uma dialética entre: teorização/conceitualização; informação (teorias, relatos)/ação (realidade/práticas); discurso/narrativa. A narrativa historiográfica, para corresponder à realidade, não pode resumir-se a um relato de investigação, nem a uma modelização. O relato é interno ao processo de investigação a modelização é interna a uma comunidade de investigadores, pelo que, em nenhuma dessas situações, o texto final constitui uma representação e uma interpretação do objeto epistêmico dirigidas a um leitor. (MAGALHÃES, 2004, p. 101).

Pensar a escola enquanto instituição e as fontes de que dispõe para que seu passado seja (re) constituído chama a atenção para seu duplo caráter: interno, enquanto organismo criativo, e externo, ou seja, destinado à comunidade:

As instituições educativas são organismos criativos, na sua vivência interna, e construtivos no que se refere à relação com a comunidade e com os públicos a que se destinam. A construção da identidade ganha sentido e materialidade mediante uma hermenêutica e uma heurística que entretença nexos entre tais memórias e os arquivos (locais, regionais, nacionais) e pelo cruzamento de planos sincrônicos e diacrônicos, internos, externos e relacionais (MAGALHÃES, 2004, p. 128).

A análise de instituições educativas tem de levar em consideração, também, os agentes externos a ela, ou seja, a comunidade de que faz parte. Além dessa relação, Magalhães enfatiza as funções de uma instituição educativa, elucidando seu potencial científico e cultural. Para o autor, as instituições educativas apresentam três estruturas: uma física, uma administrativa e uma sociocultural. Para a última, ele salienta que:

As funções básicas de uma instituição educativa centram-se na dimensão sociocultural e concretizam-se pela transmissão e pela produção de uma cultura científica e tecnológica, bem como pela socialização e pela formação de hábitos e mudança de atitudes e pela interiorização de valores. (MAGALHÃES, 2004, p. 145).



Por conseguinte, Justino Magalhães é enfático ao chamar a atenção para a importância da dimensão citação acima:

O conhecimento histórico desses aspectos desafia a um inquérito à ação e à participação dos atores, bem como às aprendizagens, capacidades e mudanças operadas nos sujeitos. A caracterização, de forma aprofundada, das atribuições e dos papéis que cabem e são esperados dos atores, traduzidos por variáveis atributivas, tal como são consignadas nos regulamentos internos e nos normativos gerais, não informam, nem permitem inferir sobre o grau e norte da ação. Este desafio hermenêutico, onde as ações e os destinos de vida dos participantes dão corpo e significado às realizações institucionais, é talvez a via fundamental para a construção da identidade histórica das instituições educativas. (Magalhães, 2004, p. 146).

Já que os aspectos citados pelo autor não permitem que se tenha um quadro geral da ação, ele sugere, como consequência a isso, a necessidade de “conhecer e caracterizar os atores e os sujeitos; inferir dos seus objetos de ação, expectativas, formas de realização e de participação” (idem). Ou seja, alunos, funcionários, pais, professores e a comunidade envolvente que, mesmo sobre formas reguladoras, atuam de forma diversa nas práticas sociais institucionais. Para Maragalhães (2004), a história de uma instituição educativa pode ser verificada na construção de uma identidade cultural e educacional, resultante da articulação entre itinerário histórico com o modelo educacional.

A análise dos processos institucionais devem, como é passível de apreensão até então, levar em consideração a organização interna e normativa da instituição bem como com a relação que ela mantém com a comunidade a que está inserida. Para isso, recorre-se a metodologias e, ainda, a novas fontes que permitam olhares e análises sobre as narrativas históricas que as compreendem, neste caso, ressaltam-se as fotografias.

### **3.2 A fotografia enquanto meio de conhecimento institucional.**

Ao retomar as palavras de Febrve (1989, p. 249), Le Goff (1990) chama a atenção para fato de que, mesmo sem documentos escritos, é necessário que o historiador reveja os aparatos à sua disposição de modo a (re) constituir fragmentos do passado:

A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando eles existem. Mas ela pode fazer-se, ela deve fazer-se sem documentos escritos, se não os houver. Com tudo o que o engenho do historiador pode permitir-lhe utilizar para fabricar o seu mel, à falta das flores habituais. Portanto, com palavras. Com signos. Com paisagens e telhas. Com formas de cultivo e ervas daninhas. Com eclipses da lua e cangas de bois. Com exames de pedras por geólogos e análises de espadas de metal por químicos. Numa palavra, com tudo aquilo que, pertencendo ao homem, serve o homem, exprime o homem, significa a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem [e mulher!]. (FEBRVE, 1989, *apud* LE GOFF, 1990, p. 541).



Em consonância com esse pensamento, Luchese (2014) partilha seu pensamento sobre a dificuldade que tem em responder às perguntas e questionamentos com os documentos à sua disposição:

Em minhas práticas de pesquisa tenho aprendido que nem sempre conseguimos responder, com os documentos que nos foram possíveis localizar, todos os questionamentos que temos. Mas para um historiador da educação são as questões que nos movem e que direcionam nosso olhar para perscrutar indícios, rastros, sinais, mesmo quando não conseguimos elaborar respostas. Foi Ginzburg (2007) que me faz pensar em outra precaução metodológica: “zonas opacas são alguns dos rastros que um texto (qualquer texto) deixa atrás de si” (p. 12). Há lacunas, há zonas opacas nos conjuntos documentais que analisamos. Enxergá-los, reconhecendo-os é necessário para que a narrativa histórica que produzimos contingencie a complexidade do passado, as suas descontinuidades. (LUCHESE, 2014, p. 158).

Deste modo, em conformidade com Le Goff (1990) e Febvre (1989), interessam ao historiador novas fontes e maneiras de conhecer o passado que não as formas escritas apenas. Entre tais novas possibilidades destaca-se a fotografia, uma vez que pode, em partes, representar uma realidade que se assemelhe ao tempo e espaço por ela retratados. Assim, Boris Kossoy (2001, p. 36) alude às suas especificidades já que “Toda fotografia tem sua origem a partir do desejo de um indivíduo que se viu motivado a congelar em imagem um aspecto dado do real, em determinado lugar e época”. A partir disso, é necessário conceber uma reflexão que Kossoy propicia: uma fotografia surge, pois, de um indivíduo; a ele, acresce-se uma motivação, um assunto, uma temática; contudo, para que a fotografia crie uma materialidade é necessário que o indivíduo, portanto, tenha técnicas suficientes para o feito.

Por conseguinte, o homem, a técnica e a temática são, para Kossoy (2001), os componentes essenciais de uma fotografia, seja ela de qualquer espécie. Nessa convergência, como resultado, tal fotografia:

[...] fornece o testemunho visual e material dos fatos aos espectadores ausentes da cena. A imagem fotográfica é o que resta do acontecido, fragmento congelado de uma realidade passada, informação maior de vida e morte, além de ser o produto final que caracteriza a intromissão de um ser fotógrafo em um instante dos tempos. (KOSSOY, 2001, p. 37).

A citação acima é relevante na medida em que ajuda a compreender o papel da fotografia para “representar” uma realidade. Mais ainda, ela tem um alto potencial de revelar ou, pois, indicar elementos constituintes de um passado não mais existente. Faz-se interessante, contudo, uma ponderação acerca da “intromissão de um ser fotógrafo”. O historiador, em seu processo de análise das fotografias, deve levar em consideração o sujeito-fotógrafo e, por conseguinte, a ideologia que o rodeia: o que é possível observar na fotografia que desvele as possíveis intenções de seu fotógrafo? Como o fotógrafo, ao se utilizar de técnicas específicas, conseguiu retratar determinada realidade, tempo e cultura? Tais perguntas são pertinentes, pois nas palavras de Kossoy (2001):



O ato do registro, ou o processo que deu origem a uma representação fotográfica, tem seu desenrolar em um momento histórico específico (caracterizado por um determinado contexto econômico, social, político, religioso, estético etc.); essa fotografia traz em si indicações acerca de sua elaboração material (tecnologia empregada) e nos mostra um fragmento selecionado do real (o assunto registrado). (KOSSOY, 2001, p.39 – 40).

Uma fotografia, como nos elucida o autor, não é meramente um suporte de informações. Ela constitui, além disso, um repositório estético que alude às técnicas utilizadas em dada época. Mais do que isso, é necessário compreender que a fotografia, enquanto materialidade, percorreu caminhos e temporalidades. Assim, “Olhar para uma fotografia do passado e refletir sobre a trajetória por ela percorrida é situá-la em pelo menos três estágios bem definidos que marcaram sua existência” (Kossoy, 2001, p. 45). Tais estágios compreendem: a *intenção*, ou seja, a motivação do fotógrafo; o ato, isto é, o processo que culmina na fotografia e, por último, os caminhos que ela percorreu. Este último estágio é particularmente revelador, uma vez que transpõe ao presente o percurso que a imagem fez e, conseqüentemente, “as mãos que a dedicaram, os olhos que a viram, as emoções que despertou, os portarretratos que a emolduraram, os álbuns que a guardaram, os porões e sótãos que a enterraram, as mãos que a salvaram” (*ibid*).

De maneira a indicar a fotografia como uma fonte histórica a ser levada em consideração, Kossoy (2001) enfatiza seu caráter documental, uma vez que, para o autor, ela constitui-se como um resíduo do passado, um artefato. Assim:

Este artefato é caracterizado e percebido, pois, pelo conjunto de matérias e técnicas que o configuram externamente enquanto *objeto* físico e, pela *imagem* que o individualiza, o *objeto-imagem*, partes de um todo indivisível que integram o documento enquanto tal. Uma fonte histórica, na verdade, tanto para o historiador da fotografia como para os demais historiadores, cientistas sociais e outros pesquisadores. (KOSSOY, 2001, p. 47).

Faz-se interessante, contudo, conceber, conforme o faz o autor, que a fotografia representa um binômio: ela é tanto uma criação estética quanto um testemunho visual. Consoante o pesquisador, é por meio da fotografia que se pode ter acesso a um testemunho da realidade, testemunho esse que só possível por meio da criação do sujeito-fotógrafo. Kossoy (2001, p. 50) assevera que a fotografia é um duplo testemunho, isto é, “por aquilo que ela nos mostra da cena passada, irreversível, ali congelada fragmentadamente, e por aquilo que nos informa acerca de seu autor”. Segundo esse viés, a análise de fotografias é interessante ao trabalho científico ao denotar essa dupla faceta, ainda pouco explorada.



## 4. Convergências reflexivas

Há muito o que se considerar quando se pesa os estudos acerca de História das instituições e o que o pesquisador deve levar em consideração em seu momento de análise. Luchese (2014), ao se referir às perguntas que o pesquisador deve se fazer quando estiver em posse de seu documento de análise, foi enfática ao se referir aos sujeitos que o produziram, sob quais contextos de produção e para quem. Contudo, quando a materialidade do documento muda as perguntas precisam ser articuladas para melhor compreendê-lo. No caso das fotografias, elas são reveladoras de uma realidade passada, estática, que por um visível fílmico é capaz de representar – trazer à realidade –, presentificar, o que se passou. No entanto, as preocupações de Kossoy (2001), Luchese (2014) e Magalhães (2004) não são em vão ao indicarem que o documento – aqui pensado como imagético – requer metodologias que extraiam suas possibilidades, desvele as ideologias e visões de mundo nele inscritas de maneira objetiva, científica.

A Instituição escolar é, como descrita por Magalhães (2004), internamente sistemática e reguladora. Nessa acepção, é frutífero perceber que, em seu transcurso temporal, práticas sociais vão, paulatinamente, se construindo e reconstruindo. A essas práticas, também de ordem reguladora, vão se ligando os sujeitos sociais e os discursos que se constroem revelam aspectos de ordem social particular, regional e cultural. Historiar a respeito das instituições educativas ainda corresponde tarefa de difícil empreendimento, como salienta Magalhães (2004):

A história das instituições educativas, como a história da educação, integram desafios epistêmicos amplos que se aproximam de uma história total, no âmbito de territórios sociogeográficos e socioculturais com características de permanência, cuja evolução reflete as conjunturas e circunstâncias de cada época. É uma história social/cultural, institucional/pedagógica, antropológica, centrada no local como totalidade institucional, que se abre ao universal, representado e substantivado na fundamentação, legitimação e projeção da ação educacional. (MAGALHÃES, 2004, p. 166).

Luchese (2014), em seu trabalho “Modos de fazer história da educação: pensando a operação historiográfica em temas regionais”, expande as perspectivas ao analisar uma imagem de um grupo de alunos que pousavam para uma foto de turma. Era costume, segundo a autora, que nesse momento, as crianças usassem sapato como uma forma de tornar o ato, simbolicamente, mais sério. Em uma das fotos recolhidas pela autora, porém, percebe-se que há uma criança que não está de sapatos e esse fato é revelador de uma instância reguladora que, mesmo em tentativas de resistência, tenta enquadrar as práticas dos sujeitos em modelos sociais que se alinham aos preconizados pela instituição.

Pode-se dizer que, ao fazer uma breve pesquisa sobre a história da fundação da Instituição primária João Pedro Fernandes, marcos histórico-culturais façam-se presentes e, ao analisar as fotografias encontradas, práticas sociais de sua instituição sejam desveladas. Essa perspectiva chama a atenção para o potencial das fotografias de modo a caracterizar seu caráter documental e, também, testemunhal.





## Considerações Finais

A relação entre a História das Instituições e o potencial das fotografias como novas fontes para (re) conceber algumas lacunas do passado constitui-se empreendimento germinal. Ao se levar em consideração uma escola em particular, neste caso, a Instituição Primária João Pedro Fernandes, o trabalho, mesmo não analisando metodicamente a escola enquanto instituição, abre caminhos para apreender as possibilidades existentes. Nos trabalhos acerca da História das Instituições é de se considerar que tanto os mecanismos organizacionais internos de uma instituição quanto seus elementos comunicativos externos são de fundamental importância para a sua compreensão enquanto elemento socio-histórico. Enquanto o primeiro cria e recria meios de regulação e de controle a resistências, o segundo coordena os sujeitos enquanto atores sociais e os relaciona à comunidade em que se encontram.

Ao se trabalhar com um estudo de caso específico é possível encontrar, juntamente com trabalhos anteriores, possíveis regularidades que denotem, ainda mais, as especificidades das instituições educativas. A utilização de novas fontes, como é o caso das fotografias, dá ao empreendimento além de um caráter mais atual, considerando que o mundo está cada vez mais imagético, a chance de utilização de dados importantes, outrora relegados.

## Referências

- CERTEAU, Michel de. **A Escrita da história**/Michel de Certeau.Tradução de Maria de Lourdes Menezes; Revisão Técnica [de] Arno Vogel. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- KOSSOY, Boris [1941 (2001)]. **Fotografia & História**. São Paulo: Ateliê Educacional, 2 ed.
- LE GOFF, Jacques (1990). **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão. Campinas, SP: Editora da UNICAMP.
- LUCHESE, Terciane Ângela (2014). **Modos de fazer história da educação: Pensando a operação historiográfica em temas regionais**. Hist. Educ. (online). Porto Alegre, 18(43), 145-161.
- MAGALHÃES, Justino Pereira de (2004). **Tecendo Nexos: História das Instituições Educativas**. Bragança Paulista, SP, Editora Universitária São Francisco (EDUSF).
- MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. **Papeis guardados**. Rio de Janeiro, RJ: UERJ, Rede Sirius, 2003.
- PIZZANI, Luciana et al. **A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento**. Rev. Dig. Bibl. Ci. Inf., Campinas, v.10, n.1, p.53-66, jul./dez. 2012
- THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

## PRODUÇÕES ACADÊMICAS COM A REVISTA “A ESCOLA”

Rosicléa Rodrigues da Silva- UEL

Temos por objetivo discorrer acerca da Revista “A Escola” como fonte de pesquisa em história da educação. Para tanto enfatizamos as temáticas e justificativas elencadas em dissertações e teses acadêmicas que tomam a referida Revista como fonte de pesquisa. Assim sendo, voltamos nossos olhares de modo específico para as seguintes produções: Dissertação de mestrado intitulada “*Inquietações modernas: discurso educacional e civilizacional no periódico A Escola (1906-1910)*”, defendida em 2007, pela autora Caroline Baron Marach; Tese de doutorado com o título “*A Expressão do liberalismo na Revista A Escola (1906-1910) no Paraná*”, defendida em 2014, por Claudia Maria Petchak Zanlorenzi; e a dissertação “*Ensinar a ser cidadão: as abordagens dos docentes do Paraná na Revista A Escola*”, defendida por Marcia Ferreira Pinto Bogoni, no ano de 2018.

A finalidade é compreender como as referidas produções acadêmicas se pautaram nas publicações da Revista “A Escola” no intuito de discorrer acerca das temáticas selecionadas pelas autoras, sendo essas: *civismo*, *liberalismo* e *discurso*. Assim enfatizaremos a justificativa das autoras para fundamentar nossa hipótese de que a Revista “A Escola” tem especificidades que contribui para que possamos pensar e organizar conhecimentos e com isso melhor compreender elementos relacionados à organização na educação paranaense no início do século XX.

A metodologia adotada está pautada na perspectiva da História Cultural, na qual Chartier (1991) considera que a análise da história das representações compostas nos textos escritos resulta em uma melhor compreensão acerca dos indivíduos envolvidos com tal produção que circula em lugares específicos. Desse modo, a análise se pautou na leitura e identificação da Revista “A Escola” nas páginas das produções de três trabalhos aqui já nomeados, com vista a compreender quais as abordagens feitas pelas autoras. Dentre outras possibilidades de fonte, escolhemos estes trabalhos, pois a referida Revista também é fonte de nossa dissertação em andamento no curso de Mestrado em Educação, assim consideramos que a revisão bibliográfica, no caso em questão, contribui para a relação entre fonte e sua pertinência para a compreensão de elementos pontuais da história da educação, sobretudo paranaense.

O uso da imprensa pedagógica como fonte de pesquisa para a História da Educação tem sido definida e estudada por autores que tomamos como referências



fundamentais para uma compreensão teórico-metodológico, são eles: Catani (1996), Bastos (2002), Rodrigues e Biccas (2015), Nóvoa (2002), Catani e Sousa (1994). Esses autores concordam que a imprensa tem estreita relação com seu contexto de criação e esta especificidade lhe confere sua importância no âmbito da historiografia da Educação. Convém salientar que estes autores também fazem parte do referencial teórico dos trabalhos que elencamos nessa pesquisa, pois as autoras dos trabalhos que propusemos apresentar nesse texto respaldam suas definições e compreensões sobre imprensa pedagógica a partir das concepções desses autores que a nosso ver são referências bases.

A imprensa pedagógica conta muitos dos anseios e receios em contextos de especificidades próprias, as quais permitem o entendimento sobre os acontecimentos acerca das orientações e determinações legais, percebendo assim, os elementos que concretizaram, aqueles que não e de certa forma, os motivos para tais situações. Nóvoa (2002) aponta três razões importantes para pesquisar a imprensa como fonte, assim ele explicita que:

[...] (1) a imprensa é o melhor meio para apreender a multiplicidade do campo educativo [...] (2) [...] a natureza da informação fornecida pela imprensa, que lhe concede um caráter único e insubstituível [...] (3) [...] a imprensa é o lugar de afirmação em grupo e de uma permanente regulação coletiva (NÓVOA, 2002, p. 12-13).

Nas palavras do autor percebemos que ao pesquisar sobre a imprensa estamos diante de informações e concepções de grupos específicos com um público pré-determinado, ou seja, a criação de uma imprensa pressupõe a delimitação de um público alvo, visto que esta têm objetivos para alcançar a partir da disseminação de determinadas concepções e discursos. Quanto à definição do termo o autor pontua que:

A imprensa é, provavelmente, o local que facilita um melhor conhecimento das realidades educativas, uma vez que aqui se manifestam, de um ou de outro modo, o conjunto dos problemas desta área. É difícil imaginar um meio mais útil para compreender as relações entre teoria e prática, entre os projetos e as realidades, entre a tradição e a inovação, ... São as características próprias da imprensa (a proximidades em relação ao acontecimento, o caráter fulgax e polêmico, a vontade de intervir na realidade) que lhe conferem este estatuto histórico e sociológico da educação e da pedagogia (NÓVOA, 2002, p. 31).

Diante de tal definição consideramos que os conteúdos presentes em uma determinada imprensa são únicos, portanto com especificidades que permite a compreensão de aspectos relacionados a contexto e também as concepções dos envolvidos com o processo de produção e disseminação.

Rodrigues e Biccas (2015, p.153) apresentam e definem a imprensa pedagógica como “livros didáticos, manuais escolares, imprensa periódica especializada em educação, bibliotecas escolares, coleções dirigidas a professores”. Diante dessa perspectiva temos um leque de objetos que são considerados imprensa, o qual está



para além do termo revista, termo esse que tem sido nossa fonte de pesquisa, bem como, eixo norteador para essa pesquisa.

Nas palavras de Bastos (2002), a imprensa pedagógica:

[...] capta, transforma e divulga acontecimentos, opiniões e ideias da atualidade – ou seja, lê o presente – ao mesmo tempo que organiza um futuro – as possíveis consequências desse fatos no presente – e, assim, legítima, enquanto passado – memória – a leitura desses mesmos fatos no presente futuro (BASTOS, 2002, p. 49-50).

Já Catani (1996, p. 117) define que as Revistas:

[...] constituem uma instância privilegiada para a apreensão dos modos de funcionamento do campo educacional enquanto fazem circular informações sobre o trabalho pedagógico e o aperfeiçoamento das práticas docentes, o ensino específico das disciplinas, a organização dos sistemas, as reivindicações da categoria do magistério e outros temas que emergem do espaço profissional.

Para Fernandes (2008), o uso da imprensa como fonte de pesquisa contribui com várias possibilidades, no entanto ela enfatiza que é necessário cautela, pois ao pesquisador cabe posicionamento analítico-crítico para não tomar as publicações que compõem uma determinada imprensa como uma “história verdadeira, o que realmente aconteceu” (FERNANDES, 2008, 16).

Os excertos desses autores nos ajudam a compreender a relevância que a imprensa pedagógica tem acumulado nos últimos anos para pesquisa histórica, bem como reforçam a ideia de que os conteúdos da imprensa, no caso específico da Revista “A Escola” possui elementos de um determinado tempo, espaço, escritores e público leitor, a partir dos quais podem ser analisados aspectos que muitas vezes não são e nem podem ser contemplados em outras fontes dadas as especificidades que se relacionam, como por exemplo, os motivos que culminaram com a elaboração, disseminação e preservação da revista.

Ao selecionarmos uma fonte de pesquisa para contribuir para o alcance dos objetivos de uma dada pesquisa partimos da hipótese de que as fontes não falam por si e que é preciso problematizar, delimitar objetos, temas, dentre outros elementos pertinentes, os quais possam corroborar com o processo de pesquisa. Em se tratando da Revista “A Escola”, esta já foi fonte de trabalhos com diferentes objetivos, vejamos: Marach (2007, p. 12) voltou seu olhar para os discursos dos colaboradores, com isso objetivou “compreender as motivações desses colaboradores em escrever para o professorado paranaense e, principalmente, entender em que medida constituíram um grupo, reunido em torno de projetos e discursos que se tangenciavam”. Enquanto que Zanlorenzi (2014, p. 7) elaborou sua pesquisa tendo por objetivo “discutir a disseminação de ideologia liberal nos primórdios republicanos no Brasil” e na pesquisa de Bogoni (2018, 92) ela buscou “verificar como o ensino e a formação dos cidadãos foram abordados na Revista “A Escola””.



Diante dos trabalhos supracitados, enfatizamos que a Revista “A Escola” não se esgota em suas possibilidades de pesquisa, pois cada pesquisa tem objetivos distintos, os quais contribuem para um arcabouço teórico sobre elementos relacionados a organização e concretização da educação paranaense no início do século XX, visto que para atingir os objetivos propostos cada autora faz leituras e análises, e buscam por eixos relacionados por intencionalidades individuais, haja vista as relações feitas, as quais advém do processo de formação e leituras feitas pelos pesquisadores.

É importante pontuar que delimitamos a nossa pesquisa as produções acadêmicas no âmbito do mestrado e doutorado, considerando que em nossa busca bibliográfica sobre trabalhos que utilizam da Revista “A Escola” como fonte, também encontramos artigos, porém esses são momentos das pesquisas já mencionadas e por isso são das mesmas autoras, ora elaborados em com seus orientadores ora individual. Diante disso, julgamos, com vista a uma compreensão mais aprofundada, a leitura e análise das pesquisas em sua íntegra.

Sobre a Revista A Escola, esta foi elaborada e publicada em Curitiba- PR no período entre 1906 e 1910, está disponível no arquivo público da Biblioteca Pública do Estado, situada em Curitiba<sup>153</sup>, bem como digitalizada no site da Biblioteca Nacional Digital do Brasil<sup>154</sup>. Nas primeiras páginas da Revista observamos o objetivo pelo qual esta foi elaborada, vejamos:

[...] não só preencher uma lacuna mais ainda lidar sincera e descabeladamente em pró do progredimento da instrução publica do nosso futuroso Estado e da classe que a dirige, em labuta quotidiana e profícua. Fazer o mestre, dotar a escola de um pessoal aparelhado para os prélios edificantes e gloriosos da inteligência, - Eis felizmente a preocupação quase unanime dos paranaenses, maximé do proeminente depositário do poder publico local (A ESCOLA, 1906, ANNO I, NUM.1, p. 1).

Diante do objetivo supracitado fica evidente o fato de que o professorado precisava urgentemente de uma “nova” formação em prol de estar em coerência com uma nova estrutura social.

A Revista foi criada pelo Grêmio dos Professores Públicos do Paraná, seu público alvo eram professores que atuavam durante o período de disseminação da própria Revista.

Sendo a Revista uma criação do Grêmio dos Professores Públicos do Paraná, convém destacar que este surgiu a partir do grupo que fazia parte da Congregação de Gymnasio e da Escola Normal no final do século XIX, a diferença entre essas instâncias podem ser notadas nos objetivos, pois enquanto a Congregação era voltada para debates educacionais, o Grêmio visava atingir todo o professorado local, por isso viu na elaboração e disseminação da Revista um meio para atingir tal objetivo. (MARACH, 2007).

153 Em sua dissertação de Mestrado Zanlorenzi (2014) pontua que realizou a pesquisa no arquivo Público do Paraná.

154 Bogoni (2018) realizou sua pesquisa a partir das publicações digitalizadas disponíveis na Biblioteca Digital, também nomeada de Hemeroteca.



A Revista A Escola tem o início das publicações no contexto da consolidação da República Brasileira, a qual ocorre no início do século XX. Tal período foi marcado por discursos e ideais republicanos que enfatizaram a necessidade de transformar o Brasil. Logo não há como negar que a referida Revista foi utilizada como meio de propagar e defender as transformações necessárias à concretização de um novo Brasil, um Brasil aos moldes dos contextos modernos a exemplo de Estados Unidos e Europa.

A Revista é uma imprensa pedagógica e como tal podemos atribuí-la como fonte, bem como selecionamos os trabalhos cujos autores compactuam desta concepção.

Marach (2007), Zanlorenzi (2014) e Bogoni (2018) consideram a revista “A Escola” como fonte historiográfica e enfatizam a importância desse entendimento para a ampliação das possibilidades de pesquisa na área da História da Educação, valorizando fontes que até a década de 1970 não faziam parte do conhecimento produzido e divulgado na referida área, pois até este período as pesquisas eram restritas aos documentos oficiais, visto que estes eram considerados como fontes detentoras de “verdades”. Nas palavras das autoras encontramos as seguintes justificativas:

O periódico, por ser um veículo de Grêmios dos Professores Públicos do Estado, auxilia na compreensão dos discursos referentes à educação veiculado por parte desses professores que, por sua vez, compunham uma comunidade de debate que imbuíu seus discursos da importância da educação para a reforma social (MARACH, 2007, p.18)

Para Zanlorenzi (2014, 18), a escolha da fonte de pesquisa deve-se ao fato de a Revista *A Escola* “ser destinada a formação dos professores, nos anos iniciais do século XX, em tempos em que a formação do magistério era escassa”. Enquanto que Bogoni (2018, p.12) assevera que “a relevância dessa fonte para a História da Educação no Brasil, decorre do fato de possibilitar uma observação de como o tema civismo [...] foi apresentado pela Revista “A Escola” no Paraná, nos primeiros anos da República brasileira”. Diante desses excertos consideramos que as justificativas para o uso da revista como fonte perpassam pelo contexto em que está foi produzida e divulgada, bem como seu público alvo, as temáticas presentes nela e o interesse dos colaboradores quanto ao envolvimento com a educação.

Conforme a autora de um dos trabalhos selecionados, em tempos que os cursos de formação de professores não eram comuns, o impreso, de modo geral, foi para muitos dos professores uma possibilidade de aprimorar práticas e atuação (ZANLORENZI, 2014). Não podemos esquecer que os editores e colaboradores ao terem em vistas tal realidade, viram-se diante de um contexto plausível para disseminar um modelo educacional a ser seguido tendo como foco a formação de uma sociedade que correspondesse com suas perspectivas. Destacamos também que a falta de recursos para a formação de professores reforçou a necessidade do uso da Revista A Escola para este fim, pois era comum o entendimento de que esta favoreceria a um processo de formação “rápido e efetivo” (ZANLORENZI, 2014).





Além de que os colaboradores tinham uma esperançosa crença de que conforme o professor fosse lendo as publicações da Revista, fossem também gradativamente modificando sua prática de ensino. Assim cabia ao professor “[...] a responsabilidade de formar a escola, defasada e obsoleta, e formar o povo para a civilidade, eliminando a ignorância e a selvageria e conformando-o a valores advindos das sociedades capitalistas em expansão no mundo civilizado” (ZANLORENZI, 2014, 95).

Com palavras diferentes, a concepção de mudança para uma sociedade moderna por meio da educação, é pontuada pelas três autoras como uma proposta defendida pelos colaboradores da Revista “A Escola”, proposta esta, com objetivos que as autoras pontuaram e ao logo de suas pesquisas foram tecendo discussões a fim de explanar os caminhos propostos para a concretização de uma educação moderna em prol de uma sociedade moderna. Sobre os colaboradores Bogoni (2018) pontua que estes:

“[...] atribuíram a instrução pública mais do que a transmissão de conhecimentos teóricos. O papel da escola era essencial para preparar integralmente o indivíduo que conseqüentemente, promoveria o progresso da nação. Neste sentido, o ensino deveria ser mais útil para preparar as crianças para a vida adulta” (BOGONI, 2018, p.24).

Sobre o termo “Hodierno” (moderno) convém destacar que foi “utilizado para designar épocas como a do início do século XX” (MARACH, 2007). Período este em que a Revista “A Escola” foi criada. Ao comentar sobre este período Bogoni (2018) assevera que foi um período intenso quanto à necessidade de transformação no que tange a Instrução Pública. Assim houve uma propagação dos debates, para a reformulação do ensino e que o modelo considerado adequado privilegiava “projetos para a modernização da sociedade” (BOGONI, 2018, p. 38), ou seja, entendiam que a instrução renovaria a sociedade, ao difundir valores morais, civis e patrióticos, além da instrução intelectual. A Escola “compartilhava a concepção de educação para o processo da nação e defendia a necessidade de renovação do ensino. Além da educação intelectual, o ideal era que as crianças aprendessem os valores morais, cívicos e desenvolvessem o patriotismo” (BOGONI, 2018, p. 38).

Os colaboradores da Revista “A Escola” defendiam e disseminavam a concepção de uma educação voltada para os ideais de uma sociedade moderna. Para Zanlorenzi (2014):

A Revista *A Escola* cumpriu o papel de veículo de propagação das ideias novas que atendiam aos interesses da elite dominante nos primórdios da República. Sendo assim os intelectuais e professores, á frente da revista, em certa medida, detinham os instrumentos de conhecimento, ou seja, os meios de produção intelectual, cabendo, aos demais professores reproduzir, de forma acrítica, o que era proposto por esses, ditos, guias esclarecidos (ZANLORENZI, 2014, p. 18-19).



O grupo de colaboradores compartilhava de concepções que:

[...] a educação seria uma das chaves para o processo moral, intelectual e material da população, o qual já se iniciava com a instauração da República brasileira. O novo regime, segundo o ideário da época, exigia a renovação da instância educacional, por meio da pedagogia considerada moderna, ou seja, aquela inspirada nas ideias em voga na Europa e nos Estados Unidos da América (MARACH, 2007, p. 21).

As concepções de modernidade são frutos de olhares para contextos em que o capitalismo já estava concretizado (ZANLORENZI, 2014). Assim os artigos presentes na revista que abordam a reforma educacional, de modo específico, os de Dario Vellozo, “compartilhavam das ideias desenvolvidas desde o final do século XIX, com Rui Barbosa, e ainda presentes nos debates no início do século XX” (BOGONI, 2018, p. 44). Convém salientar que devidos aos debates ocorridos no referido período “a crença no poder da escola para o progresso, para a modernização do país e para a mudança social, adequada à nova sociedade industrial e urbana, o tema da renovação do ensino teve grande aceitação” (BOGONI, 2018, p. 44).

Nas análises de Zanlorenzi (2014), a modernidade defendida pelos colaboradores da Revista é pautada nos princípios do liberalismo, ou seja, “igualdade, individualidade, tolerância e liberdade” (ZANLORENZI, 2014, p. 27). Sendo que a liberdade foi o princípio mais enfatizado. Tal fato é colocado da seguinte maneira pela autora:

De um modo de produção que acabaria com a antiga que acabaria com a antiga ordem absolutista na Idade Média ao processo de democracia e progresso no final do século XIV, o liberalismo, mesmo utilizado formas diferentes de manutenção, teve como maior arma de convencimento o preceito de liberdade (ZANLORENZI, 2014, p. 27).

Para a autora, no Brasil tem-se uma concepção de que todos são iguais e a legislação pontua tal aspecto, ela ainda ressalta que:

[...] a ideia de que todos os indivíduos são considerados cidadãos, expressando a lei básica do liberalismo – a representação como instrumentos de vontade popular – efetivou-se no governo republicano, tendo como princípio o interesse comum, no qual os cidadãos são associados com base em seus direitos que são iguais, expressos em leis que devem ser a expressão da vontade popular (ZANLORENZI, 2014, p. 47)

A análise feita por Zanlorenzi (2014), nos faz pensar que a igualdade mesmo que prevista em leis não se concretizam no cotidiano das pessoas, mesmo que tal temática não faz parte do nosso propósito na presente pesquisa, é importante mencionar, pois esse aspecto em um conjuntura contribui para compreender o contexto de elaboração e disseminação da revista “A Escola”, bem como as relações que podem ser tecidas a partir das análises das concepções e debates que compõem esta.



Para Zanlorenzi (2014), o modelo de educação defendido pelos colaboradores da Revista era pautado no liberalismo. Nessa perspectiva a autora faz a seguinte crítica:

Consiste em um equívoco, então apontar que a educação para a cidadania seria uma forma de igualdade de resultados, ledô engano, vista a educação para a cidadania ser uma educação para a conformidade em relação ao ordenamento social. Engana-se quem acredita que esta forma de educação teria fins democráticos, ao contrário preparar o indivíduo para as condições da sociedade moderna, para operar equipamentos, é defender os interesses da classe que detém os meios de produção (ZANLORENZI, 2014, p. 62).

A formação sob o viés do liberalismo é esvaziada de elementos pertinentes à formação humana, até porque o contexto era marcado pela ideia de “modernidade” da qual o Brasil e de modo específico o Paraná faziam parte, a educação enquanto formação humana pouco era disseminada, pois acreditava-se e defendia o ensino para a vida prática

Os diferentes temas abordados na A Escola chama atenção e se tornam temáticas de trabalhos, e nesses trabalhos podemos salientar o quanto esta Revista contribui para a compreensão de elementos pontuais da organização da educação paranaense no início do século XX, nos ajudando a delimitar concepções de educação, de ensino, aprendizado, métodos, dentre outros aspectos que em maior ou menor nível de influência estão relacionados ao fenômeno educativo do início do século XX. No entanto, cabe uma ressalva, no sentido de que a Revista nos permite acesso às informações pontuais de um contexto, o que requer de nós a maturidade analítica de que não estamos buscando verdades absolutas, pois estas não existem, mas sim buscando elementos para uma compreensão de representações de pessoas que pensaram e agiram sobre sua realidade.

Assim destacamos que as pesquisas das autoras fazem parte de uma análise localizada tendo a Revista “A Escola” como fonte, desse modo, as possibilidades não se esgotam, assim como a nossa proposta de tomar duas dissertações e uma tese como referências de pesquisa bibliográfica para compreender e discutir como os conteúdos que compõem a Revista “A Escola” tem contribuído para tecer discussões sobre a organização e concretização de projeto educacional paranaense marcado por concepções de colaboradores inseridos no contexto educativo em diversas instâncias. As pesquisas, aqui apresentadas, organizaram seus trabalhos a partir de temas como *civismo*, *liberalismo* e *discurso*.

Consideramos que a leitura destes trabalhos reforçam a nossa hipótese inicial de que as revistas são possibilidades significativas de acesso às informações disseminadas em determinados contextos, bem como de que a existência e preservação da Revista “A Escola” permitem questionamentos diversos sobre a maneira como as publicações desta influenciaram na prática dos professores do período e também como os colaboradores esperavam que suas concepções fossem lidas e até mesmo colocadas em prática em meio a uma organização pautada nos



ideais da Escola Moderna e na formação do homem com respeito a pátria por meio de atividades que estivessem para além da mera memorização, mas sim uma prática voltada à experiência, formando assim um modelo de homem ideal para as demandas de um sistema capitalista que se instalava, pois para essa “nova” sociedade era preciso o indivíduo que soubesse fazer, que fosse obediente e trabalhador e assim somar ao desenvolvimento social e econômico do país.

Por fim este trabalho, ora comunicado, permitiu compreender a partir das pesquisas que analisam a Revista “A Escola” que o início da educação paranaense é voltado para a organização de uma sociedade, cujos valores estavam respaldados na formação cívica, moral em prol de uma vida prática, a qual entendemos como a preparação de mão de obra para atender de um novo sistema, ou seja, o capitalismo.

## Referências

A ESCOLA: **Revista do Grêmio dos Professores Públicos do Estado da Paraná**. 1906-1910. Curitiba: Acervo Biblioteca Pública do Paraná: divisão estadual.

BASTOS, Maria Helena Camara. As Revistas Pedagógicas e a atualização do professor: a Revista do Ensino do Rio Grande de Sul (1951-1992). In: CATANI, Denise Bárbara; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). **Educação em Revista: a imprensa pedagógica e a História da Educação**. São Paulo: Escrituras, 2002. p.47-75.

CATANI, Denise Bárbara. “A imprensa periódica educacional: as revistas de Ensino e o estudo do campo educacional”. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, Vol.10, n.20, pp. 115-130, jul./dez., 1996.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos avançados**, v. 5, n.11, p.173-191,1991. Disponível em:<<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40141991000100010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000100010)>> acesso em 27 de jan. de 2020.

FERNANDES, Ana Lúcia Cunha, O impresso e a circulação de saberes pedagógicos: apontamentos sobre a imprensa pedagógica na história da educação. In: MAGALDI, ANA Maria de Mello, XAVIER, Libânia Nacif. **Impressos e história da educação: usos e destinos**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2008.

MARACH, Caronline Baron. **Inquietações Modernas: discurso educacional e civilizacional no periódico A Escola (1906-1910)**. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Paraná, Curitiba – 2007.

NÓVOA, António. A imprensa de Educação e Ensino: concepção e organização do Repertório Português. In: CATANI, Denise Bárbara; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). **Educação em Revista: a imprensa pedagógica e a História da Educação**. São Paulo: Escrituras, 2002. p. 11-31.

RODRIGUES, Elaine. BICCAS, Maurilane de Souza. Imprensa Pedagógica e o fazer historiográfico: o caso da Revista do Ensino (1929-1930). **Acta Scientiarum. Education**. Maringá, v.37, n.2, p. 151-163, Apr. – junho. 2015.

ZANLORENZI, Claudia M. P. **A Expressão do Liberalismo na Revista A Escola (1906- 1910) no Paraná**. Tese (Doutorado em Educação). Ponta Grossa, Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2014.

## PROPOSIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO NO BRASIL DO SÉCULO XIX: O PENSAMENTO DE EVARISTO VEIGA NO JORNAL AURORA FLUMINENSE (1827-1831)

SILVA, Monique Adriele da – UFU  
Alzenira Francisca De Azevedo

Este trabalho tem o objetivo apresentar partes do Jornal Aurora Fluminense, que trataram da questão educacional, entre os anos de 1827 a 1831, a partir da análise dos textos escritos por Evaristo Ferreira da Veiga e Barros (1799-1837). Percebe-se uma intencionalidade educativa desenvolvida no percurso das discussões, e, ainda, uma tentativa de implementação de medidas legais para a efetivação da instrução como possibilidade de alteração nos costumes dos homens. Na década de 1820 e início de 1830 ocorreram alterações na administração política e administrativa que exigiam legislações e instituições específicas para a área não só da instrução, como no comércio, na organização das atividades desenvolvidas.

No momento histórico em que Evaristo da Veiga nasceu, o Brasil sentia reflexos de mudanças acirradas no século XVIII, tanto em relação as particularidades de exploração na colônia portuguesa como de acontecimentos que ecoaram no continente europeu e ressoaram na América Latina. As tendências teóricas sobre a organização social, mudanças em atividades desenvolvidas na cidade, bem como nos costumes daqueles que viviam, em especial na cidade do Rio de Janeiro passaram por fortes alterações. O Rio de Janeiro estava sob a Presidência de D. José Luiz de Castro (1744 -1819), nobre português que desempenhou o cargo de Almirante de Portugal e de Vice- rei do Brasil (04/06/1790 a 14/10/1801). Na narrativa literária de Joaquim Manuel de Macedo há um entendimento de que após 1790, ano que se iniciou o Governo José Luiz de Castro nada foi tranquilo para os habitantes da então colônia portuguesa. Afirmou o autor que em 1790 ( 4 de junho) começou o vice-reinado do conde de Resende para tormento do Rio de Janeiro<sup>155</sup>. Na segunda metade do século

155 Em 1789 tinha sido denunciada a conspiração dos inconfidentes de Minas Gerais, estes presos e a devassa posta em andamento. [...] Suspeitoso, aterrador, desapiedado, o conde de Resende, ainda depois de enforcado o Tiradentes, e de saídos em desterro os principais chefes da conspiração, isto é, ainda depois de abril de 1792 até o fim do seu vice-reinado, foi cruel opressor do povo, e implacável perseguidor de poetas e de literatos, a alguns dos quais encerrou por longo tempo em negras prisões pelo crime de se reunirem em palestras literárias e científicas, as quais ele atribuía injustamente dissimulas de clubes revolucionários e reincidências



XVIII o Rio de Janeiro passava por uma reutilização do espaço geográfico como uma possibilidade de incrementar o desenvolvimento econômico e político, ou seja, uma reorganização na geografia política do espaço urbano. Bicalho (2003, p. 239) aponta que houve necessidades diferenciadas na organização das cidades naquele período. As tendências presentes na Europa se agitavam condicionadas por alterações nas organizações das velhas cidades medievais. O Rio de Janeiro que estava rodeado de

[...] fortes e pontuado de igrejas, o espaço urbano (...) começava a ser recortado, fixado e hierarquizado, permitindo um policiamento mais escrupuloso dos agentes governamentais, tornando mais pronta a obediência do povo, e mais absoluta a autoridade do rei (...). Coexistiam em seu território tanto os espaços monumentos do poder régio e o metropolitano como o *quadriculamento disciplinar*<sup>156</sup> dos indivíduos, ofícios e funções, aprofundando as vigilâncias, intensificando e ramificando os controles, conferindo a fiscalização dos homens, de suas atividades, comportamentos e intenções (...) BICALHO (2003, p. 239).

É importante observar que já no final do século XVIII houve uma diminuição quantitativa no processo de mineração, um crescimento na agricultura. Paiva (2003, p. 74) fornece dados que na região Norte e Nordeste do Brasil havia uma força produtiva que durante o século XVIII migrou em grande parte para o Centro-sul. Isso ocorreu por razão de diminuição das condições de competitividade com o mercado internacional, em particular o de da cana de açúcar, dos mercados de algodão norte-americano e oriental. Outro acontecimento que aos poucos atingiu a questão econômica daquela região foram as exigências em torno da extinção do tráfico negreiro. Essa exigência ao desestímulo na produção de tabaco. Quanto a indústria mineradora do Brasil houve uma aceleração no seu processo de decadência, em virtude do esgotamento do ouro encontrado na região de Minas, de técnicas ultrapassadas para a exploração. De acordo com Hollanda (1997, p. 8) não havia propostas de associações ou cooperativas que facilitassem o processo de exploração, o que tornava a atividade muito dispendiosa. Para Hollanda (1997, p.9) a obtenção da pólvora, do ferro e dos escravos era agravada pela proibição pela Metrópole de fabricação da pólvora e de ferro na colônia. Essas regras elevavam os custos com o frete marítimo, terrestre, bem como os direitos de entrada desses produtos na Colônia Portuguesa.

Durante o Primeiro Reinado houve fases diferenciadas na política. Estas fases se davam conforme os interesses dos agentes que estavam presentes no direcionamento do poder político, econômico e instancias do corpo social. Após o início das atividades parlamentares em 1826 ocorreu uma retomada na participação da imprensa e das associações. Outro dado, concomitante a isso, a partir de 1827 foi o aumento dos

---

em tramas republicanos. A rua do Ouvidor sofreu, como toda a cidade, a influência sinistra do governo do conde de Resende, obumbrando-se pela desconfiança e pelo terror, e para dar idéia dessa triste situação, preciso lembrar a famosa conspiração chamada do Tiradentes, as perseguições e abusos do vice-rei, e vou fazê-lo, vestindo com as roupas, isto é, com as cores e com os costumes do tempo, uma tradição que colhi nos meus velhos manuscritos (ALMEIDA, 2005, p. 72).

156 Grifo da autora pesquisada ao fazer referência a Michael Foucault, em sua obra *Microfísica do poder*. 4ª edição, Rio de Janeiro, Graal, 1984, p. 211.





volumes de condecorações realizados por D. Pedro I, atitude que alertava uma reação contra a expansão dos espaços públicos.

Na demarcação temporal definida a partir das décadas finais de 1820 e início da década de 1830 ocorre uma movimentação do aparato legal constituído pode ser considerado como instrumento inicial do processo de formação da sociedade brasileira. Esse processo teve engajamento de políticos de grupos conservadores ou mais liberais preocupados em desenvolver uma ideia, mesmo que ainda incipiente, de pertencimento, ou seja, a busca por uma identidade nacional. Na efervescência de acontecimentos no campo social uma das características marcantes surgidas nos discursos jornalísticos foi a necessidade de disseminação da instrução elementar. A necessidade do ler, escrever e contar para a população menos abastada de recursos materiais e livre entra na pauta dos debates.

Faria Filho (2003, p. 135) observou que a instrução popular foi gestada na necessidade de construir uma unidade nacional no sentido apropriar, remodelar ou até recusar tempos, espaços, conhecimentos, sensibilidades construídas por instituições tradicionais de educação no Brasil. Nesse processo, a escola foi se desenvolvendo e construindo o seu próprio espaço em conexão com as relações estabelecidas em outros campos da vida social (FARIA FILHO, 2003, p. 136).

Como a questão da identidade brasileira se estabelecia acirrou-se na década de 1820 o debate em torno de quem realmente tinha ou levava as características do ser brasileiro. Nesse interim, as críticas a outros jornais eram comuns na busca de dar validade aos argumentos individuais, por meio da imprensa. Evaristo da Veiga no *Jornal Aurora Fluminense* (nº 13, f.03, 01/02/1828) mostra sua opinião sobre redatores estrangeiros e seu modo de entender o Brasil. Trouxe trecho de uma carta publicada no *Jornal Echo do Imperio : Jornal do Commercio, Lavoura, Industria e Litteratura*<sup>157</sup> (RJ) (nº 58, 1828) sobre pseudônimo de MR. K. Em sua compreensão havia na carta desconsideração das tradições culturais do Brasil pelo autor da carta em razão de seu desconhecimento pelo modo de vida do brasileiro e de sua constituição.

Que homem sensato deixaria de conhecer que todos os povos se pulem em civilização com as relações comerciais, e comunicação dos outros Povos e que muito havemos ganhado com o tracto dos estrangeiros que nos foi franqueado pela abolição do sistema colonial? Segue-se dahi que devemos sacrificar a nossa prosperidade, indústria, e riquezas aos interesses dessas nações estranhas? Porque ventura os portugueses, os franceses, os Hespanhóis & concederão algum privilégio ou foro particular aos Seltas, Tártaros e Escandinavos de quem descendeo? Assumptos hoje são postos em tal luz que seria escusado repetir semelhantes argumentos; se homens incivis, e imprudentes não viessem exercitar a cólera daqueles que desejão fazer esquecer antigos ódios e sarar as feridas de indiscretas rivalidades

---

157 *Jornal Echo do Imperio : Jornal do Commercio, Lavoura, Industria e Litteratura (RJ)* tem edições digitalizadas na Biblioteca Nacional a partir de 1880 -1889.



Afirmava que os brasileiros tinham descendência dos europeus, dos portugueses, dos homens que aqui vieram para explorar as terras da América Portuguesa e deixaram toda produção, as construções entre outras questões. Porém, chamava a atenção que isso não dava o direito de comentários que denigrassem a imagem do brasileiro que buscava se constituir.

[...] mas isso nunca fará que eu sofra a sangue frio os insultos e gratuitos sarcasmos com que Mr. K., na sua correspondência quis ludibriar os Brasileiros, ignorando os seus usos até os nomes, que miseravelmente altera e desfigura a cada passo, porque é já inveterado estylo destes Srs falarem de nossos costumes sem os conhecerem, e escreverem na nossa linguagem sem dela entenderem um só palavra.

Nesse momento da história diferentes projetos políticos passam a ser pensados (GONDRA e SCHUELER, 2008, p. 27). Tais projetos se distinguem conforme os interesses das regiões coloniais, haviam aqueles que pretendiam manter o regime político absolutista, outras regiões como o Rio de Janeiro não eram favoráveis a centralização. De acordo com Morel (2003, p. 53) mesmo com os escritos que procuravam impingir ao povo brasileiro com pessoas de extrema passividade, muitas pessoas se rebelaram a aceitação dessa condição. Para promover a constituição do Estado nação brasileiro foram necessárias a criação de instituições, e, para isso a emergência da instrução passou a se fazer presente.

O pensamento liberal ganha formas no período em que Evaristo desenvolve seus estudos, ainda muito jovem. As diferentes formas de entendimento sobre a composição da sociedade influenciaram o pensamento político que se constituiu ao longo das já citadas décadas. Havia a circulação de ideias que se debatiam na cena política e passaram a determinar grupos específicos. A forma de pensar dos homens reveladas por discursos passaram a receber denominações diferenciadas. As principais classificações se davam como bandeira de lutas em torno da legitimação do poder a ser conquistado no meio social. Havia aqueles que declaravam oposição total ao governo instituído e aqueles que pretendiam ganhar uma maior participação na política e os que lutavam para que o absolutismo continuasse a reger a Monarquia (exaltados, moderados, caramurus) (BASILLE, 2004, p.35).

Evaristo Veiga atuou como forte liderança no grupo político denominado Moderado e seus projetos foram importantes para a consolidação se pensar a nacionalidade brasileira. Nos textos Evaristo da Veiga manifesta um movimento político marcado pelo confronto produzido no vocabulário, nas linguagens regionais e nas referências intelectuais, entre os anos de 1828-1836. Como teve participação efetiva no movimento de sete de abril de 1831, em que culminou na Abdicação do poder por D. Pedro I, aos poucos se transformou em uma das principais lideranças no chamado grupo político liberal moderado. Sua participação também foi atuante na Sociedade Defensora da Liberdade e da Independência Nacional com funções de secretário perpétuo. Teve grande influência na aprovação do Ato Adicional, em 1834. Ainda se faz importante ressaltar a sua interferência no processo de eleição de Diogo



Antônio Feijó em 1835, como regente único. Sua ação política está delimitada nos momentos que antecedem no pós-independência, no período Regencial, até 1837.

Naquele período, a base de sustentação para pensamento e ação estava permeada por uma cultura política liberal atravessada de diferentes facetas. Entre elas estava a convivência com remanescentes do absolutismo, uma outra que dava abertura para a participação no espaço público de alguns grupos específicos, e, ainda pensamentos separatistas do território brasileiro. Para Basille (2004, p.15-24) essa observação se torna evidencia quando

[...] a política escapa da tradicional esfera dos círculos palacianos e mesmo das instituições representativas, e, em dimensões até então inéditas, invade o espaço público fluminense, embalada por discursos liberais que apelavam para povo soberano ou falavam como seus interpretes.

No Primeiro Reinado as fases na política foram diferenciadas, em virtude dos interesses dos homens que estavam de posse do direcionamento do poder político, econômico e social. Após o início das atividades parlamentares em 1826 ocorreu uma retomada na participação da imprensa e das associações. Já a partir de 1827, observasse uma forma de reação contra a expansão dos espaços públicos com o aumento no volume de condecorações realizados por D. Pedro I. Entre as décadas finais de 1820 e início da década de 1830 se verificou que o aparato legal constituído pode ser considerado como um instrumento inicial para o processo de formação da sociedade brasileira. Esse processo teve engajamento de políticos de grupos conservadores ou mais liberais preocupados em desenvolver uma ideia, mesmo que ainda incipiente, de pertencimento, ou seja, a busca de uma identidade nacional. Concomitante a estes encaminhamentos no campo social uma das características marcantes dos discursos jornalísticos foi a necessidade de disseminação da instrução elementar, o ler, escrever e contar para a população livre. Mas por que essa preocupação se tornou uma questão para os intelectuais daquele período? Por que se configura em necessidade uma instrução mais abrangente nas condições estabelecidas no período histórico investigado?

Naquele tempo, os jornais que atuavam passaram a reclamar a necessidade da liberdade após ocorrida a independência, com a pretensão de trazer certa organização para o Estado que se formava. A busca de instituir o povo brasileiro como um grupo específico, diferenciado passaria pelo acesso às informações e de sua formação como leitor. Pelo menos para seletos grupos que poderiam influenciar na interpretação sobre o Brasil e de solidificá-lo, enquanto nação. Essa possibilidade se abriria com a estruturação do campo político, com a organização e ampliação da instrução e a formação da opinião pública. No texto do *J. Aurora Fluminense* Evaristo demonstrou bons motivos para essa preocupação:



Muitas vezes admiramos o espírito público dos ingleses; achamos nobre, e elevado o espetáculo de huma Nação que compreende os seus interesses, que sabe defende-los e os faz valer. Os mesmos indiferentes aplaudem o espetáculo, e parecem dizer, que tanta honra não esta guardada para nós. Bem temos um meio fácil de desenvolver o mesmo espírito público, e de merecer a mesma estima de ler, ouvir e votar. Não há nem grande coragem, nem grande risco de desempenhar estes simples deveres. Huma Nação sabe da maioridade, quando toma interesse dos seus negócios, o contrário é recusar ser homem, reduzir-se voluntariamente ao estado de tutela, e mostra-se menos ainda que menino. Sejamos pois ilustrados, atentos e cuidadosos dos nossos foros, nem he difícil a condição de ganhar honra, tratando cada hum daquilo que de perto lhe pertence (*JAF*, nº 16, 11/02/1828).

Nesse mesmo texto o autor de modo enfático apontou a importância da instrução para quem era considerado “povo”, essa era a possibilidade de leitura dos fatos que ocorriam na sociedade. Entre eles podemos destacar a cobrança de impostos, as tramitações no comércio, as leis que eram decretadas, e, em particular, a política.

A partir das preocupações apontadas por Evaristo é perceptível que havia necessidade de mudar aos poucos o entendimento sobre o trabalho manual. Isso porque o trabalho manual estava associado ao rebaixamento de posição na sociedade de quem os exercia, os escravos. Evidencia-se em muitos trechos de suas redações a necessidade de possibilitar ao público leitor opções de formação para seus filhos, diferenciadas das que encaminhavam apenas para os cursos de direito. Na visão de Evaristo, na maioria das vezes os pais almejavam funções que possibilitassem a ocupação de cargos públicos. O sonho dos pais que podiam subsidiar os custos da formação dos filhos eram os cursos de direito, em especial (*JAF*, 30/12/ 1835). Mas se fazia importante a formação em serviços técnicos ou práticos que não exigissem tanto dispêndio de dinheiro e tempo. Isso era preciso de ser pensado também pelas autoridades no governo.

Em texto intitulado *Rio de Janeiro* de 13 de fevereiro de 1829, há um relato de notícias de vários locais do Brasil, inclusive do exterior, em forma de pequenos resumos. Nesse texto fala sobre São Paulo e as tentativas de mudanças por meio da criação de diferentes instituições, inclusive a instrução. Dava ênfase as iniciativas propostas pelo Conselho Geral da Província, em destaque o nome de Diogo Feijó para a criação de cursos em várias regiões, daquela província. Explica que

O senhor Feijó (sempre amigo da humanidade e das luzes, sempre terror dos espíritos de trevas) propoz o estabelecimento de cadeiras de Philosophia nas vilas de Coritiba, Sorocaba, S. Carlos, Lorena, Paranaguá, Mogi, Santos, Taubaté, e algumas outras. O professor ensinara em dous anos noções gerais de Geographia, História Universal e Phisica, Metafísica, Lógica, Filosofia Moral ultimando pela lição e pela explicação da Constituição do império e o Sr Gorgel a creção de uma cadeira de Medicina e Cirurgia na Capital da Província: e huma Commissão propoz a prompta Formação de Escolas Lancasterianas (do ensino mútuo) nas Vilas de Coritiba, Itú e Taubaté. (*JAF* 13/02/1829, nº153).



É possível observar neste e em vários outros trechos do Jornal Aurora Fluminense a demonstração de um pensamento político de base moderada e uma demonstração de sua contrariedade em torno de visões consideradas conservadoras para o período. Evaristo trazia em seu texto a defesa da liberdade, mas não qualquer liberdade. Essa liberdade deveria ser formada, ser instruída, porém após a Abdicação de D. Pedro I toda essa retórica passou a ser mais cuidadosa. Nesse mesmo texto Evaristo procura fechar os seus apontamentos dizendo que

A marcha sizada do Conselho de S. Paulo, a importância dos Projectos ali apresentados, e a tendência, que mostram para as ideias de uma sólida liberdade, que se funda sobre a ilustração, e conhecimento dos direitos, e deveres de cada hum, merecem todo o louvor. Já não está na mão dos homens fazer retrogradar o Brasil para a escravidão. Entre outras medidas, marcadas com o cunho da filantropia nota-se a Indicação do Sr. Costa Carvalho, para se nomear uma comissão de 3 membros, que no intervalo desta á outra sessão apresente hum Projecto sobre quatro pontos seguintes: - tratamento do escravo, - 2º Polícia a respeito destes, e meios para prevenir os seus crimes; - Código penal para o escravo; - Processo Judiciário para os mesmos. He huma matéria extremamente delicada, mas que muito importa tratar-se quanto antes, atentas as circunstancias novas, em que o Brasil vai achar-se com a próxima abolição do tráfico (*JAF* 13/02/1829, nº153, f. 02).

Em 1828 em várias passagens do Jornal existe a divulgação do entusiasmo em torno da criação das escolas de primeiras letras. As notícias veiculadas estavam mais diretamente ligadas a província de Minas gerais. Isso se devia em grande parte por Evaristo da Veiga ter dois irmãos que devido a questões de saúde residiam no Sul de Minas Gerais, desde 1820. Bernardo Jacinto da Veiga (20/01/1802- 21/06/1845) e Lourenço Xavier da Veiga (21/07/1806 – 1/05/1863) por lá se estabeleceram e desenvolveram seus negócios, no termo de Campanha. Essa região era famosa em razão de suas águas serem benéficas para aqueles que tinham problemas estomacais, intestinais e no fígado (ANDRADE, 2008, p ). João Pedro da Veiga (29/04/1797- 2/05/1862) irmão mais velho de Evaristo residia no Rio de Janeiro. Os irmãos de Evaristo estabelecidos no termo de Campanha desenvolveram forte influência política não só na Vila, como na Província. Também desenvolveram atividades na produção de jornais com destaque ao assunto da política. Para Andrade (2008, p. 160) tais ações foram decisivas à construção de uma hegemonia liberal moderada no Sul de Minas, ainda na primeira metade da década de 1830.

Andrade (2008, p. 33) a partir de estudos sobre famílias que foram influentes nos destinos do país, daquele período, evidencia dados de que muitas delas fizeram fortuna, na região Sul de Minas Gerais. As atividades tinham como base investimentos na agropecuária, a comercialização de gêneros voltados para o abastecimento de gado, porcos, carneiros, produção de queijo e toucinho e fumo. Para a realização de todo trabalho era imprescindível a mão-de-obra escrava. Tal necessidade pode ser constatada pelo número de escravos que eram contados por cada fazenda. O autor apresenta fontes documentais da primeira metade do século XIX sobre a integração de



Villas que faziam parte do Rio das Mortes, como a vila da Campanha da Princesa. Esse processo de desenvolvimento trouxe um dinamismo, identificado pelo crescimento populacional de aproximadamente 8.788 habitantes, em 1824 (quando ainda era uma freguesia). Outro ponto a se observar é a importância de atividades econômicas desenvolvidas que tinham como objetivo abastecer o comércio interno, ao exercer atividades mercantis com a Corte (ANDRADE, 2008, p 34).

Observasse tanto no Jornal Aurora Fluminense como em outros produzidos no período a tentativa dos redatores de instruir seus leitores sobre como o de livros de obras iluministas. No Jornal Aurora Fluminense os principais acontecimentos políticos foram vivenciados por Evaristo da Veiga e lhe deram uma concepção ampla sobre a liberdade de expressão e seus limites. Os livros escolhidos e disseminados por meio de empréstimos na livraria de Evaristo da Veiga continham variados conteúdos, em particular, a Revolução Francesa e Americana. Havia necessidade de criar novas referências e valores culturais sobre a análise política.

No início do século XIX princípios básicos como a soberania do rei, a soberania do povo e a soberania da nação davam a estrutura da divisão política. Nesse processo a compreensão conceitual de soberania acabava por ultrapassar os limites do poder decisório no campo político e passava pela compreensão das relações de poder estabelecidas entre governo, forças políticas e sociais resultantes de tensões estabelecidas nesse processo. Nos textos jornalísticos produzidos por Evaristo da Veiga tinham como foco principal, a política e os meios de trazer um conhecimento maior sobre ela. Assim a defesa da instrução tinha nítida intencionalidade de enraizar essa cultura no corpo social.

Isso nos leva a detectar uma diferença na função de Evaristo e outros jornalistas entendidos como intelectuais, homens que tinham o poder de pensar sobre o cotidiano e modos de encaminhamentos da organização social. Entre as principais questões estava a necessidade de instrução pública e a sua utilidade. Na agenda da modernização daquele período a educação vinha como um elemento a ser utilizado na mudança dos costumes. Para cumprir o seu intento, tanto Evaristo da Veiga como os homens de sua rede de sociabilidade tinham alguns encaminhamentos que poderiam proporcionar a construção de um entendimento sobre política, sociedade, economia e educação baseados nas referências dadas por países europeus. Verificava-se que o país ficava muito longe de alcançar o desenvolvimento de países europeus, contudo, a instrução passa em variadas narrativas ser compreendida como a possibilidade de mudança das condições materiais e imateriais da nação que se constituía.

A pesquisa bibliográfica e documental que faz parte do processo de doutoramento procura analisar a história da constituição do pensamento educacional no período que antecede o período regencial. A educação resulta de complexas relações sociais presentes nas relações humanas por essa razão não é possível compreendê-la por si só.

Tanto nas ações políticas, como na ação Jornalística Evaristo da Veiga procurava delinear uma análise que tendia que seus leitores a adquirissem uma opinião, vista





por ele como crível, em torno dos acontecimentos na área política brasileira daquele período.

O movimento separatista estava presente em regiões extremamente importante para o país. Formar uma “opinião pública” tornou-se uma estratégia ao se considerar o poder das palavras, ou seja, o poderoso instrumento de combate que se transforma ao agir no modo de pensar dos homens. Essa expressão desempenhou papel de destaque na constituição dos espaços públicos. Sua ação principal foi de dar as sociedades ocidentais uma nova legitimidade por meio da escrita, em especial, a partir de meados do século XVIII. A compreensão de que o nascimento da opinião foi um processo pelo qual se desenvolveu uma consciência política, no âmbito da esfera pública. E a instrução entra nesse jogo como uma possibilidade de influenciar nos costumes e entendimentos que se tinha na organização social como processo civilizador.

## REFERENCIAS

*JORNAL AURORA FLUMINENSE*. 13/02/1829, nº153.

*JORNAL AURORA FLUMINENSE*, nº 16, 11/02/1828.

*JORNAL AURORA FLUMINENSE* ,13/02/1829, nº153.

ALMEIDA, Joaquim Manuel. **Memórias da Rua do Ouvidor**. Biblioteca do Senado. 2005..

ANDRADE, Marcos Ferreira de. *Elites regionais e a formação do Estado Imperial brasileiro: Minas Gerais – Campanha da Princesa (1799-1850)*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2008.

BASILE, Marcelo Otávio Néri de Campos. *O Império em construção: projetos para o Brasil e ação política na Corte Regencial*. Rio de Janeiro: IFCS-UFRJ, 2004. (Tese de doutoramento).

BICALHO, Fernanda Maria. *A cidade e o império: o Rio de Janeiro no século XVIII*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Instrução Elementar no Século XIX. In: LOPES, Elaine Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cyntia Greive (Orgs). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. *Educação, poder e sociedade no Império Brasileiro*. Sao Paulo: Cortez, 2008.

MOREL, Marco. *As transformações dos espaços públicos: imprensa, atores políticos e sociabilidades na cidade imperial (1820-1840)*. São Paulo, Hucitec, 2005.

HOLLANDA, Sérgio Buarque de. *A educação. História geral da civilização brasileira: O Brasil Monárquico*. São Paulo: Bertrand Brasil, 1997. v.4.

## REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA: OS CADERNO ESCOLARES COMO FONTE HISTÓRICA

Cristina Silva Rocha - UFGD<sup>158</sup>

### Introdução

A educação na sociedade contemporânea tem sido algo constantemente debatido no cenário das políticas públicas, no meio acadêmico e social de forma geral, todavia, às vezes, essas discussões vem desprovidas de aporte teórico, de análise fundamentada, distante da realidade, e essas situações colocam abaixo o senso crítico acerca da historicidade da educação.

A pesquisa cujos resultados foram compartilhados neste texto insere-se no campo da História da Educação utilizando cadernos escolares como fonte, pois são considerados produtos da cultura escolar, sendo capazes de apontar vestígios das práticas produzidas nas escolas, em momentos históricos específicos. Por este motivo, queremos chamar a atenção para as possibilidades desse *corpus* documental como fonte de pesquisa historiográfica não apenas na história da escola mas, também, a partir dos indícios da troca de informações entre instituição familiar e escolar.

Nessa perspectiva, pretendeu-se problematizar a relação entre essas duas instituições a partir dos cadernos escolares cedidos por sujeitos que estão colaborando com pesquisa de mestrado em andamento, com o objetivo de descobrir “se” e “como” a relação família-escola vem ocorrendo, segundo os registros disponíveis nos cadernos escolares.

Até esse momento contamos com 48 cadernos, referentes a um período de 40 anos, entre as décadas de 1974 a 2014, todos do acervo pessoal de professores ou de famílias de alunos do município de Naviraí, estado de Mato Grosso do Sul (MS). Utilizamos para esta reflexão apenas três desses cadernos, selecionados a partir do critério “Cadernos de Recado/Bilhetes”.

---

158 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, pela Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD. Integrante do “Grupo de Estudos Foucaultianos” (GEF). Coordenadora na rede de ensino de Naviraí/MS. *E-mail*: crislara.sr@hotmail.com



Em diálogo com autores da perspectiva foucaultiana entendemos esses cadernos não apenas como documento, mas procurando analisá-los para além de seus próprios efeitos, ao interrogá-los, interpretá-los pretendeu-se transformá-los em monumentos.

Desse modo, o texto está organizado em três tópicos: a relação família-escola no “desenvolvimento” da criança; os cadernos escolares como fonte de pesquisa; e, a relação família-escola a partir dos cadernos escolares.

Como aporte teórico estabelecemos diálogo com conceitos da perspectiva foucaultiana, autores da história da educação e da temática família-escola. Além de ter caráter bibliográfico, o presente estudo também é considerado documental, pois documento é “tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou ‘fonte’” como afirma Cellard (2008, p. 296), isto é, permite a investigação da problemática a partir do estudo dos documentos que foram produzidos durante determinado tempo, espaço e grupo social.

## 1 A relação família-escola no “desenvolvimento” da criança

Há algum tempo a relação entre família e escola tem-se constituído como um desafio para as instituições de ensino. Neste texto o termo “relação” abrange compreensão maior do que se apresenta, pois envolve o sentido de parceria, integração, envolvimento, participação e, por este viés, percebe-se que a responsabilidade para que se efetive positivamente tal relação cabe as duas instituições.

Não se trata apenas de aproximação entre essas duas instituições, mas de estreitar o relacionamento entre ambas, fato que traz benefícios para todos, principalmente para os educandos. No entanto, as produções sobre o tema evidenciam que a relação entre escola e família é uma construção histórica permeada por tentativas de parceria, porém envoltas em conflitos, em que ambas as partes não compreendem o papel que cada uma exerce no desenvolvimento do indivíduo e muitas vezes acabam por delegar suas próprias funções a outra, demonstrando que as famílias parecem não entender o que a escola transmite, enquanto que os professores demonstram dificuldade de promover a comunicação com a família (PARO, 2000).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, em seu Art. 2º, afirma que “[...] a educação, dever da família e do estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988), dispendo sobre a responsabilidade e relevância do papel da família quanto ao dever de educar, evidenciando quanto essa instituição está ligada a escola.

Sendo a família o primeiro espaço de socialização e interação do sujeito, a primeira a educar, a possibilitar pelas vivências os modos de existir com os outros, tudo vai adquirindo sentido e este vai se constituindo enquanto indivíduo na sociedade (SZYMANZKI, 2003). Todavia, esse fato não isenta a escola de fazer



parte dessa construção do sujeito, pois também cabe a ela colaborar com os ensinamentos morais e éticos, mas sobretudo, sua especificidade que é a de proporcionar aos indivíduos conhecimentos acerca de saberes específicos das áreas de conhecimento, que agregado aos ensinamentos da família, os constitui como indivíduos dentro da sociedade.

Nesta perspectiva Kramer (2002), enfatiza a importância dessa parceria muito além de eventos ou reuniões, ressaltando que a escola deveria buscar valorizar a participação e parceria com as famílias, no desafio de possibilitar que as mesmas participem ativamente das propostas pedagógicas da escola e que por meio do diálogo, possam juntas efetivar essa relação de modo positivo.

Desempenhar o papel de participação na escola dos filhos significa atribuir as famílias a responsabilidade de envolvimento muito além de reuniões escolares ou festas comemorativas, mas também o conhecer a instituição educativa de seus filhos, saber como desempenham sua função no desenvolvimento do saber, conhecer propostas pedagógicas, se envolverem nas resoluções de problemas relacionados a dificuldades apresentadas, bem como ajudarem ou no mínimo estarem por dentro do que os filhos estão aprendendo, qual tarefa foi para casa, encontrar formas e tempo para acompanhá-los e ajudá-los nesse processo.

Todavia, o que se tem percebido, é que o fator “tempo”, tem sido um dos vilões dessa relação, já que tem sido utilizado como principal responsável pela dificuldade da participação das famílias no processo de aprendizagem de seus filhos, assim como outros fatores como: “estrutura e tradição de escolarização das famílias, classe social, projeto político pedagógico da escola” (FERNANDES, 2006, p. 08).

Considerando a contemporaneidade, percebe-se que a estrutura familiar passou por muitas transformações e se tem em nossa sociedade, inúmeras formas de organização familiar. Na pesquisa de Belucci (2009), a autora pontua questões fundamentais que implicam na relação família-escola, como as transformações ocorridas na sociedade, econômicas, políticas e sociais que impactam diretamente as duas instituições. Em decorrência percebe-se as mudanças nas estruturas familiares, que emergidas desse “novo” universo, parecem ter esquecido suas origens, funções, normas e fundamentos.

Teixeira (2013) dá voz as famílias, tendo em vista que a maioria das pesquisas relacionadas ao tema partem da perspectiva da escola. Desse modo, a autora pretendeu analisar como se dá a participação da família na vida escolar e sua relação com a escola, tendo como ponto de partida o discurso das famílias. Conforme Teixeira (2013, p. 21) “escola e família têm suas funções específicas, mas ao mesmo tempo são instituições que se complementam [...] não é possível supor tais instituições como independentes, sem dar importância as suas correlações”. A autora revela que as relações são bastante delicadas e que ambas as instituições precisam rever suas funções.



## 2 Os cadernos escolares como fonte de pesquisa

De início é importante refletirmos sobre a seguinte indagação: O que entendemos por caderno escolar? Certamente, a pergunta nos parece bastante óbvia, pois sem sombra de dúvida o conceito restrito é a imagem que se forma em nossa mente, “um conjunto de folhas encadernadas ou costuradas de antemão em forma de livro que formam uma unidade ou volume e que são utilizadas com fins escolares” (VIÑAO, 2008, p.19), ou até mesmo para outros fins. Após a ideia de conceito restrito, passamos para o conceito amplo “que inclui, da mesma maneira, os exercícios ou trabalhos de alunos realizados em folhas soltas e costurados ou encadernados posteriormente” (VIÑAO, 2008, p.19).

Entendendo, portanto, que os cadernos escolares podem ser mais que o conceito restrito, pontuamos que são considerados artefatos de grande relevância no âmbito da pesquisa em educação. Contudo, os estudos utilizando os cadernos como fonte e objeto de pesquisa é algo bastante recente, pois até a “década de 1980 os cadernos permanecem esquecidos” (VIÑAO, 2008, p. 16). Aponta-se três razões para essa proposição, a saber: “a legislação brasileira sobre arquivos escolares; a valorização de documentos tidos como oficiais em detrimento daqueles que tratam da cotidianidade da instituição; a ênfase no estudo da legislação e dos legisladores” (MIGNOT, 2008, p. 7).

Na recente historiografia da educação, Mignot (2006) pontua que o interesse por este objeto advém de circunstâncias marcadas “[...] por um ‘giro memorialístico’ que se caracteriza pela valorização da memória individual e coletiva, como uma reação ao ‘presentismo’”. A partir dessa pontuação, entende-se que os cadernos trazem em seus registros muito mais que palavras, mas conteúdos, acontecimentos que retratam a história de determinado tempo e espaço, que a qualquer momento podemos rever, lembrar, pois a materialidade dos cadernos possibilita cultivar e presentificar a memória de vários sujeitos, fatos e ações de professores, alunos, pais, projetos, avaliações, práticas, etc.

Desse modo, é possível concordar com Gvirtz e Larrondo (2008, p.35), que o caderno é de fato “uma pista privilegiada do ensino que nos leva a conhecer tanto o passado como o presente dos sistemas educativos”. Entretanto, perceber e entender os cadernos escolares como cultura escolar pressupõe desnaturalizá-los, tendo em vista que ele é apenas um objeto de escrita convencional da sala de aula (GVIRTZ, 1999). Assim entendidos, é importante pontuar alguns dos problemas que Gvirtz e Larrondo (2008) apresentam relacionados aos cadernos como fonte histórica: o primeiro é o que chamaram de procedência, pois sendo eles a pouco tempo considerados como fontes e objetos de pesquisas, os que são encontrados geralmente estão em exposições antigas ou recentes, ou são doados por pessoas que por algum motivo resolveram guardar, sendo de fato, objetos de difícil acesso. Um outro problema diz respeito a conservação, que geralmente são dos melhores alunos ou aqueles que foram passados a limpo, ou os considerados esteticamente mais “bonitos”, sendo que a maioria dos cadernos conservados corresponde aos anos de 1920, 1930, 1940 e 1950.



Mesmo diante dos desafios de tê-los como fonte privilegiada de pesquisa Viñao (2008) enfatiza que não é possível reconstruir o currículo real, nem as vivências reais, pois neles não estão retratados todos os detalhes desta produção escrita, ou seja, não se vê tempo, espaço, gestos, olhares, sentimentos, palavras que fizeram parte do contexto daquela produção escrita: “Nem tudo está nos cadernos. Eles silenciam, não dizem nada sobre as intervenções orais ou gestuais do professor e dos alunos” (VIÑAO, 2008, p. 25).

As investigações por meio de cadernos escolares compreendem três campos historiográficos, sendo eles: história da infância, história da cultura escrita e história da educação (VIÑAO, 2008), o que de fato, permite grande diversidade de estudo.

Neste sentido, por apresentar diversidade de opções no campo da pesquisa, os cadernos escolares foram escolhidos como fonte, evidenciando que não localizamos pesquisas sobre a relação família-escola, utilizando os cadernos escolares.

### 3 A relação família-escola nos cadernos escolares

Para contextualizar a problemática selecionamos cinco artigos, além do livro de Mignot (2008), “Cadernos a vista: escola, memória e cultura escrita”. Importante salientar que é imprescindível a toda e qualquer pesquisa o levantamento bibliográfico, como apontam Fachin (2001) e Köche (2006).

Os cadernos escolares como fonte de pesquisa,

[...] não são apenas um produto da atividade realizada [...] e da cultura escolar, mas também uma fonte que fornece informação – por meio, sobretudo, de redações e composições escritas – da realidade material da escola e do que nela se faz (VIÑAO, 2008, p. 16).

Para o corpus documental desta pesquisa foram utilizados três cadernos de alunos, sendo ambos de recados ou bilhetes, mas com datas e níveis escolares diferentes compreendendo o período de 2002 a 2014. Quanto aos níveis<sup>159</sup> são: um do Jardim III (2002), de uma Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIF), um do Jardim I (2003), de um Centro Integrado de Educação Infantil (CIEI); e, um do Berçário I (2014), de uma Creche Municipal de Educação Infantil (CMEI).

A escolha desses três cadernos foi feita a partir do critério “caderno de recado”, e que são em número reduzido. Após selecioná-los, passamos a leitura exploratória, na qual foi possível observar em sua materialidade não somente os conteúdos externos e internos, mas também o formato dos mesmos, tamanho, tipo de capas, organização interna e externa, entre outras características.

Contudo, é importante entender os limites da interpretação, pois os cadernos são pistas que nos levam a conhecer tanto o passado quanto o presente dos sistemas educativos, todavia, não podem falar sobre o enunciador, mas somente dos enunciados (GVIRTZ; LARRONDO, 2008). Isso significa dizer que, nessa perspectiva, o

159 Importante destacar que na cidade de Naviraí-MS, da qual pertencem os cadernos utilizados nesta pesquisa utiliza para os níveis escolares as seguintes nomenclaturas: Jardim I corresponde ao nível que atende crianças de três anos; o Jardim III corresponde ao nível que atende crianças de 5 anos e o Berçário I atende crianças de quatro meses a um ano.





caderno é um conjunto de práticas discursivas e essa visão requer cuidados com as interpretações por que os registros contidos nesses cadernos não são neutros e não devem ser analisados apenas como reflexos de atividades escolares.

### 3.1 Análise dos cadernos de recado/bilhete

Diferente dos livros didáticos, os cadernos escolares são vistos como pouco importantes, sendo na maioria das vezes descartados, jogados no lixo, motivo pelo qual existe dificuldade de encontrá-los e os poucos que são guardados, fazem parte de arquivos particulares de famílias dos alunos e docentes, que por motivos diversos, os mantiveram guardados.

Metodologicamente, com base na referência de genealogia de Foucault (1996; 2008) no que se refere ao surgimento das instituições, é que se discutiu neste texto de que forma os registros escritos nos cadernos tanto por parte da escola como da família, podem ser compreendidos como discursos que contemplam modos de exercer poder.

#### 3.1.1 Quanto a sua materialidade

Em um primeiro momento, foi importante analisar os cadernos de forma iconográfica, zelando pelo sigilo quanto a nomes das instituições escolares, alunos e professores (utilizamos uma tarja com essa finalidade).

Figura 1. Caderno 1 (2002)



Fonte: Acervo particular cedido para a pesquisa.

Figura 2. Caderno 2 (2003)



Fonte: Acervo particular cedido para a pesquisa.

Figura 3. Caderno 3 (2014)



Fonte: Acervo particular cedido para a pesquisa.

Ao analisá-los foi possível perceber que não há uma padronização quanto ao formato e tamanho, sendo ambos distintos, inclusive pelas capas. Todavia, é possível perceber que o caderno referente ao ano de 2002 foi cortado ao meio, fator que suscita várias interpretações: se foi cedido pela escola, pode ter sido em número reduzido, precisando ser cortado para atender ao número de alunos; se foi adquirido pela família, pode ter sido cortado com intenção de dividir com outros filhos; também pode ser entendido que quanto menor, melhor para levar na bolsa ou ser guardado na escola, enfim, essas poderiam ser algumas interpretações mais evidentes para seu formato.

Os outros dois cadernos, são de formato maior, porém o de 2003 é de brochura com capa dura e temática, um pouco maior que outro, adquirido pela família, fato evidenciado através de um comunicado da escola para a família que solicita que o aluno deverá levar um caderno de brochura para recados, enquanto que o caderno de 2014, é de brochura e capa mole.

Outros detalhes da parte física dos cadernos também chamam atenção, como a capa, pois diferente do caderno de capa dura, os outros dois foram encapados, sendo o menor com papel dobradura amarelo e por cima colocado plástico transparente, enquanto que o de 2014 fora encapado com EVA na cor verde e decorado com recortes coloridos de EVA em formato de folhas, detalhes que não revelam quem foi o responsável por encapá-los.

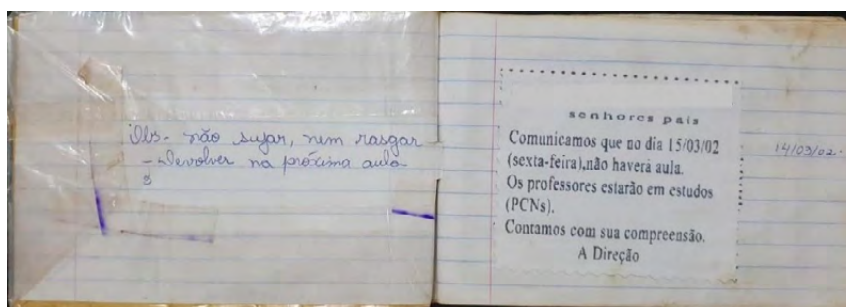
Também é possível observar que ambos os cadernos possuem etiquetas de identificação: o Caderno 1 (2002) tem uma etiqueta mais simples, pequena, possivelmente digitada no computador, impressa e recortada e colada com um retângulo de papel *contact* trazendo indicações: nome do nível escolar, ano e nome do aluno, enquanto que o caderno 2 (2003), que não foi encapado, possui também uma etiqueta simples, pequena, com escrita à mão contendo informações como: nome do caderno (Recados), nome do aluno, nome da professora, indicação do nível

escolar e ano. E por último, o caderno de 2014, contendo uma etiqueta maior que as demais, possivelmente digitada, impressa e recortada com as seguintes informações: nome da escola, nome do caderno (Recados), nível escolar, nome da professora, nome da criança e ano. Além dessas informações, a etiqueta vem bastante decorada com imagens de crianças, brinquedos, sugerindo ter sido feita na escola.

Estas foram as apresentações físicas e exteriores dos cadernos, mas que por hora, não revelam muita coisa já que não se evidencia quem foi o responsável por suas organizações externas.

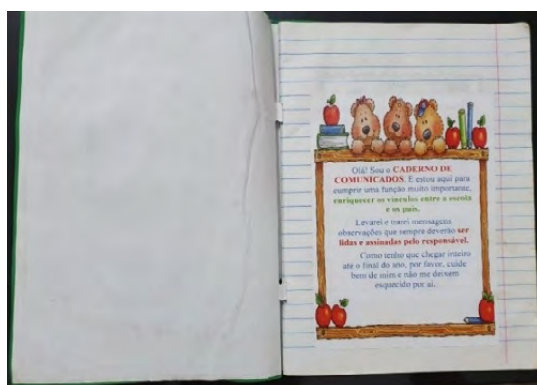
É possível observar que as primeiras informações contidas nos cadernos são distintas entre si, levando a crer que cada instituição, professora tem uma forma de trabalhar. No Caderno 1 (Figura 4), um recado possivelmente escrito a mão pela professora feito no verso da capa, onde a mesma solicita alguns cuidados com o caderno, conforme a imagem acima, enquanto que na primeira página contém o primeiro recado destinado a família, informando que não haverá aula em determinado dia, por motivo de formação de professores. Neste comunicado é possível perceber que vai o nome da escola no cabeçalho, seguido da expressão “senhores pais” e ao lado a data escrita a mão, indicando o dia em que foi enviado a família, ou seja, no dia anterior apenas.

Figura 4. Caderno 1 (2002)



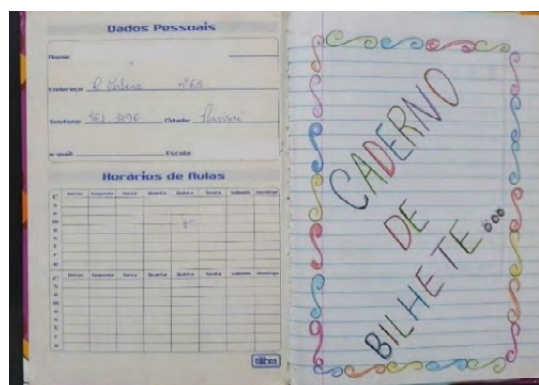
Fonte: Acervo particular cedido para a pesquisa.

Figura 5. Caderno 2 (2003)



Fonte: Acervo particular cedido para a pesquisa.

Figura 6. Caderno 3 (2014)



Fonte: Acervo particular cedido para a pesquisa.



O Caderno 2, de 2003 (Figura 5), traz dados pessoais na contracapa como nome do aluno, endereço, telefone, cidade e escola e na primeira página, uma abertura com arabescos feitos a lápis e pintados com lápis coloridos trazendo novamente o nome do caderno. E somente na segunda folha traz um comunicado informando “pais ou responsáveis” sobre a finalidade do caderno, bem como instruções de como este caderno deve ser utilizado.

No Caderno de 2014 (Figura 6), é aberto com uma imagem da *internet*, com a mensagem em primeira pessoa, (como se fosse o caderno falando com as pessoas) ressaltando sobre a sua finalidade e ao mesmo tempo instruindo aos cuidados que se deve ter para com ele.

A existência de um caderno, exigência da instituição escolar, com a finalidade de registrar os chamados às famílias, pode indicar uma relação específica, desigual, da escola para com as famílias, pois não há recados ou respostas das famílias para a escola. Podem sim existir nessas mensagens elementos para pensar o exercício de poder, já que conforme Foucault (2006), o poder não existe nas coisas, nos espaços, mas nas relações, e o que se estabelece com a emissão desses comunicados são as primeiras relações entre escola e família.

Analisando essas primeiras informações, podemos refletir sobre como era pensada a relação família-escola, ou participação da família na escola. Será que os cadernos retratam essa preocupação? Quais os cuidados, estratégias, foram utilizados para acolher essas famílias? E como as famílias respondiam a essas informações? Essas são especulações que por hora, ficarão sem respostas, cabendo uma análise mais profunda e cuidadosa das evidências.

### 3.1.2 Conteúdo interno: primeiras análises

Antes de mais nada, ressaltamos um detalhe que nos chamou a atenção quando folheamos os cadernos: a forma como a escola se reporta aos endereçados dos comunicados. Percebe-se que a maioria dos recados enviados começam com a expressão “Senhores pais”, e alguns poucos a “senhores Pais ou responsáveis”. Esse dado é bastante interessante pois, apesar de não parecer, essa forma pode causar desinteresse na participação das famílias naquilo que a escola informa ou propõe.

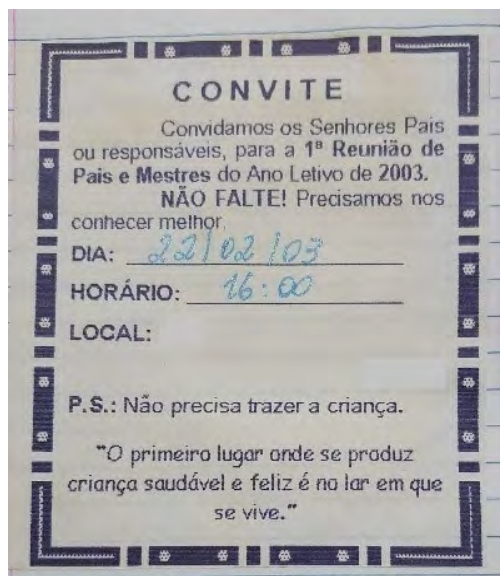
Como apontado anteriormente, as famílias tem passado por muitos processos, e hoje a família nuclear, formada por pai e mãe não é mais a única<sup>160</sup>. Desse modo, quando se endereça um recado “senhores Pais”, de certa forma, se está desconsiderando que as crianças podem estar vivendo com outros arranjos familiares e não necessariamente com pai e mãe.

160 Convivemos com famílias das mais variadas composições: famílias em processo de separação; famílias monoparentais (compostas por mãe e filhos/as ou pai e filhos/as); famílias extensas (compostas pelo casal, familiares distantes e agregados); famílias constituídas por casal homossexual (homem-homem; mulher-mulher); famílias constituídas com filhos e filhas adotivos/as; famílias constituídas por mães e pais separados/as, que trazem para a nova relação filhos e filhas de outros casamentos [quando há filhos/as desta relação, produz-se a presença do meio irmão/a]; famílias constituídas mediante novas técnicas e reprodução (que tornam tecnicamente possível a criança ter um total de cinco pais – três tipos de mães [a genética, a gestacional e a de criação] e dois pais [o da genética e o de criação]; família intacta [que não sofreu separação]; enfim, tantas outras possibilidades de configuração familiar existentes na atualidade. (XAVIER FILHA, 2007, p. 21).



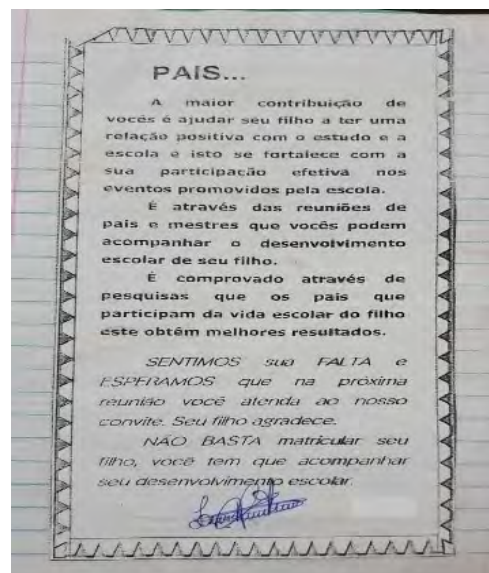
Buscou-se nesses cadernos indícios de como essas escolas percebiam a participação das famílias, e foi localizado os seguintes recados:

Figura 7. Caderno 2 (2003)



Fonte: Acervo particular cedido para pesquisa

Figura 8. Caderno 2 (2003)



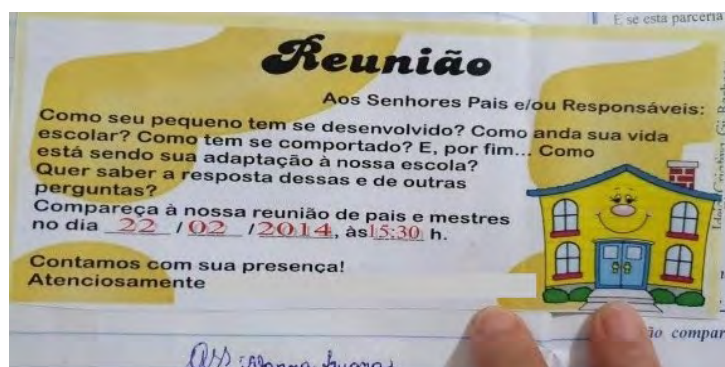
Fonte: Acervo particular cedido para pesquisa

Estes textos enviados a família dos alunos foram encontrados em dois dos três cadernos: o de 2003 e 2014. Na Figura 7 percebemos que se trata do primeiro “convite” enviado para casa, chamando-os para a primeira reunião do ano. Interessante perceber o que foi dito em apenas uma frase, “NÃO FALTE! Precisamos nos conhecer melhor”. Ao refletir sobre esta frase tão curta, é possível entender que a mensagem está clara, a escola está de portas abertas para receber a família e tem a intenção que se conheçam, que estreitem os laços e esse desejo se torna mais claro quando diz que não é necessário levar a criança. Logo abaixo, apresenta o texto uma frase curta que denota a responsabilidade das famílias, quanto as primeiras aprendizagens da criança que acontece na instituição familiar. E nas entrelinhas, quando utiliza “primeiro lugar” evidencia a parceria que ambas precisam ter em relação ao desenvolvimento da criança.

No mesmo caderno, um segundo comunicado (Figura 8), que está sem data, mas parece ser o primeiro recado. Nesse, é ressaltada a importância da participação dos pais nos eventos da escola, inclusive citando que este fato é comprovado pelas pesquisas; dado que nos leva a entender que a escola conhece a importância dessa parceria e que está por dentro das pesquisas sobre o assunto e, ao mesmo tempo as usa, para atingir seu objetivo. Logo abaixo, deixa evidenciado que sabe que não houve participação desta família e que a espera na próxima reunião. De certo modo, percebe-se aí uma intimidação da escola referente a família. Ainda é possível notar que houve por parte da família uma resposta, tendo em vista que os recados foram assinados.



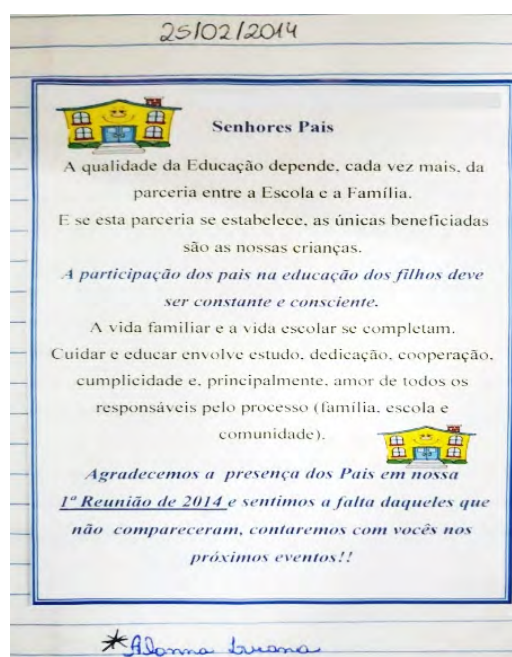
Figura 9. Caderno 3 (2014)



Fonte: Acervo particular cedido para pesquisa

O segundo Caderno, de 2014 (Figura 9), no primeiro comunicado da escola às famílias e responsáveis, expressa através de questionamentos, o desejo de que as famílias se sintam estimuladas a comparecer. Embora o bilhete tenha sido assinado, não se pode saber se houve ou não a participação presencial dessa família.

Figura 10. Caderno 3 (2014)



Fonte: Acervo particular cedido para pesquisa.

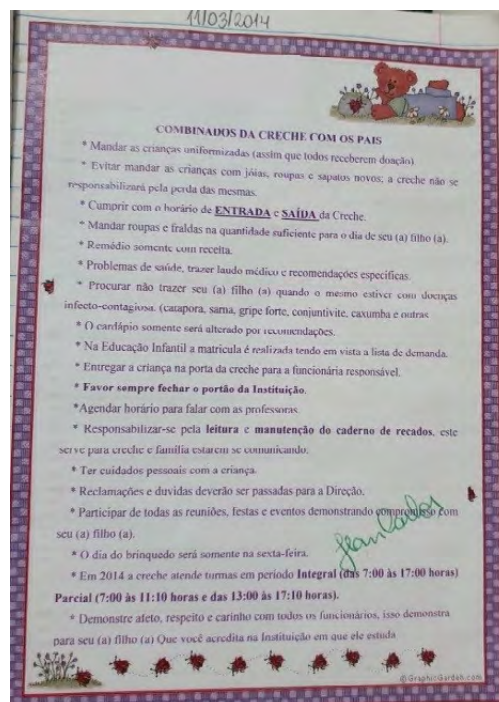
O comunicado seguinte (Figura 10), endereçado aos pais, vem agradecer a presença dos que vieram e cobrar a falta dos que não compareceram. Mas também traz em seu texto evidências de que esta instituição considera importante essa participação e parceria e que está informando os familiares sobre o assunto.





Ainda neste caderno, foi encontrado um outro comunicado no qual a escola envia cópia da parte do regimento escolar<sup>161</sup> em que apresenta os direitos e deveres dos beneficiários e ao final dos incisos do regimento, uma frase que diz: “educamos mais pelo exemplo do que pelas palavras” (Caderno 3, 2014), no qual expressa também que as famílias são exemplos para seus filhos, ou seja, as crianças percebem e aprendem pelo que vivenciam nos contextos dos quais participam.

Figura 11. Caderno 3 (2014)



Fonte: Acervo particular cedido para pesquisa

E, por último, um outro comunicado que traz em seu título “Combinados com os pais da Creche” (Figura 11), onde estão registrados apenas informativos referentes aos deveres dos pais, o que podem ou não fazer. Em relação a este cabe alguns questionamentos: se são combinados, esses tópicos foram feitos em parceria com as famílias? Foi, antes de serem enviados como regras a serem cumpridas, discutidos, trocado sugestões e aprovados por todos os envolvidos? Talvez não seja possível descobrir apenas pelos escritos deste caderno como acontecerem esses combinados, mas suscitam questões e reflexões sobre em que campo de relações o saber e o poder dos sujeitos (família e escola) estão inseridos, assim como compreender como ele faz do seu discurso um dispositivo de poder capaz de governar o outro (FOUCAULT, 2006).

161 Por ser uma cópia de documento oficial da escola e os cadernos terem sido cedidos por familiares de crianças que frequentaram a escola, optou-se por não fazer registro das imagens do regimento sem a devida autorização da escola.



Entretanto, a marca deste caderno ainda deixa muitas lacunas: será que a comunicação desta reunião foi apenas através da forma escrita? Houve por parte de gestores ou professores a preocupação em comunicar verbalmente sobre a reunião? As famílias conheciam o regimento e filosofia da escola? As palavras sobre a importância dessa participação foram ditas pessoalmente, ou em palestra, ou em reuniões? As famílias leram esses comunicados? Essas são questões que infelizmente os cadernos não trazem respostas, mas por hora, nos informam sobre o que queríamos investigar inicialmente com a pesquisa.

O quadro a seguir, apresenta de forma geral o conteúdo presente nos três cadernos de recado/bilhete analisados neste trabalho.

Quadro 1 – Organização dos conteúdos dos cadernos de Recados/Bilhetes

CONTEÚDO	CADERNO 1 2002	CADERNO 2 2003	CADERNO 3 2014
Convite para Reuniões Escolares	06	03	02
Convite para participar de Palestras	01	-	-
Eventos e/ou datas comemorativas	01	11	04
Comunicado de que não haverá aula	06	08	06
Comunicados sobre horários de aula	01	03	-
Comunicados pedindo contribuições em dinheiro	-	01	06
Comunicados pedindo outros tipos de contribuições	03	04	02
Comunicados solicitando colaboração com trabalhos, questionários, pesquisas, etc.	01	03	03
Comunicados – pedido de autorização	03	01	-
Comunicados de outras naturezas	05	06	06
<b>TOTAL</b>	<b>27</b>	<b>40</b>	<b>29</b>

Fonte: Acervos particulares cedidos para a pesquisa.

Diante da materialidade podemos observar os seguintes pontos: no que se refere a reuniões escolares é possível perceber, considerando a cronologia que, ao longo do tempo reuniões escolares podem ter sofrido queda considerável, conclusão que se chega olhando os números da tabela.

Em relação ao segundo item, convite para palestras, notou-se que é um número alarmante, tendo em vista o interesse da instituição escolar de que as famílias se tornem mais presentes. Todavia, também é pertinente entender que muitas escolas não costumam investir em palestras para famílias de alunos.

Em se tratando de convites ou comunicados para eventos e datas comemorativas percebe-se expressivo avanço em relação a 2002 e 2003, todavia, por se tratar de



instituições distintas, não é possível fazer análise mais profunda da concepção dessas instituições em relação as datas comemorativas e outros eventos.

Ao analisar do ponto de vista das contribuições, percebe-se ser um dado bastante alarmante, pois na soma de todos os comunicados pedindo contribuições, seja de qualquer natureza, tem-se o número de 16, o que gera bastante questionamentos sobre a relação das instituições escolares com as famílias. Cabe a reflexão sobre o que realmente as escolas entendem como participação, parceria, integração entre escola e família.

Outro dado que chama atenção são os comunicados pedindo a colaboração em trabalhos, projetos, pesquisas, número consideravelmente reduzido quando se considera que a participação das famílias nas tarefas escolares, os conhecimentos sobre as propostas pedagógicas das escolas são de fato, importantes.

O conteúdo expresso na materialidade desses cadernos permite afirmar que os objetivos iniciais deste estudo foram concretizados, tendo em vista que a intenção era descobrir “se” e “como” a relação família-escola aparece nos cadernos escolares.

A partir do que foi encontrado nos cadernos, é possível afirmar que a análise pode ser muito mais aprofundada. Todavia, nesta pesquisa apenas discutimos sobre os indícios que aparecem sobre essa relação, mas as possibilidades apresentadas dão suporte para outras pesquisas, considerando outras especificidades tais como: o uso das expressões “senhores pais” e “senhores pais ou responsáveis”; o fato de a maioria dos comunicados terem sido assinados por mães, dando abertura para a discussão de gêneros; a periodicidade das reuniões; a identificação do conceito que família e escola tem sobre participação, integração, parceria entre ambas; as colaborações solicitadas pelas escolas; a quantidade de comunicados enviados pela escola, enquanto não observado nenhum enviado pela família para a escola; a forma como foram escritos os comunicados e o que representam em termos de interpretação, entre outros.

## Considerações finais

Os resultados até o momento apontam que a partir da leitura exploratória dos cadernos, foi possível evidenciar que a troca de informações entre as instituições escola e família, por meio dos cadernos de recados acontece mais pelo envio de comunicados por parte da escola, aspecto que confirma a assertiva de que as instituições escolares fazem tentativas de envolver as famílias nas atividades educativas dos seus filhos, educandos.

Esses recados são diversificados: convites à eventos festivos, palestras, bem como solicitações de materiais para realização das atividades em sala de aula etc. Desse modo, esses cadernos consultados apresentam dados sobre a história recente da relação entre essas duas instituições, indicando que a mesma acontece, ano após ano, de forma mecanizada e repetitiva, quase sempre com os mesmos objetivos: os de informar as famílias sobre as datas e horários de festas, eventos, reuniões e outras atividades.



Mas há outras formas de comunicação, por meio dos cadernos de atividades do próprio aluno, registros que convocam pais de crianças cujo desempenho é considerado aquém dos objetivos previstos nas disciplinas e para cada ano da escolarização, a se envolverem e se explicarem acerca do desempenho escolar de seus filhos, mas também de controle das famílias, que se “omitem”.

De todo modo, evidencia-se que os cadernos são meios de comunicação escrita entre família e escola. Por outro lado, é preciso estar atento as interpretações que se faz dos cadernos como fonte de pesquisa, principalmente quando o objeto de análise está para além do espaço-tempo e das atividades escolares, como é o caso da relação família-escola.

O desafio foi ir além de currículos, conteúdos, escrita, e buscar outra fonte. Por este motivo, ressaltamos as possibilidades desse corpus documental como fonte de pesquisa historiográfica não apenas na história da escola, mas também, a partir dos indícios da troca de informações entre instituição familiar e escolar. Nesses termos buscou-se levantar nesses registros os vestígios das relações estabelecidas entre essas instituições sociais, entendendo que ambas são consideradas, em nossa sociedade, as responsáveis pela formação do indivíduo. Partiu-se do princípio que uma parceria entre elas seja favorável ao processo formativo de crianças e jovens pois, em diálogo com os estudos foucaultianos, pode-se afirmar que inseridos nessa relação esses indivíduos são constituídos (processo de objetivação) ao mesmo tempo em que constituem a si mesmos (modos de subjetivação).

A busca pelas fontes continua, pois estas farão parte de outra pesquisa maior, no entanto, percebe-se a riqueza das fontes cedidas e o quanto vão contribuir para a historiografia da educação, pois trazem em sua materialidade, não somente indícios de troca de informações entre família e escola, mas possibilitam a busca por outros objetos de estudo que compõem a história da educação, dando abertura para novas pesquisas.

## Referências

BELUCCI, Luciana Puccini. **Interação da família com a escola: desafios atuais**. 2009. 86f. dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2009. Disponível em: <<http://bdtd.unoeste.br:8080/tede/handle/tede/791>>. Acesso em: 05 maio 2019.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> . Acesso em: 11 nov. 2019.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008 (Coleção Sociologia)

FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

FERNANDES, Jussara. **A relação escola e Família no Ensino fundamental da rede privada na perspectiva do Coordenador Pedagógico**. 2006. [s/n]. Dissertação (Mestrado). Pontifca Universidade Católica de São Paulo, SP, 2006. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16270>>. Acesso em: 05 maio 2019.



FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 21. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2008.

FOUCAULT, Michel. **A Microfísica do Poder**. Organização e Tradução, Roberto Machado. Rio de Janeiro, Graal, 22 ed. 2006.

GVIRTZ, Silvina; LARRONDO, Marina. Os cadernos de classe como fonte primária de pesquisa: alcances e limites teóricos e metodológicos para sua abordagem. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). **Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2008. p. 35-48.

KRAMER, Sônia (Org.). **Com a pré-escola nas mãos**. Uma alternativa curricular para a educação infantil. 14. ed. São Paulo: Ática, 2002.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e prática da pesquisa**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Um objeto quase invisível. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). **Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita**. Rio de Janeiro: Eduerj. 2008.

PARO, Vitor Henrique. **Qualidade do ensino: a contribuição dos pais**. São Paulo: Xamã, 2000.

SZYMANSKI, Heloisa. **A relação família/escola: desafios e perspectivas**. Brasília: Líber Livro, 2007.

TEIXEIRA, Geiliane Aparecida Salles. **A Relação família-escola na perspectiva das famílias**. 2013. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013. Disponível em: < <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/640>>. Acesso em: 05 maio 2019.

VIÑAO, Antonio. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). **Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita**. Rio de Janeiro: Eduerj. 2008, p.15 – 33.

XAVIER FILHA, Constantina. **A criança, a família a instituição de educação infantil**. Cuiabá, MT: EdFMT, 2007. v. 2

## TESES E DISSERTAÇÕES COMO FONTES PARA A ANÁLISE DA PRODUÇÃO DE UM DISCURSO HISTORIOGRÁFICO SOBRE O ENSINO SECUNDÁRIO EM MATO GROSSO E MINAS GERAIS (2004 - 2015)

Fernando Vendrame Menezes - SEMED/CG/MS

### Resumo

Este trabalho apresenta parte dos resultados de uma pesquisa de doutoramento desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, que teve como objetivo investigar a implementação do ensino secundário nas cidades de Belo Horizonte (Minas Gerais) e Campo Grande – no recorte temporal deste estudo, a cidade localizava-se ao sul de Mato Grosso, a partir de 1977, com a divisão deste estado, a cidade passou a ser capital de Mato Grosso do Sul. Mais especificamente, o foco da investigação recaiu sobre dois ginásios públicos de ensino secundário, o Ginásio Mineiro e o Ginásio Campograndense, os primeiros implementados em cada uma das duas cidades. Adotou-se uma perspectiva histórico-comparada, tomando como fonte e objeto produções acadêmicas (teses e dissertações) produzidas nos programas de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS e da Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG. Neste texto, especificamente, problematizamos a produção de uma historiografia sobre o ensino secundário a partir das dissertações e teses constituídas em expressões singulares de “práticas figuradas” daqueles que as produziram e das relações que estabeleceram no interior da comunidade epistêmica de pertencimento. Neste sentido, indicamos que os autores destas produções acadêmicas determinaram a constituição de um discurso historiográfico sobre o ensino secundário nestas duas cidades que cristalizou determinadas interpretações sobre esse processo histórico.

**Palavras-chave:** Ensino secundário; práticas figuradas; Michel de Certeau e Norbeert Elias





## Apresentação

Para este texto, tomamos como referência a existência de uma historiografia sobre o ensino secundário, a partir de produções acadêmicas<sup>162</sup>, constituídas em expressões singulares de “práticas figuradas”<sup>163</sup> daqueles que as produziram e das relações que estabeleceram no interior da comunidade epistêmica de pertencimento.

Seguindo este entendimento, desenvolvemos a hipótese de que nestas produções acadêmicas, a produção de um discurso historiográfico sobre o ensino secundário, estava relacionada às práticas figuradas, que os pesquisadores-produtores estabeleceram no interior dos grupos a que pertenciam, a partir de três argumentações:

1) a produção do conhecimento nos programas de pós-graduação em Educação da UFMS e UFMG, entendida como estratégias para delimitar o pertencimento a uma comunidade acadêmica e como figurações sociais determinadas e determinantes da ação dos indivíduos pertencentes a essa comunidade;

2) a construção de um discurso historiográfico relacionado ao conjunto de estratégias e figurações que os indivíduos, membros de um grupo<sup>164</sup>, adotaram, individual ou coletivamente, como forma de estabelecer as relações e determinar a posição no interior deste grupo e;

3) a adoção e apropriação de uma historiografia já consolidada, que impôs um sentido interpretativo específico ao ensino secundário, entendida como tática dos autores das teses e dissertações analisadas como forma de demarcar seu pertencimento a este grupo.

## As teses e dissertações como práticas figuradas no espaço acadêmico

De início, reconhecemos, em acordo com Elias (2006), que as figurações são elementos constitutivos das relações sociais entre os indivíduos que se caracterizam pela sua flexibilidade, permitindo a formação de diferentes e variadas modalidades associativas transitórias entre os indivíduos, conforme seus interesses estéticos, ações, ocupações espaciais, laços familiares e vínculos profissionais, entre tantos outros.

---

162 Tais produções acadêmicas constituem-se de teses de doutorado e dissertações de mestrado produzidas no interior dos Programas de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais e da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, entre os anos de 2004 e 2015.

163 O que denominamos de “práticas figuradas” corresponde ao entrelaçamento, integração e interação dos conceitos de práticas de Certeau e, de figuração de Elias, advindos dos campos da História e da Sociologia, apreendidos, aqui, como recursos teórico-metodológicos condutores da apreensão dos vestígios, que conferem certa especificidade à forma como o ensino secundário foi incorporado a produção de uma determinada interpretação sobre o ensino secundário, no interior do campo da história da educação brasileira.

164 Limitando aqui o entendimento de grupo como os membros de uma determinada comunidade científica, identificada com um programa, seja em forma de linha de pesquisa, grupo de pesquisa, membros de um projeto de pesquisa, pesquisadores de temáticas comuns, etc, constituindo assim um grupo social com especificidades determinadas.



As relações figuradas tornaram-se parte do contexto amplo de uma sociedade, como a corte da França absolutista do século XVII, ou de uma pequena cidade industrial inglesa da segunda metade do século XIX, até situações mais específicas, como em relações familiares, religiosas, no interior de uma empresa, ou de uma universidade. Cada figuração cria/estabelece suas próprias relações de poder, com base em critérios ou condições específicas a elas (ELIAS, 2001). Neste sentido,

há que se pensar em cadeias de interdependência que articulam as pessoas em configurações, nas quais todos dependem dos outros em relações funcionais, nas quais alguns têm maior poder do que outros, num equilíbrio processual – que se transforma, não é estático (SAMPAIO; GALIAN, 2016, p.151).

Esta relação de poder, este equilíbrio tenso, e ao mesmo tempo desigual e mutável, de forças, estabelecida no interior de cada figuração abordada nesta etapa do texto, se constituíram como formas materializadas das figurações estabelecidas nas relações entre os produtores das dissertações e teses, as universidades e o campo de pesquisa a que estavam vinculados, sendo, assim, uma expressão destas figurações.

Ao mesmo tempo, as táticas e estratégias propostas por Certeau (1998) nos possibilitaram registrar a dimensão de que havia, na produção das teses e dissertações, um jogo social que impôs uma relação de forças entre seus agentes produtores. Relação essa expressada nas práticas figuradas estabelecidas como forças desiguais de poder, formadas a partir das posições distintas que os pesquisadores (polarizados, talvez, na condição de orientadores e orientandos) ocupavam no campo social em que estabeleceu suas configurações.

Como relação interdependente e funcional entre indivíduos, em que havia uma correlação desigual de forças, apreendemos as dissertações e teses como estratégias e táticas (CERTEAU, 1998) dos indivíduos, visando manter (estratégias) ou alterar (táticas) sua posição no jogo social de que participam.

Assim, consideramos que constituíram-se em estratégias e táticas de ocupação e demarcação de um espaço, isto é, do lugar que os pesquisadores, seus grupos de estudo, as linhas de pesquisa e os programas de pós-graduação a que estavam vinculados ocupavam no interior do campo da História da Educação.

Estratégias, circunscritas aos programas de pós-graduação, suas linhas de pesquisa, os grupos de estudos e pesquisas a elas vinculados, bem como toda a produção que coletivamente daí derivam (teses, dissertações, publicações em períodos e eventos, livros e capítulos de livros, entre outros). Essas tomam forma num espaço já ocupado e demarcado pelos membros participantes destes programas, linhas e grupos, no contexto maior das configurações sociais estabelecidas no campo da História da Educação.

Individualmente, cada tese ou dissertação, integraram uma tática de seu produtor para ocupar, ou inserir-se, neste mesmo espaço. Ao constituir-se como tática de seus produtores, inscreveram-se na condição de um não-lugar (CERTEAU, 1998), ou



seja, operaram num tempo desprovido de espaço, ao passo que inseriram-se, ou ocuparam, um espaço que ainda não era o seu.

Neste sentido, identificamos táticas para referir-se a um lugar, que ainda não era o seu, validadas no/pelo lugar do outro como forma de participar do jogo social próprio àquele conjunto de práticas figuradas. Citar ou referenciar em seus textos, que fazem parte de determinado grupo de estudos e pesquisas, ou mencionar a ligação com determinada linha de pesquisa, entendemos como uma expressão dessa apropriação do lugar do outro.

Consoante a esse entendimento, a dissertação de Arantes (2013) informava que seu objeto de investigação tomou forma nas investigações “desenvolvidas pelo grupo de pesquisa do Centro de Memória da Educação Física, do Esporte e do Lazer (CEMEF/UFMG)” (p.14) e dos estudos do Projeto “Coleção História Oral: Memórias de Esportes e Ruas de Recreio (1940-1980)”, com a participação do grupo de pesquisadores do CEMEG/UFMG, 2010-2011 (p.14).

Na mesma direção, um espaço a ocupar, como tática de participação das configurações próprias a um campo acadêmico específico, identificamos o seguinte depoimento:

Tornei-me aluna especial no ano de 2005 na linha de pesquisa Escola, Cultura e Disciplinas Escolares do Programa de Mestrado em Educação da UFMS e cursei duas disciplinas: “Escola, Língua e Cultura”, no primeiro semestre, e “Pesquisa sobre escola: perspectivas históricas e sociológicas”, no segundo. As aulas e trabalhos realizados nas disciplinas me colocaram em contato com a literatura no campo da História da Educação, permitindo, assim, definir meu objeto de pesquisa. Também nesse período, conheci o projeto intitulado “Tempo de Cidade, Lugar de Escola, que tinha como objetivo comparar a cultura escolar de instituições escolares exemplares. (OLIVEIRA, 2009, p.19).

Ao referir-se as linhas de pesquisa, grupos de estudo e/ou projetos de pesquisa, estes indivíduos buscavam inserir-se num espaço já constituído, já demarcado, que, porém, ainda não era o seu. A esta busca definimos como uma forma de prática figurada, no sentido de que seus agentes desenvolviam um conjunto de táticas que os inseriram no contexto de configurações próprias ao lugar social que buscavam participar.

Dessa forma, entendemos que “a tática não tem lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto” (CERTEAU, 1998, p.100)

Precisar o ponto de confluência destas práticas figuradas tornava-se difícil pois, conforme Elias (1994), embora existisse uma “dependência funcional” (p.20) entre os indivíduos, tal dependência era conjugada numa cadeia variável e mutável de relações que os indivíduos estabeleceram entre si.

Contudo, recorrendo ao conceito de operação historiográfica (CERTAU, 2010) consideramos possível localizar os indícios de regularidades funcionais, que apontavam na direção das práticas figuradas, que permearam a elaboração de um discurso historiográfico determinado sobre o ensino secundário.



No cerne do entendimento destas relações funcionais estava o fato de que eram produtoras de diferentes formas de tensões.

Essas tensões começam a se produzir, para expor a questão em termos muito genéricos, em determinado estágio da divisão das funções, quando algumas pessoas ou grupos conquistam um monopólio hereditário dos bens e dos valores sociais de que outras pessoas dependem, seja para sua subsistência, seja para protegerem ou efetivarem sua vida social. (ELIAS, 1994, p.36).

Para esta análise específica, tal tensão originava-se no grau de complexidade da produção acadêmica e no nível de exigências impostas aos produtores do conhecimento, que por sua vez impunha o estabelecimento de figurações próprias a este campo.

Conforme indicam Sampaio e Galian (2016, p.144), a sociologia elisiana concebe que “o conhecimento se expressa por representações simbólicas que evidenciam diferentes níveis de síntese”. Assim, havia para Elias uma diferenciação na forma como as diferentes sociedades produziram e transmitiram, por meio dos símbolos e da linguagem, este conhecimento às gerações futuras. Da mesma forma, diferentes indivíduos, numa dada figuração, como neste caso da relação entre membros de uma comunidade acadêmica, possuíam níveis distintos de conhecimento, resultado de seu processo de formação.

Em suas obras (ELIAS, 1994; 2008), o autor dedicou-se a discutir os mecanismos próprios a produção do conhecimento científico e como este se relacionava ao processo de desenvolvimento civilizador da sociedade ocidental, indicando o caráter processual e relacional desta produção.

Para este momento, e para os propósitos deste estudo, não nos detivemos sobre esta questão, contudo, como discutimos um elemento específico relativo à um determinado tipo de produção do conhecimento, entendemos que no interior dos espaços onde se deu a produção deste conhecimento (ou seja, o espaço acadêmico), estabeleceu-se um conjunto de práticas figuradas próprias a este espaço e a posição que os indivíduos ocupavam nele.

Neste sentido, as relações funcionais que marcavam as práticas figuradas neste espaço estão subentendidas na existência de tensões que se originavam nas posições distintas e nas relações assimétricas de poder que advinham destas posições.

Ao pensarmos a constituição dos objetos de pesquisa das produções acadêmicas analisadas, apreendemos o estabelecimento tácito de uma correlação desigual de forças entre orientadores e orientandos.

A síntese de conhecimento produzida por aquele que já ocupava um espaço delimitado no lugar social da academia, a sua posição institucional no interior da academia e a qualificação de sua produção de conhecimento o autorizavam a falar de um patamar hierárquico superior aos que estavam, ainda, estabelecendo táticas de inserção neste espaço.



Associado ao nível de síntese do conhecimento, tivemos também o tempo de pertencimento àquela figuração, o que determinou um posicionamento hierárquico distinto nas relações sociais ali constituídas. Para Elias (2000, p.168-170) o tempo de pertencimento a uma configuração define uma posição hierárquica superior nas relações de poder dentro de uma dada figuração; os indivíduos mais “velhos” (não no sentido etário, mas de inserção/participação na figuração) já internalizaram melhor os códigos de pertencimento a figuração.

Assim, àquele que se inseriu como membro participante de um programa de pós-graduação, de uma linha de pesquisa e/ou de um grupo de estudos, restava a aceitação, ao menos em princípio, das regras já definidas no conjunto das figurações que delimitavam a ação e a relação entre os indivíduos naquela figuração. Ao aceitar esta condição, estabeleceu-se uma tensão de força permanente e desigual, que entendemos como prática figurada, pois inscrita tanto como a constituição de figurações específicas ao espaço acadêmico quanto como estratégias e táticas, que os indivíduos estabelecadores destas figurações desenvolveram a partir do lugar que ocupavam, ou que ainda buscavam ocupar.

Ao mesmo tempo, as relações funcionais estavam também caracterizadas, (conforme análises mais adiante), na necessidade tática de alguns indivíduos incorporarem em sua produção um discurso já consagrado e uma historiografia já consolidada sobre o ensino secundário, como forma de mover o pêndulo que desequilibrava a balança dentro do campo social de que participaram.

No âmbito das relações figuradas no espaço acadêmico, grupos de indivíduos se caracterizavam por ocupar posições privilegiadas, em função do prestígio e reconhecimento social alcançado por sua produção. Ao mesmo tempo, neste mesmo espaço, outros indivíduos, ainda, buscavam valer-se de táticas para inserir-se no grupo social e demarcarem sua posição neste espaço acadêmico.

Desta forma, essas figurações encontravam-se marcadas por relações desiguais de forças entre os indivíduos que as estabeleciam. Neste sentido,

Quando, por exemplo, o poder social de pessoas ou grupos de uma mesma área social é excepcionalmente desigual, quando grupos socialmente fracos e de posição subalterna, sem oportunidades significativas de melhorar sua posição, são pareados com outros que detêm o controle monopolista de oportunidades muito maiores de poder social, os membros dos grupos fracos contam com uma margem excepcionalmente reduzida de decisão individual. (ELIAS, 1994, p.42).

No limite desta margem reduzida de ação individual, apreendemos na constituição das teses e dissertações as táticas de seus produtores para estabelecerem suas figurações e, assim, como elementos constitutivos das práticas figuradas daqueles que as produziram. Esta margem reduzida referiu-se aos condicionamentos e limites impostos, por exemplo, à definição dos objetos de pesquisa, das escolhas metodológicas e/ou das fontes documentais. Como dito anteriormente, a existência de um conjunto de relações funcionais marcadas por uma correlação desigual de



forças no interior do campo social em que se produziam as teses e dissertações delimitava a ação dos indivíduos.

Nesta direção, conforme Chartier (2001, p.13), “Elias coloca como centrais as redes de dependência recíprocas, que fazem com que cada ação individual dependa de uma série de outras”.

Ao localizar sua produção no interior de uma linha de pesquisa ou de um grupo de estudo, os produtores estavam não só utilizando uma tática de ocupação de um não-lugar, conforme afirmamos anteriormente, mas também nos deixando um vestígio dos limites de sua margem reduzida de ação individual, isto é, não tinham total autonomia na definição do objeto e dos referenciais teórico-metodológicos, entre outros, pois estavam submetidos a essa correlação de forças existente no espaço acadêmico.

Rocha (2007, p.13), ao justificar a escolha da escola Maria Constança como lócus da sua pesquisa informou que:

A escolha por esta instituição deve-se ao trabalho desenvolvido no âmbito da Linha de Pesquisa: Escola, Cultura e Disciplinas Escolares, do Programa de Mestrado em Educação da UFMS, por meio da Pesquisa intitulada “Tempo de Cidade – Lugar de Escola: um estudo comparativo sobre a cultura escolar de instituições escolares exemplares constituídas no processo de modernização das cidades brasileiras (1880 – 1970).

Também Viana (2004, p.12) vinculou o objeto de sua pesquisa ao projeto

“Cenas Urbanas”, orientado pela professora Regina Helena Alves da Silva, desenvolvida junto ao Grupo de Pesquisa em Imagem e Sociabilidade-GRIS, vinculado ao departamento de Comunicação Social da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG, durante o ano de 2001. Nesse período, o GRIS realizava o projeto “Narrativas do Cotidiano: na mídia, na rua” sob coordenação da professora Vera Regina Veiga França, do qual era parte integrante o subgrupo “Cenas Urbanas”.

Estes dois excertos exemplificaram a margem reduzida de ação, ao mesmo tempo, que delimitadores da liberdade de autonomia dos indivíduos nas suas figurações no interior do campo social acadêmico. Dito isto, restava-nos indicar os vestígios que sustentavam a hipótese aqui apresentada. Para tanto, estas produções acadêmicas foram apreendidas como operações historiográficas (CERTEAU, 2010) produzidas a partir da incorporação de outras historiografias.

Ao operar com uma historiografia já estabelecida, com um lugar social definido, uma prática consolidada e uma escrita caracterizada por elementos discursivos específicos, as produções acadêmicas inseriram-se como elementos de práticas figuradas em que os produtores adotaram como tática para estabelecer as figurações próprias ao espaço social de que participavam.

Era do lugar social de origem das produções acadêmicas que identificamos os primeiros vestígios que as determinaram como práticas figuradas. Este lugar, com





suas determinações próprias, condicionou os caminhos a serem percorridos por seus produtores, pois era em função dele “que se instauram os métodos, que se delineia uma topografia de interesses, que os documentos e as questões, que lhes serão propostas, se organizam” (CERTEAU, 2010, p.67).

Para Certeau (2010, p.70), o lugar social vincula-se a uma instituição social de produção de um saber científico específico, conferindo-lhe estabilidade diante do cenário amplo e do jogo de disputas por espaço e poder dentro do campo acadêmico. Dessa forma, as produções acadêmicas analisadas se inseriam em dois lugares sociais específicos (os respectivos programas de pós-graduação em Educação da UFMS e da UFMG) que, por sua condição institucional, pela linha teórica das respectivas linhas de pesquisa, condicionaram as temáticas, os métodos, as questões, os documentos e a produção de um discurso historiográfico sobre seus objetos de pesquisa.

Vincular-se a essa condição institucionalizada, que determinava a pesquisa era, a nosso ver, uma aceitação tácita de um conjunto de regras implícitas que determinavam o percurso da pesquisa e do próprio pesquisador. Aceitar estas regras era uma primeira tática daqueles que produziram as teses e dissertações, no sentido de que, para sua lógica, não tendo um lugar ocupado no espaço acadêmico, precisavam valer-se do espaço do outro, de um espaço já constituído e demarcado.

Participar das regras do lugar social, que condicionava sua pesquisa era uma tática de ocupação de um lugar que estabelecia, ao mesmo tempo, a constituição de um conjunto de condições que determinava a constituição das práticas figuradas aqui analisadas.

Outro elemento característico da operação historiográfica proposta por Certeau seria o estabelecimento de uma prática, entendida como a técnica empregada no trato com o repertório documental. Para o autor,

em história, tudo começa com gesto de *separar*, de reunir, de transformar em ‘documentos’ certos objetos distribuídos de outra maneira. Esta nova distribuição cultural é o primeiro trabalho. Na realidade ela consiste em produzir tais documentos [...]. (CERTEAU, 2010, p.81, grifos do autor).

Na acepção do autor, a ação de recolher, separar, reorganizar e resignificar os documentos, transformando-os em fontes, era um “gesto fundador, representado pela combinação de um lugar, de um aparelho e de técnicas” (CERTEAU, 2010 p.82). Estabelecer as fontes significava redistribuir os momentos da pesquisa (p.85).

Este procedimento técnico e inerente ao ato de pesquisar era o elemento definidor do sentido da investigação. As fontes iriam mediar de forma direta e objetiva a relação entre o investigador e o seu objeto, no interior do lugar social em que se inseriam.

A partir da consideração desta relação entre o pesquisador e suas fontes indicamos que nas produções acadêmicas em tela, havia uma similaridade das fontes documentais constituídas. Em nossas análises organizamos as fontes citadas e referenciadas em seus textos em três grupos:



- 1: documentos internos das escolas (Atas, Portarias internas, boletins, pontos de provas, fichas cadastrais de professores e alunos, regimento interno, entre outros);
- 2: documentos externos as escolas (relatórios de diretores escolares, de inspetores escolares, mensagens emitidas por membros da administração pública, como governadores, deputados e senadores) e
- 3: legislações e reformas educativas em âmbito nacional ou estadual. Neste último grupo, as legislações e reformas eram sempre referenciadas a partir de algum interprete, ou seja, de algum outro autor que já as tivesse analisado e não analisadas diretamente pelos autores das produções acadêmicas.

Não desconsideramos que tal similaridade estava relacionada à natureza do objeto. Contudo, o que nos apareceu como vestígio das práticas figuradas – assim como no caso da ocupação do lugar social – foi a recorrência que também estava ligada a uma tática de incorporação dos elementos de uma produção historiográfica já estabelecida, com seu lugar social e suas práticas já constituídas, visando a inserção de seus produtores num espaço já ocupado.

Dito de outra forma, os programas de pós-graduação, em que as teses e dissertações foram produzidas, eram possuidores de agendas de pesquisa definidas, linhas de pesquisa constituídas por pesquisadores consolidados no campo acadêmico, com objetos de pesquisa delimitados. A partir deste lugar social, os objetos de pesquisa eram constituídos na órbita destes programas e das linhas de pesquisa, indicando uma coerência textual afinada à linha de pesquisa. Coerência marcada pela similaridade dos objetos e das fontes.

Ao identificarmos a existência do que chamamos de coerência textual entre estas produções acadêmicas, inserimos o terceiro elemento da operação historiográfica de Certeau, a escrita de um discurso historiográfico.

De fato, a escrita histórica – ou historiadora – permanece controlada pelas práticas das quais resulta; bem mais do que isto, ela própria é uma prática social que confere ao seu leitor um lugar bem determinado, redistribuindo o espaço das referências simbólicas e impondo, assim, uma “lição”; ela é didática e magistral. (CERTEAU, 2010, p.95).

Existiu nesta constituição do discurso historiográfico uma lógica narrativa, que pretendeu imputar-lhe um estatuto de veracidade que perpassou a narração, que organizou o sentido do texto, à semantização, que constrói o nexos que dá sentido ao texto (CERTEAU, 2010, p.100-101).

A construção do discurso historiográfico era também um condicionamento do lugar social e da prática investigativa e, neste sentido, constituiu-se como um elemento a mais no conjunto das práticas figuradas. Ao construir sua lógica discursiva, as produções acadêmicas incorporavam outro discurso já construído e sedimentado no campo da História da Educação sobre o ensino secundário. O discurso do outro se tornava o referencial de veracidade buscado pelas investigações das teses e dissertações.



Pelas “citações”, pelas referências, pelas notas e por todo o aparelho de rendimentos permanentes a uma linguagem primeira (que Michelet chamou de “crônica”), ele se estabelece como *saber do outro*. Ele se constrói segundo uma problemática de processo, ou de *citação*, ao mesmo tempo capaz de “fazer surgir” uma linguagem referencial que aparece como realidade, e julgá-la a título de um saber [...] Assim, a linguagem citada tem por função comprovar o discurso: como referencial introduz nele um efeito de real; e por seu esgotamento remete, discretamente, a um lugar de autoridade. (CERTEAU, 2010, p.101, grifos do autor).

Ao incorporar as interpretações de uma historiografia consolidada<sup>165</sup>, que impôs uma forma determinada de entendimento sobre os fatores que marcaram a história do ensino secundário, fazendo referência a um conjunto de autores e de suas formas específicas de análises, as produções acadêmicas adotavam a reprodução de outro discurso como argumento de autoridade, buscando não só validar-se, mas também como forma de inserção num campo acadêmico com posições já demarcadas. Reproduzir e reforçar os discursos sobre o ensino secundário era uma das formas de se pretender o reconhecimento dos seus pares.

Tomados em conjunto, os três elementos constitutivos da operação historiográfica de Certeau, o lugar social, a prática e a escrita, foram instrumentos condicionantes da produção de um sentido interpretativo aos objetos de estudo.

A constituição de um discurso historiográfico sobre o ensino secundário – entendido aqui a partir dos elementos operacionais da prática historiográfica certeuniana – era inerente, mas para além destes determinantes, também articulados a um conjunto de práticas figuradas que os produtores das teses e dissertações incorporaram aos seus textos, visando não apenas constituir seu sentido histórico, mas como táticas para participarem da disputa por espaço no campo acadêmico.

Este espaço foi demarcado por uma correlação desigual das forças sociais em jogo, em que se tinha aqueles que já estavam estabelecidos, reconhecidos pelos resultados de suas pesquisas e produções e pelos postos que ocupavam como seu lugar social, e aqueles que buscavam apropriar-se deste espaço. Para estes, o espaço acadêmico ainda era um não lugar (CERTEAU, 1998) que precisava ser ocupado. Restava-lhes a busca por formas táticas de inserção que fariam com que se inserissem neste espaço.

Incorporar os discursos historiográficos já produzidos para produzir uma forma interpretativa que os reforçava, a partir da constituição de fontes documentais semelhantes eram indícios, num primeiro momento da vinculação a um lugar social específico, mas também das práticas figuradas que os produtores das teses e dissertações estabeleceram no interior dos espaços sociais da produção acadêmica enquanto táticas de busca pela inserção neste espaço e de resistência ao desequilíbrio de forças entre os indivíduos que dele participavam.

---

165 No primeiro capítulo desta tese apresentamos um balanço desta historiografia já consagrada sobre o ensino secundário.

## Notas finais

Tomadas como objeto, as produções acadêmicas foram abordadas também como práticas figuradas daqueles que as produziram. Para tanto, consideramos o espaço acadêmico como um território de disputas, em que se desenvolvem relações assimétricas de poder.

Neste espaço, os indivíduos configuraram-se de forma relacional para constituírem-se como forças táticas ou estratégicas na busca por ocupar posições privilegiadas de poder e de reconhecimento no contexto mais amplo do espaço acadêmico. Enquanto prática figurada de seus produtores, as produções acadêmicas foram entendidas como táticas de ocupação de um espaço e que, em função das figurações que se constituíram no interior do espaço acadêmico, acabou por determinar a produção/apropriação de uma historiografia sobre o ensino secundário.

Para entender estas práticas figuradas era preciso reconhecer as relações entre conhecimento e poder, ou melhor, as relações de poder presentes na produção do conhecimento, entendidas enquanto figurações que os indivíduos desenvolvem, bem como as diferentes táticas e estratégias adotadas como forma de participação nestas figurações.

Para Elias (2001) existem diferentes formas de poder, entre eles está o conhecimento. As relações de interdependência criam diferentes níveis de poder e exigem dos indivíduos a adoção de variados recursos e meios para elevar, ou manter, sua condição de poder. Neste contexto, as práticas figuradas criam um intrincado conjunto de elementos que favorecem a manutenção de um equilíbrio de poder. Este equilíbrio, contudo, se mantém em constante estado de tensão, devido às pressões que as estratégias e/ou táticas que cada indivíduo adota exerce sobre os demais indivíduos.

A sociologia de Norbert Elias entende o conhecimento como um produto histórico, ligado a características objetivas e subjetivas, e originado a partir de um conjunto de inter-relações sociais (RIBEIRO, 2010, p.118). Neste sentido,

É preciso, argumenta Elias, que se analise cada configuração, mais especificamente, a composição relacional de suas partes. Será a especificação do tipo de interdependência funcional que poderá aclarar o desenvolvimento do conhecimento em um dado período e em uma determinada sociedade. (RIBEIRO, 2010, p.130).

Para esta autora, a produção do conhecimento em Elias é abordada como um processo composto por vários outros processos que se entrecruzam (RIBEIRO, 2010). Assim, partindo deste argumento, entendemos as produções acadêmicas analisadas enquanto objeto nesta tese. Não tomamos o conhecimento por elas produzido (como fizemos ao analisá-las como fonte), mas buscamos identificar como este conhecimento foi produzido, ou mais especificamente, as práticas figuradas desenvolvidas para a produção deste conhecimento.



Neste sentido, abordamos as produções acadêmicas a partir do conceito de operação historiográfica (CERTEAU, 2010), para identificarmos os indícios destas práticas figuradas na constituição de uma historiografia sobre o ensino secundário.

Enquanto operações historiográficas, as produções acadêmicas se vinculam a um lugar social, prescindem de uma prática técnico-metodológica de seleção e abordagem das fontes e produzem um discurso sobre seus objetos de investigação. Ao analisarmos as formas como as teses e dissertações articularam estes três aspectos, encontramos indícios que nos permitiram identificar alguns elementos das práticas figuradas por elas desenvolvidas.

Referenciar o pertencimento a um grupo de estudos e pesquisas, a uma linha de pesquisa dentro do programa de pós-graduação, bem como a inserção no programa de pós-graduação da própria instituição, são formas que as produções acadêmicas adotaram para situar o seu lugar social, e nesta condição, como tática para a ocupação de um lugar, um espaço que ainda não é seu.

A definição e seleção do corpus documental foi entendida como ligada a este lugar social, que imputava aos produtores das teses e dissertações uma agenda de investigações, temáticas e objetos, que de certa forma delimitavam a escolha das fontes. Neste sentido, pudemos identificar, entre as produções acadêmicas analisadas, uma similaridade das fontes adotadas para o estudo de seus objetos.

Na produção de um discurso sobre o ensino secundário, as produções acadêmicas adotaram como tática a incorporação das interpretações de uma historiografia já consolidada sobre esta temática, referenciando por meio de citações, uma forma de entendimento do ensino secundário cristalizada e, por elas, pouco problematizada.

Com a análise das produções acadêmicas, a partir da identificação dos elementos constitutivos de uma operação historiográfica, pudemos identificar um conjunto de indícios que nos permitiram entendê-las como práticas figuradas, pois seus produtores incorporam como tática em suas figurações um sentido interpretativo para o ensino secundário em que a produção de um discurso estava condicionada pela incorporação de uma historiografia já consolidada, pela busca de ocupação de um lugar social ao qual ainda buscavam pertencer e pela adoção de um corpus documental circunscrito e delimitado por este espaço social.

Ao identificarmos as produções acadêmicas como práticas figuradas, nos aproximamos de um conjunto de pistas que nos trouxe a possibilidade de indicar de que forma produziu-se, a partir destas produções, um sentido interpretativo para o ensino secundário nas cidades de Belo Horizonte e Campo Grande.

Estas pistas apontaram na direção da produção de um discurso historiográfico sobre o ensino secundário, ao mesmo tempo que nos permitiu indicar alguns elementos que, comparativamente, constituíram a possibilidade da escrita de uma outra historiografia sobre as singularidades do processo de implementação do ensino secundário nestas duas cidades.



## Bibliografia

ARANTES, Gabriela Vilella. **Educação Física entra em cena: olhares sobre o Colégio Estadual de Minas Gerais (1956-1973)**. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Trad. Ephraim Ferreira Alves. 3ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

CERTEAU, Michel de. A operação historiográfica. In:\_\_\_\_\_. **A escrita da História**. Tradução: Maria de Lourdes Menezes. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

CHARTIER, Roger. Prefácio: Formação social e economia psíquica: a sociedade de corte no processo civilizador. In: ELIAS, Norbert. **A sociedade de corte: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte**. Tradução Pedro Sussekind. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Trad. Vera Ribeiro; revisão técnica e notas, Renato Janíne Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

ELIAS, Norbert. **Escritos & ensaios**. 1-Estado, processo, opinião pública. Organização e apresentação: Frederico Neiburg e Leopoldo Waizbord. Tradução textos em inglês: Sérgio Benevides; textos em alemão: Antonio Carlos dos Santos; textos em holandês: João Carlos Pijnappel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador – volume 1: uma história dos costumes**. Trad. Ruy Jungman; revisão e apresentação Renato Janíne Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

OLIVEIRA, Stella Sanches de. **A história da disciplina escolar francês no Colégio Estadual Campo-grandense (1942-1962)**. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul: Campo Grande, 2009.

RIBEIRO, Luci Silva. **Processo e figuração: um estudo sobre a sociologia de Norbert Elias**. Tese (Doutorado em Sociologia), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, UNICAMP: Campinas, 2010.

ROCHA, Adriana Alves de Lima. **Por uma história do currículo no/do colégio Maria Constança na década de 1960: cultura docente, práticas e materiais curriculares**. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul: Campo Grande, 2007.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção. **Norbert Elias e o conhecimento: contribuições para o debate sobre currículo**. *Cad. Pesqui.* [online]. 2016, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n159/1980-5314-cp-46-159-00132.pdf>. Acesso em 13/08/2017.

VIANA, Nathércia Micheletti. **Juventude, cidade e educação: a experiência do Ginásio Mineiro em Belo Horizonte (1898-1914)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte, 2004.



## UM ESTUDO DO PENSAMENTO DE MANOEL BOMFIM PARA A INTERPRETAÇÃO DE NAÇÃO: A RELAÇÃO DO PROGRESSO, EDUCAÇÃO E AMÉRICA LATINA EM SUA PRODUÇÃO ESCRITA DE 1905-1932

Marcela Cockell<sup>166</sup> - UERJ

Manoel Bomfim (1868-1932) é um dos representantes da geração de intelectuais brasileiros do final do século XIX e início do século XX. É um intérprete e um observador de questões vividas pelo país num momento de transformação urbana, social, política e econômica. Atuante em diversas frentes, como escritor, médico, professor e político, consideramos também um intelectual engajado<sup>167</sup>, circulando em espaços sociais e em redes de sociabilidade. No âmbito da educação foi professor e diretor do *Pedagogium*<sup>168</sup> (1896-1919) e Escola Normal do Rio de Janeiro diretor da Instrução Pública do Distrito Federal e diretor interino da Escola Normal do Rio de Janeiro, lecionando moral e cívica (de 1897 até 1902), pedagogia e psicologia. Atuou como deputado federal pelo Estado de Sergipe (1907-1908) e foi membro da Liga Brasileira de Saúde Mental (1923) e Associação Brasileira de Educação (ABE). Dedicou grande parte de sua atuação e preocupação no debate questões educacionais brasileiras correntes especialmente num momento de estruturação econômica, política e social demarcado pela Primeira República (1889-1930) e também pela *Belle Époque* 1898-1914<sup>169</sup>).

166 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-Brasil (CAPES)-Código de financiamento 001.

167 Conforme a definição de Sartre (1994): como uma figura que intervém criticamente na esfera pública trazendo consigo o seu conteúdo intelectual em diferentes áreas, sua autonomia de opinião e sua visão da atualidade.

168 Criado em 16 de agosto de 1890 por Benjamin Constant (1836-1891), o *Pedagogium* tinha a função de coordenar e controlar as atividades pedagógicas do país e de ser um centro impulsionador e estimulador de reformas e melhorias para o ensino público. Bomfim atuou na instituição de 1896 a 1919 quando a instituição foi extinta pelo prefeito Paulo de Frontin. De 1905 a 1911 esteve de licença ocupando o cargo de diretor da Instrução Pública de forma interina (1905) e deputado federal por Sergipe (1907-1908). Foi responsável pelo *Laboratório de Psicologia Experimental* cujo material de estudo se tornou o livro *Pensar e Dizer* (1923), pioneiro, inclusive, nos estudos relacionados a linguagem e psiquismo. Ver Mignot (2013).

169 Consideramos o recorte de Needell (1993), que denominou *Belle Époque* tropical, que tem como foco o Rio de Janeiro, então Capital Federal.



Basta observar, sabendo observar, penetrando no nevoeiro das aparências, dominando o desencontro dos detalhes, para achar o fundo solo das causas reais. Observação difícil e geralmente incompleta. Uma sociedade é um fenômeno vasto demais; para dominá-lo, no conjunto das suas manifestações, é preciso que o espírito se sobreponha a si mesmo, e não se deixe nunca tentar nem absorver por uma série de efeitos. (BOMFIM, 1905, p. 263).

Possui uma bibliografia interessante e variada como estudos literários, históricos e manuais pedagógicos, como: *A América Latina: males de origem* (1905), *Através do Brasil*<sup>170</sup> (1910), *Lições de pedagogia: teoria e prática de educação* (1915), *Noções de psicologia* (1916), *Primeiras Saudades* (1920), *Pensar e dizer: estudo do símbolo no pensamento e na linguagem* (1923), *O método dos testes: com aplicações à linguagem do ensino primário* (1926), *O Brasil na América: caracterização da formação brasileira* (1929), *O Brasil na história* (1930), *O Brasil nação* (1931), *Cultura e educação do povo brasileiro* (1932). E os discursos *O Progresso pela instrução* e *O respeito à criança* (1906). Em seus escritos notamos sua preocupação com a instrução primária, a criança, a higiene, a pedagogia e a psicologia como ciência. Para Bomfim a educação era o único caminho para a o progresso da nação e para se constituir uma identidade nacional.

Atento, seu olhar perpassa a Primeira República (1889-1930) e especialmente a *Belle Époque* (1898-1914), assim como todo o ideário de modernidade e civilidade na Capital Federal. As modificações urbanas foram apenas o ponto de partida para evidenciar mudanças sociais, políticas e econômicas inspiradas, a seu modo, no modelo francês. Os espaços transformados pela urbanização da cidade demarcavam aqueles pertencentes às elites, aos menos favorecidos, às crianças e aos intelectuais. Bomfim é um representante da intelectualidade brasileira, transita nestes espaços e, conseqüentemente, traça redes de sociabilidade. As redes de sociabilidade, conforme Sirinelli (2003) consiste na figura do intelectual como um ator/autor que circula, cria e observa os espaços como um espectador das nuances sociais, e com seu trânsito de corpo e alma se movimenta e aciona outros autores/atores e leitores e demonstra o seu engajamento com a sociedade.

Desse modo, podemos acompanhar a preocupação em articular um Estado-Nação que sustentasse os ideais de civilidade e progresso necessários para aquele momento político e social, mas ainda, potencializar a alteridade de um discurso que buscava compreender e contribuir com aquele *ethos* de país moderno, especialmente tendo na educação um meio para essa realização. A partir da análise de suas obras no período de 1905-1932 referentes a obra que consideramos inaugural em relação ao seu contradiscurso, *A América Latina: males de origem* (1905) e a sua última obra *Cultura e educação do povo brasileiro* (1932), publicada após o seu falecimento em 1932. É possível estabelecer o que denominamos eixos argumentativos (questões envolvendo a raça/mestiçagem e América Latina; progresso/civilidade/modernidade; tradição e cultura), que nos auxiliam a potencializar as questões fundantes no ideário deste intelectual, intensamente marcado pelo caráter desviante: no caráter contracorrente, em sua trajetória e em suas escolhas no campo da educação.

170 Em coautoria com Olavo Bilac



É necessário ressaltar a relação existente entre autor, texto e contexto, isto é, a construção desses elementos a partir conhecimento teóricos e práticos, o contexto histórico e a representação considerando a esfera que compõe o campo de um intelectual como Manoel Bomfim engajado em diversas frentes de atuação. Sendo assim, o seu texto ultrapassa o limiar de escrita e leitura para alcançar aquilo que consideramos um discurso, com significações próprias e também com comprometimento com a sociedade, criando para além da interação com um leitor ou público específico, uma representação mais abrangente, que se torna um produto cultural ou um bem simbólico (CHARTIER, 1990), atribuído de significados, tomadas de posição, de alteridade (BAKHTIN, 2000), mas também intencionalidade. Por isso não são neutros, justificam condutas, produzem estratégias, negociam relações de poder e legitimam projetos reformadores.

Para entendermos como as representações se estruturam como vozes, estabelecendo discursos específicos de determinado autor, consideramos o conceito de voz em Bakhtin (2000). Para Bakhtin (1997, 2000), não é possível existir um texto sem o elemento humano, um sujeito e a sua voz, isto é, não há um enunciado sem um sujeito falante. Para o autor, a voz é a vida na palavra (BAKHTIN, 2000, p.350). O sentido se distribui entre diversas vozes e a voz tem uma importância excepcional na individualidade. Nessa via, o que interessa para Bakhtin (2000, p. 340) é a voz na palavra, como ele refere, “as vozes (no sentido de materialização dos estilos sociais. É a voz enquanto diferente da palavra, mas não separada desta, o que possibilita a análise estilística de determinado autor. Sendo assim podemos dizer que ao direcionar o seu discurso a um ouvinte-leitor específico (como por exemplo, as normalistas), existia toda uma intencionalidade mobilizadora de ideias e pontos de vista que constituíam o cerne de sua produção, como um objeto simbólico (CHARTIER, 1990).

Podemos dizer que Manoel Bomfim marcava em seus escritos seus posicionamentos, e admitia uma representatividade no campo da educação a partir de suas pertencas e circulação em instituições e pelas redes de sociabilidade que compunham a circulação desses intelectuais tanto no espaço urbano da cidade que se modelava para República e seus ideais modernos, quanto no espaço social constituído pelo campo de atuação. Contudo, o elemento contracorrente do autor é estabelecido especialmente pelas questões levantadas na obra *A América Latina: males de origem* (1905), em que apresentou a teoria do parasitismo social. Para Bomfim, o Brasil e os demais países latino-americanos sofriam um parasitismo social<sup>171</sup>, suas interpretações teóricas indagavam as concepções racistas dominantes, a singularidade do Brasil em face às outras nações latino-americanas, a colonização ibérica, a deturpação das tradições nacionais, a análise da formação da nacionalidade brasileira e reflexões acerca da importância da educação para a “cura” do que denominou os “males de origem”. Essa ideia era o contraponto da teoria hegemônica do branqueamento das raças, que justificava que a razão para o atraso brasileiro em relação às nações europeias era a mestiçagem.

---

171 Consiste na lógica da dominação externa imposta pelo colonialismo europeu, combinada com a dominação interna imposta pelas elites, causando males aos povos latino-americanos.



O contradiscurso que consideramos em Manoel Bomfim é estabelecido a partir da perspectiva de Foucault (2002), como um contraponto a determinado discurso determinado, atuando como um desvio do caminho pré-estabelecido possibilitando que elementos de resistência ou transgressão se apresentem como escolhas para um ponto de vista. É válido ressaltar que o contradiscurso não se define como uma voz dissonante, ela faz parte do processo que o institui e das relações sociais e de poder que o envolvem, o torna e até certo ponto libertária. Não está em sua concepção um rompimento, mas uma interrogação que admite uma posição contrária (a partir de uma já existente), e por isso admitir um desvio, uma opção de pensamento que se baseia nos tencionamentos e cria a possibilidade de desconstruir aquilo que é tido como determinado paradigma. Ao questionar a teoria das raças Manoel Bomfim se opôs a um discurso científico aceito e tido como não passível de questionamento, isso torna a sua teoria do parasitismo social o ato inaugural do seu contradiscurso e a opção de seguir suas concepções permitiu a desconstrução de um ideário intelectual em concordância, demonstrando que todo campo social é um campo de poder e de possibilidades (VELHO, 1997).

No contexto da Primeira República (1889-1930), atravessando a *Belle Époque* carioca, Manoel Bomfim transitava na capital federal por um cenário de renovação e modernização daquilo que deveria se configurar numa nação. Contudo em meio à urbanização crescente, observava atento não só aos problemas políticos e econômicos, mas no âmbito da educação, os problemas de analfabetismo e instrução primária. Sendo assim a ideia de progresso se vinculava a estes movimentos, que para o autor só seria possível a partir da educação:

[...] Não há progresso na ignorância. Na economia social da nossa época, país de analfabetismo quer dizer: miséria e pobreza, de despotismo e degradação. Percorra-se a carta do mundo atual, e achar-se-á uma relação constante e absoluta entre a difusão do ensino e o progresso social e econômico (BOMFIM, 1904, p. 16).

O espaço urbano se torna relevante à intelectualidade brasileira na virada do século XIX para o século XX, especialmente no âmbito da circulação social e das redes de sociabilidade (Sirinelli, 2003). As redes de sociabilidade no meio intelectual da *Belle Époque* tropical (1898–1914) contavam com a participação em rodas boêmias, grupos literários, cafés, livrarias e salões. Neste trabalho traçamos como participantes da rede de sociabilidade de Bomfim: Alcindo Guanabara<sup>172</sup>, Olavo Bilac<sup>173</sup>, Medeiros de Albuquerque<sup>174</sup> e Sílvio Romero<sup>175</sup> e todos podem ser considerados intelectuais engajados.

172 Alcindo Guanabara era jornalista, atuando na política como Deputado Federal e membro fundador da Academia Brasileira de Letras. Trabalharam juntos no jornal *A Nação* (1903).

173 Olavo Braz Martins dos Guimarães Bilac foi um jornalista, escritor, cronista, poeta e membro da Academia Brasileira de Letras.

174 José Joaquim de Campos da Costa Medeiros e Albuquerque foi professor, escritor, poeta, deputado, jornalista, membro da Academia Brasileira de Letras e Diretor da Instrução Pública em 1897.

175 Sílvio Vasconcelos da Silveira Ramos Romero era também um intelectual engajado: um homem de letras, jornalista, crítico, historiador e membro da Academia Brasileira de Letras e famoso por suas críticas ferozes.



Alcindo Guanabara participou ativamente da vida de Bomfim, amigo de longa data, mas especificamente desde 1885 enquanto ainda cursava a Faculdade de Medicina da Bahia. O contato entre os dois se manteve quando Bomfim chegou ao Rio de Janeiro se tornando, juntamente com Olavo Bilac, companheiros com afinidades profissionais e pessoais. Fundaram juntos o jornal *A Nação* (1903). Contudo, divergiam em relação aos posicionamentos políticos, enquanto o primeiro se posicionava defensor das ideias republicanas, Bomfim se demonstrava mais influenciado por ideias que levassem a movimentos revolucionários e nacionalistas. Através da indicação de Alcindo Guanabara e Medeiros de Albuquerque, Manoel Bomfim conseguiu o seu primeiro trabalho como médico na Brigada policial do Rio de Janeiro, e também o cargo de subdiretor do *Pedagogium* em 1896.

Com Olavo Bilac, a amizade de longa data iniciada ainda na época de sua chegada ao Rio de Janeiro. Eram companheiros profissionais e também parceiros ideológicos, especialmente no campo da educação. Essa parceria de Bomfim e Bilac pode ser destacada em alguns momentos significativos, como no *Pedagogium* e na autoria de livros. Trabalharam em coautoria nas seguintes publicações: *Livro de Composição* de 1899, *Livro de Leitura* (1901) e *Através do Brasil* (1910).

A instrução pública, preocupação constante da trajetória de Bomfim, marcou a relação com Medeiros e Albuquerque. Com o apoio do amigo, então diretor da Instrução Pública Municipal (1897), atuou como diretor geral do *Pedagogium* (1896), fundou e dirigiu o mensário *Educação e Ensino* (1897)<sup>176</sup> e dirigiu a *Revista Pedagógica* (1890). Substituiu Medeiros e Albuquerque na Diretoria da Instrução Pública entre 1898 a 1900, tornando-se membro do Conselho Superior de Instrução Pública do Distrito Federal. Em *Progresso pela Instrução* (1904), Bomfim destaca a importância da instrução primária e o tema permanece até sua última obra *Cultura e educação do povo brasileiro* (1932).

Sílvio Romero se torna um importante interlocutor da rede de sociabilidade de Bomfim por divergir de suas ideias e criticar ferinamente sua obra *A América Latina: males de origem* (1905), criando um debate intelectual que marcou a trajetória destes dois personagens. Escreveu em 1906, suas críticas em relação à obra de em *Os Annaes* uma série de artigos sob o título *Uma suposta teoria nova da história latino-americana*, sendo compilado em um livro no mesmo ano: *A América Latina: analyse do livro de igual título do Dr. Bomfim*.

A preocupação com a formação do povo brasileiro constituiu o principal debate da geração acadêmica de Sílvio Romero e Manoel Bomfim, que tinha como objetivo a construção de uma nova nação comprometida com o progresso. Sílvio Romero privilegiava o determinismo racial como elemento autônomo que se impõe, a partir de fatores climáticos ou geográficos. O contradiscurso de Bomfim ia de encontro às teorias vigentes. Em seu ponto de vista, a teoria do branqueamento e das etnias inferiores do povo brasileiro procurava justificar o imperialismo e a submissão das classes desprotegidas. Para Bomfim, a questão das raças estava mais ligada às relações sociais entre as classes dominantes e dominadas, concebendo a sociedade

---

176 Revista oficial da Diretoria da Instrução Pública.



dentro de um sistema, o “parasitismo social”, descrito em *A América Latina: males de origem* (1905). No livro propõe que a cura dos males do atraso seria a educação.

Se adentrarmos pela metáfora da rede, como um tear de convergências e divergências entre estes intelectuais, podemos pensar algumas considerações: Bomfim foi o único desta rede a optar por não ser membro da Academia Brasileira Letras, mesmo sendo convidado pelo presidente fundador da instituição, Machado de Assis, e permaneceu envolvido nos debates relacionados à educação. Ele mesmo vivia o seu contradiscurso e se colocava à margem, e a sua preocupação ia além do pertencimento à uma academia. Seu engajamento intelectual eclodiu na sua preocupação com a educação popular e tornou o seu tema de discussão e interesse durante toda a sua vida: “A educação – a formação da pessoa humana, no que ela tem de característico e superior, é, e será sempre, o problema capital para a orientação dos nossos destinos” (BOMFIM, 1932, p. 14).

A circulação de intelectuais na cidade, nos cafés, nos jornais, nas livrarias, nas instituições, por exemplo, favorecia a efervescência de sujeitos que se preocupavam em descrever aspectos culturais intensificados com a atmosfera de modernidade tropical, uma *Belle Époque* particularmente brasileira, que se constituía com seus próprios traços. Além disso, havia ainda uma preocupação dos intelectuais em interpretar a nação, ou ainda, a iniciativa em definir concepções de identidade nacional, agora republicana, e por isso se fazia necessária estabelecer uma identidade nacional marcados por símbolos sejam arquitetônicos, sejam literários que marcasse esse ritual de passagem e pudessem almejar o progresso e civilidade (mesmo que a ideia de civilidade ainda se espelhasse numa eurocêntrica).

Em relação a Manoel Bomfim, podemos considerar que a ideia de uma nação civilizada e progressista se configurava a partir da educação, desde da preocupação do Estado com o aparato escolar, a formação do magistério, a instrução primária e a responsabilidade do seu papel em idealizar, legitimar e fomentar ações. Para Bomfim, a educação era o único meio possível de alcançar o progresso e de fato se idealizar uma nação. Através dela seria possível legitimar a democracia, o pilar dos ideais republicanos e que se tornavam cada vez menos próximos à realidade que se mostrava:

Não há democracia sem indivíduos capazes de ser livres e responsáveis, uma República sem povo, só se compreende como uma forma de transição – enquanto se preparam as gerações futuras, tornando a grande maioria apta par ao compreender e praticar o regime, transformando este caos humano, apático e nulo, em Nação consciente e ativa.

É na maioria que é preciso cuidar; e sim a República parece ter falhado aos seus ideais, é porque tem faltado ao seu dever primordial – que é da essência mesma do regime – a educação e o preparo da massa popular. (BOMFIM, 1904, p. 23)





Neste momento de sua produção escrita podemos identificar algumas reflexões que se tornariam marcantes nas discussões e debates de Manoel Bomfim acerca da educação. Consideramos como eixos argumentativos, isto é, temáticas que perpassam a suas obras e admitem uma marca do seu pensamento, e de certo modo também se refletem em suas ações, tomadas de posição e pertencças. Primeiramente, o seu contradiscurso em torno da raça e mestiçagem, em que aborda a sua teoria de parasitismo social e estende seu debate para uma análise não apenas das questões brasileiras, mas latino-americanas trazendo discussões importantes em torno da referência, até aquele momento, eurocêntrica na maioria das concepções admitidas pela intelectualidade. Em segundo lugar, a sua discussão em torno do progresso, civilidade e modernidade que para Bomfim não estava apenas relacionada com o espaço urbano, mas possuía um caráter mais estrutural, seguindo a metáfora biológica do autor, quase patológica em que somente a educação poderia ser a “cura para os males brasileiros” *A América Latina: males de origem* (1905). E por fim, a importância da identidade nacional, especialmente no âmbito da educação, como uma forma de entender a tradição e a cultura, mas também refletir acerca das questões que nos parecem bem atuais, como a formação da brasilidade e do brasileiro numa perspectiva do desvio, desconstruída da visão europeia, mas mestiça, tropical e por isso, contracorrente.

## Considerações

Para Bomfim, o progresso só poderia de fato ser viável com a educação, especialmente a educação popular, a partir dela seria possível transformar o povo brasileiro em nação e conquistar, de fato, a sua liberdade e democracia. Segundo Bomfim, um povo livre é aquele que tem consciência de sua ação social, de cidadania e para isto, a educação é fundamental. Podemos dizer que o teor de sua coletânea, em outras produções, mantém este discurso, e ainda evidencia seu contradiscurso, ao considerar as origens do atraso brasileiro ou os seus “males” uma questão de educação, contrariando o discurso corrente que se justificava a partir das teorias de mestiçagem, raça e clima, abordado na obra *A América Latina: males de origem* (1905). Por isso, denominamos contradiscurso, na perspectiva do deslocamento, da contracorrente.

Para Bomfim, o Brasil e os demais países latino-americanos sofriam um parasitismo social, suas interpretações teóricas indagavam as concepções racistas dominantes, a singularidade do Brasil em face às outras nações latino-americanas, a colonização ibérica, a deturpação das tradições nacionais, a análise da formação da nacionalidade brasileira e reflexões acerca da importância da educação para a “cura” do que denominou os “males de origem”.

O discurso de Bomfim admite um sentido de engajamento crítico, de descolar o olhar às questões que parecem estar sedimentadas, mas estão apenas incorporadas à interesses políticos e burocráticos de pequena parcela beneficiada, e que de forma perversa balizam suas ações para conservar e permanecer a sociedade sem penar em renová-la através de iniciativas reais, a democracia seria uma forma de se estabelecer a organização social. Bomfim articula em seus textos com as transformações sociais



e políticas de seu tempo numa percepção individual e coletiva de seus pensamentos, que pelo seu caráter contracorrente, se tornou transgressora. Contudo, vale ressaltar que, o mundo representado, sendo uma representação, “não pode jamais ser idêntico do ponto de vista espaço-temporal ao mundo real, representante, aquele onde se encontra o autor que criou esta imagem” (BAKHTIN, 2002, p. 396). O mundo representante é o texto e o mundo ao qual ele dá origem.

Desse modo, a partir do texto de Bomfim, é possível interpretarmos a sua ideia de educação, fazendo do seu texto uma representação simbólica daquilo que refletia e o mobilizava em seu contexto histórico. Sendo assim, sua produção está localizada em determinado tempo e espaço, mas possui a sua representação naquele determinado momento, e além de se tornar um produto cultural do autor. O mundo real é o mundo representante, o mundo do texto, o mundo vivo. O mundo representado é a representação do mundo real. O mundo representado, como o próprio termo já diz, é uma representação, o mundo representante é o meio pelo qual esta representação se materializa (BAKHTIN, 2002):

O pensamento humano só se torna pensamento autêntico, isto é, ideia, sob as condições de um contato vivo com o pensamento dos outros, materializado na voz dos outros, ou seja, na consciência dos outros expressa na palavra. É no ponto desse contato entre vozes-consciências que nasce e vive a ideia (BAKHTIN, 2002, p.86).

Podemos dizer que consideramos o pensamento uma representação de conceitos do campo das ideias e do campo da ação determinando escolhas e movimentos que operam num determinado espaço e tempo histórico a fim de produzir conhecimento a serviço da expressão social, mas também como consciência individual e coletiva. A princípio o que podemos afirmar é que suas reflexões possuem além autenticidade, um certo caráter antecipador que acabou por evidenciar o autor à realidade brasileira atual mesmo estando tão distante cronologicamente.

## Referências

AGUIAR, Ronaldo Conde. *O rebelde esquecido: tempo, vida e obra de Manoel Bomfim*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2000.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997.

\_\_\_\_\_. *Estética da Criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. *Problemas da Poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

BOMFIM, Manoel. *O Progresso pela Instrução*. Rio de Janeiro: Instituto Profissional, 1904.

\_\_\_\_\_. *A América Latina: males de origem. Parasitismo Social e evolução*. Rio de Janeiro: 1905.

\_\_\_\_\_. *Lições de pedagogia: teoria e prática da educação*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1915.

\_\_\_\_\_. *Noções de psicologia*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1916.

\_\_\_\_\_. *Lições de pedagogia: teoria e prática da educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1920.



\_\_\_\_\_. *Pensar e Dizer: estudo do símbolo no pensamento e na linguagem*. Rio de Janeiro: Casa Electros, 1923.

\_\_\_\_\_. *Lições de pedagogia: teoria e prática da educação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1926.

\_\_\_\_\_. *O método dos testes: com aplicações à linguagem do ensino primário*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1928.

\_\_\_\_\_. *O Brasil na América: caracterização da formação brasileira*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1929.

\_\_\_\_\_. *O Brasil na História: deturpação das tradições, degradação política*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1930.

\_\_\_\_\_. *O Brasil Nação: realidade da soberania brasileira*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1931.

\_\_\_\_\_. *Cultura e Educação do povo brasileiro: pela difusão da instrução primária*. 1932.

\_\_\_\_\_.; BILAC, Olavo. *Através do Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1910.

CAMARA, Sônia. “Progredir ou desaparecer”: o Manifesto dos Pioneiros da educação Nova de 1932 como itinerário para a construção do Brasil moderno. In: MAGALDI, Ana Maria; GONDRA, José G. (Orgs). *A organização do campo educacional no Brasil: manifestações, manifestos e manifestantes*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

CHARTIER, Roger. *A História cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

DERRIDA, J. *A escritura e a diferença*. São Paulo: Perspectiva, 1971.

FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. São Paulo: Forense Universitária, 2007.

\_\_\_\_\_. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 2007, pp. 23-61

\_\_\_\_\_. *Foucault, o discurso e o poder*. São Paulo: Fontes, 2008.

GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GOMES; Angela de Castro; HANSEN, Patrícia. *Intelectuais mediadores: práticas culturais e ação política* (Org.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

GONTIJO, Rebeca. *Manoel Bomfim*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco Coleção, 2010.

LACAPRA, Dominick. *Rethinking intellectual history and reading texts*. History and Theory, v. 19, n. 3, 1980. p. 245-276.

MIGNOT, ANA CHRYSTINA VENANCIO (Org). *Pedagogium: símbolo da modernidade educacional republicana*. Rio de Janeiro: Quartet, 2013.

NEEDEL, Jeffrey D. *Belle Époque tropical: sociedade e cultura de elite no Rio de Janeiro na virada do século*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

REVEL, Jacques. *Jogos de escalas*. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

SARTRE, Jean-Paul. *Em defesa dos intelectuais*. São Paulo: Ática, 1994.



SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: RÉMOND, René. Por uma história política. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

\_\_\_\_\_. *Jean-Paul Sartre, um intelectual engajado*. In. NOVAES, ADAUTO. O silêncio dos intelectuais. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

VELHO, Gilberto. *Individualismo e cultura: notas para uma Antropologia da Sociedade Contemporânea*. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

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

Carlota Boto (FEUSP/CNPq)

### RESUMO

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

**PALAVRAS-CHAVE:** Faria de Vasconcelos; Lourenço Filho; Escola Nova; Ensino; Educação.

O presente artigo tem por objetivo analisar comparativamente a produção teórica de dois expoentes do movimento da Escola Nova, um português e um brasileiro, respectivamente António de Sena Faria de Vasconcelos (1986; 2000; 2006; 2009; 2010(a); 2010(b); 2011) e Manuel Bergström Lourenço Filho (1966;



s/d(a); s/d(b); 1969), com a finalidade que verificar o projeto de escola republicana que cada um deles perfilhava. Muito já se escreveu sobre os *gates* 2006; Cruz 2001; Duarte 2010; *Educação* 1999; *Um educador* 1958; Fernandes 1978; Figueira 2004; Gandini 1997; Gomes 1984; Machado 2016; Magalhães 2016; Magnani 1997(a) 1997(b); Marques 2000; Martins 2015; Meirelles-Coelho s/d; Monarcha 2009 1997(a) 1997(b) 2016 2010; Nóvoa 2005; Ó 2009; Pintassilgo 2003; Sousa Machado 2016; Toledo 2001; Vidal 1999; Warde 2003). Entretanto, não foi feita ainda uma abordagem do conjunto da obra que eles produziram, especificamente com o fito de apontar aproximações e distâncias de um em relação ao outro, em suas imbricações com a proposta da Escola Nova.

Do ponto de vista teórico-conceitual, a perspectiva analítica ancora-se no paradigma da História das Mentalidades, a partir da hipótese segundo a qual as ideias defendidas por ambos os autores expressavam convicções partilhadas pelos teóricos da época acerca do fenómeno educativo; o que constituiria o que poderíamos compreender como a “utensilagem mental” do debate pedagógico do período. Para tanto, recorrer-se-á a autores como Lucien Febvre (1985 1983) e Roger Chartier (1990); sendo que esse último, embora trilhando a perspectiva da história cultural, não deixa de ser um herdeiro da tradição dos Annales.

Metodologicamente, a pesquisa deverá proceder mediante a recolha e classificação de livros e artigos dos dois educadores, fontes que serão vistoriadas e analisadas em consonância com as hipóteses teórico-conceituais que norteiam a investigação. A construção do trabalho pretende efetuar uma revisão do estado da arte sobre ambos os autores, mas propõe-se a acrescentar algo em relação àquilo que já foi escrito, por buscar percorrer a internalidade das obras em correlação com o espírito de seu tempo e com o debate que existia internacionalmente sobre a produção e circulação das ideias pedagógicas. Por fim, pretende-se mapear a maneira pela qual foram estabelecidas fronteiras culturais e imbricamentos de propostas, que aproximavam, mais do que afastavam, os modos de compreender o fenómeno educativo.

A finalidade da pesquisa aqui empreendida é o reconhecimento dos paralelos que aproximam e distanciam o ideário pedagógico produzido pelo conjunto da obra de Faria de Vasconcelos, em relação àquele que produzirá Lourenço Filho. Sendo assim, supomos uma intersecção e uma fronteira entre as ideias – pontos em que elas se tangenciam e também pontos nos quais elas se distanciam. Acreditamos que, por meio do estudo desses dois intelectuais exemplares do que de melhor o movimento da Escola Nova produziu em Portugal e no Brasil, será possível compreender as maneiras pelas quais as ideias pedagógicas foram produzidas, apropriadas, reproduzidas e se faziam circular naquele específico período histórico. Colocar, nesse sentido, em articulação as ideias da Escola Nova elaboradas nos dois países de língua portuguesa daquela época é apreender os usos da linguagem e da retórica educativa existentes no período em termos internacionais. A investigação aqui desenvolvida teve, portanto, por objetivo traçar um paralelo entre as ideias de Faria de Vasconcelos e Lourenço Filho, buscando entretecer as práticas educacionais vivenciadas pelos dois autores com a produção teórica que ambos desenvolveram. Compreende-se que houve similitudes no percurso dos dois intelectuais, que não se conheceram pessoalmente. Ambos teriam





se destacado no cenário de seus respectivos países e ambos teriam se apropriado de um conjunto internacional de ideias sobre educação que circulava na época.

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

Ambos os autores – Faria de Vasconcelos em Portugal e Lourenço Filho no Brasil – dialogam implicitamente com as concepções possíveis de democratização do ensino. Essa expressão pode ser compreendida, em uma primeira acepção, como a disponibilização da escola para todos, ou seja, como a extensão das oportunidades escolares, o que permitiria a configuração de uma sociedade mais bem distribuída, mais democrática. Por outro lado, democratização de ensino é também a criação do artefato da democracia na engrenagem pedagógica. Isso supõe colocar a democracia na sala de aula, transformar a aula em exercício de democracia, de maneira a que, ao vivenciar a liberdade, as crianças possam aprender a viver e a conviver em liberdade. Tanto em uma perspectiva como na outra, Faria de Vasconcelos e Lourenço Filho dialogaram com o ideário democrático na educação. É necessário estudar seus trabalhos e suas intervenções públicas, com o objetivo de verificar até onde se estendia, em cada um, o compromisso democrático; quais eram as fronteiras e linhas de passagem que estavam dadas nas respectivas concepções de escola democrática. Essa é a principal finalidade do trabalho apresentado a seguir.

António de Sena Faria de Vasconcelos (1880-1939) é um educador português que tem sido caracterizado pela literatura pedagógica (Ferreira 2005 2008; Ferrière, 2000; Catroga 1991) como um líder do movimento da Escola Nova em Portugal e



internacionalmente. Ele destacou-se por sua atuação junto à cadeira de Psicologia e Pedagogia da Universidade Nova de Bruxelas e também porque criou uma escola experimental em Bierges-les-Wavre. Sua atuação nessa escola seria descrita no livro *Uma escola nova na Bélgica*, publicado em 1915. Depois da Primeira Grande Guerra, Faria de Vasconcelos se dirigirá para Genebra, passando a integrar a equipe que compunha, na época, o Instituto Jean-Jacques Rousseau. Ali, ele travaria contato com Claparède, Ferrière e Bovet. Depois, o educador dirigir-se-ia para Cuba e para a Bolívia, onde teria atuação destacada nos respectivos sistemas de ensino. Fará, por essa época, um conjunto significativo de conferências na América do Sul. Na Bolívia, organiza a seção de Pedagogia e Psicologia da Escola Normal Superior de La Paz e exerce o cargo de diretor de uma revista pedagógica. De volta a Portugal, adere ao grupo Seara Nova, do qual foi um dos fundadores. Em Lisboa, não apenas dará aulas na Faculdade de Letras, como funda o Instituto de Orientação Profissional, voltado para aplicação de práticas psico-pedagógicas no âmbito da orientação escolar. Faria de Vasconcelos defende a tese do *self-government*, equivalente à república escolar de Makarenko, pelo qual as próprias crianças elegeriam seus líderes, e onde a escola efetivamente se tornaria uma miniatura de sociedade pautada pela democracia direta.

Muitos dos trabalhos que têm sido elaborados sobre Faria de Vasconcelos centram-se na biografia do educador. Falta, em nosso entendimento, maior atenção ao campo de suas ideias a partir da análise interna de sua obra, com vistas a um mapeamento do ideário pedagógico que o educador elabora. No campo das propostas desenvolvidas internacionalmente pelo que veio a ser caracterizado como movimento da Escola Nova, Faria de Vasconcelos destaca-se por desenvolver a tese da cientificidade da matéria pedagógica, ancorada na aceção de que o aprendizado será aprimorado quanto mais for conhecido aquilo que veio a ser caracterizado por psicologia do desenvolvimento. Faria de Vasconcelos enfatiza que o trabalho com as crianças deverá centrar-se no método científico, no alargamento de um espírito crítico, no primado de uma metodologia ativa, capaz de favorecer a autonomia dos educandos, calcada esta sobre a atividade espontânea e sobre o estímulo constante do interesse dos alunos. Dessa maneira, pode-se dizer que o pensamento de Faria de Vasconcelos conceberá a educação física, os trabalhos manuais e os métodos ativos em consonância com um pressuposto segundo o qual o aprendizado se dará mediante o estímulo do fator biopsicológico do interesse. O conhecimento de todo esse território é que caracterizaria a dimensão científica da educação. Trata-se aqui de pensar uma educação voltada para a efetividade do aprendizado. A Escola Nova de Faria de Vasconcelos é projetada como um laboratório de pedagogia prática, no qual os trabalhos manuais, a vida no campo, a educação física, tudo isso contribuiria para o desenvolvimento de uma cultura geral do espírito, muito para além da somatória e do acúmulo de conhecimentos memorizados. A educação integral aqui é concebida não como universo do saber enciclopédico, mas como a possibilidade de desenvolvimento pleno das potencialidades e faculdades intelectuais, físicas e morais do sujeito, em um modelo de ensino pautado por fatos e pela experiência, no qual diferentes metodologias e estratégias variadas possibilitassem uma abordagem



multifacetada das matérias de estudo. Nesse modelo, portanto, a acepção de emulação aproximar-se-ia da ideia de comparação entre os resultados atuais do ensino e o trabalho anterior do próprio aluno, descartando, sob esse aspecto, a competição com outros como um fator válido de estímulo ao aprendizado.

A abordagem dos escritos de Faria de Vasconcelos será centrada no período compreendido entre o princípio dos anos vinte e os anos trinta. Nessa época, a ênfase dos escritos de Faria de Vasconcelos é a de conferir prioridade à temática das políticas públicas da educação, como se ele pretendesse adentrar pela tentativa de resolução dos grandes problemas que envolviam a educação nacional. Não se tratava mais de abordar apenas a questão do método ou de uma única escola, como fizera o autor na primeira etapa de sua produção. Tratava-se agora de buscar a configuração adequada para renovar todas as escolas.

No artigo intitulado *Bases para a solução dos problemas da educação nacional 1921-1922*, publicado na *Seara Nova*, Faria de Vasconcelos aborda o tema da reforma escolar como um elemento integrante de uma modificação mais ampla: a reforma dos costumes. Reconhece que os educadores não têm todo o poder de transformação que seria necessário, posto que há situações objetivas daquilo que constitui os meios requeridos para que tais profissionais levem a cabo sua missão. Ora, as escolas da época viviam em uma penúria física e de funcionamento. Para proceder à reforma da escola, seria fundamental “sair do empirismo, da improvisação, da falta de critério científico” (Faria de Vasconcelos, 2006, p.80).

O educador propõe, então, que se criasse um serviço de inquéritos escolares para recolha dos dados relacionados à estrutura da escolarização: “experiências feitas, opiniões e conselhos das escolas, indicações sobre as vantagens e defeitos notados na prática relativa a programa, métodos, etc.” (Faria de Vasconcelos, 2006, p.81). Além disso, ele propõe que sejam erigidas “escolas experimentais modelares”, nas quais possam ser “ensaiadas ou experimentadas, segundo critérios científicos, as reformas e iniciativas propostas, tanto técnicas como administrativas, antes da sua generalização e aplicação a todo o país” (Faria de Vasconcelos, 2006, p.81). Tais escolas atuariam como verdadeiros laboratórios de pedagogia renovada. Para que essas experiências fossem levadas a cabo, mas também fossem espriadas para uso de outras escolas, Faria de Vasconcelos sugere que haja uma flexibilidade nos regulamentos escolares, de maneira a que se estimulasse o “espírito criador” e a capacidade de realização dos educadores portugueses.

“Tudo quanto dissemos, prudente e novo ao mesmo tempo, mas necessário e urgente na criação, tem por objeto essencial preservar o país, em matéria de educação e ensino, da obra estéril e tantas vezes nociva da improvisação, do critério sucessivamente cambiante dos reformadores, das generalizações imprudentes e apressadas, das tentativas fracassadas..., dos saltos bruscos no desconhecido e das violentas modificações como da rotina cristalizada da sua estrutura escolar.” (Faria de Vasconcelos, 2006, p.81)



Crítico das rotinas cristalizadas da estrutura tradicional da escolarização, Faria de Vasconcelos questiona a situação docente e o pessoal administrativo, desde a falta de preparo que existia nas escolas normais até a ausência de estímulo para o professor em sua prática profissional, passando pelas dificuldades na situação material da escola, e, no caso do professor, a “quase impossibilidade em que este se encontra de poder aperfeiçoar-se, de aprofundar e completar, à medida das suas necessidades, a sua formação profissional” (Faria de Vasconcelos, 2006, p.82). Faria de Vasconcelos sublinha que

“É opinião corrente no vulgo que se ocupa de questões de ensino a de julgar que para educar e ensinar crianças não se carece duma grande cultura. É um erro profundo contra o qual convém reagir, pois o que a experiência e a prática demonstram e a pedagogia moderna assenta como uma de suas bases essenciais é que essa educação exige conhecimentos complexos e delicados e que essa complexidade e delicadeza é tanto maior quanto menos elevada é a graduação das escolas. Por outro lado perde-se de vista que nos nossos tempos a ação do professor não se pode limitar unicamente à escola, mas deve exercer uma missão social de difusão da cultura nos centros onde vive e que esta será tanto mais eficaz e ampla quanto mais fecunda e vasta for a sua preparação. Onde quer que haja uma escola, esta tem que ser um centro de cultura para o meio e de ação inteligente sobre ele e posta assim não só ao serviço da população escolar mas da própria coletividade.” (Faria de Vasconcelos, 2006, p.84)

Esse período, entre 1920 e 1930, foi também a época em que Faria de Vasconcelos iniciou sua reflexão e sua prática acerca da orientação profissional. Em 1925, ele fundaria o *Instituto de Orientação Profissional*; mas seus escritos sobre orientação vocacional iniciam anos antes. Ao redigir sobre a orientação profissional em 1922 na revista *Educação popular*, ele anuncia que a *Universidade Popular* já possuía interesse em favorecer a criação de um instituto voltado para orientar profissionalmente os trabalhadores. Isso implicaria, de acordo com o texto, um estudo científico do trabalho e das pessoas.

O ponto de partida dessa tarefa de orientar profissionalmente era a constatação de que os rapazes e as moças, “quando têm que eleger o ofício ou a profissão para a vida, encontram-se desorientados, perdidos, sem uma bússola que os guie” (Faria de Vasconcelos, 2006, p.13). A eleição da carreira era, entretanto, o primeiro grande dilema que viveriam os jovens; aquele à luz do qual eles teriam de, pela primeira vez, decidir por si próprios – inclusive porque os pais não sabiam como aconselhá-los: “a escolha das carreiras é feita ao acaso, dentro do empirismo e da ignorância mais consideráveis, e que obedece a motivos e móveis sem valor profundo e real” (Faria de Vasconcelos, 2006, p.14).

A juventude, relativamente à profissão, não faria, nesse sentido, escolhas refletidas, tomando “por aptidão e até por vocação o que é passageiro, transitório” (Faria de Vasconcelos, 2006, p.14). Uma das formas mais usuais de escolher uma carreira era a imitação da tradição familiar; fosse pela adesão à profissão dos pais, fosse pela manifesta rejeição da mesma profissão. Além da imitação, outro aspecto interveniente é a moda. “Há profissões que estão na moda” (Faria de Vasconcelos,



2006, p.14). Faria de Vasconcelos, então, irá argumentar, tentando assinalar o que deveria ser feito pelo especialista interessado em orientar profissionalmente a escolha das carreiras. Para proceder a essa orientação profissional, seria imprescindível haver dois estudos: o estudo do indivíduo a ser orientado e o estudo das profissões. Aqui, o autor já começa a pensar na questão da cientificidade do estudo das coisas humanas, o que fica evidenciado no excerto a seguir:

“O conhecimento do sujeito implica a determinação por meio da antropometria, da medicina, da fisiologia, da psicologia e da pedagogia das forças, aptidões e conhecimentos dum indivíduo dado, de modo que, postas em relevo as características essenciais, esse indivíduo possa ser julgado, apreciado, classificado e utilizado nas melhores condições” (Faria de Vasconcelos, 2006, p.18).

Embora apareça já nessa fase o intento classificatório e a busca de conferir cientificidade aos saberes das humanidades, não é essa a tônica dos escritos desse período. Faria de Vasconcelos, nesses anos 20, vai procurar estabelecer eixos de compreensão do fenômeno educativo que passam por políticas públicas. Por ser assim, o tema da administração aparece com muita frequência em seus escritos nessa década. O educador chega a defender a necessidade de criação de uma escola de administração “experimental e científica onde se possa fazer a formação administrativa do pessoal destinado a preencher os quadros respectivos” (Faria de Vasconcelos, 2006, p.93). Essa sugestão derivaria do reconhecimento de que o pessoal administrativo de seu tempo não tinha uma cultura pedagógica e, por sua vez, o pessoal da pedagogia não teria uma formação administrativa, o que prejudicava sobremaneira a gestão das coisas da educação. A defesa da administração vem explícita nas palavras de nosso autor:

“Administrar é prever, quer dizer, saber e decidir, conhecer ao mesmo tempo o objeto, o meio, o sujeito da ação coletiva, fixar a direção, determinar o itinerário e definir a ordem da marcha. Administrar é organizar, quer dizer conceber a forma necessária aos grupos de trabalho para a boa realização do plano, praticar a divisão do trabalho, determinar a hierarquia, guarnecer os quadros, recrutar o pessoal, fazer progredir a elite, eliminar os sem-valor, garantindo a estabilidade do conjunto. Administrar é mandar e obedecer, quer dizer, pôr em movimento a máquina pela ‘*mise en jeu*’ da autoridade, da responsabilidade, da iniciativa e da disciplina. Administrar é coordenar, quer dizer fazer funcionar as relações extra-hierárquicas, relações com o exterior e relações dentro do organismo em questão. Por último, administrar é fiscalizar o esforço administrativo, completando-o e garantindo o seu efeito.” (Faria de Vasconcelos, 2006, p.92)

Faria de Vasconcelos vale-se de sua reflexão sobre a administração escolar para pensar o tema da seleção nas escolas. Ele tem agora em vista não apenas os métodos e os procedimentos de ensino de sua própria escola, mas de todas as escolas portuguesas. Nessa segunda etapa de sua produção, ele pensa o sistema de ensino. Segundo ele, o grande critério que demarca a seleção nas escolas era o exame. Tais escolas, marcadas pela cultura do exame, têm “por característica a rigidez, a inflexibilidade dos seus quadros e métodos, a composição heterogênea das classes e das turmas, a uniformidade nos programas e na distribuição dos



alunos e o automatismo nas promoções” (Faria de Vasconcelos, 2009, p.114). Faria de Vasconcelos contrapõe esse modelo tradicional de seleção por exames com a escola renovada que leva em conta a classificação dos alunos, classificação essa considerada científica, de acordo com o grau de inteligência. Tal classificação das crianças era orientada a partir dos princípios da pedologia. Esta, por sua vez, pretendia ser a ciência que trataria do conhecimento da criança. Esse conhecimento compreenderia aspectos fisiológicos, aspectos psicológicos e aspectos sociais. O tema da pedologia era o que conferia o alibi para se reivindicar, para os estudos da educação, a pedagogia experimental e a realização de testes de medida.

Os alunos das escolas novas seriam divididos em classes especiais e distintas de acordo com a subdivisão em normais, atrasados e subnormais. Em cada classe, a instrução obedece ao nível mental do aluno. Outra diferenciação das escolas novas era exatamente a de estabelecer percursos formativos específicos, o que significava classes ou cursos de níveis diferentes. Eram as chamadas classes móveis. O aluno que tivesse maior aptidão para a matemática e dificuldade em relação ao estudo de línguas, poderia estar no 5º ano em uma classe e no 4º ano na outra: “dentro do regime das classes móveis esse aluno cursará – dadas as suas aptidões e conhecimentos suficientes – matemáticas na 5ª ou 6ª classe, línguas na 2ª ou 3ª e ficará para os outros ramos na classe para que entrou” (Faria de Vasconcelos, 2009, p.115). Faria de Vasconcelos discorre sobre a diferença entre esse sistema e o das classes rígidas. Ele diz o que segue:

“Dada a heterogeneidade da população escolar, o professor não pode individualizar o ensino, adaptá-lo às necessidades intelectuais e pedagógicas dos alunos; as lições são feitas para uma média ideal; nem delas aproveitam os alunos mais atrasados, que não podem alcançar e assimilar as matérias que se estudam, nem os mais adiantados, que as excedem e as encontram insuficientes. Num e noutro caso, vem a indiferença, o desinteresse. O sistema de classes móveis suprime esses inconvenientes, agrupando os alunos não segundo a idade ou classe a que normalmente, supõe-se, deviam pertencer, mas segundo as suas capacidades reais e efetivas, de modo que cada aluno tem um programa que corresponde aos seus conhecimentos e aptidões e ocupa sempre a situação que mais convém à sua individualidade.” (Faria de Vasconcelos, 2009, p.115)

Faria de Vasconcelos é um crítico do modelo tradicional do ensino. Segundo ele, a rigidez da organização escolar impede a necessária flexibilidade dos programas, a desejável plasticidade dos métodos, além do fato de o exame ser um processo de seleção prejudicial para o aluno e para a escola. Contrariamente a isso, o autor defende a existência de provas psicológicas – que “têm por objeto não só determinar o nível mental dos alunos, mas também pôr em evidência as suas aptidões ou inaptidões para certos estudos e formas de atividade” (Faria de Vasconcelos, 2009, p.116) – e também de provas pedagógicas, as quais teriam por finalidade não apenas





determinar o nível pedagógico dos alunos, mas igualmente diagnosticar e corrigir as eventuais falhas e lacunas pedagógicas que eles apresentassem.

Sob tal perspectiva, Faria de Vasconcelos defenderá o que chama de *self-government*. Em artigo intitulado *O self-government na escola*, publicado na *Revista Escolar*, ele reconhece as críticas que existiam à época contra essa metodologia: a ideia de que se tratava de um sistema de educação de origem anglo-saxônica, não sendo, portanto, conveniente para os povos latinos; a visão de que o professor perderia sua autoridade e a sua capacidade de manter a disciplina dos alunos; a crença, enfim, de que seria uma medida ineficaz. Contrariamente aos críticos, o autor, entretanto, argumenta que, nas escolas em que foi usado o *self-government*, a disciplina melhorava, posto que se trataria de uma medida de educação moral. O lado autoritário da velha pedagogia via a criança/aluno como um delinquente.

Na pedagogia nova, o professor é um companheiro de viagem, um amigo, um facilitador do aprendizado. A escolarização passará a se dar em um clima de confiança, amizade, cordialidade, companheirismo e fundamentalmente de liberdade. O *self-government* baseia-se exatamente nessa aliança entre liberdade e responsabilidade. Tratava-se de ensinar à infância o governo de si mesma. A proposta implicava que as faltas cometidas seriam julgadas por um tribunal dos próprios alunos. Era como se fosse uma aldeia escolar: os alunos estabeleciam as leis, formavam-se conselhos para essa finalidade, elegiam-se representantes para as diferentes funções. E conferia-se o respeito às normas pelos próprios estudantes criadas. Era como se a escola fosse a miniatura de uma cidade: uma cidade escolar. Os alunos exercitam assim um preparo para a cidadania, sendo, a um só tempo, legisladores e magistrados em potência. Nem por isso, contudo, o professor perderia o seu papel:

“O papel do professor alarga-se, este intervém de um modo mais ativo, mais elevado, como um verdadeiro educador, pois que tem de esclarecer os alunos, guiá-los, comunicar-lhes o seu entusiasmo e o seu ideal. O aluno não gosta de ser obrigado, mas de ser guiado. A autoridade do professor fica de pé, porém reveste outras formas distintas das do regime da disciplina autocrática e absoluta. Delega aos alunos o poder de se governarem por si mesmos, mas a sua vigilância não cessa, e a sua intervenção, quando se impõe, não deixa de realizar-se. O *self-government* é uma lição prática de educação cívica, a prática da autonomia escolar é o laboratório da classe de instrução cívica. Porventura o professor deixa de ser tal nos demais ramos porque o aluno realiza por si próprio suas tarefas, procura documentos, investiga, faz experiências? O professor dirige os alunos com tato, entusiasmo, perseverança, habitua-os a ocuparem-se da *res publica* com toda a seriedade. A autoridade dos alunos ajunta-se à do professor, sem a substituir, pois quanto maior é a atividade dos alunos, tanto melhor é a obra do mestre.” (Faria de Vasconcelos, 2009, p.364)



Nos anos 30, o tema da orientação profissional torna-se muito forte na produção escrita de Faria de Vasconcelos. A ideia de aptidão profissional, os testes de seleção mental, tudo isso ganha força nos textos elaborados pelo autor. A apropriação feita da obra de Binet e de suas escalas de inteligência dá a tônica da produção do educador, assim como o uso de conceitos como idade mental, quociente de inteligência, psicometria, testes e medidas. Mas havia, em direção disso tudo, uma aceção de criança que passava pela biologia e pela psicologia. A ideia da proteção da infância torna-se um tema de relevo em sua obra, valorizando-se, para tanto, o direito das crianças de usufruírem das condições necessárias para seu desenvolvimento físico e espiritual. A perspectiva era a de que toda a criança deverá ser protegida, qualquer que seja sua “raça”, nacionalidade e religião. Sob tal aspecto, a nova pedagogia era, de algum modo, derivada de uma inaudita percepção da infância, expressa no que se entendia ser o campo da pedologia. Daí eram desdobrados os considerados direitos da criança. Por causa disso, educar seria “fornecer aos processos interiores a ocasião e o meio de realizar-se, em despertar e dirigir todas as atividades do educando, em pôr em ação todas as suas faculdades (Faria de Vasconcelos, 2010a, p.7)”.

A escola era tida, aqui, como um meio de preparo do sujeito para a “profissão de homem”, mas também como um ambiente para que a criança pudesse viver sua vida atual, sua existência de criança. Por isso mesmo, os processos, os programas e métodos de ensino deveriam basear-se nas disposições e inclinações naturais, bem como nas necessidades psicológicas dos educandos: “daí a tendência para individualizar os métodos e processos de ensino, os horários, os programas, a classificação dos alunos e as suas promoções escolares, a disciplina, etc. (Faria de Vasconcelos, 2010a, p.8-9)”. Não se tratava, no caso, de voltar aos métodos individuais de ensino – e Faria de Vasconcelos sublinha essa informação. A educação individualizada (de maneira diferente do modo individual de ensino) pressupõe a existência de um meio coletivo. Era preciso que a nova educação criasse um modo criativo de individualizar os processos de ensino no âmbito da vida coletiva da escola, trazendo flexibilidade e adaptabilidade aos programas, mobilidade das classes, primado da observação e da experiência como princípios organizadores do ensino. Com tudo isso, a escola tornar-se-ia um local agradável e alegre. Para tanto, a própria disposição física do edifício e dos lugares do ensino tornava-se estratégica.

“Escolas de trezentos, quatrocentos e até oitocentos e novecentos alunos são a negação e a ruína de toda a obra educativa, sincera, real e eficaz. Multipliquem-se as escolas, aumente-se o professorado nas proporções convenientes e em vez desses edifícios monumentais, custosos, pesados e antieducativos – que apenas têm por si a intenção generosa daqueles que mandando construí-los julgaram fazer uma boa ação – edifiquem-se apenas casas leves confortáveis, práticas, belas, adaptadas aos fins educativos.” (Faria de Vasconcelos, 2010a, p.45)

Ampliava-se, com isso, a ideia de aula. A aula passava a estar composta em todas as partes da escola; portanto, o aluno não passava mais o tempo todo preso a uma concepção tradicional de classe e de sala de aula. Até porque as carteiras antigas são



apresentadas como instrumentos de tortura para o aluno, “deformam corporalmente a criança, originam atitudes viciosas e doenças – escoliose, miopia, etc. – impõem-lhe uma mobilidade contrária à sua natureza, às suas necessidades de movimento e liberdade física, cansam-na excessivamente, barbaramente (Faria de Vasconcelos, 2010a, p.55)”. Essas carteiras eram pensadas, segundo Faria de Vasconcelos, para a audição passiva, para o ensino livresco, para o autoritarismo de uma disciplina que condenava o estudante ao silêncio e à imobilidade.

Nem a observação direta, nem a experiência pessoal, nem as ocupações manuais - nada disso seria priorizado pelo método verbalista representado fisicamente pelas carteiras fixas. Tais carteiras homogeneizam não apenas os processos de ensino, mas a própria figura dos alunos. O autor recorda que “o aluno não existe, o que existe são alunos, que diferem consideravelmente entre si sob o ponto de vista do seu desenvolvimento mental, das suas tendências, capacidades, funções e processos mentais (Faria de Vasconcelos, 2010a, p.121)”. Há de se lembrar que, pelo esquema das classes móveis, o aluno poderia pertencer a classes ou a cursos de níveis diferentes, dependendo das matérias. Isso conferiria flexibilidade ao aproveitamento do aluno, conforme sua habilidade diferente nas diversas disciplinas.

No ensino tradicional, os professores não conhecem os seus alunos:

“A população exorbitante das aulas, a falta de relações de confiança e a simpatia entre professores e alunos, a falta de treino no espírito e na prática da observação dos alunos, tornam o conhecimento destes precário, insuficiente, quanto não totalmente nulo. A falta de conhecimento dos alunos por parte dos professores traz como consequências inevitáveis que o ensino, no seu conteúdo e nos seus métodos, não se adapte ao nível intelectual, às aptidões especiais e ao estado de conhecimento dos educandos. Em tais condições, a heterogeneidade não pode senão acentuar-se.” (Faria de Vasconcelos, 2010a, p.162)

Era necessário compreender os alunos; saber o que eles pensam; informar-se sobre os conhecimentos prévios desses alunos; entender quais seriam suas aptidões e seus interesses;

“fazer apelo constante ao seu esforço pessoal; fazer descobrir muito e falar pouco; evitar os termos inúteis, as expressões abstratas, as flores de retórica, pomposas e pedantes, as digressões inúteis, as noções desnecessárias para a compreensão do assunto; explicar clara, precisa e nitidamente a ideia essencial e central que deve ser posta de relevo em plena luz; não adiantar noções sem que as anteriores tenham sido bem compreendidas.” (Faria de Vasconcelos, 2010a, p.163)

Buscava Faria de Vasconcelos, assim, desconstruir os antigos métodos do ensino escolar (Boto 2012; Marangon 2011):

“O verbalismo, o passivismo, o livro de texto, matam o livro de consulta, a documentação pessoal, o espírito de investigação. Os métodos



escolares não criam a necessidade da leitura, pelo contrário, criam o horror pelo livro. As crianças e os adolescentes saem da escola sem o amor à leitura e sem saber utilizá-la na vida. Cursos ditados, ‘sebentas’ de todas as espécies, afastam o aluno de toda a documentação, leitura e trabalho pessoais.” (Faria de Vasconcelos, 2010a, p.195-6)

Entre os anos de 1936 e 1939, a produção de Faria de Vasconcelos abarcou os trabalhos elaborados a partir de sua inserção na Faculdade de Letras de Lisboa e no Instituto de Orientação Profissional. Nesse período, o educador abordou temas como a adolescência, a delinquência, a questão da formação para a carreira, a profissionalização, mas também a temática do que ele próprio denominará “arte de estudar”.

A adolescência é, nos seus escritos, apresentada como um “alargamento do horizonte da infância, uma suscetibilidade maior a problemas e finalidades mais vastas, uma posição mais geral e mais generosa em frente da natureza e da vida social (Faria de Vasconcelos, 2010b, p.40)”. Aqui, a ascendência dos estudos de Binet sobre o pensamento de Faria de Vasconcelos é bastante marcada. Trata-se de discutir como se processa o desenvolvimento da infância para a adolescência; e de saber como esse processo pode degenerar pela delinquência e criminalidade. Daí a necessidade de dirigir a formação do jovem para a orientação profissional. Esta última, tal como concebida naquela época e especificamente por esse autor, visaria adequar o jovem a um lugar de trabalho, no qual ele pudesse desempenhar satisfatoriamente sua contribuição para a sociedade.

Para tanto, então, era necessário substituir os modos arbitrários e desordenados de escolha da profissão por um método que se pretendia científico para a escolha da carreira. Tal caminho pressupunha esclarecer e dirigir o adolescente para uma carreira que fosse efetivamente condizente com suas aptidões. Além de auxiliá-lo, portanto, a escolher a carreira, havia de se lhe seguir os passos, vigiar sua aprendizagem, para, se possível, auxiliar a encontrar-lhe a colocação adequada. Faria de Vasconcelos – em texto de 1936 intitulado *A escolha da carreira para os nossos filhos* - sublinha, como já fizera em trabalho anterior, que a escolha da profissão, usualmente, se dava ao acaso, ao sabor das contingências “e determinada por motivos estranhos aos verdadeiros interesses do indivíduo, às suas disposições originárias, às suas tendências profundas (Faria de Vasconcelos, 2010b, p.176)”. Os adolescentes, em geral, eram indecisos em relação a essa questão. Caberia, pois, orientá-los, dar a eles um rumo condizente com seus talentos; até porque o desempenho satisfatório na profissão seria, nos termos de Faria de Vasconcelos, aquilo que assegura a vigência da máxima inglesa *the right man in the right place*.

Outro tema sobre o qual Faria de Vasconcelos se debruça nesse último período de sua produção é o que ele vai chamar de “arte de estudar”. Nessa direção, a primeira coisa a ser considerada era a modificação do significado de aprendizagem. Enquanto a instrução foi pensada apenas como um conjunto de disciplinas a serem ensinadas, bastava o esforço do professor no sentido da transmissão do conhecimento. Mas, a partir do momento em que a aprendizagem passa a ser compreendida como um processo ativo, ela só pode ser pensada à luz da atividade dos alunos. Isso exige do educador, portanto, o estudo de como



esse aluno processa o aprendizado. Daí decorre tal preocupação com os procedimentos mediante os quais se deverá processar o estudo.

A premissa que dirige a investigação é a compreensão de que o aprendizado não acontece apenas mediante a mera transmissão de informações e de conteúdos, de maneira expositiva, por parte do professor: “a transmissão é pura mecânica se não tiver em conta, se não se subordinar às condições concretas da aquisição, da assimilação e da criação pelo aluno. A criança não pode continuar a ser um mero fragmento duma classe, tem de passar a ser uma pessoa viva, real, concreta (Faria de Vasconcelos, 2010b, p.94)”. Argumenta-se que será através de um processo interior que se dará o aprendizado. Esse processo interior corresponde à atividade do estudo:

“Com os autores que têm se ocupado do assunto, podemos distinguir pelo menos duas acepções em que o processo é tomado. Segundo uma, o estudo é um processo de assimilação do conhecimento, de reorganização da experiência. Segundo outra acepção, empregada correntemente, o termo estudo tem uma significação mais limitada e compreende qualquer atividade mental dirigida para a realização dum certo fim, quer o fim seja a memorização dos fatos numa lição de geografia, quer a aprendizagem duma história na leitura, quer a aprendizagem duma lista de palavras em ortografia. Neste conceito corrente da palavra, observa um escritor, estudo significa a atividade dirigida para a aquisição de ideias, quer essas ideias se tornem parte orgânica do conhecimento, quer não.” (Faria de Vasconcelos, 2010b, p.95)

Assim, estudar corresponderia a obedecer a um processo mental intencional, no qual estariam envolvidas ações como pensar, imaginar, memorizar, criar associações ou conexões e transformá-las em hábitos. Erram os que acreditam que os autores da Escola Nova rejeitam a sistematização do conhecimento como etapa necessária do processo do aprendizado. O estudo é definido, por Faria de Vasconcelos, como trabalho organizado e sistemático, que implica necessariamente, quer se queira, quer não, uma parte de mecanização e de adestramento. Pode-se, pois, dizer que o estudo envolve a formação de hábitos de trabalho mental: “grande parte do trabalho do estudante consiste em converter determinada matéria em ideias que serão utilizadas na vida ulterior; supõe-se que essas ideias são adquiridas de modo a exercitar as aptidões e capacidades ao indivíduo e a construir hábitos eficientes de trabalho (Faria de Vasconcelos, 2010b, p.97-8)”.

O autor recomenda a criação de um tempo de estudo, voltado para a formação do hábito e especificamente do que o texto qualifica por autodireção. Advoga-se o que era compreendido como método global. E entende-se que o estudo corresponde a um processo de raciocínio, decorrente, portanto, de uma questão intelectual a ser resolvida.

“Estudar é pensar ou raciocinar. Ora pensar ou raciocinar só ocorre quando nos encontramos em presença duma dificuldade, duma perplexidade, duma dúvida. Se o indivíduo não sente dificuldade, se não tem perplexidades, se não vacila, se não duvida, não há problema para ele na situação em que se encontra e faz-lhe face mediante os



mecanismos de reação inatos ou adquiridos anteriormente. É indispensável, para suscitar nos alunos o raciocínio, habituá-los a formularem todo o trabalho que fazem sob a forma de problema, levá-los a assumirem perante a matéria de estudo a atitude de quem tem de resolver um problema. Assumida esta atitude, é mister localizar e definir o problema a resolver, o objetivo que se tem em vista. Antes de poder raciocinar sobre qualquer assunto, é necessário reconhecer a dificuldade que encerra, determiná-la com exatidão e precisão. Quem estuda precisa de fazer uma cuidadosa e pormenorizada análise do problema que tem de resolver e de cada dificuldade encontrada porque, só assim, dividindo a matéria a estudar nos seus elementos, nas suas partes, trabalhando-as particularmente, é possível estabelecer ligações entre alguns dos elementos conhecidos no caso presente do estudo e a solução ou resposta a dar. A comparação, a análise suscitam, promovem fertilidade das ideias. Só depois de feita a análise é possível encontrar as soluções, as respostas, porque só então se sabe onde está a dificuldade e se conhece o ponto exato que deve ser atacado. Assim deve-se adquirir o hábito de formular sob a forma de problema tudo quanto se estuda, deve-se adquirir a prática de analisar o problema para saber o que ele é realmente, quais são os dados que contém.” (Faria de Vasconcelos, 2010b, p.154)

Verifica-se, em Faria de Vasconcelos, um movimento que irá adaptar à realidade portuguesa o ideário da Escola Nova, mobilizado pelo educador à luz de suas referências internacionais. Assim, de um primeiro período em que ele adota integralmente as ideias de Ferrière e de Claparède, Faria de Vasconcelos passa a deslocar o eixo de suas preocupações, chegando a esse terceiro momento, no qual ele pauta o tema do estudo como uma atitude diante do conhecimento, como um método de aprender e como uma estratégia em relação ao saber. Mais do que isso, Faria de Vasconcelos também discorrerá minuciosamente acerca dos procedimentos de orientação profissional. A Escola Nova – pode-se dizer – também era isso. Teremos como comprovar essa hipótese ao trabalhar em seguida o pensamento e a produção teórica do educador brasileiro, também adepto dos princípios da Escola Nova, Lourenço Filho. É preciso recordar que Carlos Monarcha (2009) atribui ao período compreendido entre os anos 20 e os anos 30, o fim da hegemonia que tivera nas escolas normais brasileiras o compêndio de Faria de Vasconcelos intitulado *Lições de pedologia e pedagogia experimental*. Outros autores, agora brasileiros, apareciam no cenário pedagógico nacional, dentre os quais se destaca a figura de Lourenço Filho.

Manuel Bergström Lourenço Filho (1897-1970) nasceu em 10 de março de 1897, na vila de Porto Ferreira no Estado de São Paulo<sup>1</sup>. Fez os estudos primários em Santa Rita do Passa Quatro, cursou o ginásio de Campinas, mas não terminou o curso. Em 1912, matriculou-se na Escola Normal Primária de Pirassununga. Em 1914, recebeu o diploma de normalista. Em 1915, trabalhou como professor primário em Porto

---

1 As notas biográficas de Lourenço Filho foram extraídas basicamente das informações proporcionadas pelo professor Carlos Monarcha, no volume intitulado Lourenço Filho da Coleção Educadores MEC, publicada pela Fundação Joaquim Nabuco em 2010.





Ferreira, mas já em 1916, muda-se para São Paulo, com o intuito de cursar a Escola Normal da Praça da República, que era uma Escola Normal Secundária. Lourenço Filho conclui seus estudos no curso normal em 1917 e em 1918 matricula-se na Faculdade de Medicina de São Paulo, curso que ele interromperia algum tempo depois. Nessa época, Lourenço Filho escrevia no *Jornal do Commercio* e na *Revista do Brasil*, onde trabalharia com Monteiro Lobato. Em 1919, passou a escrever também no jornal *O Estado de S. Paulo*. Desde 1917 ele integraria o núcleo da recém-fundada Liga Nacionalista de São Paulo, da qual participa também o diretor do mesmo jornal, Julio de Mesquita Filho.

Em 1921, Lourenço Filho passou a lecionar Psicologia e Pedagogia na Escola Normal de Piracicaba. Nessa ocasião e naquele local, ele fundaria a *Revista de Educação*, na qual publicaria trabalhos importantes como, por exemplo, “Estudo da atenção escolar” e “Prática pedagógica”. Em 1922, Lourenço Filho seria nomeado Diretor-Geral da Instrução Pública do Ceará, com a finalidade de reformar o ensino naquele estado. Esteve em Fortaleza até 1923, encarregando-se da administração do sistema de ensino, mas também ensinando na Escola Normal de Fortaleza. Sua reforma do ensino no Ceará foi bastante importante na época. Em 1924, ele reassumiria suas aulas na Escola Normal de Piracicaba. Nesse período, já se torna visível em seus escritos a ascendência da psicologia experimental. Ao longo de sua primeira fase, ele já era um voraz leitor das teorias pedagógicas, em especial da pedagogia nova. Em 1926, Lourenço Filho traduz para o português a obra *A escola e a psicologia experimental* de Edouard Claparède. Na mesma época, ele organizava a Biblioteca de Educação da Companhia Melhoramentos de São Paulo.

Em 1927, publicou a resposta que havia dado ao inquérito sobre o ensino paulista, promovido pelo jornal *O Estado de S. Paulo*. Em 1928, ele, ao mesmo tempo, editou sua *Cartilha do povo*, onde viriam a se expressar suas concepções sobre alfabetização; e traduziu importantes obras, como *Educação e sociologia*, de Durkheim e *Testes para medida de inteligência*, de Binet e Simon. No ano de 1929, ele publica o seu importante livro sob o título *Introdução ao estudo da Escola Nova*. No início dos anos 30, desenvolve os *Testes ABC*, e terá publicada sua obra *Contribuição ao estudo experimental do hábito*. Assim como fizera Faria de Vasconcelos, Lourenço Filho procurou acoplar os estudos biológicos com as abordagens psicológicas no trabalho com a educação. Escreveu diversos livros sobre psicologia experimental e não escondia sua predileção pelo emprego de testes psicológicos.

Em 1932 subscreveu o *Manifesto dos primeiros da educação nova*; e em 1934 foi eleito presidente da Associação Brasileira de Educação. No período, ele reorganizou o ensino normal, transformando a Escola Normal da Praça da República em Instituto da Educação. Em 1937 passou a integrar o Conselho Nacional de Educação, onde permaneceu até 1961. Em 1938, a convite do ministro Gustavo Capanema, dirigiu o INEP, onde em 1944 fundaria a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Em 1946, deixaria a direção do INEP e assumiria a cátedra de Psicologia Educacional na Faculdade Nacional de Filosofia. Em 1949, foi escolhido presidente da Associação Brasileira de Psicotécnica. Em 1953 inicia a publicação da série de leitura graduada



*Pedrinho*; e em 1954, publica o livro *A pedagogia de Rui Barbosa*. Lourenço Filho viveria até 3 de agosto de 1970, quando, aos 73 anos, faleceu no Rio de Janeiro.

Lourenço Filho integra a geração de educadores do Brasil que compôs o grupo dos chamados Pioneiros da Escola Nova. Nesse sentido, defendeu uma escola pública, gratuita, laica, obrigatória, única e universal, para ambos os sexos. Lourenço Filho é um intelectual que procurou superar a tradição ensaística que marcava os escritos sobre educação no Brasil daquele período, adotando um padrão científico e acadêmico de redação da matéria educativa. Pretendia dispor a pedagogia a partir de critérios de cientificidade; e, para tanto, atrelava seus estudos tanto ao repertório da sociologia quanto da psicologia. Foi professor primário, professor de escola normal, administrador escolar, homem público, escritor de obras pedagógicas diversas, incluindo a literatura infantil. Acreditava na pedagogia nova, enquanto um campo dotado de cientificidade e ancorado por um espírito experimental. Tomava, como referência, autores como Durkheim, Fichte e Dewey. Pretendia a construção de uma escola estruturada mediante atividades do que supunha ser a reconstrução da experiência. Tratava-se, por ser assim, de uma escola ativa, na qual o aprendizado das crianças pudesse estar sujeito a uma intensa verificação. Além disso, partia da premissa de que o sistema educacional do ensino no Brasil havia sido engendrado a partir daqueles anos 20 e especialmente dos anos 30. A perspectiva de constituição de uma pedagogia científica permeia os escritos de Lourenço Filho: desde suas intervenções políticas até seus textos teóricos, passando pela produção dos *Testes ABC* e pelo conjunto de livros infantis e didáticos que ele elabora para as crianças. O estudo desse material, bem como do livro *Introdução aos Estudos da Escola Nova*, favorecerá a compreensão dos modos pelos quais se deu no Brasil e circulação das ideias pedagógicas ligadas ao movimento internacional da Escola Nova.

Assim como Faria de Vasconcelos, Lourenço Filho inscrevia-se no escopo do movimento da escola nova. No depoimento que deu para o Inquérito realizado pelo *Jornal O Estado de S. Paulo*, em 1926, a propósito do ensino paulista, Lourenço Filho enfatiza a ideia de que haveria um “divórcio do que na escola se pensa e se faz e a vida do menino que a frequenta na sociedade de amanhã” (Lourenço Filho, s/d a, p.100). As escolas, segundo o educador, viviam presas a um “ritualismo asfixiante”, com os recursos didáticos em voga desconsiderando os processos biológicos, bem como desconhecendo aquilo que se supunha ser a noção científica de método de ensino.

“A escola tradicional não serve o povo, e não o serve, porque está montada para uma concepção social já vencida, e não morta de todo, bem ou mal, vinha servindo aos indivíduos que se destinavam às carreiras liberais, e nunca às profissões normais de produção econômica. Estendida a todas as classes populares, ela provou bem cedo que não só falhava à finalidade social de adaptação econômica, mas à própria finalidade mais ampla e profunda da elevação moral do homem.” (Lourenço Filho, s/d a, p.102)



Lourenço Filho sublinha que o ler, o escrever e o contar são meros meios de um fim maior, basicamente o de direcionar o estudante para que ele pudesse se encontrar profissionalmente com o aproveitamento de suas aptidões:

“Ler, escrever e contar são simples meios; as bases da formação do caráter, a sua finalidade permanente e inflexível. Do ponto de vista formal, isso significa a criação, no indivíduo, de hábitos e conhecimentos que influam diretamente no controle de tendências prejudiciais, que não podem ou não devem ser sufocadas de todo pelo automatismo psíquico possível na infância. E, como consequência, nos grandes meios urbanos, à escola cabe, hoje, iniludivelmente, facilitar a orientação e seleção profissional, pelo estudo das aptidões individuais da criança, conhecimento e esclarecimento do desejo dos pais, tradição e possibilidades da família. Esse aspecto é inteiramente desconhecido em nossas escolas.” (Lourenço Filho, s/d a, p.104)

*Introdução aos Estudos da Escola Nova* é uma obra de Lourenço Filho, publicada em 1929 pelas edições Melhoramentos. Trata-se de um livro-síntese do movimento da Escola Nova. Ao mesmo tempo em que se apresenta como um tratado, pode ser lido como um compêndio didático. Daí talvez a enorme repercussão da obra tanto no cenário nacional quanto até em dimensão internacional. Foi um texto muito utilizado em Portugal e em vários países da América Latina, dentre os quais a Argentina e o Uruguai, por exemplo. O livro considera que, como uma das raízes do movimento da Escola Nova, está a crítica de uma pedagogia da imposição e de uma escola autoritária e tradicionalista. Além disso, outra raiz do movimento seria exatamente o fato de a criança haver se tornado, entre o final do século XIX e início do século XX, objeto de interesse especulativo sobre a educação. Assim:

“Crescendo em número e capacidade de matrícula, difundindo-se pelas cidades e os campos, a escola passava a admitir clientela da mais variada procedência, condições de saúde, diversidade de tendências e aspirações. Os procedimentos didáticos, que logravam êxito com certo número de crianças, já de igual modo não serviam a outras. Seria natural que, ao didatismo corrente, sucedesse certa curiosidade na indagação das causas ou razões dessas diferenças. Do interesse em regular as atividades dos mestres, ou do ato unilateral de ensinar, impondo noções feitas, passou-se a procurar entender os discípulos no ato de aprender, em circunstâncias a isso favoráveis ou desfavoráveis segundo condições de desenvolvimento.” (Lourenço Filho, s/d b, p.19)

Assim como Faria de Vasconcelos, Lourenço Filho propõe uma pedagogia científica e experimental, escorada pela biologia educacional, pela psicopedagogia, entendida esta como a psicologia da educação, e pela antropologia pedagógica. Assim como Faria de Vasconcelos, Lourenço Filho aponta o Instituto J. J. Rousseau, fundado em 1911 - no qual o primeiro teria trabalhado -, como o *locus* de experimentação e de laboratório para os novos estudos sobre a infância. Assim como Faria de Vasconcelos, Lourenço Filho invoca a Pedologia, como o estudo específico da criança. E, assim como



Faria de Vasconcelos, Lourenço Filho aponta a hipótese de recapitulação abreviada, ou seja, a ideia de que “cada indivíduo devia passar, em seu desenvolvimento, por uma série de estados que representassem as formas sucessivas da espécie a que pertencesse” (Lourenço Filho, s/d b, p.36).

Naqueles anos, fundavam-se associações voltadas para os estudos da infância, eram criados institutos e periódicos especializados sobre o tema, bem como se estabelecia a Pedologia como uma nova disciplina. A aceção de pedologia supunha o enfrentamento de questões hereditárias. Haveria, pela biologia, uma parte da pessoa que seria fixa, como um legado recebido, que se amalgamaria a algo variável, aquilo que é adquirido na trajetória da experiência vivenciada. Assim, em certa medida, educar significava enfrentar os limites da hereditariedade. Educar era confrontar a biologia em nome da crença nas possibilidades de transformação humana. Mas isso supunha conhecer a criança em sua constituição biológica, física e psíquica. Um dos erros que Lourenço Filho considera ter havido na pedagogia tradicional foi a tendência a se considerar uma criança concebida em abstrato, “uma criança de tipo ideal por todos os aspectos, na vida real inexistente” (Lourenço Filho, s/d b, p.71).

A pedagogia nova pondera que cada uma das crianças precisará ser identificada em sua constituição bio-psicológica. Analisa também a necessidade de – exatamente em virtude do reconhecimento da individualidade dos alunos – reforma nos procedimentos do ensino e na forma de organização dos estudantes em sala de aula. Isso significava alterar o próprio lugar social da escola na vida social. A escola torna-se centrada na criança e “as classes deixavam de ser assim locais onde os alunos estivessem sempre em silêncio, ou sem qualquer comunicação entre si, para se tornarem pequenas sociedades que imprimissem aos alunos atitudes favoráveis ao trabalho em comunidade” (Lourenço Filho, s/d b, p.133).

Lourenço Filho faz uma genealogia da educação escolar, iniciando com Ratke e Comenius no século XVII, passando por Rousseau, Basedow, Froebel, e conferindo bastante destaque a Herbart, ao esquema de sua instrução educativa. Desenvolve reflexão sobre os passos formais pelos quais a lição deveria se desenvolver no modelo herbartiano: com a clareza da apresentação, a associação, a sistematização e a aplicação (Amaral 1990). Lourenço Filho identifica Herbart como o arauto do que se convencionou chamar de escola tradicional, opondo, portanto, a aceção de interesse em Herbart àquilo que Dewey posteriormente caracterizaria como interesse: “[...] o caráter ativo do interesse, como reflexo de necessidades vitais, em impulso e desejos; não estão eles, porém, jamais em estado difuso ou equilíbrio indiferente” (Lourenço Filho, s/d b, p.148). Diz o texto de Lourenço Filho que, na escola tradicional,

“[...] o trabalho dos alunos se caracterizava por uma atitude de receptividade ou absoluta passividade: de um professor que falava e discípulos que deveriam ouvir em silêncio, imóveis, de braços cruzados. Em classes mais adiantadas, alunos que tomassem nota ou que seguissem pelos compêndios a explicação do mestre; depois, a conferência do que com isso fosse fixado, em definições, regras, classificações, números e datas. O ideal seria a reprodução automática sem qualquer variação, ou



sem que se permitisse a expressão de possíveis diferenças individuais. Dar a lição, tomar a lição – eis em que se resume a didática tradicional. A escola ativa, ao contrário, concebe a aprendizagem como um processo de aquisição individual, segundo condições personalíssimas de cada discípulo. Os alunos são levados a aprender observando, pesquisando, perguntando, trabalhando, construindo, pensando e resolvendo situações problemáticas que lhes sejam apresentadas, quer em relação a um ambiente de coisas, de objetos e ações práticas, quer em situações de sentido social e moral, mediante ações simbólicas. É evidente que, a um didatismo seco e árido, regulado por imposição externa, de feição uniforme, tende-se a opor situações de trabalho que atendam às condições normais de desenvolvimento e ajustamento de cada discípulo. Desse modo, o ensino ativo transfere do centro da cena o mestre, para nele colocar o educando, visto que é ele que importa, em sua formação e ajustamento, ou na expansão e desenvolvimento de sua personalidade.” (Lourenço Filho, s/d b, p.149)

A proposta do ensino ativo tem por pressuposto a concepção de que a aprendizagem surge de um processo dinâmico, obedecendo ao ritmo ligado à vida psicológica e biológica. Assim, da ordem lógica da matéria, passa-se para a ordem psicológica daquele que apreende a matéria. A concepção de liberdade do aluno que está na base desse pensamento em muito se assemelha ao que era expresso na mesma época por Faria de Vasconcelos. Tratava-se de construir uma reação à escola tradicional. Uma reação de recusa, de crítica e de proposição: “contra a imobilidade, o movimento; contra o silêncio, a comunicação livre; contra o didatismo da imposição, formas de trabalho de ampla liberdade” (Lourenço Filho, s/d b, p.150). Outro aspecto que Lourenço Filho destaca e que também estava indicado no pensamento de Faria de Vasconcelos corresponde ao paralelo entre a escola e a sociedade; como se a primeira fosse uma sociedade em miniatura. Nesse sentido, a frequência à escola seria um aprendizado da cidadania e seria, sobretudo, um exercício de democracia, o qual habilitaria o sujeito para viver e conviver em ponto grande na vida social.

Na sequência de sua reflexão, Lourenço Filho mobiliza os autores e os projetos que tiveram lugar internacionalmente sob a rubrica do movimento da Escola Nova. Mostra como, nos Estados Unidos, a educação renovada conviveu com a ideia de mensuração do trabalho escolar, mediante testes psicológicos especialmente criados para essa finalidade. Comenta outras experiências, como a do Plano Dalton e o Sistema de Winneka, sendo que este último teria organizado algo muito próximo das classes móveis, estruturadas na escola dirigida por Faria de Vasconcelos. Contudo, Lourenço Filho vincula bastante o avanço do ensino ativo ao modelo interpretativo do pensamento pragmatista. O educador recorda que, para o pragmatismo, o pensamento nasce de situações problemáticas. Pode-se, pois, dizer que haveria inclusive em Dewey uma correlação entre o método científico e o desenvolvimento da inteligência na criança. As etapas de reconstrução da experiência que alicerçam os modos



de se conhecer seriam a “sugestão, intelectualização, hipótese, raciocínio e verificação” (Amaral, 1990, p.92).

Sob a perspectiva de Lourenço Filho, a base da renovação educacional é o fundamento da estrutura política no país. Trata-se da democracia. Haveria, segundo o autor, um “desvelo das democracias pela educação” (Lourenço Filho, s/d b, p.251). Formar uma sociedade verdadeiramente democrática requereria a introdução da forma de governo democrática na direção das coisas da educação. Esse livro sobre a Escola Nova pode ser compreendido, sob tal enfoque, como uma apologia de uma forma renovada e democrática de educar as crianças na escola. Em outros trabalhos, Lourenço Filho trará balizas técnicas para refletir sobre o problema. Aqui ele trata de apostar na explicação política.

O livro escrito por Lourenço Filho para verificar o nível de maturidade da criança para a leitura e a escrita chamou-se *Testes ABC*. O autor explicita que não se poderia contar, ao ensinar, com uma coincidência entre a idade cronológica, a idade mental e a idade considerada adequada para se ensinar a ler e a escrever. Seriam coisas diferentes. Os *Testes ABC* pretendiam tornar o ensino mais racional, mais eficiente e mais rápido. O ensino da leitura e da escrita foi privilegiado pelo educador por constituir um dos grandes desafios do ensino graduado nas escolas, seja nas escolas tradicionais, seja nas escolas renovadas. Diz Lourenço Filho que “[...] não há artifício mágico que ensine a ler, nem cremos que possa ser inventado” (Lourenço Filho, 1969, p.17). De acordo com o pensamento da época, o autor destaca a existência de processos evolutivos que interferem na capacidade de aprender. Mas julga que tal habilidade para o aprendizado não acontece de maneira idêntica em todas as crianças. Pelo contrário: cada uma aprenderá de uma maneira e em um ritmo que lhe são próprios e específicos. Nesse sentido, “julgar a capacidade de aprender tão somente pela idade cronológica será desconhecer os fundamentos do próprio processo de desenvolvimento” (Lourenço Filho, 1969, p.22). Invocando os trabalhos de Binet, de Simon e de Decroly, Lourenço Filho insiste na importância de se ensinar a ler e a escrever ao mesmo tempo. Seriam atividades, portanto, simultâneas.

“Modernamente, a simultaneidade do aprendizado das duas técnicas é ponto pacífico em didática, e sua prática, universal. Leitura e escrita se adquirem juntas, em menor prazo, com mais economia e segurança, que separadas. A explicação, como veremos a seguir, é simples: leitura e escrita estruturam-se em comportamentos de base motriz, em atividades, por parte do aprendiz. A leitura não é, como se pensou, por muito tempo, simples jogo de fixação de imagens visuais e auditivas. Ler é uma atividade, não só em sentido figurado: é ação, desde a visão das formas das palavras, das frases ou sílabas, até a expressão final, em linguagem oral (leitura expressiva), ou em linguagem interior (leitura silenciosa).” (Lourenço Filho, 1969, p.43)

A leitura e a escrita são caracterizadas como instrumentos que conduzem ao exercício da inteligência. Lourenço Filho expõe um ponto de vista, segundo o qual a





atividade da leitura e da escrita envolveriam mecanismos biológicos determinantes da ação fisiológica, dos gestos, do controle muscular e até ósseo. Esse seria o ponto de partida da prontidão para a atividade da leitura e da escrita. A par disso, Lourenço Filho também faz referência ao fato de que o indivíduo que escreve é também seu primeiro leitor. Ler implicaria, para o autor, imitação da conduta do outro na enunciação de sons em face de sinais escritos. Mas o educador adverte:

“Mas, para que isso suceda, será preciso supor na criança, antes de tudo, uma capacidade de discriminação visual que lhe permita distinguir palavras entre palavras, sílabas entre sílabas, letras entre letras. Ora, a visão da forma é movimento, exigindo a coordenação das reações do sistema motor da visão. Será necessário também que a criança apresente um mínimo de memorização visual e desenvolvimento suficiente de prolação; que seja ainda capaz de um mínimo de atenção dirigida, e de resistência à fadiga, para que o condicionamento, que se lhe procure dar, possa ser alcançado. Mas não é só. Isso permitiria associar as condutas de reação da visão de formas às condutas de vocalização ou enunciação. Para que o sentido real da leitura se venha a estabelecer, será preciso desde logo que a palavra enunciada signifique, que venha a tornar-se linguagem real. A questão implica na adoção de processo didático conveniente. Para que possa ser aplicado, com proveito, será preciso supor na criança um mínimo de vocabulário e de compreensão, sem o que será inútil tentar o aprendizado; nessa primeira fase, a criança empresta significado ao que lê, simula que lê.” (Lourenço Filho, 1969, p.51-2)

Lourenço Filho acrescenta, ainda, que a base para o aprendizado da leitura é a capacidade para agir com movimentos finos e delicados: seja dos olhos, seja dos órgãos de fonação. No tocante à escrita, cabia crescer a capacidade de coordenação dos movimentos da mão, articulada com a habilidade da visão e da linguagem. A partir de tal diagnóstico, Lourenço Filho efetuará sua justificativa acerca da necessidade de produção de testes. Segundo ele, medir pressupõe estabelecer padrões, “pontos de referência com os quais, mediante comparação, o exame singular num indivíduo do grupo homogêneo considerado, passa a ter valor diagnóstico; isto é, passa a permitir critério de diferenciação, classificação e hierarquização” (Lourenço Filho, 1969, p.59).

Os testes poderiam ter um valor diagnóstico, como destacado acima, ou uma pretensão prognóstica. Nesse sentido – diz Lourenço Filho –, “o teste está medindo realmente aquilo que pretendíamos com ele medir” (Lourenço Filho, 1969, p.59). Seja como for, os testes comparam as pessoas, sob determinado ponto de vista. Os *Testes ABC* foram aplicados sobre 15.605 crianças em 1931 em São Paulo. De acordo com Lourenço Filho, a aplicação dos testes possibilitou o “aumento de 30% do rendimento do trabalho escolar, explicável pela homogeneização das classes, que a classificação dos *Testes ABC* permitiu” (Lourenço Filho, 1969, p.88). Com tudo isso, o autor pretendia qualificar como dignos de confiança os *Testes ABC*, os quais, na condição de instrumentos de medida, se valeriam da base estatística para ter um valor prognóstico, “isto é, que os alunos mais bem classificados nas provas são os



que mais facilmente e mais rapidamente aprendem, ao passo que os menos bem classificados são os que mais lentamente e dificilmente aprendem” (Lourenço Filho, 1969, p.88). Procurando perfazer a atividade mediante os requisitos de sensibilidade, consistência e coerência, os *Testes ABC*, além de prever o andamento do aprendizado da leitura e da escrita, favoreceriam a organização de classes organizadas em grupos homogêneos, dividindo, assim, os que estariam maduros para a aprendizagem e os imaturos – de acordo com a capacidade de aprender e as diferentes aptidões para o trabalho escolar.

Lourenço Filho destaca o desejo de aprender a ler, que, em geral, caracteriza as crianças em idade escolar. Diz ele sobre o assunto:

“O desejo de aprender a ler geralmente existe nas crianças em idade escolar. Mas à escola compete mantê-lo e desenvolvê-lo. Uma das condições para isso necessárias é a da graduação dos exercícios, e mesmo em muitos casos, a de práticas de caráter preparatório a fim de que as crianças melhor possam aplicar as suas capacidades ao trabalho que delas se deseja, e nele sentirem-se animadas. A seleção e a graduação inicial do material de leitura hão de atender às exigências do nível de maturidade e de boa motivação. Uma cartilha, ou uma série de lições devem apresentar vocabulário e assuntos adequados, além de ordenação propriamente técnica. Só por uma seleção rigorosa dos elementos linguísticos é que isso se obtém; portanto, a qualidade da cartilha, ou do livro texto, preenchidas as demais condições, muito importará no processo, o que, aliás, é de observação comum. Quando essa seleção for bem feita, o trabalho bem sucedido dos alunos logo nas primeiras lições leva-os a desejar aprender mais, aumentando neles a confiança; igualmente, comunica aos mestres maior confiança em seu ensino, ou em sua capacidade de ensinar.” (Lourenço Filho, 1969, p.151)

Lourenço Filho aborda também a qualidade técnica dos professores, dizendo que, embora tal atributo dependa de sua formação pedagógica e experiência profissional, tratava-se de aprimorar constantemente os mestres pelo estudo, pela reflexão e pela “atitude experimental com que conduzem o próprio trabalho” (Lourenço Filho, 1969, p.151). Tais habilidades técnicas comporiam o que se poderia chamar de personalidade do professor. Recorda o educador que “mestres ríspidos sempre prontos e a criticar e a salientar defeitos nos trabalhos dos alunos, mais que a animá-los, motivam mal a aprendizagem. Uma pedagogia do êxito e não da frustração deverá ser empregada” (Lourenço Filho, 1969, p.151). Esse era, por suposto, o emblema da Escola Nova – uma pedagogia do êxito. Lourenço Filho explicita com clareza os princípios renovados de seu ensino. Bem como Vasconcelos, o autor brasileiro traduziu para a realidade brasileira – assim como aquele fizera para a realidade portuguesa – os principais preceitos dos ventos da educação renovada que se projetavam para circundar o futuro.

Pelo acima exposto, verificam-se alguns dos pressupostos da Pedagogia Nova, na Europa e no Brasil. Em primeiro lugar, o recurso à pedologia, como uma ciência voltada para a compreensão do ser criança, tanto do ponto de vista físico quanto no



que toca às suas dimensões psicológicas e societárias. Além disso, mas como um desmembramento da acepção de pedagogia, a busca de construção de uma pedagogia experimental. Esse modelo pedagógico, calcado sobre um claro cientificismo, tinha como eixo a busca de classificação das pessoas e de organização de um dado patamar de normalização, mediante a qual os estudantes são distribuídos e são situados em determinados lugares fixos, a partir do que seriam postas suas pretensas configurações de inteligência ou de vocação. A produção de testes de medida é a consequência mais clara de todo esse processo. Tudo isso demonstra que, se a escola nova efetivamente colocou a criança no centro do processo pedagógico, isso foi feito de uma maneira muito particular, com claro flerte com todos os determinismos que a antropologia física da época estruturava. A ideia de normalidade é uma ideia socialmente construída; e a Escola Nova contribuiu, nesse sentido, para naturalizar o conceito/atributo de normal àquilo que passa a ser identificado como prescrito, como recomendado. A Escola Nova que colocou a criança no centro do processo pedagógico esquadrinhou essa criança para vê-la melhor e, ao fazer isso, elaborou um modo diferente de pensar no assunto da educação.

### Referências Bibliográficas:

ALVES, Luís Alberto Marques (2010). República e educação: dos princípios da Escola Nova ao Manifesto dos Pioneiros da Educação. *Revista da Faculdade de Letras – História*. III série, vol.11, Porto, p.165-180.

AMARAL, Maria Nazaré de C. P (1990). *Dewey: filosofia e experiência democrática*. São Paulo: Perspectiva.

BASTOS, Maria Helena Camara; CAVALCANTE, Maria Juraci Maia (2009). *O curso de Lourenço Filho na Escola Normal do Ceará*. Campinas: Alínea.

BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani (1997). *Cartilha do povo e Upa cavalinho! – o projeto de alfabetização de Lourenço Filho*. In: MONARCHA, Carlos (org.). *Lourenço Filho: outros aspectos*, mesma obra. Campinas: Mercado de Letras/Unesp. p.91-117.

BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani (2006). *Lourenço Filho e a alfabetização: um estudo da Cartilha do Povo e da cartilha Upa, cavalinho!* São Paulo: UNESP.

BOTO, Carlota (2012). *A escola primária como rito de passagem: ler, escrever, contar e se comportar*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

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

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

COELHO, Carlos Meireles; RODRIGUES, Abel Martins (2006). Para uma análise da Escola Nova de Faria de Vasconcelos (1888-1939). *Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*. Uberlândia: Edufu.

CRUZ, Maria Gabriel Moreno Bulas (2001). António de Sena Faria de Vasconcelos (1880-1939): um português no Movimento da Escola Nova. *Educação em Revista*. vol.2, n. 1.



DUARTE, Madalena Luzia Pereira (2010). À descoberta da Escola Nova de Faria de Vasconcelos. Dissertação de mestrado. Departamento de Educação/Universidade de Aveiro.

*EDUCAÇÃO brasileira: a atualidade de Lourenço Filho* (1999). Estudos e Documentos. São Paulo: FEUSP.

*UM EDUCADOR brasileiro: Lourenço Filho* – livro jubilar organizado pela Associação Brasileira de Educação (1958). São Paulo: Melhoramentos.

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

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

FARIA DE VASCONCELOS (2006). *Obras completas* (1921-1925). Tomo III. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

FARIA DE VASCONCELOS (2009). *Obras completas* (1925-1933). Tomo IV. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

FARIA DE VASCONCELOS (2010a). *Obras completas* (1933-1935). Tomo V. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

FARIA DE VASCONCELOS (2010b). *Obras completas* (1936-1939). Tomo VI. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

FARIA DE VASCONCELOS (2011). *Obras completas* (Adenda). Tomo VII. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

FEBVRE, Lucien (1985). *Combates pela história*. 2ªed. Lisboa: Presença.

FEBVRE, Lucien (1983). *Martin Lutero: un destino*. 5ªed. México: Fondo de Cultura Económica.

FERNANDES, Rogério (1978). *O pensamento pedagógico em Portugal*. Lisboa: Instituto da Cultura Portuguesa/Biblioteca Breve.

FERREIRA, António Gomes (2005). A difusão da escola e a afirmação da sociedade burguesa. *Revista Brasileira de História da Educação*. v.5, nº1 (9).

FERREIRA, António Gomes (2008). O sentido da educação comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade. *Educação*. Porto Alegre, v.31, nº2, p.124-138.

FERRIÈRE, A (2000). Préface de M. Adolphe Ferrière. In: FARIA DE VASCONCELOS. *Obras completas*. Tomo II. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p.3-11.

FIGUEIRA, Manuel Henrique (2004). A educação nova em Portugal (1882-1935): semelhanças, particularidades e relações com o movimento homónimo internacional (Parte II). *História da Educação*. ASPHE/Fae/UFPEL, Pelotas, vol.8, n.15, p.29-52.

GANDINI, Raquel P. Chainho (1997). Lourenço Filho e a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (1944-1952). In: MONARCHA, Carlos (org.). *Centenário de Lourenço Filho (1897-1997)*. Londrina: UEL/Marília: UNESP/Rio de Janeiro: ABE, p.123-143.

GOMES, Joaquim Ferreira (1984). A. Faria de Vasconcelos. In: *Estudos de História e de Pedagogia*. Coimbra: Almedina. p.119-140.



- LOURENÇO FILHO (1966). *A pedagogia de Rui Barbosa*. 3ªed. São Paulo: Melhoramentos.
- LOURENÇO FILHO (s/d a). A resposta de Lourenço Filho. In: AZEVEDO, Fernando. *A educação na encruzilhada: problemas e discussões*. 2ª ed. São Paulo: Melhoramentos.
- LOURENÇO FILHO, M. B (s/d b). *Introdução ao Estudo da Escola Nova*. 7ªed. São Paulo: Melhoramentos.
- LOURENÇO FILHO (1969). *Testes ABC: para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita*. 11ª ed. São Paulo: Melhoramentos.
- MACHADO, Teresa Sousa (2016). Faria de Vasconcelos: um pioneiro no movimento da Escola Nova na Europa e na América Latina. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*. v.8, n.2, Córdoba, Março.
- MAGALHÃES, Justino (2016). Intelectuais e história da educação em Portugal e no Brasil. *Cadernos de História da Educação*. v.15, nº1p.299-322.
- MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti (1997 a). Leitura e cultura: considerações sobre a produção didática de Lourenço Filho. In: MONARCHA, Carlos (org.). *Centenário de Lourenço Filho (1897-1997)*. Londrina: UEL/Marília: UNESP/Rio de Janeiro: ABE. p.145-157.
- MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti (1997b). *Testes ABC e a fundação de uma tradição: alfabetização sob medida*. In: MONARCHA, Carlos (org.). *Lourenço Filho: outros aspectos, mesma obra*. Campinas: Mercado de Letras/Unesp. p.59-90.
- MARANGON, Ana Carolina Rodrigues (2011). *Crianças e alunos em sala de aula: a circulação do debate sobre métodos de ensino em Portugal e no Brasil (1930-1940)*. [tese de doutoramento] São Paulo: FEUSP.
- MARQUES, J. Ferreira (2000). Introdução sobre as publicações e escritos de Faria de Vasconcelos entre 1915 e 1920. In: FARIA DE VASCONCELOS (2000). *Obras completas*. Tomo II. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. p. IX-XIII.
- MARTINS, Ernesto Candeias ( 2015). Faria de Vasconcelos, pioneiro da Educação Ativa: orientação escolar e profissional e o sistema educativo português. *Imagens da Educação*. v.5, nº3, p.70-82.
- MEIRELLES-COELHO, Carlos (s/d). Educação intelectual, moral e física segundo Faria de Vasconcelos. In: TAVARES, José; PEREIRA, Anabela; FERNANDES, Carlos; MONTEIRO, Sara (orgs). *Ativação do desenvolvimento psicológico: actas do Simpósio Internacional*. Aveiro: Universidade de Aveiro. ISBN: 972-789-191-8.
- MONARCHA, Carlos (2009). *Brasil arcaico, Escola Nova: ciência, técnica e utopia nos anos 1920-1930*. São Paulo: Unesp.
- MONARCHA, Carlos (org.) (1997a). *Centenário de Lourenço Filho (1897-1997)*. Londrina: UEL/Marília: UNESP/Rio de Janeiro: ABE.
- MONARCHA, Carlos ( 2016). *A instrução pública nas vozes dos portadores de futuros (Brasil – séculos XIX e XX)*. Uberlândia: Edufu.
- MONARCHA, Carlos (2010). *Lourenço Filho*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana.



MONARCHA, Carlos (org.) (1997b). *Lourenço Filho: outros aspectos, mesma obra*. Campinas: Mercado de Letras/Unesp.

NÓVOA, António (2005). *Evidentemente: histórias da educação*. Porto: Asa.

Ó, Jorge do (2009). A governamentalidade e a história da escola moderna: outras conexões investigativas. *Educação e Realidade*. 34 (2), p.97-117.

PINTASSILGO, Joaquim (2003). Construção histórica da noção de democratização de ensino: o contributo do pensamento pedagógico português. In: *Democratização escolar: intenções e apropriações*. Lisboa: Centro de Investigação em Educação, p.119-141.

SOUSA MACHADO, Teresa (2016). Faria de Vasconcelos: um pioneiro no movimento da Escola Nova na Europa e na América Latina. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*. vol. 8, n. 2, p.115-123.

TOLEDO, Maria Rita de Almeida (2001). *Coleção Atualidades Pedagógicas: do projeto político ao projeto editorial (1931-1981)*. [tese de doutoramento] São Paulo: PUC.

VIDAL, Diana Gonçalves (1999). Lourenço Filho e a formação para o magistério no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937): a influência do modelo biológico na construção da prática pedagógica. In: *EDUCAÇÃO brasileira: a atualidade de Lourenço Filho*. Estudos e Documentos. São Paulo: FEUSP. p.77-101.

WARDE, Mirian Jorge (2003). O itinerário de formação de Lourenço Filho por descomparação. *Revista brasileira de história da educação*. n.5, jan/jun, p.125-167.



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

António Gomes Ferreira – FPCEUC; GRUPOEDE, CEIS20, UC

Carla Vilhena – Ualg; GRUPOEDE, CEIS20, UC

Luís Mota - ESSE/IPC; GRUPOEDE, CEIS20, UC

### 1. INTRODUÇÃO

Apesar de se ter assistido, nas últimas décadas, a um interesse crescente pela história da educação de infância, os estudos acerca desta temática têm-se centrado na análise do processo de desenvolvimento e expansão deste nível educativo (e.g. FERREIRA; MOTA; VILHENA, 2019; GOMES, 1977), nas transformações nas políticas de educação de infância (e.g. CARDONA, 1997; VILARINHO, 2000), na emergência e desenvolvimento do grupo profissional dos educadores de infância (e.g. CARDONA, 2008) ou ainda, e esta tem sido a área com um maior desenvolvimento, na história de instituições ou modelos pedagógicos específicos (e.g. CASTANHEIRA, 2013; FERNANDES, 2000; FERREIRA; MOTA; PINTO, 2019; HENRIQUES, 2019; PESSOA, 2019; RODRIGUES, 2019). Pouca atenção tem sido dada à história da formação de educadoras de infância, tema sobre o qual incide o presente trabalho. Mais concretamente, pretendemos contribuir para um maior conhecimento da história da formação de educadoras de infância, no nosso país, no período compreendido entre 1954 e 1977, designadamente ao nível dos métodos pedagógicos e das práticas pedagógicas utilizadas no seio das instituições de formação de educadoras de infância, a partir da análise de memórias de ex-alunas de uma das primeiras escolas de educadoras de infância criadas em Portugal, o Instituto de Educação Infantil.

A opção pelo ano de 1954 como limite temporal inferior deve-se ao facto de corresponder ao ano em que foram criadas as duas primeiras escolas destinadas exclusivamente à formação de educadoras de infância em Portugal: a Escola de Educadoras de Infância, criada por Maria Ulrich, e o Instituto de Educação Infantil,



fundado por Maria Teresa Andrade dos Santos. A tal não será alheio o facto de esta ser a década em que se começou a assistir a um aumento na procura do ensino pré-escolar: entre os anos letivos 1950-51 e 1959-60, o número de instituições quase que duplica, assistindo-se a um aumento ainda mais surpreendente no número de crianças que as frequentam, que passa de 1954 para 6126 (GOMES, 1977).

A crescente procura de instituições de educação de infância poderá ter tido origem, por um lado, numa maior preocupação com a forma como as crianças mais pequenas eram educadas, preocupação esta que seria acompanhada por uma mudança gradual na forma como este nível de ensino era entendido, designadamente ao nível das funções que lhe eram atribuídas pela sociedade. Uma visão predominantemente assistencialista da educação de infância, cuja principal finalidade seria o acolhimento de crianças de classes sociais mais desfavorecidas durante o período de trabalho das mães, e que predominou durante as primeiras décadas do Estado Novo, é progressivamente substituída pela lógica que contempla instituições com um carácter educativo, cuja frequência beneficiaria todas as crianças, independentemente da sua classe social (VILHENA, 2002). Mais concretamente, a perceção da importância da ação educativa nas primeiras idades, não uma educação baseada no senso comum e nos saberes transmitidos de mulher para mulher (e.g. mães, vizinhas, amigas), mas sim no conhecimento científico que vinha sendo produzido sobre a criança, a par com o reconhecimento, sobretudo a partir dos anos 60, do papel que a educação poderia ter no combate às desigualdades e na promoção do sucesso escolar, ou seja, como base de construção de uma sociedade meritocrática, são alguns fatores que contribuem para que a educação de infância formal se expanda, e, inclusivamente, seja defendida a sua universalização (VILARINHO, 2000).

A ênfase crescente na função educativa das instituições de educação de infância está, por sua vez, intimamente relacionada com as novas exigências que se colocam relativamente à formação das profissionais responsáveis pela educação das crianças mais pequenas. Se até meados dos anos 40 do século XX, o foco era colocado nas qualidades pessoais, tais como a paciência e o carinho, no período pós-II Guerra Mundial, a necessidade de uma formação especializada, a aquisição de conhecimentos ao nível da psicologia e da pedagogia, começa a ser cada vez mais invocada por aqueles que defendem o desenvolvimento deste nível educativo (VILHENA, 2002).

As palavras proferidas, em 1958, pelo então Subsecretário da Educação, Baltasar Rebelo de Sousa, na inauguração oficial das novas instalações do Instituto de Educação Infantil e da Escola “O Beiral”, ilustram bem esta mudança de atitude:

Empenhado em recuperar atrasos que vinham de longe em outros setores da educação, ninguém estranhará que nada mais tenha podido fazer neste domínio. Havia, antes de tudo, de preparar pessoal técnico adequado em número suficiente. Vamos nesse caminho e, graças à compreensão que se generalizada da importância da educação da



criança neste período da vida, vemos alargar-se progressivamente a rede deste ensino. (A DEMISSÃO, 1958, p. 3)

É neste contexto que surgem, na década de 50, as primeiras instituições dedicadas exclusivamente à formação de educadoras de infância em Portugal. Em 1954, entram em funcionamento, na cidade de Lisboa, o Instituto de Educação Infantil e a Escola de Educadoras de Infância, criadas, respetivamente, por Maria Teresa Andrade dos Santos e Maria Ulrich e, mais tarde, em 1963, são criadas, em Coimbra, a Escola de Educadora de Infância de Nossa Senhora da Anunciação, e no Porto, a Escola de Educadoras de Infância Paula Frasinetti (GOMES, 1977). Nestas instituições formaram-se as primeiras gerações de educadoras de infância portuguesas, tendo, muitas delas, desempenhado um papel fundamental no desenvolvimento da educação de infância no nosso país. São precisamente os métodos e as práticas pedagógicas utilizadas no processo de formação de profissionais de educação de infância, no seio de uma destas escolas, o Instituto de Educação Infantil, que constituem o nosso objeto de análise.

## 2. METODOLOGIA

O principal objetivo deste trabalho é compreender o processo de formação de educadoras de infância no Instituto de Educação de Infantil, desde a sua criação até ao seu encerramento (1954-1977), focando-nos num aspeto específico, os métodos e as práticas pedagógicas adotadas no seio desta escola. Tal só se torna possível através de uma rememoração do passado (RICOEUR, 2000), ou, neste caso concreto, de uma rememoração da vida escolar nesta instituição, razão pela qual optámos pela entrevista como método de recolha de dados. Foram, assim, entrevistadas dez educadoras de infância, seis das quais frequentaram o instituto na década de 50, duas na década de 60 e duas na década de 70. No momento da entrevista, a maioria das participantes estava aposentada (apenas uma continuava ainda a desempenhar funções nesta área), tendo as entrevistas incidido sobre: 1) a trajetória biográfica, familiar e pessoal; 2) a experiência enquanto alunas do Instituto de Educação Infantil; 3) o percurso profissional. Este último bloco de questões permitiu-nos aceder à experiência enquanto docentes do Instituto de quatro das entrevistadas, e, conseqüentemente, às narrativas acerca da formação num período mais longo, a partir da mesma voz e a partir de diferentes papéis, a de aluna e de docente.

No processo de análise dos dados obtidos através da realização das entrevistas recorreu-se à análise de conteúdo qualitativa (SCHREIER, 2012). Procedemos, assim, numa primeira fase, à identificação de um conjunto de categorias e subcategorias, realizando, posteriormente, uma análise comparativa inter e intra-categorias dos segmentos de textos colocados em cada uma delas. Assumimos, na nossa análise, que a memória é por natureza seletiva e subjetiva e, por esse motivo, temos consciência que a narrativa produzida pelas educadoras corresponderá não a um retrato do real, mas a uma rememoração do passado (RICOEUR, 2000). Pensamos, contudo, que apesar de não nos poderemos esquecer dos processos de memorização e a rememoração que estão subjacentes à narrativa de cada uma das participantes (FERREIRA e MOTA, 2013), os dados obtidos nos permitem aceder ao modelos e as práticas pedagógicas utilizadas, no Instituto de Educação Infantil, na



formação das educadoras de infância, possuindo ainda a vantagem de permitir aceder a detalhes do quotidiano que raramente são objeto de registo escrito.

### **3. A FORMAÇÃO DE EDUCADORAS DE INFÂNCIA NO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL (1954-1977)**

Apesar de, na década de 50, e sobretudo a partir do momento em que foram criadas as primeiras escolas destinadas à formação de educadoras de infância, existir uma maior preocupação, por parte dos responsáveis políticos pela área da educação, com a certificação das educadoras de infância, no que diz respeito ao funcionamento dos cursos as instituições possuíam uma larga margem de liberdade. Como afirma Cardona (2008) “os princípios pedagógicos e características estruturais a que os cursos devem obedecer continuaram (...) sem ser claramente definidos pelo Ministério da Educação” (p. 10).

A ausência de uma definição clara, por parte das entidades oficiais, dos princípios pedagógicos e da estrutura dos cursos permitiu que a responsáveis pela criação das escolas de formação de educadoras de infância, que iniciaram o seu funcionamento nos anos 50, Maria Ulrich e Maria Teresa Andrade dos Santos, tivessem tido a possibilidade de conceber um curso à sua medida, ou seja, desenhar um plano de estudos, definir conteúdos, métodos e prática educativas com uma quase total liberdade, modelado de acordo com a sua conceção de infância, de educação de infância, e, como não poderia deixar de ser, que permitissem a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento das competências que consideravam que qualquer boa educadora deveria possuir. Uma vez que as características pessoais e, mais do que isso, o próprio percurso de vida, quer pessoal, quer profissional, tem influência na forma como se encara e se constrói a realidade, iniciaremos este ponto com uma breve biografia da fundadora do Instituto, Maria Teresa Andrade dos Santos, passando, em seguida, para a análise dos métodos e das práticas educativas utilizadas na formação de educadoras de infância no Instituto de Educação Infantil, principal objetivo do presente trabalho.

#### **3.1. MARIA TERESA ANDRADE DOS SANTOS: UMA BREVE BIOGRAFIA**

Maria Teresa Andrade dos Santos, conhecida entre amigos e alunas por Mitza, pertencia a uma família tradicional lisboeta. Filho de um médico, teve uma educação consentânea com o que seria esperado para uma mulher da sua classe social. Faz a escolaridade primária em casa, com uma professora particular, a que se segue o ensino liceal no Liceu Maria Amália Vaz de Carvalho e o curso de Assistente Social, realizado no Instituto de Serviço Social de Lisboa.

O interesse pela área da educação de infância revela-se quando ainda frequentava o curso de Assistente Social; A sua tese de conclusão de curso, apresentada em 1940, intitulou-se “Jardins de infância, auxiliares da família”. Depois de concluído o curso, realizou vários estágios em instituição que tinham como público-alvo as crianças em idade pré-escolar, tais como, o Ninho dos Pequenitos, em Coimbra,



instituição dedicada, como explica Bissaia Barreto, o responsável pela sua criação, ao acolhimento de crianças “com menos de 3 anos. (...) abandonadas, órfãs ou em perigo de vida pela miséria ou taras maternas e especialmente aquelas que estiverem em perigo de contágio tuberculoso” (citado por NOGUEIRA, 2015, p. 170) e a Escola de Jardineiras de Infância “Les Heures Claires”, em Paris, foram dois dos locais onde estagiou. Realizou ainda uma especialização em Educação Infantil nos EUA, país para onde se deslocou com uma bolsa do Instituto de Alta Cultura.

Em 1948 funda o Jardim Infantil “O Beiral” que, mais tarde, em 1954, por passar a integrar também o ensino primário, se passa a designar de *Escola Beiral*. Este é também o ano em que é fundado o Instituto de Educação Infantil, instituição dedicada à formação de *educadoras e professoras da infância*, e do qual foi diretora, cargo que abandonou por motivos de saúde e também em virtude de alguma contestação no período pós 25 de abril de 1974. Mitza viria a falecer, vítima de um tumor no cérebro, em 27 de julho de 1977.

Católica, Auxiliar do Patricado e membro da União Noelista Portuguesa, Mitza, uma mulher próxima do regime, é descrita pelas entrevistadas como uma pessoa próxima das alunas, atenta e disponível, suscitando da parte destas admiração e respeito. Para além destas características, relacionadas com a forma de estar e de se relacionar com os outros, outro aspeto destacado pelas entrevistadas foi a sua “sensibilidade artística e estética” (Educadora 5) e a capacidade criativa:

Era uma pessoa de uma criatividade (...) era uma poeta, fazia contos para crianças que eram publicados para aí, sobretudo nas revistas da Mocidade Portuguesa, a que ela e a irmã estavam muito ligadas. (...) a Mitza fazia ilustração muito boa e também fazia histórias, e fazia textos educativos. (...) a Mitza também tocava, tocava piano, tocava acordeão (Educadora 4)

A criatividade, assim como a ênfase nas expressões, parece ter-se tornado, num certo sentido, imagem de marca desta escola:

encontro uma prima minha que era educadora (...) ela disse logo “olha, há três escolas, a João de Deus, mas não vás para a João de Deus porque aquilo é uma coisa... depois há a Maria Ulrich e a Mitza”. Ela explicou-me tudo. “Mas das colegas que eu conheço, gosto mais da Mitza, são assim mais criativas. (Educadora 1)

Esta criatividade estende-se aos métodos e às práticas pedagógicas adotadas, pelo menos na opinião das entrevistadas que referem, quando interrogadas sobre este aspeto, o seu caráter inovador, como iremos ver no ponto que se segue.

### 3.2. A FORMAÇÃO DAS EDUCADORAS DE INFÂNCIA: MÉTODOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Se o próprio curso era, desde logo, uma novidade, sobretudo para aquelas que o frequentaram na década de 50 - “o curso era muito aliciante porque era



uma perspetiva nova (...) não havia nenhuma escola de formação de educadoras (...) era uma perspetiva muito inovadora” (Educadora 7) - todas as entrevistadas, independentemente da época em que frequentaram o Instituto, referiram o caráter inovador dos métodos e das práticas pedagógicas utilizadas no seio desta escola.

As referências ao caráter inovador surgem, na maioria dos casos, por comparação com os métodos e as práticas educativas vivenciadas no percurso escolar anterior. A Educadora 1, que frequentou o Instituto de Educação Infantil na década de 70 (1973-76), salienta a sua surpresa e o agrado face a “umas práticas pedagógicas muito pouco a ver com o passado”. É de referir que a maioria das entrevistadas fez o seu percurso escolar, ao nível do ensino primário e liceal, em colégios pertencentes a ordens religiosas (e.g. Doroteias, Oblatas) e/ou em liceus femininos (e.g. Liceu Maria Amália, Liceu Filipa de Lencastre) onde imperavam a formalidade, sobretudo ao nível da relação professor-aluno, e os métodos e as práticas educativas consentâneos com uma pedagogia de cariz tradicional, centrada no professor, transmissor do conhecimento, e que fazia da memorização dos conteúdos o meio privilegiado de aquisição de conhecimentos por parte dos alunos: “Eu tinha tido Filosofia com uma professora que só lia os textos e a gente decorava, o que é que dizia o outro e o outro, mais nada” (Educadora 1).

Se havia, no Instituto de Educação Infantil, disciplinas, sobretudo aquelas de caráter mais teórico (e.g. Saúde Infantil, História da Educação, Psicologia) em que as aulas, à semelhança do que as alunas haviam experienciado nas escolas que frequentaram antes da entrada no Instituto, eram sobretudo expositivas - “no fundo era aulas expositivas, nós tirávamos apontamentos e havia livros” (Educadora 2) -, o papel atribuído às alunas era porém diferente daquele a que estavam habituadas, como podemos depreender pelas palavras da Educadora 1: “O Filipa de Lencastre (...) está a ver, eu vinha de um meio muito... tínhamos que nos levantar, os professores, aquela coisa toda... ali não (...) a maioria dos professores era muito dialogante, faziam-nos participar” (Educadora 1).

O questionamento e o diálogo, práticas educativas promovidas pela maioria dos docentes do Instituto, tinham um objetivo concreto, a formação de educadoras reflexivas, que se questionassem sobre a sua prática profissional, mas também, sobre as práticas educativas com que seriam confrontadas no mundo do trabalho: “Nós quando íamos para o estágio tínhamos que ter um certo sentido crítico sobre o trabalho da educadora (...) também contava para a nossa avaliação” (Educadora 9).

O método pedagógico que hoje designamos de *Aprendizagem por Resolução de Problemas*, também era utilizado como estratégia no desenvolvimento do pensamento crítico e na construção da educadora reflexiva, como podemos ver na descrição que a Educadora 6 nos faz, das aulas da disciplina de Pedagogia:

Diziam “então agora se houvesse, chegavam cá e não sei quê, como é que faziam?” (...) mais no sentido de que como é que a gente resolvia problemas que pudessem surgir na prática (...). “Então se chegassem e tivessem uma inundação (...) como é que resolviam, o que é que faziam? Punham os meninos na rua? E depois, chamavam os pais?” (...) e depois





a gente era capaz de discutir isso, assim em grupos (...) arranjávamos soluções e depois debatíamos. (Educadora 6)

A utilização da metodologia *Aprendizagem por Resolução de Problemas* favorecia ainda a articulação entre a teoria e a prática, considerada um aspeto essencial na formação das educadoras de infância, a par com o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de reflexão, acima referidos. A Educadora 8, que frequentou a escola nos seus primeiros anos de funcionamento e aí exerceu, quase até ao seu encerramento, as funções de monitora, mostra-nos a importância assumida por estas práticas, não só para as futuras educadoras, mas também no desenvolvimento profissional daqueles que, como ela, se dedicavam à formação destas profissionais:

Eu era monitora, o meu trabalho era acompanhar os estágios, acompanhar as alunas na parte prática e depois acompanhava-as a todo o nível, não só da prática, mas também refletir com elas sobre a sua prática. Havia um amigo, que já faleceu, o Miranda Santos, que me dizia “(..), a experiência sem ser refletida é zero” e isso ajudou-me muito a pensar, não só no que as alunas que faziam, como aquilo que eu fazia, que era o modo como eu as acompanhava.

Através dos estágios, que se iniciavam logo no 1º ano de formação, também se promovia a articulação entre a teoria e a prática, a par com o desenvolvimento do pensamento crítico. Dedicados, no 1º ano, à observação, como uma forma de proporcionar um primeiro contacto com as crianças e com o quotidiano de diferentes instituições de acolhimento e educação de crianças (e.g. hospitais pediátricos, lactários, creches, jardins de infância), a reflexão sobre aquilo que as alunas observavam era realizada *a posteriori* no Instituto, em conjunto com as colegas e os docentes da escola: “tínhamos duas manhãs de estágio, salvo erro, por semana. Já tínhamos imensa coisa para vir discutir, havia muita interação com o corpo docente da escola” (Educadora 3). A reflexão sobre a prática estendia-se aos estágios realizados nos outros anos do curso, embora aí se combinassem os momentos de reflexão coletiva, com momentos de uma reflexão mais individualizada, centrada nas atividades que as alunas, a partir do 2º ano, realizavam com as crianças:

Elas [as monitoras] iam ao estágio, apareciam lá um dia, de surpresa, e depois, no final da manhã, antes de se irem embora faziam uma reflexão connosco e com a educadora que lá estava. Conversavam connosco, diziam o que tinham achado, o que é que nós tínhamos de falhas, o que é tínhamos que melhorar. (Educadora 2)

A observação de práticas educativas e o contacto direto com as crianças era uma prática promovida nesta Instituição. Para além dos estágios, referidos no parágrafo anterior, as alunas realizavam, no âmbito de algumas disciplinas, a observação de atividades específicas (e.g. pintura, movimento) realizadas no *Beiral*, prática facilitada pelo facto do Instituto e a Escola coexistirem no mesmo espaço:



Tínhamos realmente ali um laboratório (...) por exemplo, o Nikias dava à primária, proporcionava, quer dizer, o chamado barracão, um espaço enorme, onde os alunos da primária tinham as aulas de pintura e de desenho e nós podíamos, umas uma semana, outras noutra semana, para não enchermos aquilo tudo, assistir. (Educadora 3)

As disciplinas de caráter mais prático, sobretudo as das áreas das Expressões ou de Técnicas Pedagógicas, eram o local privilegiado de inovação, de adoção de métodos e práticas pedagógicas que nos são descritas, pelas entrevistadas, como diferentes de tudo o que tinham vivenciado ao longo do seu percurso escolar. A Educadora 1 descreve-nos uma dessas aulas, lecionada precisamente pela diretora da escola, a Mitza:

Lembro-me de ela nos dar barro, num atelier lá para baixo, pôr-nos música, isto para mim era tudo fora, era fora de todas as coisas, isto era... pôr música, depois ler um poema (...) e nós tínhamos que explorar, lembro-me perfeitamente disso. E depois ela dava algumas indicações, lembro-me de ela me ter ajudado com as mãos, de ela dizer “não é preciso ter medo, não tens que ter medo do barro”. (Educadora 1)

Este tipo de práticas tinham um objetivo concreto, a “realização de experimentações”. Num documento enviado em 1971, no âmbito da discussão pública da Reforma Veiga Simão, ao Secretariado da Reforma, intitulado “Breves apontamentos para um esquema das Escolas do Magistério Infantil”, Mitza, no plano de estudo que propõe, refere precisamente estas práticas como parte integrante da formação no 1º ano do curso, práticas que nos são relatadas pela maioria das entrevistadas e que tinham como finalidade, como nos explica uma das ex-alunas do Instituto, a vivência, pelas futuras educadoras, das atividades que mais tarde iriam realizar com as crianças: “nós fazíamos, passávamos por todas as atividades que tínhamos que realizar com as crianças” (Educadora 2).

A *realização de experimentações* faz parte de um processo mais amplo a que a Mitza dava particular importância, a formação pessoal das alunas que frequentavam o Instituto - “O lema da escola era o educador, primeiro enquanto educador e enquanto pessoa e depois o educador na sua prática educativa” (Educadora 9) - realizada sobretudo em momento informais: “tudo o que fosse aproveitar os momentos não formais, ela aproveitava e fomentava, porque ela achava que era aí que se fazia também formação” (Educadora 4)

Em que consistia essa formação pessoal? Quais as preocupações que lhe estavam subjacentes? A análise dos dados permitiu-nos identificar dois tipos de preocupações, a abertura ao mundo, termo utilizado por algumas das participantes, e o desenvolvimento de uma ética profissional, ou utilizando as palavras da Educadora 2 “a maneira de estar e de ser da educadora”.

As alunas que frequentavam o Instituto de Educação Infantil, provinham, na sua grande maioria de famílias tradicionais “com uma certa cultura, uma certa capacidade de achar graça àquele ambiente (...) era predominantemente filhas da burguesia,



não havia gente de outro meio” (Educadora 4). Circunscritas a um mundo muito diferente daquele que era a realidade social para a maior parte da população do país, a abertura ao mundo consistia, sobretudo, em dar a conhecer-lhes realidades sociais diferentes, através da realização de visitas de estudos a bairros problemáticos (e.g. Curraleira) e de estágios em diferentes contextos sociais:

Tinham sempre aquela preocupação do equilíbrio, de nós irmos para colégios que tinham, de facto, aqueles meninos ricos, mas também irmos para sítios, daqueles sítios mesmo bairro social, portanto, havia sempre um equilíbrio, uma mistura grande para nós conhecêssemos as diversas realidades. (Educadora 2)

A questão da “maneira de estar e de ser da educadora” (Educadora 2) assume, no contexto desta escola, particular importância. Os dados obtidos permitem-nos afirmar que para a Mitza uma educadora de infância deveria ter um determinado perfil, que não se cingia às questões de domínio dos métodos e das técnicas, ou do nível de conhecimentos, mas que se relacionava sobretudo com um conjunto de comportamentos e valores que, na sua perspetiva, uma boa educadora deveria possuir, como, por exemplo, a pontualidade e a disponibilidade.

Defensora da ideia de que todos os momentos eram momentos educativos, Mitza aproveitava todas as oportunidades que surgiam no quotidiano para a formação pessoal das alunas. Existia ainda um espaço semanal específico para a formação pessoal, as reuniões semanais da Mitza com as alunas:

Ela tinha uma reunião connosco que era à quarta-feira, não era aula, ninguém apanhava falta, mas toda a gente estava lá, claro. (...) a Mitza contava histórias, problemas de crianças (...) mas ela dizia sempre que trocava o nome das crianças e o sexo para nós não conseguirmos identificar e aquilo acabava por nos dar a nós... e depois, ela falava diretamente disso, mas era muitas vezes através das histórias que ela contava que nós chegávamos à importância do segredo profissional, da ética profissional, ela, no fundo, fazia a formação pessoal do educador. (...) E essas reuniões da Mitza eram muito importantes. Talvez até fossem mais do que os conteúdos, que era ali que nós nos formávamos sobre as questões da pontualidade, sobre as questões da maneira de estar e de ser educadora. (Educadora 2)

Realizadas num ambiente informal, a Mitza sentada numa cadeira pequena e as alunas no chão, estas reuniões foram referidas por todas as participantes que frequentaram a escola no tempo em que a Mitza aí dava aulas, sendo ressaltado, como também é evidente nas palavras da Educadora 2 acima transcritas, a sua importância para a formação como educadoras, mas acima de tudo como pessoas.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como principal objetivo a caracterização dos métodos e as práticas pedagógicas utilizadas no processo de formação de profissionais de educação de



infância, numa escola concreta, o Instituto de Educação Infantil. As ex-alunas desta instituição salientaram o carácter inovador dos métodos e das práticas pedagógicas utilizadas na formação das educadoras de infância, por comparação com aqueles com que durante o seu percurso escolar anterior haviam contacto, designadamente a utilização de métodos mais interativos, que apelavam para o desenvolvimento do pensamento crítico, assim como a preocupação constante não só com a formação e o desenvolvimento profissional, mas também com o desenvolvimento pessoal das futuras educadoras de infância.

Não nos podemos contudo esquecer que, devido ao facto, como referimos no início deste trabalho, de não existir regulamentação específica sobre a formação das educadoras de infância, os responsáveis das escolas de formação de educadoras de infância possuírem um elevado grau de liberdade na definição do currículo e dos modo de funcionamento, os dados obtidos poderem dar-nos uma vislumbre de alguns métodos e práticas educativas utilizados na formação de educadoras de infância em Portugal, entre as décadas de 50 e 70 do século XX, vislumbre esse circunscrito a uma instituição específica, o Instituto de Educação Infantil.

## REFERÊNCIAS:

A demissão da família e a demissão do mestre: Importante discurso do Subsecretário da Educação (1958, 22 de junho). **Novidades**, p.3.

CASTANHEIRA, Luís Manuel Pinto. **Para a história da educação de infância em Portugal: O caso de Bragança (1934-1986)**. 2013. Doutoramento (Doutoramento em Ciências da Educação) - Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2013.

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

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

FERNANDES, Rogério. Orientações pedagógicas das “Casas de Asilo da Infância Desvalida” (1834-1840). **Cadernos de Pesquisa**, n. 109, pp. 89-114, 2000.

FERREIRA, António Gomes; MOTA, Luís (2013): Memories of life experiences in a teacher training institution during the revolution, **Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education**, v. 49, 2013, pp. 698-715 DOI:10.1080/00309230.2012.750375

FERREIRA, António Gomes; MOTA, Luís; PINTO, Rooney Figueiredo. “Façamos felizes as crianças da nossa terra”: As Casas da Criança, um programa (inovador) entre a assistência e a educação. In: PINTASSILGO, J.; ALVES, L. A. M. Escolas e experiências de referência em Portugal no século XX. Lisboa: Instituto da Educação da Universidade de Lisboa, 2019. p. 305-338.

FERREIRA, António Gomes; MOTA, Luís; VILHENA, Carla. Panorama sobre a Educação de Infância em Portugal. In: FERREIRA, A. G.; MOTA; L. **Caminhos da Educação de Infância em Portugal: Políticas e pespetivas contemporâneas**. Santo Tirso: De Facto, 2019. p. 15-74.

GOMES, Joaquim Ferreira. **A educação infantil em Portugal**. Coimbra: Almedina, 1977.

HENRIQUES, Raquel Pereira. Jardim de Infância São Jorge: A escola de ritmos tranquilos. In:



PINTASSILGO, J.; ALVES, L. A. M. **Roteiros da inovação pedagógica: Escolas e experiências de referência em Portugal no século XX.** Lisboa: Instituto da Educação da Universidade de Lisboa, 2019. p. 509-538.

NOGUEIRA, Cristina Tavares. A obra social de Bissaya Barreto: Investigação e fontes em torno da criança (1972-74). **Boletim do Arquivo da Universidade de Coimbra**, Coimbra, vol. XXVIII, pp. 167-190, 2015.

PESSOA, Ana Maria. Jardim Infantil Pestalozzi - 1955-2015: “Uma escola para a independência e a responsabilidade”. In: PINTASSILGO, J.; ALVES, L. A. M. **Roteiros da inovação pedagógica: Escolas e experiências de referência em Portugal no século XX.** Lisboa: Instituto da Educação da Universidade de Lisboa, 2019. p. 339-380.

RICOEUR, Paul. **La mémoire, l'histoire, l'oubli.** Paris: Éditions du Seuil, 2000.

RODRIGUES, Elsa. Jardim-Escola João de Deus (Lisboa-Estrela). In: PINTASSILGO, J.; ALVES, L. A. M. **Roteiros da inovação pedagógica: Escolas e experiências de referência em Portugal no século XX.** Lisboa: Instituto da Educação da Universidade de Lisboa, 2019. p. 203-238.

SCHREIER, Margrit. **Qualitative content analysis in practice.** Londo: Sage, 2012.

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

VILHENA, Carla. **Institucionalização da educação pré-escolar em Portugal (1880-1950).** 2002. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa. 2002.

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

Joseilma Lima Coelho Castelo Branco – SEMED/MA

### INTRODUÇÃO

A carta outorgada em 1824 relata que “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos” demonstrando uma evolução nos direitos da população à época. A instituição do Império se concebe como momento crucial e privilegiado, pois a conquista da autonomia política, ou seja, o surgimento da nação brasileira, impunha exigências à organização educacional. E, saber como uma sociedade de base escravocrata trabalhou a oferta e ampliação ou “popularização” da escola elementar ou seja, como a ideia de instrução pública se institucionalizou e se desenvolveu visto que a modernização que a sociedade desse século sofreu, colocou na educação a crença de que esta seria a chave para todos os problemas fundamentais do país (RIBEIRO, 2010).

Deve ser lembrado, mais uma vez, que essa modernização da sociedade brasileira era uma exigência de fato, fruto do estágio atingido no processo de mudança da base da sociedade exportadora brasileira, que de rural-agrícola passa para urbano comercial. É interessante ressaltar, mais uma vez, que tanto os grupos internos (parte da camada dominante e média) como externos (burguesia, que evoluiu de mercantil para concorrencial) estão interessados nela. É uma adaptação necessária entre regiões hegemônicas e periféricas que integram o sistema capitalista na fase industrial e concorrencial (RIBEIRO, 2010, p.47).

É fundamental sabermos como essa ideia e/ou pensamento educacional chega nas terras brasileiras e como a educação escolar, nesse cenário é abordada, pois no início do século XIX, o discurso ideológico fundamentado pelo liberalismo econômico “Instruir o povo” era a ordem, já que se precisava de mão-de-obra preparada, escolarizada e o Brasil, com sua economia baseada na agricultura, na exploração bruta do trabalho, não atingia as exigências dos interesses externos.





Diante disso, baseamo-nos na premissa de que as propostas educacionais são a demonstração dos novos rumos que estão sendo tomados, pois tais propostas movem-se em direção à construção ideológica de um novo ideal de homem e sociedade.

Particularmente, graças à contribuição dos historiadores dos Annales, tanto o conteúdo como a concepção de documentos e de objetos de pesquisa se ampliou e se enriqueceu nos permitindo olhar para o passado e trazer para o tempo presente o que antes não era visto e não fora escrito oficialmente.

A nova história nos propiciou investigar os acontecimentos históricos da experiência humana e evidenciar os fatos educacionais ainda não analisados como observa Carlota Boto ao discutir acerca da Nova história e seus velhos dilemas. A autora mostra que “O debate acerca da “nova história” situa-se, pois, como uma necessária interlocução metodológica; dialogo este cujo objeto remete-se ao repertório da escrita historiográfica e às estratégias de sua produção” (BOTO, 1994, p. 23).

Então, para esta pesquisa elegemos os pressupostos da Nova História para seu desenvolvimento, sem a pretensão de um debate sobre o porquê da escola desta vertente historiográfica, pois assim como as estratégias de produção deste trabalho, as pressuposições teóricas são uma escolha. Por isso, nos é necessário esclarecer que nossa reflexão inicia no momento em que a historiografia oficial aponta para o movimento da Escola dos Annales, momento este em que a insatisfação de alguns estudiosos, como Lucien Febvre e Marc Bloch, colocou em cena a necessidade de uma história mais abrangente e totalizante que nascia do fato de que o homem se sentia como um ser cuja complexidade em sua maneira de sentir, pensar e agir não podia reduzir-se a um pálido reflexo de jogos de poder ou de maneiras de pensar e agir dos poderosos do momento (BURKE, p. 8, 2010).

É relevante frisar que esta pesquisa toma como proposta de investigação a leitura, a interpretação e a análise da legislação educacional no movimento que forma um tripé: teoria, fontes e interpretação (Nunes, 1989), consideradas mais significativas para a escola primária com fins de serem compreendidas em sua complexidade, levando em conta as forças políticas, educativas e sociais que as compõem. Essa complexidade exige muita atenção às fontes eleitas (legislação educacional exarada no Maranhão no século XIX, a obra rara do historiador maranhense Jerônimo de Viveiros (1884 -1965), aos modos de interpretações, aos procedimentos metodológicos e à escrita que assinala relações diferentes.

Cabe ressaltar que a bibliografia relacionada ao tema, a obra de Jerônimo de Viveiros intitulada “Apontamentos para a história da instrução pública e particular do Maranhão” de 1953, juntamente com a legislação educacional são reveladoras do fazer da política educacional na província maranhense ao longo do século XIX, principalmente por permitir visualizar um balanço administrativo anualmente por parte do respectivo presidente e ainda, suscitar o debate e a tomada de posição acerca das realizações e das proposições do legislativo provincial.



Assim, com base nesta perspectiva, a pesquisa documental aproxima-se da pesquisa bibliográfica. O elemento diferenciador está na natureza das fontes: a pesquisa bibliográfica comparada remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias.

## O direito à instrução pública

É consensual que no Brasil, durante os primeiros séculos de sua colonização, a educação ficou principalmente a cargo dos membros da Companhia de Jesus<sup>1</sup> com um projeto centrado na catequização dos índios e educação dos filhos dos colonos, numa estreita associação entre os processos de colonização, catequese e educação.

Saviani (2013) enriquece esse argumento dizendo que “a inserção do Brasil no chamado mundo ocidental deu-se, assim, por meio de um processo envolvendo três aspectos intimamente articulados entre si: a colonização, a educação e a catequese” (Saviani, p.26, 2013). Carvalho aprova esse argumento chamando esse processo de ação missionária e destaca que “a implantação das escolas jesuíticas em nosso meio decorreu, de um lado, dos propósitos missionários da Companhia de Jesus e, de outro, da política colonizadora inaugurada por D. João III” (CARVALHO, 1963, p.138).

Tendo vigorado até meados do século XVIII, a atividade educacional jesuítica foi preferencialmente criar colégios, que atendiam certa elite local conforme o projeto educativo mais amplo da Companhia de Jesus que se espalhou por praticamente todo o mundo. Acerca disso, Azevedo explica:

De todos os ramos de atividades dos jesuítas, é a educação das elites, e nesse domínio o ensino literário de fundo clássico, que fez sentir a sua influência mais profundamente e mais longe; é por ele, sobretudo que a companhia foi mais rica e constantemente representada nos seus colégios espalhados por toda parte (AZEVEDO, 1963, p.530).

Entretanto, desde o século XVII vinham-se operando na Europa várias modificações no campo religioso, político e filosófico, o que posteriormente mudaria o curso da educação no Brasil. Essas modificações atingiram seu apogeu no século XVIII sob a influência da Revolução Científica do século anterior. Carlota Boto caracteriza o século XVIII como intérprete da ciência, da infância e da escola e, neste ponto a autora ratifica a existência das influências desse pensamento sobre a instrução pública em Portugal e posteriormente no Brasil, revelando que

Verifica-se que a nova concepção de ciência que o século XVIII traz a lume já estava posta em Portugal desde meados do século (Gauer, 2001). Verifica-se também que tal definição de conhecimento estabelece confluência com o lugar diferenciado a ser ocupado pela ação estatal.

---

1 Para saber mais ver: SAVIANI, Demerval. História das Ideias Pedagógicas no Brasil, 2013.



Era necessário para os iluministas portugueses, rediscutir o lugar público do Estado na conformação do Reino (BOTO, 2017, p. 16).

Chegadas essas transformações em Portugal e conseqüentemente no Brasil, tão necessárias diante do Estado Nacional instituído, elas se intensificaram principalmente a partir de 1750 através das iniciativas do primeiro ministro do rei D. José I, o Marquês de Pombal que segundo Carlota Boto (2017) influenciado pelo pensamento iluminista de seu tempo, percebeu, a respeito da educação, que:

Um Estado que não controla a licença para ensinar ou que não é capaz de averiguar a legitimidade dos que agem em nome da medicina é um estado fadado ao fracasso, do ponto de vista das políticas públicas. Os iluministas portugueses perceberam isso; e essa talvez tenha sido a grande marca da presença Pombalina (BOTO, 2017, p.17).

O trecho acima mostra claramente as evidências a respeito das intenções do Marquês sobre os rumos da educação em Portugal<sup>2</sup> e suas colônias – o que ocasionou a expulsão dos Jesuítas de todo território brasileiro em 1759.

Alguns estudos<sup>3</sup> sinalizam a expulsão da Companhia de Jesus das terras brasileiras como um retrocesso em seu sistema de ensino. Segundo Werebe (1995, p. 366) “as conseqüências foram de imediato desastrosas no campo educacional” devido à expulsão dos jesuítas em 1759, pois a organização do ensino existente não foi substituída por outra melhor ou equivalente.

Romanelli (1987, p. 36) destacou que o sistema educacional sofreu inúmeras dificuldades decorrentes de sua expulsão, “desmantelando toda uma estrutura administrativa de ensino”. Essa formatação é percebida na uniformidade da ação pedagógica onde a transição de um nível de ensino para o outro se dava em conformidade, demonstrando o alto grau de organização, o que fez com que essas escolas se mantivessem.

A compreensão dessas autoras sobre a expulsão dos jesuítas é válida quando verificamos uma série de medidas incoerentes, tardias e fragmentadas, com que o governo da metrópole se pôs a talhar e o Estado não tinha como garantir a educação para um território imenso como o Luso. No entanto, é com a expulsão da Companhia que o paradigma educacional começa a ser mudado, o que antes era destinado à colonização de indígenas e instrução dos filhos da elite por via privada/confessional passa ser dever do Estado e posteriormente estendido para as classes populares, ao menos sob a égide da lei.

É nessa circunstância que se inicia o projeto de modernização português pelo Marquês de Pombal. Com a expulsão dos jesuítas das terras pertencentes à Coroa portuguesa, o novo sistema que se inaugurou no Brasil foi o que se denominou de Aulas Régias.

2 Para saber mais sobre o iluminismo no território português ver livro: BOTO, Carlota. **Instrução Pública e Projeto civilizador: o século XIX como intérprete da ciência, da infância e da escola**, 2017.

3 CARDOSO, Tereza Fachada Levy. **As Aulas Régias no Brasil**. 2004; e WEREBE, Maria José Garcia. **A educação**. In. HOLANDA, Sergio Buarque de. **História geral da civilização brasileira** (org.) 1995.



Cardoso (2004), na tentativa de explicar o que aconteceu com a educação no Brasil após a expulsão da Companhia de Jesus, concebe que com a fixação das aulas régias se inaugura um novo sistema de ensino no Brasil e, “essa medida drástica simboliza uma ruptura do governo português com o pensamento escolástico e com uma tradição de dois séculos” (CARDOSO, 2004, p 180).

Para Romanelli (1987, p. 3), a expulsão dos jesuítas não modificou as bases do ensino. Segundo a autora, os “tios-padres, os capelães de engenho, mestres-escolas ou preceptores dos filhos da aristocracia rural”, formados nos seminários e colégios para a formação do clero secular e sacerdotes, foram os naturais continuadores dessa ação pedagógica. Assim, é necessário considerar que, sob certo ponto de vista, tais iniciativas, deram continuidade à formação jesuítica, criando aulas, mas, sobretudo colégios que ofereciam as Primeiras Letras e o Ensino Secundário, muitos até mesmo incentivados com algum tipo de subsídio oferecido pelos governantes. Ou seja, o quadro era paradoxal, embora houvesse tentativas de regular sob a perspectiva da legislação o processo de institucionalização de um ensino público. “Diante desse quadro, a população brasileira recorria às aulas particulares, ou à generosidade alheia, para suprir esse aspecto da ausência do Estado” (CARDOSO, 2004, p.183). Vejamos a perspectiva de António Nóvoa:

A expulsão dos jesuítas por Pombal teve um significado pioneiro: obrigado a substituir a Companhia de Jesus em matéria de ensino, o Marquês, “através das reformas de 1759 e 1772, lança as bases de um sistema estatal de ensino, antecipando a ideia de instrução pública, tal como ela se desenvolveria após a Revolução Francesa” (NÓVOA, 2005, p.23 *apud* BOTO, 2017, p.39).

E ainda:

Sob a mesma lógica ao expulsar os jesuítas em 1759 e instituir o sistema de aulas régias, o Marquês de Pombal estaria também transferindo para a responsabilidade do Estado a ação educativa que, antes, era praticamente monopolizada pela Companhia de Jesus. A moderna escola pública tem início quando o Estado passa a prover e gerir a educação. O Ensino, progressivamente, tornar-se-ia matéria de tratamento público (BOTO, 2017, p. 44).

Portanto, embora a sequência histórica, caracterizada pelo vazio da expulsão dos jesuítas, desorganização e decadência do ensino colonial (AZEVEDO, 1963), em que se observa um quadro desfavorável devido às tentativas de regular sob a perspectiva da legislação o processo de institucionalização das aulas Régias<sup>4</sup> não ter surtido o efeito esperado, houve, porém, o início do percurso da escola útil ao Estado e financiada por ele, - o que muito nos interessa, considerando que a ideia de escola pública para todos inicia sua trajetória.

Em síntese, concordamos com Carlota Boto ao declarar que:

4 As Aulas Régias eram uma espécie de escola pública a ser financiada pelo imposto denominado subsídio literário. Sobre as aulas régias no Brasil ver CARDOSO, Tereza Fachada Levy. *As Aulas Régias no Brasil*, 2004.



Quando pensamos na construção da escola pública no Brasil, frequentemente nos reportamos às ações dos republicanos. É comum, nesse sentido, vincularmos, por vezes, as razões da criação da escola de Estado ao imaginário do republicanismo. Todavia sabemos que, na história da educação brasileira, o ensino público foi engendrado em meados do século XVIII, por meio da ação do marquês de Pombal, muito antes do advento da República. Tratou-se, portanto, de uma política de Estado que veio pelo alto e que prescindiu de qualquer revolução social para se instituir. Alto de um Déspota esclarecido e, com a instituição das aulas régias, vinha também uma nova concepção de nacionalidade (BOTO, 2010, p. 107).

O período que segue entre a instituição das aulas régias e a transplantação da Corte Portuguesa para o Brasil, em 1808, é caracterizado pela desorganização e decadência do ensino colonial (AZEVEDO, 1963). A instalação da Corte no Brasil marcou, de fato, o início de uma nova era em nosso país. D. João toma uma série de medidas no sentido de desenvolver na colônia do Brasil uma estrutura capaz de atender as exigências de uma sede administrativa; e, é no contexto da criação de um aparato cultural que se dá a criação de algumas escolas, estabelecendo de fato, o início de uma nova era no Brasil.

Segundo Werebe (1995, p 367) “determinando transformações econômicas, políticas e culturais, limitadas a certos núcleos, mas importantes para a época”; a mesma autora confirma também que as novas condições político-econômicas engendraram uma mudança de “mentalidade e de costumes”, mesmo que vagarosamente, no município da corte, e que se estendeu também lentamente a alguns outros pontos mais distantes do país como Recife, Bahia e Vila Rica.

A vinda da família real, como se sabe, implicou, sobretudo, em investimentos no ensino superior centrado no município da Corte e em alguns outros pontos. Esse ensino surgiu num cenário de necessidades práticas e imediatas, o traço mais marcante desse projeto de ensino foi dado por um projeto cujo espírito era “profissional e pragmático” (WEREBE, 1995, p. 368). Visou, sobretudo, a formação de uma elite profissional para atender às necessidades da elite econômica, o que na historiografia da educação brasileira percebe-se que tais medidas não acompanharam as reais necessidades da sociedade brasileira.

O período no qual se deu a independência do Brasil (1822), configurou-se como um momento de efervescência e de mudanças, principalmente por causa de alguns eventos difundidos pelo mundo como, por exemplo, o advento do Liberalismo, a independência Norte-americana e a difusão dos ideais iluministas franceses no Ocidente. Ideias que condenavam a escravidão, que mencionavam a ruptura com a estrutura social, econômica e política vigente, a importância da cientificidade e a valorização do conhecimento tomaram corpo em decorrência de tais preceitos

Certamente provém do século XIX brasileiro – momento em que se consoma a doutrina liberal como fundamento jurídico-político do regime dinástico, constitucional e representativo – a determinação mais



clara de engendrar coletividades harmoniosas pela via da instrução pública (MONARCHA, 2016, p.9).

Então, proclamada a Independência e fundado o Império do Brasil, deu-se início a um longo processo de formação e consolidação do Estado Nacional brasileiro que desencadeou na outorgação da Constituição Política do Império do Brasil em 25 de março de 1824.

Se por um lado tínhamos as implicações de uma ruptura como consequência do fim do período Colonial, por outro, com o advento do Império, novas perspectivas apresentavam-se como possibilidade real.

Do código outorgado, sobrevém a definição do Império como associação política de todos os brasileiros, a legitimação jurídica do governo monárquico, dinástico, constitucional, e representativo, a divisão do poder em três instâncias: Executivo, Legislativo (Senado e Câmara), Judiciário, conjuntamente se instituíam uma instância protoabsolutista, o Poder Moderador, a Coroa, ou seja, D. Pedro I nomearia, sem aprovação do Legislativo, ministros de Estados, presidentes de províncias, magistrados, e escolheria os senadores eleitos em listas tríplexes (MONARCHA, 2016, p. 24-25).

Essa estruturação convergia no sentido imperativo de se elaborar para o Brasil um projeto nacional, no qual ficassem demarcados os princípios norteadores dos novos rumos a serem seguidos. A constituição de 1824 é o primeiro documento legal e expressivo sobre a instrução pública onde encontramos as primeiras orientações fixadas e que tratam do ensino no Brasil com pressupostos de uma educação pública.

No curto período entre 3 de maio de 1823, quando foi instalada a Assembleia Constituinte, a 25 de março de 1824, os debates educacionais foram intensos, particularmente aqueles que discutiam sobre a instrução **pública**. O texto constitucional disciplinou a educação no artigo 179, estabelecendo a garantia do Ensino Primário a todos os cidadãos. Vejamos:

§ XXXII. A Instrução primaria, é gratuita a todos os Cidadãos;

§ XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes (CARTA OUTORGADA, 1824).

Essa nova orientação educacional, expressa na Constituição, estava imbuída dos impulsos da Revolução Francesa, ocasionando pela primeira vez preocupações com a educação popular. Cabe ressaltar que o texto acima é impreciso que não dispõe onde seria a realização dessa modalidade de ensino, inferindo assim que seria, preferencialmente, pela família e pela Igreja, embora também preconizando e dando condições à criação de colégios e universidades para o ensino de Ciências, Artes e Letras. Porém, só com a primeira Lei que trata especificamente da instrução, datada de 15 de outubro de 1827, é que se registra, logo no Artigo 1º a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos (AZEVEDO, 1997).





Sobre a atenção que esse documento dava à educação, ao tratar das primeiras iniciativas para a difusão da instrução pública, temos que:

No código de estruturação jurídico-política do Estado Nacional, as preocupações com o ensino clausulavam o “direito do cidadão à gratuidade da instrução primária”, ousadia para a época. De fato, o artigo 179 estipula a inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros – a liberdade, a segurança individual e a propriedade, além de garantir instrução primária gratuita a todos, ademais previa-se a instalação de colégios e universidades para o ensino de “elementos das ciências, belas-letas e artes” (MONARCHA, 2016, p. 26).

Como observamos, eis aí o prenúncio de uma instrução pública para todos e a contribuição da Constituição de 1824 para a educação básica brasileira. Como expõe Monarcha (2016):

Num país de povoamento escasso, com populações esquecidas em territórios desmensurados, dissociados entre si, cuja economia se sustentava no latifúndio e na escravaria, a instrução primária, poderoso agente civilizatório, no tempo representaria um marco fatigante a ser materializado (MONARCHA, 2016, p. 26).

O que vemos na historiografia da educação é que o pensamento educacional à época era que a instrução seria o remédio que curaria os males que afetavam as províncias ao longo do século XIX. No entanto:

O imperador, os ministros, os deputados, os inspetores, entre outros, fazem menção à precariedade da educação, contudo não propuseram diretrizes ou traçaram orientações para a educação pública primária, que foi atropelada por um projeto de criação de universidades de modo que não foi traçado um plano geral ou um tratado sobre a educação. (MACHADO, 2010, p. 158).

Na citação acima, fica evidente que a instrução pública carecia mais que de uma lei – necessitava de governantes cuja vontade fosse implementá-la. Dessa maneira a educação estava, então, relegada em boa parte à iniciativa privada.

Após três anos da Constituição de 1824 a promulgação da primeira lei da Instrução Pública, a Lei de 15 de outubro de 1827, dada a implementação de um sistema educativo público, aparece no contexto do Império brasileiro um conjunto de proposições políticas pautadas na necessidade de expandir a instrução a todas as classes com um objetivo claro:

A tarefa da instrução elementar estava muito clara, e o sucesso desse projeto dependia da ampliação e difusão desses princípios entre a população livre. Cabia à instrução formar as crianças e os jovens (futuros cidadãos e trabalhadores), disciplinando-os e preparando-os para desempenhar um certo papel social, bem como ocupar os espaços gerados a partir das novas relações de trabalho que estavam se



concretizando. Portanto, uma instrução mínima devia ser difundida de maneira adequada para todos os pontos possíveis do Império. O papel esperado da escola e do professor seria o de levar o povo até a civilização fazendo com que estes pudessem, aos poucos, assimilar os preceitos de uma sociedade ordenada (CASTANHA, 2006, p. 189-190)

Dessa maneira, a educação que anteriormente era concebida como um dever do súdito, isto porque estava sob a influência das ideias liberais que foram sendo implantadas Brasil, passou a ser compreendida como um direito do cidadão e um dever do Estado

Desde então, tornava-se necessário dotar o país com um sistema escolar de ensino que correspondesse satisfatoriamente às exigências da nova ordem política, habilitando o povo para o exercício do voto, para o cumprimento dos mandatos eleitorais, enfim, para assumir plenamente as responsabilidades que o novo regime lhe atribuía. Esta aspiração liberal, embora não consignada explicitamente na letra da lei, conquistou os espíritos esclarecidos e converteu-se na motivação principal dos grandes projetos de reforma do ensino no decorrer do Império (CARVALHO, 1972, p. 2).

A Lei da Instrução Pública de 1827 vai reafirmar o pensamento educacional da universalidade da educação pública elementar quando diz: “Art. 1º Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias.” (BRASIL, 1827). Confirmando o disposto na Carta de 1824, de acesso à escola a massa da população, contudo, da mesma forma, apesar de mantida pelo Império, não apresenta fonte de financiamento nem tampouco plano de metas para sua implantação.

Esse século foi marcado por inúmeras mudanças radicais no globo terrestre. **Foi nesse século que a instrução pública se tornou objeto de debates por parte dos políticos e da sociedade civil**, propagando-se como imperiosa força social. Tal posição não era apenas brasileira, uma vez que se podiam identificar contornos mundiais. A difusão da instrução pública na forma de escolas primárias de ler, escrever e contar, destinadas às classes populares, esteve relacionada com a necessidade de organização de sistemas nacionais de ensino. **Esse debate atribuía à instrução elementar um papel fundamental, como responsável pelo desenvolvimento e harmonia social**, designando à escola a missão de contribuir para a unidade nacional, mediante a unificação da língua e preparo do eleitor-cidadão e do cidadão-trabalhador. (MACHADO, 2010, p. 154-155, grifos nossos).

Assim, a primeira lei da instrução pública é fruto do debates da época, sinalizados na citação de Machado (2010). Essa lei foi importante porque contém 17 artigos que estabelecem diretrizes acerca das providências que cabiam aos presidentes das províncias, fixação o ensino mútuo como metodologia de ensino, ordenados dos professores edifícios e utensílios escolares, formação de professores em curto prazo



e à custa de seus ordenados nas escolas das capitais. Também fixa conteúdo a serem objeto de ensino, exames públicos de professores para provimento das cadeiras, vitaliciedade dos professores, gratificação anual aos professores diferentes por seu trabalho depois de 12 anos, criação de escolas para meninas e fixação de castigos praticados pelo método de Lancaster.

Ela é também importante, porque determina a criação de escolas de primeiras letras, quantas forem necessárias (art. 1º), em todas as cidades, vilas e nos lugares mais populosos do Império. Ou seja, torna progressivamente uma prática institucional escolar financiada pelos cofres públicos, isto é, realizada na instituição pública (ao menos nos termos da legislação) que historicamente especializou-se na tarefa educativa, a saber, a escola.

Na província do Maranhão, com base nas leituras dos relatórios dos presidentes de 1840, 1850 e 1860, fica evidente o debate em torno da instrução pública, principalmente das massas incultas. Embora, os governantes não soubessem as reais condições dos serviços públicos da província, elaboravam relatórios com o objetivo de solucionar os problemas das coisas “ditas” públicas e na maioria dos casos a solução era exarar legislação sobre o assunto.

Quanto à escolarização pública, no art. 10º, alínea 2ª, o Ato Adicional de 1834 estabelece que cabe às assembleias provinciais legislar “Sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que, para o futuro, forem criados por lei geral”.

Podemos então considerar que ao descentralizar o poder, disfarçado de autonomia das províncias brasileiras, o Ato Adicional, por um lado, diminui a burocracia e facilita o processo de criação, inspeção e difusão de escolas primárias públicas, por outro, ao criar os parlamentos provinciais, com liberdade para legislar, transfere também o problema de financiamento da educação para as províncias, sem indicar a fonte de recursos para tal, um descaso para com a educação. Acerca disso, Maria Elizabete Xavier (1985) fez a seguinte afirmação:

Em 1834, esse descaso foi oficializado com o Ato Adicional. Diogo de Feijó, através do qual o poder central, único capaz de concentrar recursos para a extensão do ensino elementar em todo o país, legalizou a sua omissão e abandonou definitivamente o problema. Deixado a mercê da insuficiência de recursos e da instabilidade política reinante nas Províncias, a escola elementar brasileira ficará indefinidamente marcada por sérias deficiências quantitativas, e qualitativas (XAVIER,1985, p. 134).

As leis de 1827 e 1834 estabeleceram os parâmetros legislativos da instrução pública do Brasil no Império, revelando suas intenções políticas em torno da educação, a primeira pelo seu norteamiento nacional e a segunda pela atribuição política e administrativa da escola primária e secundária às províncias.



Dada a implementação de um sistema educativo público, aparece no contexto do Império brasileiro um conjunto de proposições políticas pautado na necessidade de expandir a instrução a todas as classes. Fernando de Azevedo, conclui que:

O ensino público estava condenado a não ter organização, quebradas como foram as suas articulações e paralisado o centro diretor nacional, donde se devia propagar às instituições escolares dos vários graus uma política de educação, e que competia coordenar, num sistema, as forças e instituições civilizadoras, esparsas pelo território nacional. [...]. Foi esse estado de inorganização social que dificultou a unificação política e impediu a consolidação educacional num sistema de ensino público, se não uniforme e centralizado, ao menos subordinado a diretrizes comuns (AZEVEDO, 1997, p. 556).

Sabemos que a educação sempre esteve intrinsecamente relacionada com o contexto social de cada momento histórico e, no início do século XIX, período caracterizado por instabilidades política, a província maranhense esteve na primeira metade do século em seu momento áureo em termos econômicos, evidenciando o motivo da resistência maranhense à Independência, à época. Isto estava relacionado à elite que a dominava.

Essa resistência se dava principalmente porque o grupo que estava no poder no Maranhão não aceitava as ordens vindas do Rio de Janeiro, capital do Brasil Imperial, e ainda por ter interesse em continuar com as boas relações com Portugal por conta das situações política e econômica a época.

De acordo com Castro (2010), no início do século XIX o Maranhão se estabeleceu como uma das províncias mais ricas cultural e economicamente, o que contribuiu para a modernização de sua capital, São Luís, e eventualmente do entorno, com a fundação de vários empreendimentos que podem ser associados a processos dados como civilizatórios e de progresso. Dentre esses empreendimentos, “as tipografias ocupam espaços privilegiados.

Assim, a escolarização maranhense, no momento de sua institucionalização, pode ser assinalada como uma instituição que transitava entre o prosseguimento da atmosfera doméstica e a consagração de um modelo institucional privado mais eficiente que o público (Coelho, 2014). Portanto, a educação era destinada com mais intensidade apenas às famílias abastadas. Isso mostra como os projetos da província eram diferentes do país naquele momento. No caso do Maranhão, os interesses quanto à exportação, à manutenção da escravidão e as relações políticas eram muito mais vinculados à Portugal do que aquela ideia nova de união com o Rio de Janeiro.

Segundo Viveiros<sup>5</sup>, o primeiro local especializado para a educação no Maranhão foi criado em 1821. Tratava-se de um Colégio particular dirigido por Tiago Carlos de La Roca. Nesse sentido, se pode ver como existiam, naquele momento, fatos que vão

---

5 O livro **Apontamentos para a história da instituição pública e particular do Maranhão**, de Jerônimo de Viveiros, publicado pela Revista de Geografia e História, 1953 em São Luís. É considerado uma obra rara que faz um apanhado geral sobre a educação maranhense durante a Colônia e o Império, trazendo características do funcionamento das escolas na província do Maranhão.



se concatenando para a instituição da escola. Regra geral, todavia, o âmbito privado já estava em funcionamento.

Foi a partir desse 1834, conforme análise de Viveiros (1953), que surgiram as primeiras escolas criadas pelo “legislador maranhense”. Indicando que a própria Assembleia Provincial começou, a partir dali, a cuidar das questões da instituição de escolas: “logo na sua primeira seção de 1835, reunida quando já ocupava a presidência da Província o doutor Antônio Pedro da Costa Ferreira, mais tarde Barão de Pindaré, não descurou o magno problema” (VIVEIROS, 1953, p. 8, grifo nosso). Através da legislação educacional sabe-se que no ano seguinte foram criadas escolas na capital e em algumas outras localidades no interior da província.

Na província do Maranhão criaram toda espécie de legislação: gratificando professores de primeiras letras (lei provincial nº 38, de 26 de julho de 1837); criando cadeiras de primeiras letras para meninas em várias vilas da província durante todo o período, a exemplo citamos a lei provincial nº 41, de 26 de julho de 1837); lei de transferência de cadeira de primeiras letras tanto de meninos como meninas para outras localidades como prescrita na lei nº 449, de 7 de outubro de 1857; elevação de cadeiras primárias de 1ª grau à categoria de 2ª grau (lei nº 820, de 8 de julho de 1867), e depois da segunda metade do século XIX há também um movimento de transferir e restabelecer diversas cadeiras do ensino público primário observados nas leis nº 1220, de 16 de março de 1881 e nº.1028, de 12 de julho de 1873 entre outras.

Para a educação de crianças abandonadas e desamparadas houve criação de leis que organizaram estabelecimentos destinados a esse público como por exemplo a lei nº 95, de 11 de julho de 1840 que organizou os estatutos para o Recolhimento de Nossa Senhora da Anunciação Remédios, a lei nº 105, de 23 de agosto de 1841 que estabeleceu uma Casa de educação de Artífices e ainda leis que concediam verbas para esses estabelecimentos como a lei nº 154, de 12 de outubro de 1843.

E, no sentido mais amplo da educação, foram sancionadas leis que criaram o cargo de inspetor e secretário da instrução pública (lei nº 156, de 15 de outubro de 1843); leis para regulamentar e reformar a instrução pública (lei nº 267, de 17 de dezembro de 1849 e lei nº 920, de 21 de julho de 1870); lei que ajudava os professores e professoras primários que trabalhavam fora da capital (lei nº 834, de 26 de junho de 1868); a lei nº 1091, de 17 de julho de 1874 que aprovava o regulamento da instrução pública.

E, se tratando do corpo docente também houve a execução de vários dispositivos legais, a saber lei nº 1258, de 11 de maio de 1882 que licenciava diversos professores do ensino primário e secundário; a lei nº 1301, de 14 de agosto de 1883 que aposentava diversos professores do ensino primário, a lei nº 96, de 13 de julho de 1840 para a gratificação de professor de primeiras letras e até a criação do regulamento dos professores da província em 1854. Todo esse movimento era uma tentativa de sustentar a ideia de instrução pública para todos.



## CONCLUSÃO

De fato, o século XIX foi marcado pela ideologia advinda de Portugal, no campo da instrução, pela crença imperiosa que a difusão da instrução pública na forma de escolas primárias, destinadas às classes populares, seria a salvação para todos os males de sociedades atrasadas como a do Brasil, e por isso se deu a realização de inúmeros debates por parte dos políticos e da sociedade civil.

É nesse contexto histórico em que se insere a elaboração de novas propostas educacionais, a instrução pública como questão fundamental constituinte do alicerce da sociedade a partir de então escritos em forma de leis ou nas vozes de representantes legais. Acerca disso, Carlos Monarcha, em sua obra *A Instrução pública nas vozes dos portadores de futuros (Brasil – séculos XIX e XX)*, explica:

Nas vozes e nas atitudes de sujeitos **encarnados porta-vozes dos interesses gerais**, escritores, **políticos**, jornalistas, professores, bacharéis, **funcionários**, médicos, militares, politécnicos, juristas, administradores, em suma frações da inteligência brasileira, **irmanam-se numa comunidade de propósitos: instruir a massa bruta de analfabetos**, cuja linguagem, dizia-se, recordava à infância das primeiras sociedades e os costumes de uma humanidade vivente no subsolo da história (MONARCHA, 2016, p.9. Grifos nossos).

Os grifos que elencamos na citação acima expressam o que o trabalho que ora desenvolvemos, tem sua importância ao buscar entender como se deu o processo histórico da institucionalização da instrução pública na província do Maranhão nos oitocentos baseados na legislação educacional e bibliografia relacionada e assim contribuir com os estudos acerca as origens e funcionamento da escolarização pública formal no Brasil.

Diante do contexto histórico já apresentado e da complexidade que envolve as questões relacionadas aos projetos educacionais do período e à escolarização formal propriamente dita, entendemos que o processo de institucionalização da escola pública no Brasil, foi de formação nacional e global, já que as ideias iluministas disseminadas no século XVIII atingiu proporções colossais e se desenvolveu nos mais variados setores: político, social, econômico e ideológico, envolvendo todo o conjunto de indivíduos, porém no decorrer do processo de institucionalização escolar são observadas especificidades, de maneira que ocorrem também discrepâncias entre os diversos níveis e modalidades educacionais e os diversos locais em que as políticas são implementadas.

Com base nos argumentos indicados, a importância do tratamento do objeto dessa pesquisa se impõe, notadamente quanto ao escolher o século XIX como recorte temporal, visto que de fato houve as primeiras e significativas modificações no sistema educacional à época. Werebe (1995, p. 367) corrobora esse argumento ao afirmar que “as novas condições político-econômicas determinaram, por isso mesmo, a inauguração de nova orientação em relação ao ensino”. Este é um caminho





que perseguimos para verificar como tais “ventos de mudança” acabaram por chegar à província do Maranhão, distante da Corte brasileira e próxima da Coroa portuguesa.

## REFERENCIAS

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 4ª edição, 1963.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados. V. 56 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo), 1997.

BOTO, Carlota. **Nova História e seus velhos dilemas**. Revista usp, Nº 23, 1994

\_\_\_\_\_. Carlota. Pombalismo e escola de estado na história da educação brasileira. In: SAVIANI, Dermeval. **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira** (Org.) – Vitória: EDUFES, 2010.

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

BRASIL, Lei de 25 de março de 1824. **Constituição Política do Império do Brasil**. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/contituicao/contituicao24.htm>>. Acesso em: 20/11/2017.

\_\_\_\_\_. **Lei 15 de outubro de 1827. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/>. Acesso em 15/11/2017.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 16 de 12 agosto de 1834**. Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de Outubro de 1832. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em 15/11/2017.

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

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. As Aulas Régias no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil: Séculos XVI-XVIII**. Vol. I. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

CARVALHO, Laerte Ramos de. **Ação Missionária e Educação**. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de. **História geral da civilização brasileira**. 2ª ed. São Paulo: Difusão Europeia, V.1. 1963.

CARVALHO, Laerte Ramos de. **Introdução ao estudo da História da Educação Brasileira: o desenvolvimento histórico da educação brasileira e a sua periodização**. São Paulo, 1972.

CASTANHA, André Paulo. **O Ato Adicional de 1834 na história da educação brasileira**. Revista brasileira de história da educação nº 11 jan./jun. 2006. Disponível em: <http://eduem.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/viewFile/38639/20170>.

CASTRO. **Leis e Regulamentos da instrução pública no Maranhão Império: 1835-1889** – São Luís: EDUFMA, 2009.

\_\_\_\_\_. O Artista: um jornal dedicado à indústria e às artes no Maranhão Império. In.

\_\_\_\_\_. Cesar Augusto (Org.) **Leitura, impressos e cultura escolar**. São Luís: EDUFMA, 2010.



COELHO, Joseilma Lima. **Instituição da escola primária privada na província do Maranhão (1834-1854)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC. 120 p., 2014.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. Estado e políticas da educação no Império brasileiro. In SAVIANI, Demerval (Org.) **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira** – Vitória: EDUFES, 2010.

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

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

SAVIANI, Demeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4. Ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

REIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. – 21 ed. – Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2010.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes Ltda, 9ª edição, 1987.

VIVEIROS, Jerônimo de. **Apontamentos para a história da instrução pública e particular do Maranhão**. São Luís: O Combate, 1937. Disponível em: <http://www.cultura.ma.gov.br/portal/bpbl/acervodigital/pdf.php?MagNo=589> São Luís: Revista de Geografia e História, 1953.

WEREBE, Maria José Garcia. A educação. In. HOLANDA, Sergio Buarque de. **História geral da civilização brasileira** (Org.) Tomo 2 O Brasil Monárquico. Vol. 4 São Paulo: Difel, 5ª edição 1995.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Poder político e educação de elite**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

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

Suzana Lopes de Albuquerque - IFG

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

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

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

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

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



práticas agrícolas, bem como para criar seu *Método Castilho para o ensino rápido e aprazível do ler impresso, manuscrito, e numeração e do escrever*.

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

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

## 1. Ingresso de António Feliciano de Castilho nos campos da instrução e agricultura

A obra *Memórias de Castilho* escrita pelo filho de António Feliciano de Castilho (1800-1875) apresenta os motivos que levaram o poeta português a ingressar nos campos da agricultura e da instrução. Segundo os relatos de Julio de Castilho, o casamento de seu pai em 1839 foi decisivo para tal ingresso nesses campos, uma vez que em 1847 por problemas respiratórios de sua esposa, António Castilho mudou-se para um sítio no Campolide de baixo. Observa-se que esse contato com a natureza implantou no coração de Castilho sua nova religião, denominada campo.

Aí começou ele a iniciar-nos na religião chamada o campo. A sua voz de veludo ia explicando para nós o grande papel da terra na economia social; as fases diversas da lavoura; a importância incalculável daqueles obscuros camponeses que víamos lavrando, ou regando, ou mondando [sic] nas cercanias, a poesia útil e imensa do arado; a vida laboriosa do boi; a significação austera da cantinela do moinho (CASTILHO, 1893-94, vol.41, p.867).

A necessidade de novos ares para o tratamento de sua mulher e a vida financeira de Castilho angustiavam o seu coração. Conforme o registro de seu filho, as dificuldades para sustentar sua esposa e cinco filhos após a cessão da edição da *Revista Universal Lisbonense*<sup>1</sup> e a condição de atraso da pensão que recebia do governo fizeram com que o poeta largasse a Corte em direção ao novo mundo nos Açores.

Tais condições precárias, apresentadas por Júlio de Castilho, fizeram com que a promessa de uma vida melhor nos Açores fosse aceita por António Castilho e após

---

1 A *Revista Universal Lisbonense*: jornal dos interesses físicos, morais e literários encontra-se digitalizada em suas publicações que ocorreram em Lisboa dentre os anos de 1841 a 1853 contendo diversificados conteúdos relacionados à literatura, agricultura, indústria, notícias, variedades, dentre outros. Assinaram como colaboradores renomados autores como Alexandre Herculano, Almeida Garret, Camilo Castelo Branco, Francisco Maria Bordalo, dentre outros.



uma breve estada em Campolide, mudou-se em 1847 para Ponta Delgada, na ilha de São Miguel.

Houve quem, sabendo do estado angustioso de Castilho, lhe oferecesse espontâneo, e com mil instâncias, uma existência próspera nos Açores, caso ele quisesse para lá transferir sem demora os seus penates. Pintaram-lhe os Açores (a ilha de S. Miguel principalmente) como um El-Dorado sumido nas solidões do Oceano. Tudo quanto há de belo no mundo havia de encontrar-se em S. Miguel: clima, sociedade, fortuna, apreço, educação para os pequenos! Em suma: tudo (CASTILHO, 1893-94, vol.41, p.949).

O autor português foi engendrando um projeto de agricultura ao de instrução para os insulanos e seus primeiros contatos, escritos e impressões foram rendendo laços de amizade com profissionais que oficializaram Castilho como redator do periódico mensal *O agricultor Michaelense*, permanecendo na frente de suas edições durante os anos de 1848 e 1849.

Visando a retomada das edições desse periódico que estava desativado, a Sociedade Promotora da Agricultura Michaelense firmou contrato com Castilho para sua edição com honorários de 800\$000 réis anuais. Essa Sociedade foi fundada em 1844 por André do Canto e visava contribuir para o desenvolvimento da principal fonte da prosperidade insulana, por eles considerada: a exploração agrícola.

A Associação Promotora da Agricultura Michaelense é a demonstração viva, do que tais corpos valem e podem, para o aperfeiçoamento dos lavradores [...] Não se instruiu ainda o camponês; a tarefa de séculos não cabe em dias (CASTILHO, 1942, p.74-75).

Castilho destinou seus anos de estadia em São Miguel para construir e difundir conhecimentos teóricos para os “pobres rústicos da ilha” (CASTILHO, 1895, vol.42, p.227) desenvolverem as práticas agrícolas.

Segundo o relato de seu filho, a primeira dificuldade registrada por Castilho para o desenvolvimento de melhores práticas da agricultura na ilha foi a falta de instrução, de leitura e de métodos para o ensino da leitura e, para isso, propôs uma renovação no campo da instrução apresentada em sua obra *Felicidade pela Instrução* (1854), além de propor seu Método de Leitura Repentina sob as bases do filósofo francês Lemare.

Seria então de Lemare a ideia de memorização do som das letras através de imagens que a ele se ligassem, bem como a identificação em cada palavra das letras cuja união a compõe. Reconhecendo ser de Lemare a autoria e, portanto, a “glória da invenção”, Castilho reivindicaria para si nessa primeira edição de seu método a adaptação, posto que, ao adotar a ideia fundamental, necessitara refazer a invenção, “criar quase tudo do novo” (BOTO, 2012, p.55).

Levando com afinco essa temática, Castilho desenvolveu um método para o ensino rápido e aprazível da leitura intitulado *Leitura Repentina* e, dadas as circunstâncias



peçoais que o levara a habitar no povoado da Ilha de São Miguel, encontrou vários agricultores analfabetos, sentindo assim a necessidade de disseminar meios apropriados para o desenvolvimento da leitura engendrada às atividades agrícolas.

De acordo com o poeta, “pela agricultura saberá como cultivar, como colher, como conservar melhor os frutos e dessa forma saberá conduzir suas atividades. A leitura propicia uma sociedade mais pacífica e morigerada, mais unida e rica, mais poderosa, mais contente, mais amável e mais amada” (CASTILHO, 1942, p. 137).

Diante da necessidade da vulgarizar um projeto instrucional engendrado ao projeto de agricultura, Castilho e outros fundadores criaram em 1848 a Sociedade de Amigos das Letras e Artes em São Miguel. Essa associação recebia pessoas de diferentes classes que se interessavam pelas letras e objetivava ensinar as artes englobando o teatro, a música e a literatura a partir de um aprimoramento e tentativa de ampliação das escolas das primeiras letras.

Que afortunado, que invejável, não tem de ser o país, onde, desde os palácios até as choças, todos os homens, todas as mulheres, e todas as crianças (sem exceção) souberem ler, e amarem a leitura, e onde, em cada casa se encontrar uma pequena biblioteca, não dourada por fora mas verdadeiramente de ouro por dentro, para o espírito, para o coração, para a saúde, para a fortuna! (CASTILHO, 1908, p.84).

A Sociedade oferecia aulas de Leitura, de Doutrina Cristã, de Aritmética, Geografia, Desenho Topográfico, entre outros. De acordo com os relatos de Julio de Castilho, com um público excedente ao esperado, os resultados foram excelentes, reunindo uma diversidade de produtos de excelente qualidade presumindo progressos industriais para a ilha. A obra *Memórias de Castilho* registrou a importância de Castilho perante esse movimento de instrução na Ilha de São Miguel, uma vez que “o mestre, ele, o cego, ele, o utilitário sonhador, ele, o pobre, ele, o forasteiro, era a alma e o centro de todo o movimento, era o sol daquele sistema de satélites, era a encarnação da pacífica revolução do bem” (CASTILHO, 1895, vol.42, p.493).

Essas experiências e reflexões estão presentes na obra *Felicidade Pela Agricultura* escrita em 1848 e 1849 em sua estadia na Ilha de São Miguel, no momento em que suas análises nos campos da agricultura, trabalho e instrução, apresentavam uma perspectiva de valorização da leitura e escrita. Essa obra consistia, dentre outros, em uma reunião dos escritos de Castilho destinados ao periódico mensal provinciano *O Agricultor-Michaelense*.

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





Nunca jamais a fortuna sorria tão benigna a projetos meus! Crescemos de semana para semana, até ao ponto de já em minha casa não cabermos, e ser-nos forçoso irmos celebrar no teatro as nossas sessões, e passarmos já hoje (março de 1849) de quatrocentos, incluindo-se nesta conta o Prelado, o Vigário Geral, o Governador Civil, o Militar, o Comandante [...] em suma: tudo que a cidade de Ponta Delgada possui de mais alto, de mais ilustre, de mais instruído, e de mais patriótico; sem falar em muitas senhoras respeitabilíssimas, que prontamente se fizeram inscrever para esta cruzada de civilização (CASTILHO, 1942, p.118).

No projeto proposto pelas duas sociedades empenhadas na promoção da agricultura e das letras em São Miguel encontra-se presente a preocupação com a escrita para os lavradores engendrada à uma filantropia preocupada em abranger as massas rurais.

Começou-se a escrever para os lavradores; entraram-se a fazer exposições: dos frutos da terra, por uma parte; dos produtos da indústria, por outra; a concitar-se os ânimos, pela emulação, para as ideias úteis e generosas; abriram-se escolas gratuitas, a brilharem todas as noites, na cidade, pelas vilas, até pelos montes mais desconversáveis (CASTILHO, 1942, p.134).

A obra *Felicidade pela Agricultura* é composta do registro dos serões realizados às saudosas tardes de domingo. No capítulo VII, intitulado “Primeiro Serão do Casal, Propriedade Territorial”, Castilho definiu a leitura e escrita enquanto caminho para a libertação do homem, não podendo, por isso, tal direito ser negado, extraído ou retirado do ser humano. A leitura na sua relevância tornava uma forma de saber acessível que tão pouco custava comparado ao valor que nela existia.

Em sua passagem pela Ilha de São Miguel, Castilho foi revertendo a decepção inicial de sua mudança por um apego à dois campos que a experiência com os insulanos lhe proporcionou: agricultura e instrução, tecendo por essas duas vias, seu projeto de regeneração social e felicidade pela instrução e pela agricultura para Portugal no século XIX.

## 2. A felicidade pela agricultura: regresso à terra e às virtudes simples do trabalho

Nas advertências registradas por Castilho no início de sua obra *Felicidade pela Agricultura* (1942), escrita em sua permanência na Ilha de São Miguel nos anos de 1848 e 1849, estão apresentadas suas proposições enquanto utopias, momento em que o próprio autor afirma “que a maior parte das minhas esperanças nestas páginas, vem prematura, e que poucos destes bons e santos desejos, ou nenhuns, se realizarão em vida dos nossos netos” (CASTILHO, 1942, p.53).

Essa utopia de Castilho aparece registrada juntamente com seu sentimento de angústia ao ver a imensidão da terra portuguesa sem a devida cultura de plantio e



colheita, bem como ver a condição de seus compatriotas sem a iluminação do projeto civilizador instrucional derramado em suas condições de analfabetismo. Por isso, Castilho reclamava sempre que “temos terra, que pode ser mais, e melhor cultivada, devemos cultivá-la; temos alma, que pode ser mais, e melhor alumiada, devemos alumiá-la; temos coração, que pode ser mais puro, mais virtuoso, e mais amante, e mais coração, devemos aproveitá-lo” (CASTILHO, 1942, p.55).

A agricultura é considerada por Castilho como uma arte “velha e robusta mãe dos povos, auxiliada dos seus dois incansáveis primogênitos: indústria e comércio” (CASTILHO, 1942, p.62). Em seu projeto idealizador do desenvolvimento de práticas agrícolas no campo, esse assumia o papel do “último e único Messias terrestre” (CASTILHO, 1942, p.77) e pela via de seu cultivo propunha uma regeneração social.

Oxalá, todavia, que alguns loucos sublimes, convencidos, como nós, de que já não temos salvação possível, senão pela Agricultura, e de que Portugal, como o Anteu da fábula, derrubado pelo Hercules do luxo, só da terra pode reassumir as perdidas forças, apareçam intrépidos a Apostolar Agricultura, uns na imprensa (que é a grande charrua de desbravar entendimentos) outros na tribuna, (que é onde a razão pública se concentra em lei) outros no governo, (que é onde, até sem lei, não só há, senão que sobram forças para o bem) outros finalmente, e sobre tudo, entre os cabeças administrativos, e os cabeças espirituais do povo (CASTILHO, 1942, p.95).

Castilho atribuía à prática da agricultura a primazia do desenvolvimento da indústria e do comércio presentes nas grandes cidades. Segundo o autor, dificilmente o centro do luxo das cidades não desviam seus tributos à indústria agrícola: “Ouvís nas cidades grandes aquele sussurro profundo de mil vozes, como bramir de oceano? É o estrépido da indústria, o tráfego do comércio, a ebriedade das mesas, o vozear dos espetáculos: Que fada produziu e conserva tudo isso? – A agricultura” (CASTILHO, 1942, p.60).

Suas contribuições com os Serões e com o projeto de agricultura consistiam em levar a poesia e instrução aos agricultores para renovação de suas forças e trabalho.

Quanto a mim, meus bons vizinhos, estou muito satisfeito com a minha tarefa literária: outros mais capazes de vos instruir na agricultura, tem a bondade de tomar a si esse encargo, para o qual, eu mesmo vos confessei já que me não sinto habilitado. À minha conta está em procurar desenfadar-vos algum serão do domingo: que quereis? Quem nasceu para pouco... um poeta é como um destes passarinhos, que Deus criou para recreação do lavrador, na força dos seus trabalhos (CASTILHO, 1942, p.138).

Castilho relatava tal relação com o meio ambiente como inspiração para suas poesias. Para Castilho, o projeto civilizador das Associações agrícolas tinha uma sintonia com o campo e deveria ampliar a instrução dos povos tomando como alvo os países que ele considerava mais adiantados no campo da instrução pública.



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

Em sua defesa pela vulgarização do saber agrícola, Castilho recomendou dentre outras propostas para o melhoramento do campo, a leitura da obra *Guia e Manual do Cultivador, ou Elementos de Agricultura*, escrita pelo seu amigo ainda dos tempos da mocidade, José Maria Grande, Bacharel em Medicina pela Universidade de Coimbra e Doutor na mesma faculdade pela de Louvain, em Filosofia, e lente há anos de Botânica e Agricultura na Escola Politécnica de Lisboa. Segundo Castilho, a obra composta de dois volumes continha os segredos do nascimento, crescimento, florescência, frutificação e reprodução das plantas, sua alimentação, vida, respirar, dormir, amores e das relações de benefício mútuos com o ar, terra, animais e com os homens (CASTILHO, 1942, p.211).

Referindo-se à biografia do professor José Maria Grande<sup>2</sup>, Castilho descreveu sobre sua experiência com as práticas agrícolas agregando para si o conhecimento científico advindo da sua formação prática.

Lavrador ele mesmo, e imbuído copiosamente nas teorias, por sua experiencia verificada, compreendendo até onde é dado, os mistérios da natureza; afeito a explicá-los; e sabendo realçá-los ainda, com a lucidez e cores do estilo; cometeu com a melhor estreia, e com as fadas mais propícias conseguiu, criar para vós, o que de toda a parte há muito tempo se pedia em vão, o código sucinto, mas completo, dos vossos trabalhos (CASTILHO, 1942, p.210).

Após tecer elogios e sugerir a adoção do livro de José Maria Grande, Castilho criticou a pequena quantidade de catálogo dos livros portugueses comparados às produções da França, Inglaterra, Alemanha e Itália, numerando alguns títulos interessantes como:

A bíblia de Pereira, as Meditações ou Discursos religiosos de Rodrigues de Bastos, a Imitação de Cristo, a Moral em ação, o Bom homem Ricardo, Simão de Nuntua, a História de Portugal, a Recreação filosófica, o Guia e Manual do cultivador, o Dicionário de Agricultura de Soares Franco, a Higiene de Melo Franco, a Coleção de receitas de Lúcio, a Revista Universal Lisbonense, o Agricultor Micaelense, o Industriador, o Panorama, o Arquivo Popular, o Recreio das famílias, o universo pitoresco, o Robinson Crusoe, etc. (CASTILHO, 1942, p.264).

2 Segundo o Dicionário Histórico de Portugal, José Maria Grande foi membro honorário da Sociedade das Ciências Médicas da mesma cidade, cujo Presidente foi também; Membro honorário da Sociedade Farmacêutica Lusitana; Sócio correspondente da Academia Real das Ciências de Madrid; da Academia Medico-cirúrgica de Gênova; da Sociedade Nacional e Central de Paris; da Academia de Medicina e Cirurgia de Cadix; do Instituto Médico Valenciano; e de várias outras corporações científicas nacionais e estrangeiras, etc. etc.—Nascido na cidade de Portalegre a 13 de Abril de 1799.



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

### 3. A saga do português no império brasileiro

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

O método de ensino desenvolvido por Castilho no momento de sua permanência na Ilha de S. Miguel assumiu um caráter transnacional e, dentre vários outros que circularam nas províncias brasileiras em meados do século XIX, apresentava-se como uma proposta de escola moderna, caracterizada por sua função modeladora, racionalizadora, normativa e reguladora da cultura letrada.

Seu método de ensino foi enunciado no prólogo da obra *Método Castilho para o ensino rápido e aprasível do ler impresso, manuscrito, e numeração e do escrever* (1853) como patrimônio geral e não privilégio, não sendo, portanto, tido “nem como virtude nem mercê, e sim como justiça e pagamento da dívida. Subtrair, sonegar, aos espíritos o seu sol, dificultá-lo, encobri-lo e mesmo vendê-lo é falsear a lei divina; é profanar a obra prima do Criador” (CASTILHO, 1853, s.p).

Uma carta<sup>3</sup> de Castilho escrita no Brasil e destinada à sua mulher, em Portugal, possibilitou uma explanação acerca das dificuldades como embates, resistências e negações que o autor português encontrou para socializar seu método em terra brasileira. A partir dessa denúncia, observa-se que as resistências ocorriam, dentre outras questões, devido sua proposta de escola moderna, calcada em princípios da simultaneidade do ensino, de uma escola ativa, alegre e que despertasse o interesse das crianças.

Esse escrito de Boto & Albuquerque (2018) apresenta as rejeições que Castilho recebeu em território brasileiro sob a lente, principalmente, de três localidades distintas: as províncias de Goiás e Alagoas e ainda a discussão na Corte Imperial, onde seu curso fora cancelado. As fontes localizadas demonstram que Castilho desdenhou da escola que não nascera da sua pena, não se intimidando aos ataques recebidos, defendendo-se em diferentes registros em forma de respostas aos que considerou, seus adversários e impugnadores.

Em solo brasileiro, os impasses e recusas ao Método Castilho deveram-se a diferentes motivos como embates pessoais entre o filólogo alagoano José Alexandre Passos com o representante de Castilho na província de Alagoas, ainda pela oposição

3 Tal carta foi localizada na obra *Correspondência pedagógica* (1975), compilada por Fernando Castelo-Branco juntamente com inúmeras outras destinadas aos jornais, governantes, escolas, diretores, dentre outros. Nessa obra estão presentes variadas cartas de Castilho enviadas à sua esposa Ana Carlota Xavier Vidal, apresentando uma longa série de meigas cartas-diários, intimistas e de relatos dos seu cotidiano e suas impressões acerca da viagem ao Brasil, em 1855.



que a metodologia de ensino da Leitura Repentina baseada na atividade lúdica e alegria para o aluno recebera por não preparar para as “durezas da vida”, e ainda pela presença de outras matrizes teóricas de intelectuais e autores de impressos no campo do ensino da leitura como o brasileiro Costa e Azevedo.

Em tom de denúncia, Castilho registrou em carta à sua mulher que os nacionalistas brasileiros, especialmente, dois traquinas literários, Costa e Azevedo e Valdetaro, rejeitaram seu método e sua presença na Corte devido a inflamação que tais nacionalistas incitaram em suas aulas.

Na contramão dessas oposições, alguns adeptos de Castilho em solo brasileiro como Abilio Cesar Borges, o barão de Macaúbas, registraram defesas ao método de Leitura Repentina em meio aos ataques que sua proposta de Ensino de leitura e escrita recebera. Tal defesa pode ser observada no relatório da Instrução Pública da Bahia apresentada por Abilio Cesar Borges, Diretor da Instrução Geral dos Estudos da província da Bahia:

Pelo método moderno decora-se o abecedário, termo médio, em 5 a 6 horas, e alegremente, com toda a perfeição, ficando impossível o confundi-lo [...] Pelo método antigo consumia-se largo tempo num silabário tedioso, excusado, e inexatíssimo: no moderno desde que se entram a conhecer as letras, entram se a ler palavras, e dentro em pouco tempo (BAHIA, 1856, p.55-56).

A saga do português António Feliciano de Castilho no campo da instrução pública brasileira engendrou sua proposta de ensino de leitura e escrita à do ensino do ofício da agricultura. Ao fazer o prefácio da obra de gramática Latina, “Novo systema para estudar a lingua latina, com tres edições” (BORTOLANZA, 1999, p.306) de Antonio de Castro Lopes, Castilho demonstrou conhecimento e admiração pelo autor do opúsculo *Cathecismo de Agricultura para uso das escolas de instrucção primaria do Brasil* (1869).

O apelo à formação da infância para o trabalho rural no império brasileiro pode ser observado a partir da lente do opúsculo desse professor e médico brasileiro Antonio de Castro Lopes (1827-1901), escritor, médico homeopata, tradutor dramaturgo, latinista, professor, poeta, gramático e político.

A partir da localização de fontes acerca da vida e obras desse médico brasileiro, localizamos a interlocução com António Feliciano de Castilho no que tange à um projeto instrucional, civilizador e de preparação da criança para um ofício pela via da agricultura.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vislumbramos com esse escrito apresentar os projetos de instrução e de agricultura do português António Feliciano de Castilho engendrados ao projeto da Modernidade, momento em que a escola calcada no tradicionalismo da instituição foi projetada como um palco de experimentações do novo e calcada em um projeto de redenção pedagógica e social.



A redenção pedagógica proposta por Castilho consistia na elaboração de um método de ensino de leitura e na produção de obras como *Felicidade pela instrução*, momentos em que o autor buscou romper com um ensino por ele denominado velho e criou uma escola metódica, na qual, em sua fala, a imobilidade, a punição, o enfado, cansaço, espera e demora não lograriam espaço.

Já a redenção social viria de seu projeto reformista de liberdade de forma pacífica, sem revolta e sem violência pela via da instrução e agricultura. A reforma proposta por Castilho evocava um princípio de felicidade pela via da instrução e de ofício da agricultura, vislumbrando uma sociedade mais unida e civilizada, agregando tais princípios ao ideal de razão e entendimento advindo da Modernidade, sendo este o caminho para uma mudança social.

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

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

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

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

Dessa forma, a partir do estudo da vida e obra de António Feliciano de Castilho, foram apresentados inúmeros sujeitos, ideais e impressos que circularam no campo da instrução pública primária tanto em Portugal quanto no Império brasileiro, demarcando inúmeras presenças e posicionamentos. Tal estudo possibilitou compreender um campo repleto de articulações, estudos, matrizes, ideias, impressos, debates, rupturas, apropriações, resistências, em um olhar historiográfico para além das carências e silenciamentos.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, S. L. (2012). *O ensino de primeiras letras de Alagoas oitocentista: vestígios sobre noções de infância nos discursos e práticas escolares*. 2013. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas.





\_\_\_\_\_. *Os embates na apropriação do Método Castilho em território brasileiro: Leitura das fontes das províncias alagoana e goiana*. In: Encontro Educacional do Norte e Nordeste, 2013, Recife. Anais do XXI EPENN, 2013.

\_\_\_\_\_. *Análise de impressos no Brasil Império: a Sciencia e sua interlocução com o campo pedagógico*. In: Anais do V Congresso Internacional de História, 2016, Jataí.

ALBUQUERQUE, S. L.; BOTO, C. (2017) *O impresso Lições de Ler na história da alfabetização no Império brasileiro*. Poiésis – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Tubarão, SC. V.11, n.20, p.214-231.

BORTOLANZA, J. (1999). *O poeta novilatino carioca Antonio de Castro Lopes (1827-1901)*. Humanitas, Coimbra, v. LI, n. I, p. 301-316.

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

\_\_\_\_\_. *A escola primária como rito de passagem: Ler, escrever, contar e se comportar*. Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012

BAHIA. (1856). *Relatorio sobre a Instrucção Publica da Provincia da Bahia apresentado ao ILLmº. e Ex.mº SNR Presidente Commendador Álvaro Tibério de Moncorvo e Lima por Abilio César Borges*. Typographia de Antonio Olavo da França Guerra e Comp.

CASTELO BRANCO, F. (1977). *Castilho tenta difundir o seu método de leitura no Brasil*. Revista da Faculdade de Educação USP. 3(1); 32-45.

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

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

\_\_\_\_\_. *Método português-Castilho para o ensino rápido e aprasível do ler, escrever, e bem falar*. Lisboa: Empresa da História de Portugal, 5ª edição portuguesa, 1908.

\_\_\_\_\_. *Felicidade pela agricultura*. Edição: Dois mundos Editora Ltda. Rio de Janeiro, 1942

\_\_\_\_\_. *Revista universal lisbonense: jornal dos interesses físico, morais e literários por uma sociedade estudiosa*. Consultado em Dezembro, 2015, em: <http://hemerotecadigital.cm-lisboa.pt/OBRAS/RUL/RUL.htm>

\_\_\_\_\_. *Correspondência pedagógica*. CASTELO-BRANCO, Fernando (seleção, introdução e notas). Instituto Gulbenkian de Ciência. Centro de Investigação Pedagógica. Lisboa, 1975.

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

\_\_\_\_\_. *Memórias de Castilho*. O Instituto: jornal científico e literário. Coimbra: Imprensa da Universidade, Vol. 41, 1893/1894.

\_\_\_\_\_. *Memórias de Castilho*. O Instituto: jornal científico e literário. Coimbra: Imprensa da Universidade, Vol. 42, 1895.

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

ANAIS DE  
**TRABALHOS  
COMPLETOS**

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

**COLUBHE2020**

**V.3**

