

ANAIS DE TRABALHOS COMPLETOS

EIXO 8

RELAÇÕES DE GÊNERO, GERAÇÃO, ETNIA, CLASSE SOCIAL

XII CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

COLUBHE2020



ANAIS
DE
**TRABALHOS
COMPLETOS**

V. 8

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. 8

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.8 (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>
288p.

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
**RELAÇÕES DE
GÊNERO, GERAÇÃO,
ETNIA, CLASSE
SOCIAL**

V. 8

COLUBHE2020



SUMÁRIO

A ESCOLA NORMAL DE OURO PRETO EM SUA TERCEIRA FASE DE FUNCIONAMENTO: A CHEGADA DAS MULHERES (1872-1889)	4
JUMARA SERAPHIM PEDRUZZI – UFMG	
A IMPLEMENTAÇÃO DE CRECHES NA CIDADE DE SÃO VICENTE: DE SEIS CRECHES PARA SETENTA E DUAS CRECHES EM SETE ANOS DE 1997 – 2004	13
GISELLE VILLAR STIPANICH – UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS -UNISANTOS	
A IMPRENSA NEGRA: O ALVORECER DO MOVIMENTO NEGRO NO BRASIL	22
ROSANGELA FERREIRA DE SOUZA QUEIROZ- SME/SP	
A INFÂNCIA NA COLÔNIA JOSÉ TEODORO SOB O OLHAR DO FOTÓGRAFO JOÃO DA COSTA (SÃO JOÃO DEL-REI, 1960-1970)	33
VIRGINIA APARECIDA AMBROSIO – UFSJ	
A INFÂNCIA NO CONTEXTO DA ESCOLA PRIMÁRIA RURAL DE NAVIRAÍ ENTRE OS ANOS DE 1970 A 1990.....	49
FABIANA RODRIGUES DOS SANTOS -UFGD MAGDA SARAT- UFGD	
AS MEMÓRIAS DE INFÂNCIA DE PROFESSORES HOMENS NO SUL DO MATO GROSSO (1946-1973) ...	61
ADRIANA HORTA DE FARIA– UFGD LARISSA WAYHS TREIN MONTIEL - UFMS	
AS PRESENCAS FEMININAS NA IMPRENSA NEGRA PAULISTANA (1907-1924)	75
BIANCA AMORIM – FEUSP	
EDUCAÇÃO INTELECTUAL E PROFISSIONAL NO FINAL DO SÉCULO XIX E INÍCIO DO SÉCULO XX - INSTITUTO DONA ANNA ROSA E INSTITUTO DONA ESCOLÁSTICA ROSA	89
ROSELI FERNANDES ROCHA - UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS-UNISANTOS	
GILBERTO FREYRE E OS ESTUDOS SOCIAIS DA INFÂNCIA NO BRASIL (1915-1930).....	106
MOYSÉS KUHLMANN JR. - FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS	
GÊNERO E RELIGIÃO: O DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO DO CONSERVADORISMO POLÍTICO NO BRASIL.....	119
LUIZ FERNANDO DALL ONDER - UFMS MARIA DO SOCORRO SALES FELIPE BEZERRA - UFMS	
LIVROS INFANTOJUVENIS E O MUNDO DO TRABALHO: A REPRESENTAÇÃO DAS BABÁS	132
PRISCILA KAUFMANN CORRÊA – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO/ PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO	
LUÍS DA CÂMARA CASCU DO E A LITERATURA POPULAR NO BRASIL	141
LAYS ANTONNYÊTA LUNA SANTOS – UNISANTOS MOYSÉS KUHLMANN JR. – FCC	



O INFILTRADO: ASPECTOS DA TRAJETÓRIA ESCOLAR DE BENEDICTO GALVÃO - PRIMEIRO PRESIDENTE NEGRO DA OAB/SP (1881-1943)	151
KEILA DA SILVA SANTOS RODRIGUES – EMEF JOSÉ DE ALCÂNTARA /SME-SP	
O PARQUE INFANTIL DO JARDIM CASQUEIRO E VILA BANDEIRANTES, CUBATÃO, SÃO PAULO (1956-1966)	166
SÔNIA MARIA DA SILVA ONUKI – UNISANTOS	
OS BENEFÍCIOS PERDIDOS DE UMA ESCOLARIZAÇÃO LONGA: UM ESTUDO DE CASO INTERGERACIONAL	183
PATRÍCIA GERALDA RESENDE SOUZA -UFSJ	
OS CADERNOS DE “HISTÓRIA GERAL DA ÁFRICA” E A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: NOTAS PARA A PESQUISA	196
MARCELO FELÍCIO MARTINS PINTO- UFOP JULIANA CESARIO HAMDAN	
OS ECOS DO VENTRE LIVRE: DEBATES SOBRE ASSISTÊNCIA AO INGÊNUOS EM SANTOS/SP (1871-1888)	210
MARIA DE FÁTIMA DAS NEVES MOREIRA – UNIFESP E IFSP	
RELAÇÕES E RESSIGNIFICAÇÕES DE GÊNERO NO ESPAÇO ESCOLAR DO VELHO CASARÃO: VOZES DISCENTES	224
PATRÍCIA RODRIGUES AUGUSTO CARRA – SCMB / PUCRS	
REPRESENTAÇÕES FOTOGRÁFICAS DE PROFESSORAS MULHERES NOS ÁLBUNS FOTOGRÁFICOS DA ESCOLA CAETANO DE CAMPOS DE SÃO PAULO	237
RACHEL DUARTE ABDALA – UNITAU E USP	
RUPTURAS E PERMANÊNCIAS NA HISTÓRIA DOS CIGANOS: UMA ANÁLISE SOBRE A SITUAÇÃO DOS ESTUDANTES CIGANOS NAS ESCOLAS DE SANTA FÉ DO SUL/SP	247
MARCIO EDOVILSON ARCAS – UEMS	
SOBRE UM CAMPO EM CONSTITUIÇÃO: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DOS INDÍGENAS NO BRASIL (MAPEAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES, 2001-2016)	260
MARIA APARECIDA CORRÊA CUSTÓDIO – UFMA	
LUTAS E REIVINDICAÇÕES POR EDUCAÇÃO NAS DÉCADAS DE 1940 E 1950	273
CAREN VICTORINO REGIS - UERJ	

A ESCOLA NORMAL DE OURO PRETO EM SUA TERCEIRA FASE DE FUNCIONAMENTO: A CHEGADA DAS MULHERES (1872-1889)

Jumara Seraphim Pedruzzi – UFMG

INTRODUÇÃO

A Escola Normal de Ouro Preto foi criada através do artigo 7º da lei provincial nº 13, no dia 28 de março de 1835, sendo a primeira escola dessa natureza instituída em Minas Gerais, na então capital da província, a cidade de Ouro Preto. Contudo, a referida instituição é marcada por períodos de descontinuidades em suas atividades, uma vez que foi estabelecida, de fato, em 1840 (cinco anos após a sua criação legal) e fechada dois anos depois, sendo reaberta em 1847, a partir da lei nº 311, de 8 de abril de 1846. No ano de 1852 a Escola é novamente fechada, tornando às suas atividades somente em 1872. Foi com a lei nº 1.769 de 1871 que a sua abertura se tornou definitiva no contexto do século XIX¹.

Dessa forma, no dia 18 de abril de 1872 é reinstalada a escola normal da então capital de Minas Gerais, dando início, assim, à sua terceira e última fase de funcionamento no século XIX. Como afirma Rosa (2000), a partir deste momento, a instituição passa por um processo de reorganização, de mudança nos métodos de ensino e de ampliação do currículo e do tempo de duração do curso. É nesse momento também que se presencia a inserção mais sistemática das mulheres no corpo discente da instituição.

É importante sinalizar que nas leis nº 13 de 1835 e nº 311 de 1846, não se fazia menção a permissão ou proibição da frequência de estudantes do sexo feminino na Escola Normal de Ouro Preto. Ainda assim, conforme apontam Gouvea e Rosa (2000), nas suas duas primeiras fases, o seu alunado era formado basicamente por estudantes do sexo masculino. Do mesmo modo, os diretores da Escola Normal da então capital de Minas Gerais, em cada uma de suas duas fundações (Francisco de Assis Peregrino na primeira fase, e Antonio Pina Leitão na segunda), também eram homens, o que sinalizava a predominância masculina neste espaço até meados do oitocentos.

1 No início do século XX, especificamente no ano de 1905, a Escola Normal de Ouro Preto fechou as suas portas pela terceira vez desde a sua criação. A instituição foi suspensa em cumprimento da lei nº 395 de 23 de dezembro de 1904 que dizia respeito à suspensão temporária das escolas normais de todo o Estado de Minas Gerais (PEDRUZZI, 2014).



Contudo, a partir da terceira fase de funcionamento da instituição esse quadro passa a mudar. Assim, observou-se, através da leitura dos seus livros de matrícula referentes aos anos de 1877 até 1888 (não foram encontrados na investigação os livros referentes aos anos de 1872 a 1876), que o ingresso de estudantes do sexo feminino no primeiro ano do curso normal é superior ao do sexo masculino em quase todos os anos analisados, excetuando-se somente o ano de 1881. Ou seja, as décadas de 1870 e 1880 já apresentam-se como decisivas e centrais para a feminização do corpo discente da referida Escola Normal.²

Tendo em vista esses apontamentos, o texto ora apresentado estabelece como finalidade principal a análise do processo de feminização do corpo de alunos da referida Escola, e como essa mudança influenciou e impactou as normatizações e os currículos dela, em um período em que se presenciava, não só em Minas Gerais, mas também no restante do país, o início do processo de feminização da formação e também da profissão de docente primário. Para tanto, foram utilizadas como fontes: legislação mineira do período, livros de matrícula da Escola Normal de Ouro Preto (presentes no Fundo Instrução Pública do Arquivo Público Mineiro), periódicos mineiros e Relatórios dos Presidentes da Província de Minas Gerais na Assembleia Legislativa Provincial.

A ESCOLA NORMAL DE OURO PRETO EM SUA TERCEIRA FASE DE FUNCIONAMENTO

Em meados do século XIX eram intensas as discussões governamentais acerca dos problemas relativos à instrução pública mineira. Essas discussões culminaram na criação da lei educacional nº 1.769, de 4 de abril de 1871, e com ela, a determinação legal para o reestabelecimento da Escola Normal de Ouro Preto. Logo, já em seu art. 1º, parágrafo 2º, a norma determinava “A crear até trez escolas normaes nas quaes se ensinarão as materias necessarias para habilitação dos aspirantes ao professorato da instrucção primaria, sendo uma dellas annexa ao lyceu” (MINAS GERAIS, 1871). Assim, uma dessas escolas deveria estar alocada na capital da província e anexada ao Liceu Mineiro.

A Escola Normal de Ouro Preto teve o seu restabelecimento festejado a partir de uma celebração solene realizada no dia 18 de abril de 1872³. Uma vez instalada, ela deveria seguir as normas estabelecidas pelo capítulo 4 (dedicado às escolas normais) do regulamento nº 62, de 11 de abril de 1872. De acordo com o regulamento de nº 62, o curso normal deveria ter a duração de dois anos, e receberia tanto alunos quanto alunas, mas, em lições alternadas. A idade mínima para o ingresso na instituição era a de 16 anos para ambos os sexos. Ainda segundo o referido regulamento, deveriam ser estabelecidas duas escolas práticas, uma feminina e outra masculina, anexas à

2 A partir de 1910 o curso normal de Ouro Preto passou a ter a duração de quatro anos, sendo seu corpo discente composto exclusivamente por estudantes do sexo feminino (PEDRUZZI, 2014).

3 Arquivo Público Mineiro - Fundo Instrução Pública, Série Documentação interna, Subsérie Atas, Notação IP - 63, 1872.



Escola Normal, em que os normalistas e às normalistas exercitariam, sob a supervisão de professores, o ensino primário na prática.⁴

É possível perceber, a partir da análise do regulamento nº 62, que era a primeira vez que se estipulava claramente na legislação mineira que a matrícula no curso normal poderia ser feita por ambos os sexos. Faz-se importante observar, porém, que as lições deveriam ser dadas alternadamente para cada um dos deles. Entretanto, a questão do oferecimento de lições alternadas entre os alunos não era exclusividade da província de Minas Gerais.

A esse respeito, Castanha (2015) aponta que em muitas escolas normais, entre elas as das províncias do Mato Grosso e do Rio de Janeiro, a coeducação já era uma realidade na década de 1870, porém, de maneira semelhante ao caso de Ouro Preto, as aulas eram frequentadas em dias alternados, para que se evitasse o contato entre os sexos. Ainda conforme o autor, no ano de 1880 a frequência na Escola Normal da província do Rio de Janeiro tornou-se simultânea, todavia, com forte fiscalização, para que o contato entre homens e mulheres acontecesse somente no âmbito da sala de aula.

Nesse período, a questão da moral e da preservação da honra, sobretudo das meninas, fazia-se muito forte, e era preciso evitar ao máximo o contato excessivo entre os dois sexos. Neste intento, vários mecanismos foram criados, como a alternância de dias e horários, ou a vigilância sistemática dos alunos. Do mesmo modo, o estabelecimento de escolas anexas, para que os estudantes pudessem exercer o magistério enquanto se formavam como mestres, também fortalecia a separação espacial entre eles durante o curso, uma vez que homens e mulheres deveriam realizar as atividades práticas nas escolas destinadas a cada um dos sexos especificamente.

No final da década de 1870, porém, um novo regulamento é criado em Minas Gerais, em que se buscou a reorganização, mais uma vez, da instrução pública na província. O regulamento nº 84 de 21 de março de 1879 veio trazer, entre outras coisas, uma nova prescrição acerca da frequência de moças e rapazes nos cursos normais mineiros. Se no regulamento nº 62 de 1872 ficava firmado que as lições seriam dadas de maneira alternada para cada um dos sexos, o art. 100 do regulamento nº 84 de 1879, estabelecido sete anos mais tarde, modificou essa determinação, ao determinar “O curso será frequentado simultaneamente pelos alumnos mestres de ambos os sexos, havendo para isso nas respectivas salas as necessarias divisões” (MINAS GERAIS, 1879).

Como posto anteriormente, essa modificação ocorreu em outros cursos normais brasileiros, e não só em Ouro Preto. Uma explicação para essa mudança pode estar relacionada a fatores financeiros, já que com os alunos recebendo as lições simultaneamente, os professores dariam somente uma aula, e não duas, o que sairia mais barato para os cofres públicos. Todavia, a questão moral e a preocupação com o contato excessivo entre os sexos ainda se faziam bastante presente, uma vez que se prescrevia as “necessárias divisões” no interior das salas.

4 MINAS GERAIS, Instrução Pública. Regulamento nº 62, de 11 de abril de 1872. Livro das Leis Mineiras (Arquivo Público Mineiro).



Com o advento da década de 1880 novos regulamentos e leis foram criados no que diz respeito a instrução pública e particular em Minas Gerais. Mudanças no funcionamento e nos currículos das escolas normais da província também vão acontecendo. Já no início da década de 1880 o então presidente provincial Florentino Meira de Vasconcellos, em relatório apresentado no dia 07 de agosto de 1881, expunha a sua preocupação com as escolas normais, afirmando que da forma como estavam organizadas, elas não habilitavam de maneira satisfatória o professorado. Ainda de acordo com o relatório “é insuficiente o curso de dous annos; o ensino deve ser mais desenvolvido, e as matérias melhor distribuídas”⁵.

Dessa forma, um novo regulamento foi estabelecido no ano de 1883, reorganizando, novamente, o ensino normal em Minas Gerais. O capítulo 8º do regulamento nº 100, de 19 de junho de 1883, era dedicado exclusivamente à temática das escolas normais mineiras. Conforme constava em seu art. 175, a matrícula feminina seria para maiores de 12 anos de idade, e a masculina para maiores de 14 anos. Apesar da idade para o ingresso na escola normal ter diminuído consideravelmente para ambos os sexos, há a diferenciação entre eles, em que a idade mínima de matrícula dos meninos passava a ser superior à das meninas. Contudo, faz-se importante salientar que para a retirada dos diplomas de normalistas, a idade mínima para os dois sexos ainda era a mesma, a de 18 anos de idade. Neste sentido, aqueles que concluíam o curso antes disso, deveriam esperar até completarem a idade estipulada para solicitarem os seus respectivos diplomas⁶.

No regulamento de 19 de junho de 1883 ficava estabelecido, ainda, que o curso normal deveria ser ampliado para o período de três anos, e que novas disciplinas e conteúdos seriam incorporadas ao currículo. Entre as novas matérias incorporadas, observa-se uma dedicada exclusivamente ao público feminino, a de trabalhos de agulha e bordados, que deveria ser realizada na escola prática anexa do sexo feminino. Além disso, os alunos de ambos os sexos teriam aulas de vocal e música, em que as meninas apreenderiam piano ou *harmonium*, e os rapazes violino⁷.

Dessa forma, o que se observa a partir desse momento é uma diferenciação curricular entre homens e mulheres no interior das escolas normais mineiras. Como aponta Viñao Frago (2008) as disciplinas escolares não são estáticas, são, pelo contrário, organismos vivos, que se desenvolvem, evoluem ou desaparecem. Elas são, ao mesmo tempo, um campo de disputas por poder. Assim, como a chegada de moças na Escola Normal de Ouro Preto foi bem anterior à modificação do currículo, acontecendo desde o início da década de 1870, é possível inferir que a entrada maciça das mulheres e as modificações das características

5 MINAS GERAIS, Assembleia Legislativa Provincial. Relatório que á Assembléa Legislativa Provincial de Minas Geraes apresentou o exm. sr. senador João Florentino Meira de Vasconcellos, por occasião de ser installada a mesma Assembléa para a 2.a sessão ordinaria de 23.a legislatura em 7 de agosto de 1881. Ouro Preto, Typ. da Actualidade, 1881.

6 MINAS GERAIS, Instrução Pública. Regulamento nº 100, de 19 de junho de 1883. Livro das Leis Mineiras (Arquivo Público Mineiro).

7 MINAS GERAIS, Instrução Pública. Regulamento nº 100, de 19 de junho de 1883. Livro das Leis Mineiras (Arquivo Público Mineiro).



atribuídas à profissão de docente primário, tenham influenciado na escolha dos conhecimentos a serem ministrados nas escolas de formação docente mineiras neste contexto.

O CORPO DISCENTE DA ESCOLA NORMAL DE OURO PRETO NAS DÉCADAS DE 1870 E 1880: ALGUNS DADOS

Na investigação ora apresentada, não foi possível a localização dos livros de matrícula dos alunos na Escola Normal de Ouro Preto referentes aos anos que vão de 1872 a 1876. Os relatórios dos presidentes da província de Minas Gerais (outra fonte de informação a respeito) nem sempre apresentam de maneira clara a quantidade de alunos matriculados nesses primeiros anos, e mais raras ainda são as vezes em que consta a divisões por sexo dos estudantes nesses documentos.

Ainda assim, é possível constatar que as mulheres já frequentavam a instituição em sua terceira fase de funcionamento desde as suas primeiras turmas. Exemplo disso é uma notícia publicada no jornal *Diário de Minas* em edição do dia 20 de dezembro de 1873. Nela constava a informação da realização de uma distribuição de prêmios na Escola Normal, no dia 14 daquele mês, às 1:00 da tarde. Conforme a notícia, o fim da reunião seria “premiar o mérito, animar o talento e o estudo”⁸. Assim, foram premiadas 4 alunas do quarto ano do curso normal, e 5 do primeiro. Fica evidente na notícia que a cerimônia citada se direcionou à exaltação das estudantes do sexo feminino, estando presentes nela e assistindo a sessão, inclusive, “muitas senhoras”, como reitera o autor do texto, que ao fim dele, ainda explana:

A música e a decoração da sala estavam esplêndidas. As emoções que sentirão os expectadores, o prazer e entusiasmo com que assistirão ao solemne festejo tornão memorável o dia em que se premiou o talento das normalistas, e o estudo das alumnas das escolas primarias.⁹

Apesar da constatação de que haviam alunas matriculadas no curso normal de Ouro Preto desde os primeiros anos de sua terceira fase de funcionamento, optou-se por trabalhar neste estudo especificamente com os registros de matrícula que correspondem aos anos de 1877 até 1888, por serem esses os dados mais precisos localizados. Os registros a respeito dos anos informados foram encontrados nos livros de matrícula da referida Escola, presentes no Fundo Instrução Pública do Arquivo Público Mineiro, localizado em Belo Horizonte, Minas Gerais. A partir dessa fonte, foi possível realizar a divisão por sexo dos alunos matriculados na instituição, que constam nas tabelas 1, 2, 3 do texto.

Todavia, antes da análise das tabelas, é importante lembrar que de 1872 até 1882, o curso da Escola Normal de Ouro Preto possuía a duração de dois anos. A partir do Regulamento nº 100 de 1883, esse tempo foi estendido para três anos. É por esta razão que a tabela acerca dos alunos do 3º ano da instituição é menor, tendo início somente

8 DIÁRIO DE MINAS, 20 de dezembro de 1873.

9 DIÁRIO DE MINAS, 20 de dezembro de 1873.



no ano de 1884. É por isso também que não houve alunos formandos no ano de 1883. A partir de 1883 o ano letivo na Escola Normal foi alterado. Portanto, conforme esclarece o próprio presidente da província Antonio Gonçalves Chaves, em fala à Assembleia Legislativa Provincial, no dia 1 de agosto de 1884 “não houve exames finais nesta escola, o anno proximo passado, e nem nas demais, visto ter o Regulamento n.100 alterado o anno lectivo, que passou a terminar a 15 de julho”¹⁰. Por fim, é importante pontuar que para a construção das tabelas não se levou em consideração os alunos ouvintes da instituição, os que realizavam somente os exames finais (sem frequentarem as aulas), e nem os que assistiam apenas as aulas práticas.¹¹

Tendo em vista esses apontamentos, seguem abaixo as tabelas sobre o corpo discente da Escola Normal de Ouro Preto entre os anos de 1877 e 1888, constando o número total de alunos matriculados e a divisão por sexo destes¹², em cada ano do recorte aqui privilegiado:

TABELA 1. Alunos matriculados no 1º ano da Escola Normal de Ouro Preto (1877-1888)

Ano	1877	1878	1879	1880	1881	1882	1883	1884	1885	1886	1887	1888
H	8	8	8	7	8	7	7	5	4	13	17	12
M	19	11	10	9	3	8	21	21	33	47	30	42
T	27	19	18	16	11	15	28	26	37	60	47	54

Fonte: Arquivo Público Mineiro, IP - 123/ IP – 133.

TABELA 2. Alunos matriculados no 2º ano da Escola Normal de Ouro Preto (1877-1888)

Ano	1877	1878	1879	1880	1881	1882	1883	1884	1885	1886	1887	1888
H	3	2	3	0	3	4	0	1	1	1	0	1
M	1	10	3	8	10	2	6	9	6	11	12	7
T	4	12	6	8	13	6	6	10	7	12	12	8

Fonte: Arquivo Público Mineiro, IP - 123/ IP – 133.

10 MINAS GERAIS, Assembleia Legislativa Provincial. Fala que o exm. sr. dr. Antonio Gonçalves Chaves dirigio á Assembleia Legislativa Provincial de Minas Geraes na 1.a sessão da 25.a legislatura em 1.o de agosto de 1884. Ouro Preto, Typ. do Liberal Mineiro, 1884.

11 Faz-se importante lembrar que alguns alunos repetiam de ano, ou o abandonavam e retomavam anos mais tarde, ou seja, o mesmo aluno poderia estar matriculado no 1º ano, por exemplo, por dois anos seguidos, se tivesse sido reprovado, ou se tivesse abandonado as aulas antes de terminar aquele ano.

12 Nas tabelas são utilizadas as iniciais H – Homens, M – Mulheres e T – Total.



TABELA 3. Alunos matriculados no 3º ano da Escola Normal de Ouro Preto (1884-1888)

Ano	1884	1885	1886	1887	1888
H	0	0	1	1	0
M	4	7	6	7	9
T	4	7	7	8	9

Fonte: Arquivo Público Mineiro, IP – 133.

A partir da análise das tabelas é possível identificar a superioridade no quantitativo feminino nas matrículas na Escola Normal de Ouro Preto entre 1877 e 1888. Pela tabela de número 1 fica claro essa superioridade, uma vez que em todos os anos observados, o ingresso no primeiro ano foi majoritariamente feito por mulheres, com exceção somente do ano de 1881, em que foram registrados 8 rapazes e apenas 3 moças. Contudo, esse dado necessita ser questionado. Isso porque, no que tange aos registros presentes no livro de matrícula consultado (IP-123), é possível perceber que no espaço dedicado às observações do referido livro, há em frente aos nomes dos rapazes a seguinte observação: escola prática do sexo masculino. No que diz respeito aos nomes das moças, porém, não há nenhuma especificação. Portanto, não é possível apontar com certeza absoluta se todos os 8 indivíduos listados estavam matriculados no curso normal como um todo, ou somente nas aulas práticas do sexo masculino.

Já no que tange a tabela de número 2, referente às matrículas no segundo ano do curso normal, a predominância feminina permanece. Elas estão em número superior nos anos de 1878, 1880, 1881, 1883, 1884, 1885, 1886, 1887 e 1888. Em 1879 o número de matriculados foi o mesmo: 3 alunos de cada sexo. Os homens só são maioria nos anos de 1877 e 1882. No 3º ano do curso, que teve sua primeira turma em 1884, são raros os homens matriculados. Entre 1884 e 1888, só dois estudantes do sexo masculino chegaram ao terceiro ano, um deles em 1886 e o outro em 1887.

Ainda de acordo com os dados expressos nas tabelas, é possível notar a grande evasão escolar ao longo do curso normal. As matrículas no segundo ano são bastante inferiores às do primeiro, e às do terceiro ano menores ainda que as do segundo. Pode-se concluir, então, que muitos alunos que ingressavam no curso, não chegavam a concluí-lo, ou demoravam mais tempo que o estipulado para encerrá-lo. Também no que diz respeito à evasão na Escola Normal, há uma diferenciação de gênero. Comparando as tabelas de números 1 e 2, por exemplo, percebe-se que cerca de 33% das mulheres seguiram no segundo ano deste. No que tange aos homens, por outro lado, a média de permanência é de cerca de 18%, o que indica que a evasão masculina era maior que a feminina.

É possível concluir, ainda, a partir da análise dos dados presentes nos livros de matrícula da Escola Normal de Ouro Preto, que as mulheres chegavam ao último ano do curso em maior número, e que também o terminavam em maior quantidade.



Assim, a partir da análise dos livros de matrícula, observou-se que chegaram a se matricular no último ano do curso normal, no período analisado, 67 mulheres e apenas 17 homens. Desse contingente, o concluíram 68 estudantes, sendo 54 do sexo feminino, e 14 do masculino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista os dados apresentados ao longo do texto, é possível concluir que ao final da década de 1880 já se presencia, claramente, a consolidação do processo de feminização do corpo discente da Escola Normal de Ouro Preto, uma vez que já são poucos os homens a frequentar e, sobretudo, a concluir o curso normal na instituição. Essa feminização se faz ver também nas modificações das normas e dos currículos do curso normal ao longo das décadas de 1870 e 1880.

Todavia, faz-se relevante pontuar que os homens continuavam a ser maioria absoluta no que diz respeito ao corpo docente da Escola Normal de Ouro Preto. Em todo o período analisado, observou-se a presença de somente duas docentes do sexo feminino entre os professores que ministravam as suas aulas na instituição, sendo elas as responsáveis pelas aulas práticas do sexo feminino, que deveriam ser ministradas, obrigatoriamente, por mulheres. Ou seja, os homens permaneciam sendo, em sua maioria, os encarregados pela formação das futuras professoras primárias em Ouro Preto.

REFERÊNCIAS

Fontes

Arquivo Público Mineiro

Arquivo Público Mineiro - Fundo Instrução Pública, Série Documentação Interna, Subsérie Atas, Notação IP - 63, 1872.

Arquivo Público Mineiro - Fundo Instrução Pública, Série Documentação Interna, Subsérie Mapas e Listas, Notação IP - 123, 1877 – 1883.

Arquivo Público Mineiro - Fundo Instrução Pública, Série Documentação Interna, Subsérie Mapas e Listas, Notação IP - 133, 1883 – 1890.

Legislação

MINAS GERAIS, Instrução Pública. Lei nº 13, de 28 de março de 1835. Livro das Leis Mineiras (Arquivo Público Mineiro).

MINAS GERAIS, Instrução Pública. Lei nº 311, de 8 de abril de 1846. Livro das Leis Mineiras (Arquivo Público Mineiro).

MINAS GERAIS, Instrução Pública. Lei nº 1769, de 4 de abril de 1871. Livro das Leis Mineiras (Arquivo Público Mineiro).

MINAS GERAIS, Instrução Pública. Lei nº 395, de 23 de dezembro de 1904. Livro das Leis Mineiras (Arquivo Público Mineiro).



MINAS GERAIS, Instrução Pública. Regulamento nº 62, de 11 de abril de 1872. Livro das Leis Mineiras (Arquivo Público Mineiro).

MINAS GERAIS, Instrução Pública. Regulamento nº 84, de 21 de março de 1879. Livro das Leis Mineiras (Arquivo Público Mineiro).

MINAS GERAIS, Instrução Pública. Regulamento nº 100, de 19 de junho de 1883. Livro das Leis Mineiras (Arquivo Público Mineiro).

Periódico

DIÁRIO DE MINAS - 1873

Relatórios dos Presidentes da Província de Minas Gerais na Assembleia Legislativa Provincial

MINAS GERAIS, Assembleia Legislativa Provincial. Relatório que á Assembléa Legislativa Provincial de Minas Geraes apresentou o exm. sr. senador João Florentino Meira de Vasconcellos, por ocasião de ser installada a mesma Assembléa para a 2.a sessão ordinaria de 23.a legislatura em 7 de agosto de 1881. Ouro Preto, Typ. da Actualidade, 1881.

MINAS GERAIS, Assembleia Legislativa Provincial. Falla que o exm. sr. dr. Antonio Gonçalves Chaves dirigio á Assembleia Legislativa Provincial de Minas Geraes na 1.a sessão da 25.a legislatura em 1.o de agosto de 1884. Ouro Preto, Typ. do Liberal Mineiro, 1884.

Bibliografia

CASTANHA, André Paulo. O processo de feminização do magistério no Brasil do século 19: coeducação ou escolas mistas. Hist. Educ. Porto Alegre, v. 19 n. 47. 2015.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares.; ROSA, Walquíria Miranda. História da Escola Normal em Minas Gerais (1835-1906). In: PEIXOTO, Anamaria Casasanta.; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (org.) Lições de Minas – 70 anos de Secretaria da Educação. Secretaria de Estado da Educação do Estado de Minas Gerais, 2000.

PEDRUZZI, Jumara Seraphim. A Escola Normal de Ouro Preto: Instituição, Sujeitos e Formação Docente (1889-1929). Monografia (Graduação em História), Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2014.

ROSA, Walquíria Miranda. Instrução pública e profissão docente em Minas Gerais (1825-1852). Universidade Federal de Minas Gerais. Dissertação de Mestrado, 2001.

VIÑAO FRAGO, A. A história das disciplinas escolares. Revista Brasileira de História da Educação, v. 8, n. 3, p. 174-208, 2008.

A IMPLEMENTAÇÃO DE CRECHES NA CIDADE DE SÃO VICENTE: DE SEIS CRECHES PARA SETENTA E DUAS CRECHES EM SETE ANOS DE 1997 - 2004

Giselle Villar Stipanich – Universidade Católica de Santos -UNISANTOS

HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

As instituições de educação da criança pequena estão em estreita relação com as questões que dizem respeito à história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho e das relações de produção, etc., e, é claro, com a história das demais instituições educacionais. Para Moysés Kuhlmann:

“Não se trata apenas da Educação Infantil: a história da educação em geral precisa levar em conta todo o período da infância, identificada aqui como condição da criança, com limites etários amplos, subdivididos em fases de idade, para as quais se criaram instituições educacionais específicas”. (KUHLMANN JR., 2010, p.16).

A constituição das instituições de atendimento a criança pequena no Brasil para Moysés Kuhlmann:

“Há uma diversidade de opiniões sobre as causas e os temas que teriam influenciado a constituição das instituições pré-escolares-creches, escolas maternas e jardins da infância”. (KUHLMANN JR., 1998, P. 77)

Com a organização da indústria, do comércio e do amplo processo de urbanização, o poder público passa a ser cobrado quanto a implantação de órgãos que atendam esta parcela da população, especialmente as creches, passam a ser reivindicadas pelas mães trabalhadoras, que precisavam de um local para deixarem seus filhos durante a sua jornada de trabalho.

Em termos de políticas públicas educacionais para a educação infantil, o poder público cambaleava, com algumas iniciativas, até a década de 1980, embora esse segmento educacional existisse no Brasil há mais de um século. Os avanços nos programas de políticas públicas foram certamente impulsionados pela reorganização geral da sociedade civil que provocava conquistas no âmbito da legislação. A



Constituição de 1988 foi marco na história da Educação Infantil no Brasil, uma vez que reconheceu a educação de 0 a 6 anos como um direito da criança.

De acordo com a Constituição, o Estado tem a obrigação de disponibilizar o acesso à educação a todos. Só por esse caminho conseguirá colocar em prática o direito social à educação universal e constituir um avanço para minimizar distorções da sociedade, visando a melhoria de condições de vida e a declinação das desigualdades sociais. É um dever do Estado promover a garantia do acesso à educação infantil.

O surgimento dessas instituições foi tanto visto como meio agregador da família para apaziguar os conflitos sociais, quanto era visto como meio de educação para uma sociedade igualitária, como instrumento para a libertação da mulher do jugo das obrigações domésticas, como superação dos limites da estrutura familiar. As ideias socialistas e feministas, nesse caso, redirecionavam a questão do atendimento à pobreza para se pensar a educação da criança em equipamentos coletivos, como uma forma de se garantir às mães o direito ao trabalho. A luta pela pré-escola pública, democrática e popular se confundia com a luta pela transformação política e social mais ampla.

O atendimento educacional de crianças em creches a partir do seu nascimento passou a ganhar uma legitimidade social para além da sua destinação exclusiva aos filhos dos pobres.

A creche para criança pequena no Brasil segundo Moysés Kuhlmann:

“Não se pode considerar a creche como uma iniciativa independente das escolas maternas ou jardins de infância, para as crianças de três ou quatro a seis anos, em sua vertente assistencialista, pois as propostas de atendimento educacional à infância de zero a seis anos tratam em conjunto das duas iniciativas, mesmo que apresentando instituições diferenciadas por idades e classes sociais”. (KUHLMANN JR., 1998, p. 78).

Basicamente o processo de expansão das creches no Brasil ocorre a partir da década de 1970 para acolher e proteger as crianças cujas mães eram absorvidas pelo mercado de trabalho em franco desenvolvimento industrial e comercial na época e não tinham condições de assumir os cuidados com os filhos nesse período.

Atentar para as necessidades das famílias e não apenas da criança não é sinônimo de prática assistencialista.

É compreender que a qualidade de vida da criança não pode ser vista de forma isolada de seu contexto social, por estar profundamente conectada a outras esferas da sua existência, particularmente com a qualidade de vida de seus pais ou de seus responsáveis e o grau de satisfação deles em relação aos vários papéis que desempenham enquanto mulheres, homens, mães, pais, trabalhadores, cidadãos etc. Da mesma forma, as políticas públicas de atendimento à infância não podem ser analisadas isoladamente de outras políticas que afetam direta ou indiretamente à família e que têm por objetivo possibilitar aos indivíduos serem e sentirem-se bons e satisfeitos enquanto pais, trabalhadores, cidadãos e, enfim, seres humanos dignos (HADDAD, 1997, p. 310).



A autora ainda pontua em seus trabalhos as experiências de educação infantil nos países nórdicos, enfatizando que nesses países a responsabilidade é compartilhada entre a família e o poder público nos assuntos pertinentes à infância. Dinamarca, Suécia, Noruega e Finlândia, e segundo HADDAD (1999), apresentam programas destinados ao atendimento infantil integrados em uma política social abrangente, com dupla função: social e educacional.

Atualmente a creche, que antes era considerada apenas como uma instituição de guarda para o filho da mãe trabalhadora, é vista como mais do que uma conquista, é vista como um direito social à assistência. O educar e cuidar da criança fora de casa configura-se como uma opção da família, tornando as instituições de Educação Infantil complementares à mesma.

Se em suas origens as instituições de educação infantil estavam mais próximas à mãe do que de seus filhos, o direito da criança de atendimento em creches passou a ser garantido após a promulgação da Constituição, não restringindo o direito à assistência unicamente à mulher.

Foi somente a partir da segunda metade do século XIX que as instituições pré-escolares passaram a ser difundidas internacionalmente, como integrantes de uma nova concepção assistencial, *a assistência científica*. Dentro dessa nova concepção, até as creches (para as crianças de 0-3 anos) deixaram de ter uma conotação pejorativa, como a atribuída às Casas de Expostos, pois dentro desse novo modo de assistência, tratava-se de um espaço para as mães não abandonarem seus filhos, contendo um caráter educativo.

A implantação de creches junto das indústrias era frequentemente recomendada nos Congressos Internacionais de Assistência a Infância, pois esta medida era entendida como prioritária para a regularização das relações de trabalho, principalmente quanto ao trabalho feminino. Todavia, as creches e as escolas maternas em indústrias não eram consideradas como um direito do trabalhador e de seus filhos, mas como sendo uma dívida.

Nem sempre a creche foi defendida de forma generalizada; pelo contrário, sempre foi um campo de tensão e conflito por envolver questões referentes a padrões familiares centrados no patriarcado, pelos quais se atribuí a responsabilidade à mulher-mãe quanto à educação e cuidado da criança pequena. Assim, a constituição das creches foi objeto de controvérsias, porque colocava em discussão o papel materno *versus* as condições de vida da mulher pobre e trabalhadora.

Porém, com a dificuldade que o Estado tinha em assumir as responsabilidades inerentes à criação e manutenção desses espaços fez com que essas instituições acabassem discriminadas e ficassem marcadas por um conceito errôneo de assistencialismo, conforme aponta Merisse (1997) “as primeiras instituições voltadas ao atendimento da infância no Brasil tiveram seu início fortemente marcado pela ideia de oferecer assistência e amparo aos necessitados”.

Essa situação se perdura por vários anos até a Constituição Federal delinear esse novo olhar para a criança e reconhecer seu direito a ser atendida em creches e pré-escolas públicas. Após a concessão dessa nova forma de reconhecer as instituições de



Educação Infantil, é possível observar que novas políticas educacionais começaram a ser direcionadas para a Educação Infantil, concebendo o direito de todas as crianças a ter acesso a uma educação de qualidade e que pudesse proporcionar um desenvolvimento integral, humano e social.

A década de 80 foi marcada, por grandes mobilizações em torno da criança e do adolescente com significativa participação de amplos setores da sociedade civil organizada e também com a presença de representantes de órgãos públicos e o apoio da UNICEF. A Constituição de 1988 é um marco desta mudança de doutrina no modo de enxergar a criança, seguido do Estatuto da criança e do adolescente, lançando os princípios de implementação de novas políticas para a infância. (CRAIDY, 1994, p. 21-22).

BREVE HISTÓRICO DA CIDADE DE SÃO VICENTE

São Vicente foi a primeira cidade fundada pelos portugueses no Brasil, em 22 de janeiro de 1532, por Martim Afonso de Sousa. Descoberta pela expedição de Gaspar de Lemos, em 1502, que batizou a ilha em homenagem a São Vicente Mártir, teve o nome ratificado por Martim Afonso de Sousa em 1532.

Durante os primeiros 30 anos, o Brasil foi pouco explorado pelos portugueses, mas era alvo da cobiça de outros povos, como os franceses e ingleses. Por isso, em 1530, o rei de Portugal D. João III decidiu organizar uma expedição colonizadora. A notícia de que o Brasil seria povoado causou alvoroço, pois os portugueses pensavam que aqui encontrariam minas de ouro e prata, como ocorrera com os espanhóis no México. Para chefiar essa expedição, o rei escolheu um amigo de infância, Martim Afonso de Sousa.

Os preparativos foram demorados: só em 31 de dezembro de 1531 a embarcação partiu com cerca de 500 pessoas. Havia tabeliães e oficiais de Justiça para impor a lei, padres e soldados. Trouxe também, munição, tecidos, ferramentas, mudas de plantas, animais e utensílios domésticos.

Depois de aportar na Bahia e no Rio de Janeiro, Martim Afonso seguiu para o sul até Cananeia, no litoral paulista, quase na divisa com o Paraná. Enviou 80 homens mata adentro, na esperança de descobrir ouro no interior. Estes desapareceram e nem um grama de ouro foi encontrado. Continuou mais ao sul, tentando achar o rio da Prata, na fronteira entre Argentina e Uruguai. Na volta, chegou à ilha de Santo Amaro – hoje na Baixada Santista. A esquadra chegou à ilha em 20 de janeiro de 1532, mas, devido ao mau tempo só puderam descer em terra firme em 22 de janeiro. Martim Afonso batizou o local de Vila de São Vicente. Os portugueses preferiam instalar-se nas ilhas, pois elas facilitavam a defesa ou a fuga em caso de ataques indígenas ou de piratas. Na ilha de Santo Amaro, havia umas dez casas, talvez o que restasse de uma antiga feitoria. Martim Afonso instalou a Câmara, o Pelourinho, a Cadeia e a Igreja, símbolos da colonização e bases da administração portuguesa.

São Vicente, além de ser a primeira cidade brasileira, é considerada o berço da democracia americana, pois foi lá que se instalou a primeira Câmara Municipal das Américas e, em 22 de agosto de 1532, foram realizadas as primeiras eleições do continente americano.



A expedição de 1531 trouxe as primeiras mudas de cana-de-açúcar para o Brasil. Elas se aclimataram muito bem por aqui. Os portugueses queriam montar engenhos de cana-de-açúcar na nova terra e fazê-los produzir bastante, vendendo o açúcar na Europa. Afinal, o produto era muito valioso na época. Essa iniciativa foi um sucesso e calcula-se que, em 1557, já havia 12 engenhos na cidade. É provável que quem trabalhava nos engenhos e na feitoria fossem os índios inimigos que eram aprisionados pelos tupiniquins, aliados dos portugueses.

De acordo com os registros históricos, Antonio Rodrigues, João Ramalho e Mestre Cosme Fernandes, o “Bacharel” foram os primeiros portugueses a viver em São Vicente. João Ramalho era casado com a índia Bartira, filha do poderoso Cacique Tibiriçá. Antonio Rodrigues também se casou com uma índia, filha do Cacique Piquerobi. Mestre Cosme era dono do Japuí e do Porto das Naus, onde construiu um estaleiro muito conhecido pelos navegadores da época.

A pequena povoação se organizou e começou a ser reconhecida na Europa como eficiente ponto de parada para reabastecimento e tráfico de escravos índios. Tanto isso é verdade que o porto que aqui existia já constava em um mapa feito em 1501 e trazido por Américo Vespúcio na expedição de Gaspar de Lemos, que aqui chegou em 22 de janeiro de 1502 e batizou o local como São Vicente, em homenagem a São Vicente Mártir.

Os primeiros moradores viviam em harmonia com os índios e exerciam o livre comércio com os aventureiros que para cá vinham, fornecendo-lhes farinha de mandioca, milho, carne, frutas, água e artefatos de couro, e recebendo em troca roupas, armas e ferramentas. Tudo isso acontecia no início da década de 1520, mas alguns fatos ocorridos há alguns quilômetros daqui mudaram a vida dos primeiros moradores de São Vicente. É que em 1526, uma esquadra de seis navios comandada por Cristóvão Jaques, designada pela Coroa Portuguesa para reforçar a vigilância na costa brasileira, afundou três navios franceses perto da Bahia.

Esse fato alarmou a Corte, que decidiu iniciar a colonização oficial das novas terras conquistadas. D. João III, então, mandou que os oficiais militares preparassem uma expedição e mandou chamar seu amigo de infância, Martim Afonso de Sousa. O navegador português recebeu a missão e levou seu irmão, Pero Lopes de Sousa, além de 400 homens, que lotaram as cinco embarcações. A expedição partiu de Lisboa no dia 3 de dezembro de 1530.

HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA CIDADE DE SÃO VICENTE

Em 1997, a cidade de São Vicente tinha 13.200 alunos na rede municipal; 6 creches; 8 escolas de Ensino Fundamental; 18 de Ensino Infantil e eram servidas 47 mil merendas ao dia. Duas entidades assistiam 180 crianças especiais. Quatro anos após já eram 48.202 alunos na rede municipal, ou seja, 265% a mais; 66 creches, um aumento de 1000%; 40 escolas de Ensino Fundamental, ou 400% a mais; 22 de Ensino Infantil, mais 22% e servia 100 mil refeições diárias, um acréscimo de 112% na alimentação escolar.



Uma das ações que mais chamou a atenção foi a de criação das creches. Em sete anos e meio, o número de crianças saltou de 400 para 4.500 assistidas. Teria a Prefeitura construído 60 creches com recursos próprios?

Este avanço no número de instituições voltadas para a criança pequena na Educação de São Vicente teve nas creches um dos seus segredos mais fortes. Como, afinal, foi possível abrir 60 creches em sete anos e superar até os sonhos do governante daquela época.

No processo de implantação das creches na cidade de São Vicente – São Paulo percebe-se claramente que a cidade não tinha condições de defender o sistema de ensino e organizar tal implantação, entretanto o governo da época criou um sistema de formação de Ongs, que receberiam o repasse de recursos da prefeitura para tocar as creches. Não demorou muito e abrir creche virou uma febre em São Vicente em regime de colaboração, na forma de um apoio técnico e financeiro. Contudo, este processo foi realizado sob a supervisão da prefeitura, da Secretaria de Educação do município de São Vicente e das implacáveis conselheiras do Fundo Social de Solidariedade, que exigiram a implantação de um projeto pedagógico nas unidades, que incluía uniformes, alfabetização, acompanhamento médico e disciplina. À primeira vista o projeto do governo parecia dar conta do problema representado pelas crianças pequenas. Entretanto, se analisado melhor, percebe-se alguns equívocos.

Esse contexto influenciou para aumentar o número de creches na cidade e, ainda auxiliou na diminuição de encargos para prefeitura.

A concretização das propostas de implantação das creches na cidade de São Vicente destinada a criança pequena só sairia do papel na década de 90 com a parceria das Ong's.

Nutricionistas elaboram cardápio adequado para levar alimentação balanceada para os meninos e meninas, que recebem cinco refeições diárias. Em parceria com a Secretaria da Saúde, foi elaborado um Projeto Pediátrico para prevenir doenças, com imunização através de vacinas e acompanhamento do desenvolvimento geral da criança.

Um programa especial, com três pediatras, fica responsável pelos cuidados com as que apresentam quadro de desnutrição e obesidade, passando por verificação mensal de peso e altura para a prevenção de várias doenças.

O Fundo Social de Solidariedade tem papel fundamental na montagem e funcionamento das creches. Além de equipar as unidades com eletrodomésticos, móveis, materiais de limpeza, o Fundo fornece, ainda, uniforme, material pedagógico, óculos e material de escovação aos baixinhos. São Vicente ganhou, em janeiro de 2004, a primeira creche noturna do Estado de São Paulo - a Creche Municipal “Catarina Carbonera Rampon”, no Jardim Três Estrelas. A unidade tem capacidade para 65 atender cerca de 40 crianças, entre um e seis anos, de segunda a sexta-feira, das 18 às 8 horas. Todos têm direito ao jantar e café da manhã.

A nova creche foi criada diante da necessidade de mães que trabalham no período noturno e não têm com quem deixar seus filhos. São mães obrigadas a exercer tarefas no período da madrugada, tais como: enfermeiras, auxiliares de enfermagem, camareiras e arrumadeiras do setor hoteleiro, entre outras profissionais. As crianças



pequenas que frequentam a creche noturna também passam por um pediatra, acompanhadas de seus respectivos responsáveis.

O que chama a atenção é que uma nova geração surgiu deste projeto inspirado no menino de olhos negros. São crianças que saem das creches alfabetizadas, saudáveis e bem orientadas.

Era possível perceber que, mesmo com algumas mudanças ligadas à educação infantil acontecendo na cidade, um acontecimento serve como forma singular de ilustração de que para alguns essa transformação ainda não havia chegado integralmente para mudar suas vidas. No dia 12 de outubro de 1990, no final de uma tarde nublada, o chefe de Redação em Santos liga para o repórter da Sucursal de A Tribuna, em São Vicente, para contar que recebera um telefonema de moradores de um bairro periférico que denunciavam uma criança mantida trancada em uma jaula de madeira enquanto a mãe saía para trabalhar. Prontamente a equipe de reportagem dirigiu-se ao local para averiguar a veracidade das informações.

A matéria foi publicada no dia 13 de outubro na mesma página onde outras reportagens mostravam como fora alegre o Dia das Crianças na região, menos em São Vicente, é claro. Além do impacto produzido nas áreas mais nobres da Cidade e em Santos, a matéria causaria um efeito que eu só tomaria conhecimento mais de uma década depois. Abaixo segue-se a reprodução do texto publicado pelo jornal.

Qual seria o maior bem do ser humano senão a liberdade? E se ela lhe fosse cerceada ainda em tenra infância? E se você fosse obrigado a cerceá-la justamente daqueles que ama?

Essa é a reflexão que surge ao nos depararmos com a história de duas crianças periféricas, vivendo em uma casa em condições insalubres, com alimentação precária e presas dentro desse domicílio. O que se apresenta, a primeira vista, como um caso de abandono parental, se torna ainda mais complicado com as declarações dos vizinhos em defesa da atitude da mãe. Se por um lado nossa humanidade se vê agredida diante do quadro de falta de higiene e de cuidados básicos com os menores e tendo a indignidade acentuada por uma “fortaleza” rudimentar construída com pedaços de madeira, arame farpado, corrente e cadeado, por outro nossa raiva instintiva se põe a julgar que tipo de mulher cometeria tamanha crueldade.

Quem deixaria faltar alimento a seu filho? Talvez alguém que não tivesse nem como tirar de si para dar. Quem seria incapaz de manter um mínimo padrão de higiene em seu lar (se é que podemos chamar qualquer abrigo de lar...)? Talvez alguém cujos valores tenham se perdido a tanto tempo que não mais consegue discernir o que é o certo, o bom, o belo. Quem prenderia duas crianças em casa, expondo-as a todo tipo de riscos, inclusive de morte? Talvez alguém que tenha tanto medo de perdê-las que cegou-se, quer pelo temor, quer pela ignorância, para os reais perigos que podem ocasionar a perda.

Mas a história não nos permite trabalhar com talvez. O que há de concreto é que dos quatro irmãos, apenas um frequentava uma creche e nela tinha o passaporte para viver longe da cela domiciliar. Ainda que seja mais um talvez, fica, de forma lógica, identificado que se mais vagas houvessem em creches as crianças teriam a mesma sorte do outro filho, não?



A parte mais marcante do relato, embora com certeza não seja a que tenha maior notoriedade perante a grande massa, é perceber? Em seu desfecho, a alegria do menino ao ser solto pela Polícia Militar de seu cativeiro. Será que se entendesse o preço a pagar por sua liberdade ele escolheria o fim do cárcere? Será que a mãe sabia que tentando protegê-los para não perdê-los ela colocava em xeque sua guarda?

Uma mãe sem discernimento, um pai ausente, alguns vizinhos cúmplices no cotidiano indigno, uma segurança pública alienada do contexto periférico é um Estado precário e inexistente formam os personagens a quem podemos apontar o dedo da culpa nesse Inferno de Dante contemporâneo. Mas as vítimas não precisam de culpados. Precisam de condições minimamente humanas para crescerem saudáveis e instruídas e jamais repetirem com outros o horror que passaram.

A expansão da creche na cidade de São Vicente, como instituição de cuidado da criança está também associada, às transformações educacionais e sociais, como as mudanças nos modelos familiares e as transformações no mundo do trabalho. Os pais necessitavam sair para trabalhar e não tinham onde deixar seus filhos e nem podiam se ocupar totalmente da criança pequena. Com estas transformações o poder público se viu obrigado a atender esta demanda da sociedade.

Décadas depois desta matéria, o Prefeito da época contou em público que foi o caso do menino dos olhos negros que o fez jurar que, se um dia fosse prefeito, construiria creches para que as mães carentes pudessem deixar seus filhos em locais dignos enquanto trabalhassem. Esta é simplesmente a verdade sobre o que motivou um homem a usar a razão para, com paixão, cumprir uma tarefa.

Nesse contexto, no qual a pesquisa impulsionou-se, ou seja, na história da implementação das creches na cidade de São Vicente no litoral de São Paulo procuro desvendar as estratégias utilizadas em seu processo de constituição ao longo dos anos, concomitantemente a dinâmica dos diferentes atores sociais que participaram (e participam) de sua organização e implementação. Considero atores desse processo: os dirigentes da cidade de São Vicente (Prefeito, Secretários, Vereadores, Diretores e Professores enfim, corpo administrativo), dirigentes das creches (seus gestores), e equipes técnicas multidisciplinares das creches (monitores, professores, pedagogos, nutricionistas, enfermeiras, psicólogas, assistentes sociais e demais membros das creches).

Enfim, abordo a creche enquanto problema a ser assumido, como política pública da cidade de São Vicente, priorizando a análise do processo de implementação das creches nesta cidade litorânea.

Como fontes para a realização da pesquisa tem se localizado documentos da Secretaria de Educação do Município, matérias nos jornais *A Tribuna de Santos* e *Jornal Vicentino*, Decretos Municipais localizados no acervo histórico da cidade de São Vicente.

Esta análise relaciona a implantação das creches no final da década de 90 até o ano de 2004 no município de São Vicente, com o processo de expansão dessas instituições em todo o país, que culminou na sua inserção no capítulo da Educação da Carta Constitucional de 1988, considerando as demandas da população, as políticas



sociais e as propostas educacionais, identificando os elementos comuns com esses processos mais amplos e os específicos às condições deste município.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMANN, S.B. **Ideologia do desenvolvimento de comunidade no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1982.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. promulgada em 5 de outubro de 1988.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Câmara da Educação Básica**. Resolução nº022/98. Brasília, 1998.

CRAIDY, C. M. **A política de educação infantil no contexto da política da infância no Brasil**. Anais I Simpósio de Educação Infantil. Brasília, MEC, 1994. p. 18-21.

FAGUNDES, M.R., (1997). **A creche no trabalho... o trabalho na creche: um estudo sobre o Centro de Convivência Infantil da Unicamp: trajetória e perspectivas**. Dissertação de Mestrado. Campinas, FE-Unicamp.

FARIA, A. L. G. **Educação pré-escolar e cultura**. São Paulo: Cortez, 1999

FARIA, A.L.G. **Educação pré-escolar e cultura**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: UNICAMP, 2002.

HADDAD, Lenira. **A creche em busca de identidade**. São Paulo: Loyola, 1991.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achime, 1995.

KUHLMANN JR., M. **Infância e Educação Infantil - uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998; 7ª edição – 2015.

MERISSE, A. **Origens das instituições de atendimento à criança pequena: o caso das creches**. In: Lugares da infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, na creche, no orfanato. São Paulo: Arte & Ciências, 1997.

RODRIGUES, Rosicler Martins. **Cidades Brasileiras: Do Passado ao Presente**, Ed. Moderna, 2ª edição, SP, 2003.

ROSEMBERG, F. **A Criação de filhos pequenos: tendências e ambigüidades contemporâneas**. In: RIBEIRO, I., RIBEIRO, A.C. T. *Família em processos contemporâneos: inovações culturais na sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: Loyola, 1995. p.167–90.

VIEIRA, L.M.F., (1986). **Creches no Brasil: de mal necessário a lugar de compensar carências** – rumo à construção de um projeto educativo. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte, UFMG.

VILARINHO, Lúcia R. G. **A Educação pré-escolar no mundo e no Brasil: perspectivas históricas e crítico-pedagógica**. Rio de Janeiro, 1987. Tese de Doutorado. UFRJ.

A IMPRENSA NEGRA: O ALVORECER DO MOVIMENTO NEGRO NO BRASIL

Rosângela Ferreira de Souza Queiroz- SME/SP

Ao tratar das fontes para a constituição de pesquisas em História da Educação muitos são os desafios enfrentados. Nos estudos no interior da temática das relações étnico-raciais, os problemas aumentam à medida que se observa escassez em materiais oficiais que tragam informações sobre o negro, descoladas de sua condição de escravo ou de grupo social submetido a todo tipo de discriminação e preconceito. As imprensas, especialmente os jornais da imprensa negra, apresentam-se para este trabalho como fontes e objetos bastante profícuos para descortinamento das condições do negro na sociedade paulistana no início do século XX, afastando esse grupo social da representação apresentada anteriormente. Trabalhos como este permitem, também, a reconstituição crítica do processo histórico de sucessivos suportes de comunicação. Neste sentido, discutiremos neste trabalho as relações de pertencimento assumidas pela imprensa negra com a chamada “grande imprensa” a partir de análise da estrutura e temática destes dos jornais.

A imprensa negra é tomada nesta pesquisa como objeto fértil na constituição de uma nova imagem do negro, nas primeiras décadas do século XX. Ao abordar esta temática ela nos remete a pensar como foi produzida e o papel das associações criadas no país, como uma estratégia, que pode se configurar como uma perspectiva de escolarização do social: “uma imprensa que tem circulação restrita e penetração limitada à comunidade a que se destina, irá exercer uma função social, política e catártica durante sua trajetória, mudando de conotação ideológica com a passagem do tempo”. (Moura, 2002, p. 6).

A variedade de títulos e subtítulos recorrentes nesta imprensa contrasta com o número reduzido de números publicados de cada jornal ou revista, em função da escassez de recursos financeiros de seus editores, condições políticas e históricas da época da publicação. Assim como os jornais publicados no Brasil desde o século XIX, em sua grande maioria, tiveram vida efêmera e curta. Boa parte deles ficava no primeiro número, não conseguindo sobreviver por um período relativamente longo de tempo.

No primeiro período de publicação da imprensa negra, aproximadamente de 1915 -1923 (FERRARA, 1986), notamos uma incipiente conscientização étnica do



negro com fortes referências à aceitação do homem negro pela sociedade negra brasileira. O jornal “O Clarim da Alvorada”, inaugura uma segunda fase (1924-1937) de debates promovidos pela imprensa negra, na qual a produção “jornalística atinge o seu ápice, sem palavras atenuantes, de forma direta e objetiva” (FERRARA, 1986). Procura fortalecer a união da população negra para a reivindicação de seus direitos de participação na sociedade brasileira. No jornal “A Voz da Raça” (1933), o grupo negro desperta para o sentimento patriótico, segundo o qual seria possível compreender seu valor. A última leva de jornais da imprensa só começa a ser publicada após o fim do Estado Novo. A situação política geral reflete-se nos jornais negros. Temos a propaganda política aberta e o apoio a candidaturas tanto de negros quanto de brancos. As reivindicações permanecem as mesmas: apelos à união, valorização e exaltação do negro.

Este período apresenta certo amadurecimento do negro com relação a sua posição na sociedade dominante, tanto social quanto política e econômica, além de uma maior conscientização por meio da qual os problemas do negro seriam resolvidos. As relações entre negros e brancos são apresentadas “no nível de uma luta de classes, e são reivindicados direitos, participação e representação políticas efetivas” (FERRARA, 1986).

Para melhor entender a importância da imprensa negra na constituição de identidades acerca do negro no início do século XX, fez-se necessário a compreensão do contexto histórico e as razões que levaram o grupo social dos negros a produzirem este cabedal de informações.

O início do século XX pode ser cunhado como um período no qual a sociedade brasileira enfrentava dois grandes dilemas. Primeiro, a preocupação com a absorção das populações de cor às formas de vida organizadas a partir de uma sociedade altamente competitiva. Segundo, existia a discussão acerca do preconceito de cor, a constante associação entre cor e posição social ínfima, que favorecia a exclusão do negro da condição de “gente” (FERNANDES, 2008). A vinculação do negro e do mulato à escravidão, recentemente abolida, mostrava o quanto à sociedade brasileira do período construía-se sobre falácias discursivas, ou seja, o discurso empreendido pelo recém-inaugurado regime republicano só poderia ser constituído de forma verdadeira se houvesse uma busca por um melhor posicionamento do negro na sociedade brasileira.

Durante o primeiro quinquênio do segundo quartel deste mesmo século se avolumaram de tal modo a amargura e a insatisfação da ‘população de cor’, que brotaram, espontaneamente, vários movimentos de tomada de consciência, de crítica e de repulsa ao duro destino a que se viam relegados os homens de cor. O movimento que se organizava não possuía o caráter de uma revolução contra a ordem social estabelecida; constituía-se mais em um protesto contra as debilidades mais profundas do sistema de relações sociais presente nas injustiças cometidas neste contexto histórico. Auxiliava o negro em um processo de libertação que o prendia à antiga condição de escravo ou de liberto, que o submetia à “dominação racial tradicionalista”.



Organizações de protesto dos negros surgiram em diferentes regiões do país. Textos e depoimentos de ex-militantes mostraram a existência de entidades de defesa da raça negra já no início de nossa história republicana. Entretanto, devemos reconhecer que o poder de mobilização dessas organizações teve, de fato, visibilidade nas capitais e nas grandes cidades brasileiras. Ao contrário, do que já se escreveu sobre a convivência pacífica das raças no Brasil, as relações entre elas eram, no cotidiano, marcadas por conflitos e tensões.

Essa tendência foi mantida praticamente ao longo de todo o século XX. Em momentos cruciais da história republicana, podemos encontrar registros dos movimentos de protesto dos negros: o mais emblemático foi o promovido pela Frente Negra Brasileira, em 1931, na cidade de São Paulo, mobilizando em torno de 100.000 militantes (MOURA, 1983). A instituição possuía como órgão de divulgação e propagação de seus ideais o jornal “A Voz da Raça”, além de manter instituições educacionais com o intuito de alfabetizar a população negra.

Segundo Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (1998), essas organizações “se configuram como instâncias educativas, na medida em que os sujeitos que participam delas as transformam em espaços de educação política”. Já no início do século XX, o movimento criou suas próprias organizações, conhecidas como entidades ou sociedades negras, cujo objetivo era aumentar sua capacidade de ação na sociedade para combater a discriminação racial e criar mecanismos de valorização da raça negra. Nesse sentido, os jornais da imprensa negra também foram fundamentais na disseminação da importância da educação para o desenvolvimento da população negra.

Refletir acerca das condições de escolarização do negro, no início do século XX, pode nos remeter a ideia, segundo a qual no contexto histórico do pós-abolição os processos educacionais a que se submeteram os negros foram deficitários e, em alguns casos, inexistentes. Em termos de uma educação formal, ligada às instituições, nas quais tradicionalmente estão presentes preceitos de ordem pedagógica, a referida ideia parece bastante pertinente. Segundo Domingues (2009):

Para reagir a esse quadro de preterições e discriminações raciais, de um lado, e reforçar o espírito de união, solidariedade e autodeterminação, de outro, um grupo de “pessoas de cor” investiu na construção de uma série de associações, com perfis distintos: clubes, entidades beneficentes, grêmios literários, centros cívicos, jornais e até mesmo organizações políticas (p.5).

Nesse sentido, os jornais da imprensa negra também foram fundamentais na disseminação da importância da educação para o desenvolvimento da população negra. Veremos que concepções sobre os tipos de educação para o povo negro especificamente eram veiculados pelos jornais “O Clarim da Alvorada” e “A Voz da Raça”.

Em seu primeiro número o jornal “O Clarim da Alvorada”, o artigo “Emitemoi-nos”, de Moyses Cintra, apresenta claramente a premissa acerca da qual se baseariam as discussões do periódico sobre a instrução dos negros no início do século XX. Referindo à efervescência cultural, na qual a cidade de São Paulo estava mergulhada desde a Semana de Arte de São Paulo de 1922, os editores convocam seus leitores a realizarem

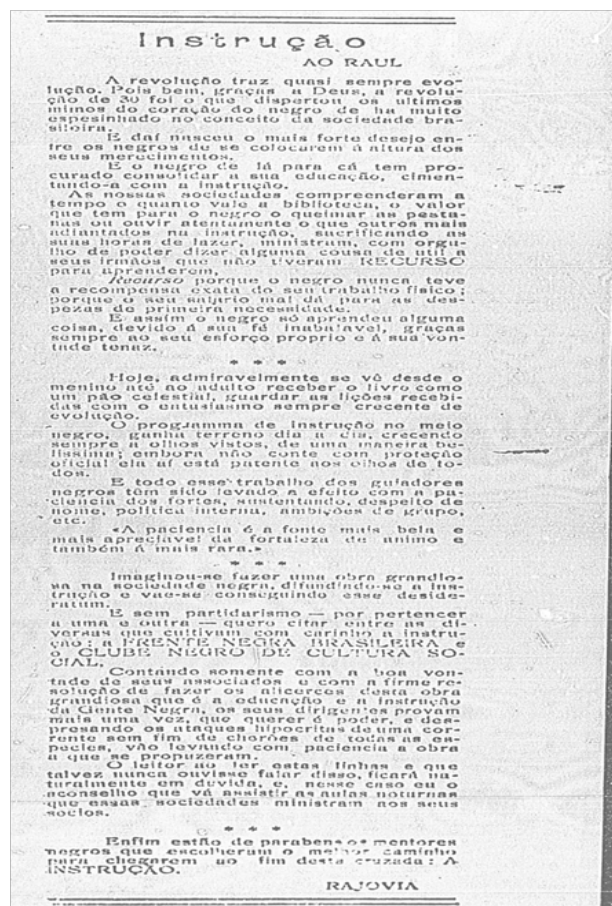


feitos como os dos artistas do movimento modernista: “Venceremos e combateremos a humildade, fazendo-nos apresentáveis em lugares necessários com o apelo de nossa apresentação. Para isso é preciso frequentar a escola, propagar a boa imprensa, constituir associações beneficentes, educativas e literárias, com reuniões íntimas.”

Em 3 de fevereiro de 1924, aparecem as primeiras referências nos jornais escolhidos para esta pesquisa. Nesta data, “O Clarim da Alvorada” publicaria o artigo “Instrução”, sem autor, que traz uma definição de escola “como o registro sagrado onde vemos em comunhão as sentenças, as artes, a música etc. É na escola que encontramos os meios precisos para nos fazermos entendidos pelos nossos irmãos” e de instrução: “*é a cultura do nosso espírito tanto material e intelectual quando procuramos aprender uma disciplina que nos auxilia, materialmente como sejam as várias profissões*”. Conclama ainda os pais a levarem seus filhos para a escola bem como aponta para a função da escola: “não os deixeis analfabetos como dantes”.

As nossas sociedades compreenderam a tempo o quanto valem uma biblioteca, o valor que tem para o negro o queimar de pestanas ou ouvir atentamente os mais adiantados na instrução, sacrificando suas horas de lazer (...). Hoje admiravelmente se vê desde o menino até o adulto receber o livro como o pão celestial, guardar as lições com entusiasmo, sempre crescente de evolução. (p. 2).

Um artigo com o mesmo título é publicado no jornal a “Voz da Raça” e defende um programa de instrução para o negro:

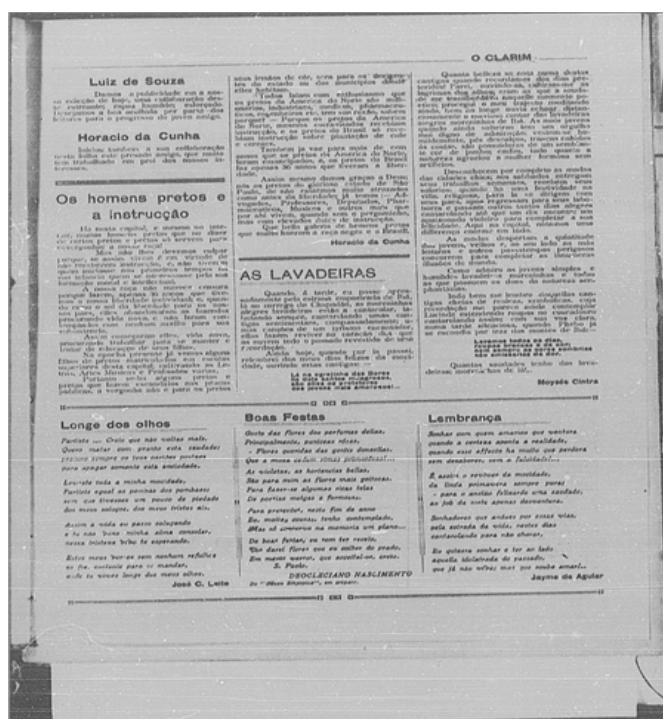


(Fonte: “A Voz da Raça”, 8 de julho de 1933)



O artigo publicado no jornal “A Voz da Raça” “A vitória do Negro está no livro”, de João B. Mariano, em junho de 1933, destacava o papel da literatura como motor propulsor do desenvolvimento social do negro, não para a formação de literatos, mas “para o desenvolvimento moral e intelectual da raça negra (...) resta agora à mocidade negra estudar; o negro em tempo algum precisou tanto do livro como agora” (p.4).

No jornal “O Clarim da Alvorada” o nome de Horácio da Cunha destaca-se como o principal articulador das ideias acerca de um modelo de educação ou instrução formal e informal a ser demandado pela população negra paulistana. Horácio da Cunha, segundo informação conseguida no próprio jornal, era um procurador da justiça do estado e colaborador de outros jornais da imprensa negra como “O Progresso”. Em dezembro de 1925, é publicado o artigo “Os homens pretos e a instrução” de Horácio da Cunha:



(Fonte: O Clarim da Alvorada, 27 de dezembro de 1925)

O artigo revela ao leitor as condições dos negros paulistas em relação à educação. Culpa o processo de escravidão pelo atraso neste setor. No entanto, destaca a trajetória de filhos de negros matriculados em escolas superiores de Letras, Artes, Música e “profissões várias”. Esta referência desconstrói a ideia corrente de que os negros, em função do processo da escravidão, sairiam prejudicados em sua escolarização formal. Exemplos não faltavam, a esta época, entre os editores dos jornais da Imprensa Negra. Arlindo Veiga dos Santos, fundador da Frente Negra Brasileira, era professor de latim, inglês, português, história, sociologia e filosofia e lecionou na Pontifícia Universidade Católica. Jayme Aguiar, um dos fundadores do jornal “O Clarim da Alvorada”, era jornalista¹³. Estima-se, portanto, que no início do século XX conduziam

13 **Quem é quem na negritude brasileira: volume 1**/organizado e pesquisado por Eduardo de Oliveira. São Paulo: Congresso Nacional Afro- Brasileiro; Brasília: Secretaria Nacional de Direitos Humanos do Ministério da Justiça, 1998.



os editoriais dos jornais da imprensa negra, negros com formação superior para além da instrução elementar demandada pela maioria. Além disso, segundo Araújo (2013), é importante salientar apesar das dificuldades de acesso e permanência das crianças negras na escola, no início do século XX, 41% destas em idade escolar frequentavam os grupos escolares paulistanos.

Conhecer a trajetória de formação destas personagens do movimento negro significaria alavancar a figura do negro a um patamar de igualdade com os brancos, desmitificando práticas preconceituosas e discriminatórias: “Portanto, se há alguns pretos e pretas que fazem escândalos nas praças públicas, a vergonha não é para os pretos, seus irmãos de cor, será para os dirigentes do estado ou dos municípios onde habitam” (p.4.)

O artigo “Os homens pretos e a evolução social” de Horácio da Cunha, publicado em fevereiro de 1927 no “Clarim da Alvorada”, apresenta novamente a premissa de que existiam negros ocupando cargos de referência na sociedade brasileira graças à educação e instrução recebidas:

“(...) a falange de pretos que nos orgulha:

Padre José Joaquim Lucas, inventor da máquina de escrever música;
Dr. Alcides Bahia, deputado federal pelo Amazonas;
Dr. Evaristo de Moraes, Jurisconsulto;
Dr. Cuba dos Santos, Juiz de Direito de Bananal;
Dr. Francisco de Assis, Lente de Latim do Ginásio de Campinas;
Prof. Hemelerio dos Santos, Lente de Português da Escola Militar “(p. 3).

A educação aparece, ainda, como instrumento de combate à existência do preconceito: “Para combater esses obstáculos, nós, os pretos, precisamos mandar educar nossos filhos, dando-lhes uma educação segundo a nossa força, assim eles estarão preparados para tomar parte em qualquer cargo que dependa de exame ou concurso” (p. 3). É importante ressaltar que neste período os negros são impedidos de participar de concursos¹⁴,

Parece-nos que o fim do preconceito e da discriminação estaria ligado, neste caso, à obtenção, pelos negros, de diplomas que lhes conferissem condições de competir de forma igualitária com os brancos por vagas de trabalho. Não só entre os negros, a escolarização era um ponto importante, mas para os trabalhadores em geral (socialistas, libertários, comunistas). Segundo Hilsdorf (2003): “(...) a educação escolar precisava estar acompanhada de transformações materiais, distribuição de riquezas, justiça e igualdade, pontos que não constavam na agenda republicana” (p. 71)

As considerações da autora corroboram a insistência dos responsáveis pela imprensa negra em valorizar a formação escolar no interior de um projeto de conscientização das populações negras. Já sabemos que as iniciativas do movimento negro para uma escolarização formal passavam por dificuldades à medida que não

14 Não conseguimos no âmbito desta pesquisa localizar do ponto de vista legal que impedimentos seriam estes, o que mereceria um melhor aprofundamento.



conseguiram sustentar um trabalho pedagógico contínuo. Exceção a esta regra, a escola da Frente Negra Brasileira conseguiu organizar espaços, professores e currículos próprios para levar adiante seu projeto de alfabetizar os negros (ARAÚJO, 2008, 2013).

No artigo de 28 de abril de 1934, intitulado “A Escola da Frente Negra Brasileira”, sem autor, o jornal “A Voz da Raça” apresenta os objetivos de sua escola. Acentua a importância da formação das crianças negras, elencando os principais elementos presentes a sua formação “alfabetizar, instruir e educar”. Segundo Araújo (2008), a escola da Frente Negra Brasileira seguia o previsto na organização dos programas e métodos de ensino contidos no Código de Educação de 1933, que abrangia leitura, linguagem oral e escrita, Aritmética, Geometria, História do Brasil, Ciências Físicas e Naturais, conteúdos ligados à definição de instrução proposta por este trabalho.

A escola da Frente Negra Brasileira, além de enfatizar a importância de educar as crianças em busca de uma identidade nacional negra, justificava o ato de alfabetizar os adultos em suas escolas noturnas.

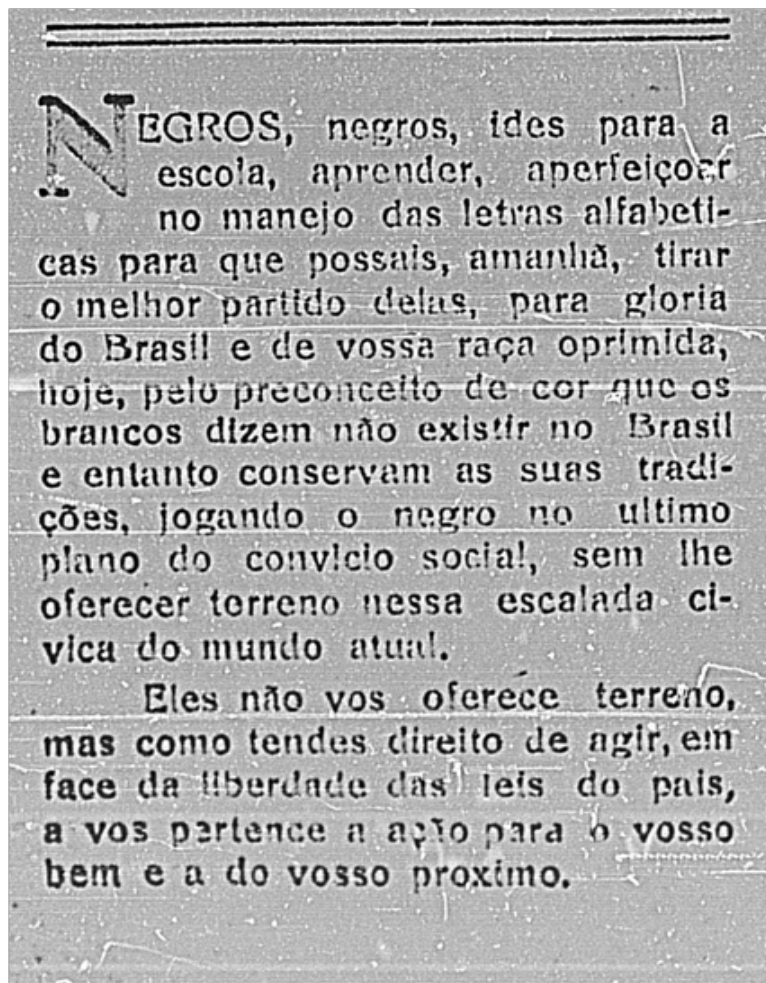
Neste sentido, em 1926, “O Clarim da Alvorada” publica “Cuidemos da educação de nossos filhos” de Horácio da Cunha, no qual descreve o episódio em que encontrou em uma praça da cidade de São Paulo, um menino negro tocando violino. O autor descreve as emoções contraditórias que o acometeu: orgulho ao pensar no progresso intelectual do garoto e tristeza ao lembrar-se de “moços e moças negras: não sei ler”. A orientação explicitada no título do artigo significa colocar seus filhos em uma oficina para se especializarem em um ofício: *“os que tiverem essa felicidade serão lembrados para sempre por seus filhos, e uma herança valiosa terão para o engrandecimento de um futuro merecedor de aplausos”*. O artigo não informa que tipo de ofício seria o mais adequado a uma criança ou adolescente negro da década de 20. As considerações do autor resvalam nas ideias presentes a algumas reformas educacionais propostas pelo Movimento da Escola Nova, entre cujos princípios figurava a “escola do trabalho”, segundo a qual a escola deveria reproduzir o mundo do trabalho em suas relações humanas e de trabalho. Entendemos que a adesão do movimento negro a esta abordagem deveu-se a, já citada, tentativa de enquadramento ao mundo dos negros, agora via a vertente do trabalho.

Nota-se que nos artigos de ambas as publicações a palavra educação e instrução são examinadas de forma indistintas. Em junho de 1927, no artigo “As crianças da minha terra (Dedicado aos pretos brasileiros)” de Horácio da Cunha, aparece uma primeira distinção proposta pelo jornal “O Clarim da Alvorada”: “Muitas pessoas julgam que mandando seus filhos às escolas, que os professores ensinam-lhes a instrução e a educação; não é possível. Estes apenas instruem, quando a educação ficará a cargo dos pais” (p. 2).

Parece-nos, portanto, que a instrução se constitui no conjunto de conteúdos ensinados pela escola nas diferentes áreas do conhecimento, fundamental à ascensão social dos negros e a educação, os valores e as virtudes a este mesmo propósito, transmitidos pela família. Em 3 de fevereiro de 1934, um pequeno artigo



sem autor, publicado no “A Voz da Raça” harmoniza as duas concepções relatando a importância da educação e da instrução:



(Fonte: Jornal “A Voz da Raça” de 3 de fevereiro de 1934)

Em 1937, o “A Voz da Raça” prossegue reivindicando o grupo negro para a necessidade de educação e instrução,

Coisa tão necessária a um povo que quer progredir mormente na hora difícil que a humanidade atravessa, é que me traz a estas colunas, afim de fazer um apelo à gente frentenegrina, convidando-a à instrução, pois sem isso, ser-nos-a mil vezes mais difícil e quase inglória a campanha em qual nos achamos, para a conquista dos ideais sublimes da Frente negra Brasileira. (n. 62, fevereiro de 1937).

Neste artigo, o jornal chama a atenção dos leitores para suas iniciativas neste sentido como os cursos de alfabetização, de formação social e formação musical. Percebemos que o combate ao analfabetismo passa a ser o principal objetivo da entidade cujo jornal estudamos.

Quanto aos valores e virtudes a serem incorporados pela população negra paulista, tanto o jornal “A Voz da Raça” como o “O Clarim da Alvorada” enfatizam a importância dos valores morais. Mas que condições teriam as famílias negras em cumprir com esse papel, perguntavam-se os jornais, trazendo para si essa função em diferentes

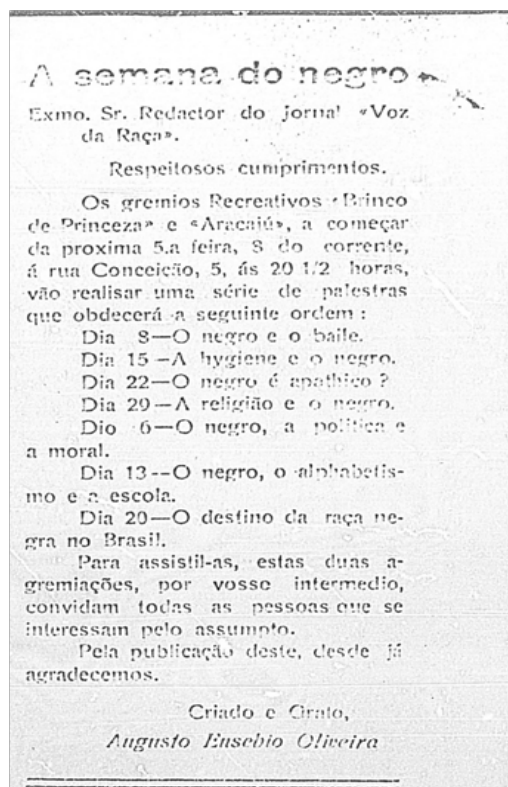


modalidades de discussão. Ora com um discurso quase impositivo, ora desempenhando seu papel a partir de exemplos do cotidiano dos negros. Segundo Moura (1988): “(...) o problema da mobilidade social depende da educação e esta depende da família, dos pais, da sua autoridade perante os filhos. Os negros devem destacar-se pela cultura... é por aí que o negro conseguirá a redenção da raça” (p. 210-211).

Do mesmo modo, o artigo de João de Souza intitulado Educação, no periódico “A Voz da Raça”, publicado em setembro de 1933, define o termo como:

“Prepara-nos para a vida integral no sentido mais amplo da palavra. Cultura harmônica e metodicamente aplicada ao desenvolvimento das faculdades naturais do homem, a educação cria ao homem um verdadeiro meio interno, rico de normas de ação e de elementos de trabalho. Robustecer o corpo, enriquecer o caráter, tais são os pontos cruciais” (SOUZA, 1933, p. 1).

Em anúncio publicado em 9 de dezembro de 1933, acerca dos eventos da Semana do Negro, encontramos vestígios da preocupação em oferecer ao negro uma formação mais ampla, politizada, por meio de eventos promovidos pelos grêmios recreativos “Brinco de Princeza” e “Aracajú”. Algumas temáticas privilegiadas foram: baile, higiene, apatia do negro, religião, política e moral, alfabetização, escola e por último, qual seria o destino da raça negra no Brasil. Infelizmente não tivemos acesso a forma e os conteúdos trabalhados nesta Semana, nem o nome das pessoas responsáveis por abordar tais temáticas, o que seria enriquecedor no sentido de compreender como estas outras instituições estavam investindo na formação do negro brasileiro e paulistano na década de 1930.



(Fonte: Jornal “A Voz da Raça”, dezembro de 1933)



“Disciplina”, de Luiz Barboza, relata as relações entre disciplina, que gera progresso em um povo, e educação. O fim da educação seria preparar o homem para que possa vencer as dificuldades da vida:

“A educação moral tem grande influência na formação do caráter e na educação dos sentimentos. É no lar que recebemos os primeiros graus de educação, em seguida vem a escola, onde nos aperfeiçoamos e depois o mundo que é a grande escola prática da vida” (O CLARIM DA ALVORADA, setembro de 1928).

O jornal “A Voz da Raça” publicará seguidamente, em muitos de seus exemplares, o artigo, “O que nós pretos devemos saber”, em uma tentativa de introduzir instruções de boas maneiras:

Conselhos,

O que nós pretos devemos saber:

- Devemos tratar todos com respeito; para sermos também respeitados.
- É princípio de civilidade não fumar no quarto de um doente, quando lhe fazemos uma visita;
- Precisamos tratar mais dos dentes, do que dos lábios;
- Quando tomar o bonde e sentar perto de uma senhora, não devemos fumar, é falta de cortesia;
- Pessoa que está em estado interessante deve estar sempre coberta por um casaco, quando sair para passear;
- Não devemos desprezar os que não tem roupa cortada pelo último figurino, porque a fartura não dura para sempre;
- Necessitamos de mais ação e menos discurso;
- Quando uma pessoa estiver conversando na rua ou em qualquer lugar devemos esperar três metros adiante para não observarmos assuntos que não são de nosso interesse;
- Não devemos fazer visita para ninguém na hora do almoço ou jantar, para não ser chamado de ‘fila bóia (A VOZ DA RAÇA, n. 12, 10 de junho de 1933).

Em “O Clarim da Alvorada” de junho de 1924, observamos um artigo que faz crítica aos vícios e seus costumes. A crítica é direcionada aos negros que se envolvem em jogos de azar, perdendo seus ganhos financeiros que podiam ser revertidos em benesses para sua família.

Notamos que o movimento negro, via imprensa negra, concebia a educação ou a instrução segundo intenções bastante particulares do grupo: a luta pelo fim do preconceito e da discriminação, por um lado, e iniciativas que os colocassem no mesmo patamar social dos brancos, em termos de direitos, por outro

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DOMINGUES, Petrônio. *Uma história não contada: negro, racismo e branqueamento em São Paulo no pós-abolição*. São Paulo: Ed. Senac, 2004.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos**. *Tempo*, 2007, vol.12, no.23, p.100-122.



DOMINGUES, Petrônio. **Um “templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação.** *Rev. Bras. Educ.*, Dez 2008, vol.13, no.39, p.517-534.

DOMINGUES, Petrônio. **Frentenegrinas: notas de um capítulo da participação feminina na história da luta anti-racista no Brasil.** *Cad. Pagu*, Junho/ 2007, no.28, p.345-374.

DOMINGUES, Petrônio. *A insurgência de ébano. A história da Frente Negra Brasileira (1931-1937)*. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social da USP. São Paulo, 2005.

DOMINGUES, Petrônio. Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a luta contra o racismo no Brasil. *Revista Histórica*, n. 14, pp. 15-18, 2004a.

DOMINGUES, Petrônio. Paladinos da liberdade: a experiência do Clube Negro de Cultura Social (1932-1938). *Revista de História*, n. 150, pp. 57-79, 2004b.

DOMINGUES, Petrônio. A visita de um afro-brasileiro ao paraíso racial. *Revista de História*, 2006. P. 161-181.

FERRARA Miriam Nicolau. *A imprensa negra paulista (1915-1963)*. São Paulo, 1981. Dissertação de Mestrado em Antropologia FFLCH, USP.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro à sociedade de classes*. São Paulo: FFCL/USP, 1964.

FONSECA, Marcos Vinícius. A arte de construir o invisível: o negro na historiografia educacional brasileira. *Revista Brasileira de História da Educação*. São Paulo: SBHE, n. 13, Jan./Abril 2007.

GARCIA, Marinalda. *Os arcanos da cidadania: A imprensa negra nos primórdios do século XX*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1997.

GONÇALVES, Luiz Alberto; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento Negro e Educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.15, p. 134-158, jul/dez 2007.

MOURA, Clóvis. “A imprensa Negra em São Paulo”. IN: *Imprensa Negra. Estudo Crítico de Clóvis Moura*. São Paulo: Imprensa Oficial. Sindicato dos Jornalistas no Estado de São Paulo, 2002.

SILVA, Maria Aparecida. *A Voz da Raça: uma expressão negra no Brasil que queria ser branco*. Tese de Doutorado, Programa de pós Graduação em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2003.

SCHWARCZ, Lilia Mortiz. *Retrato em branco e negro: jornais, escravos e cidadãos em São Paulo no final no século XIX*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SCHWARCZ, Lilia Mortiz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

A INFÂNCIA NA COLÔNIA JOSÉ TEODORO SOB O OLHAR DO FOTÓGRAFO JOÃO DA COSTA (SÃO JOÃO DEL-REI, 1960-1970)

Virginia Aparecida Ambrosio – UFSJ

Resumo: A fotografia tão comumente manuseada e realizada em dias atuais nem sempre foi objeto de fácil acesso e tampouco considerada um documento de pesquisa. Na História da Educação, mais precisamente na História da Infância, seu uso como fonte de pesquisa é notado sobretudo na retratação de uma infância atrás dos muros de uma instituição, seja escolar ou assistencial. A infância em seu cotidiano livre com brinquedos e festas, raramente são relatadas principalmente pela ausência de fontes afins. Esta pesquisa busca contribuir com esta lacuna na História da Infância através das fotografias de um fotógrafo amador, o Sr. João da Costa, que deixou um arquivo fotográfico de mais de cem fotografias da Colônia José Teodoro, zona rural de São João del Rei, cuja maioria contempla a infância em seu cotidiano livre.

Palavras chave: Infância; Educação; Fotografia.

INTRODUÇÃO

O tema central deste artigo é a *Infância* na zona rural de São João del-Rei, MG, mais precisamente na Colônia José Teodoro, nas décadas de 1960-1970. Os documentos que servem de base para o trabalho são as fotografias realizadas por um fotógrafo amador, que deixou o legado de mais de cem fotos a sua família: o Sr. João da Costa.

Nascido em 18 de janeiro de 1923, em domicílio, na Colônia José Teodoro¹⁵ zona rural da cidade de São João del Rei, João da Costa foi o primogênito de onze irmãos. Criado com os pais e o avô paterno (italiano), aprendeu cedo a língua estrangeira, da qual tinha muito orgulho em fazer parte. Por ser necessário ajudar a família com o trabalho da roça e com o nascimento de tantos irmãos, frequentou a escola por apenas nove meses, naquela mesma comunidade, tempo suficiente para aprender a ler, escrever e fazer contas, ensinamentos mais relevantes para a época. Casou-se aos 31 anos de idade com D. Nivalda, com a qual teve três filhos. A família morou na Colônia José Teodoro durante a infância dos filhos, onde ocorreu quase a totalidade dos registros fotográficos do Sr. João da Costa, entre os anos de 1964 e 1979. Sua

15 Segundo Nicácio (2018), a Colônia José Teodoro foi um dos núcleos criados às margens do Rio da Mortes em 1888, no município de São João del Rei, para que pudesse abrigar os imigrantes italianos que chegavam à cidade.



atuação como fotógrafo amador só foi possível por ter sido contemplado em uma rifa com uma máquina fotográfica do modelo Bieka MF-M2016, fabricada entre as décadas de 1950 e 1960 pela empresa DF Vasconcelos, no Brasil. Sr. João da Costa faleceu em decorrência da doença de Alzheimer no dia 16 de fevereiro de 2012, com 89 anos de idade.

O acervo fotográfico de sua autoria é composto por 125 fotografias¹⁷, ganhando destaque as imagens da infância, seja de seus filhos, sobrinhos e/ou crianças da Colônia José Teodoro (90 fotografias). Há, nessas imagens, a presença de brinquedos, raros para a época, devido à condição financeira das famílias fotografadas e ao cotidiano do brincar daquela época, em que os brinquedos industrializados eram menos populares. Por esse motivo, o seu destaque nas fotografias era tão importante e significativo. Em análise preliminar das fotografias que retratam brinquedos, observamos uma separação de gêneros em que as meninas são fotografadas com bonecas e acessórios femininos, como bolsas, enquanto a infância masculina é mostrada com carrinhos, bolas e com animais. Outro aspecto notório, rico de significados para aquelas famílias, era o momento da Primeira Comunhão. Os trajes típicos, a postura adequada, a religiosidade e o respeito saltam aos olhos nessas fotografias, dialogando com “a grande festa religiosa da infância” descrita por Ariès (1981). Sr. João da Costa lançou seu olhar também para a paisagem que o cercava e conseguiu abranger aspectos da Geografia local, bem como da lida diária daquele lugar. Em seus registros (35 fotografias), vemos a criação de animais, plantações, casas, construções, festas e paisagens. Essas fotografias também serão consideradas, buscando compreender o contexto que cercava a família e as crianças fotografadas. Mas vale ressaltar que este trabalho tem como foco estudar a infância retratada pelo fotógrafo amador Sr. João da Costa e suas especificidades. A Tabela 1 mostra o quantitativo por categorias de análise das fotografias do Sr. João da Costa:

Tabela 1. Fotografias realizadas com a câmera do Sr. João da Costa

Categorias	Quantidade
Infância em geral	55
Primeira Comunhão	15
Registros do Cotidiano	35
Com brinquedos	20
Total	125

Fonte: Acervo fotográfico da família Costa.

Levando em conta a particularidade do material empírico legado pelo Sr. João da Costa que chegou aos dias atuais e considerando as leituras feitas durante a graduação de Pedagogia, que mostram a importância que a História da Infância tem tomado

16 Exemplar de Câmera Fotográfica Modelo Bieka MF-M20 disponível em: <http://acervo.missp.org.br/equipamento/camera-fotografica-bieka-mf-m20>

17 Meu acesso ao arquivo mencionado se deve ao meu parentesco com o fotógrafo amador. O Sr. João da Costa era meu avô materno.



como tema dentro do campo da História da Educação, é que inicialmente, nasceu a ideia dessa pesquisa como um Trabalho de Conclusão de Curso¹⁸, já finalizado em 2018. Visto o enorme e rico arquivo fotográfico e as privilegiadas fotografias da infância deste fotógrafo amador, além de materiais e informações colhidas referentes à época estudada nas fotografias, surgiu a necessidade e a oportunidade de explorar e aprofundar a pesquisa no Mestrado, que se encontra em fase inicial. Atualmente essa pesquisa encontra-se em andamento e vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São João del Rei.

FOTOGRAFIA E HISTÓRIA

O trabalho com fontes históricas, primárias ou não, confere legitimidade aos trabalhos acadêmicos e às pesquisas de uma forma geral. Sob um olhar Positivista, as fontes textuais, ou documentos escritos, especialmente os oficiais, foram por muito tempo certificadas como de maior relevância frente às outras espécies de indícios históricos. Embora, na visão de Saviani, não pudessem ser consideradas fontes naturais, uma vez que “todas as fontes históricas, por definição, são construídas, isto é, são produções humanas” (2006, p. 29). Essa perspectiva de que não existem fontes “dadas”, assim como a ampliação do conceito de fontes derivou do movimento iniciado na historiografia francesa pelos historiadores Marc Bloch e Lucien Febvre¹⁹. Seus seguidores buscaram novos modos de compreensão histórica, não somente a partir de documentos oficiais e fatos políticos isolados, ou do estudo dos grandes heróis. A perspectiva dos Annales se disseminou e novas abordagens, novas fontes e novos temas foram buscados pelos historiadores. A esse respeito, afirma Vainfas:

Quanto aos temas, é costume se destacar a preferência por assuntos ligados ao cotidiano e às representações, na falta de expressões melhores: o amor, a morte, a família, a criança, as bruxas, os loucos, a mulher, os homossexuais, o corpo, os modos de vestir, de chorar, de comer, de beijar, etc. Microtemas, portanto, recortes minúsculos do todo social (VAINFAS, 1997, p.137).

Sobre a expansão das fontes históricas, em Documento/Monumento, Le Goff ressalta que “O interesse da memória coletiva e da história já não se cristaliza exclusivamente sobre os grandes homens, os acontecimentos, a história que avança depressa, a história política, diplomática, militar. Interessa-se por todos os homens (...)” (2003, p. 531).

Quando as imagens fotográficas passaram então a compor o quadro de documentos utilizados pelos pesquisadores após a “revolução” empreendida na historiografia ocidental, sofre inúmeros prejuízos e segue ainda em uma posição de inferioridade. Nascida no século XIX²⁰, a fotografia produzida e manipulada pelo

18 Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia apresentado em forma de artigo, sob orientação da Profa. Dra. Christianni Cardoso Morais (DECED/UFSJ).

19 A Revista *Annales* (Anais da História Econômica e Social) foi fundada por Febvre e Bloch, em 1929. Sua proposta de pesquisa historiográfica influenciou outros espaços mundiais, sendo apropriada e disseminada no Brasil a partir da década de 1980 (VAINFAS, 1997).

20 Na seção intitulada “Cronologia”, Borges (2011) descreve os acontecimentos marcantes da História da Fotografia. A autora cita como pioneiros da fotografia Niépce (1765-1833) e Daguerre (1787-1851), cujas pesquisas (1829) permitiram as primei-



homem, foi considerada insuficiente para preencher “os requisitos necessários para ser considerada fonte de pesquisa histórica. Percebida como anomalia, foi deixada de lado” (BORGES, 2011, p.17).

Porto Alegre (2004) acrescenta ainda a subjetividade do fotógrafo no momento do registro como fator que colocava em dúvida a “autenticidade” das informações. Contrariamente a uma posição positivista, a autora defende que as imagens devem ser tratadas como “representações simbólicas, cuja leitura não apenas varia segundo o olhar do espectador como também é decorrente da própria natureza construída da imagem” (PORTO ALEGRE, 2004, p.77).

Por essa visão positivista de que a fotografia é a descrição da realidade, as imagens durante muito tempo ficaram relegadas ou usadas apenas para confirmar e ilustrar o que os documentos escritos diziam, ocupando uma “posição subalterna na hierarquia de importância dos documentos utilizados na pesquisa histórica, as imagens visuais não passavam de documentos de segunda categoria” (BORGES, 2011, p.23).

A possibilidade da manipulação da cena ou objeto fotografado é um ponto destacado por Bauer e Gaskell como responsável por colocar a fotografia em segundo plano enquanto fonte documental:

Mas estes registros não estão isentos de problemas, ou acima de manipulação, e eles não são nada mais que representações, ou traços, de um complexo maior de ações passadas. Devido ao fato de os acontecimentos do mundo real serem tridimensionais e os meios visuais serem apenas bidimensionais, eles são, inevitavelmente, simplificações em escala secundária, dependente, reduzida das realidades que lhes deram origem (BAUER; GASKELL, 2002, p. 137).

Kossoy relata que a fotografia ainda não adquiriu *status* de peça de acervo, tampouco de documento e que

Sua importância enquanto artefatos de época, plenos de informações de arte e técnica, ainda não foi extensiva e profundamente percebida: as múltiplas informações de seus conteúdos enquanto meios de conhecimento não têm sido empregadas no trabalho histórico. Por outro lado, investigações de cunho científico acerca da história da fotografia – inserida num contexto mais amplo da história da cultura – são ainda raras neste país (KOSSOY, 1989, p.17).

A fotografia aparece como elemento rico de informações e conhecimento quando pensamos sua imagem não como espelho do real, mas considerando todo um contexto de tempo e espaço em que ela foi registrada.

Portanto, para se chegar àquilo que não foi imediatamente revelado pelo olhar fotográfico, há que se perceber as relações entre signo e imagem, aspectos da mensagem que a imagem fotográfica elabora; e, principalmente, inserir a fotografia no panorama cultural, no qual foi

ras imagens reproduzidas na Câmera escura e, posteriormente, de 1838 a 1855, a Daguerreotipia, que permitia a produção de uma imagem de alta precisão, porém somente em uma cópia.



produzida, e entendê-la como uma escolha realizada de acordo com uma dada visão de mundo (CARDOSO; MAUAD, 1997, p. 406).

Os apontamentos de Kossoy colaboram ainda para o entendimento de que, além dos elementos constitutivos (assunto, fotógrafo e tecnologia) da fotografia, o seu registro visual contém informações sobre aquele preciso fragmento de espaço/tempo retratado (1989, p.31). Corroborando essas ideias, Borges (2011, p. 16) aponta que “os cuidados necessários para a correta compreensão das particularidades da linguagem fotográfica são, frequentemente, desconsiderados”. A omissão desse “cuidado” favorece a permanência e reprodução de um pensamento positivista na análise da fotografia como documento, o que se procura evitar neste artigo. Esta mesma autora aponta que a utilização das imagens passou a ser mais usual com o advento da imprensa e da mídia quando “desde então, as imagens visuais – veiculadas pela imprensa escrita e televisiva, pelo cinema e nos *outdoors* espalhados nas vias públicas – invadem a intimidade e o cotidiano de milhares de pessoas” (BORGES, 2011, p. 78).

Atualmente, a utilização de uma câmera fotográfica é algo corriqueiro e de fácil acesso. Pode ser encontrada nos diversos equipamentos eletrônicos disponíveis com diferentes níveis tecnológicos, como nos celulares, mas todos com grande facilidade de acesso, manuseio e uso. O registro fotográfico faz parte do cotidiano das pessoas, que desejam, através dele, eternizar cada momento da vida, ou simplesmente revelar sua vida para as pessoas nas tão modernas e populares redes sociais. Nas últimas décadas, a popularização da imagem fotográfica e a circulação das fotos transformou as relações sociais:

O mundo tornou-se de certa forma “familiar” após o advento da fotografia; o homem passou a ter um conhecimento mais preciso e amplo de outras realidades que lhe eram, até aquele momento, transmitidas unicamente pela tradição escrita, verbal e pictórica (KOSSOY, 1989, p. 15).

Deste modo, ao longo do século XX e especialmente na atualidade, a fotografia impacta diretamente a vida social das pessoas e se torna veículo e instrumento essencial na comunicação. Por tamanha importância dada à imagem na sociedade, torna-se necessário “o entendimento dos múltiplos pontos de vista que os homens constroem a respeito de si mesmo e dos outros, de seus comportamentos, seus pensamentos, seus sentimentos e suas emoções em diferentes experiências de tempo e espaço” (PORTO ALEGRE, 2004, p.76).

A fotografia nem sempre foi um “acessório” do cotidiano das pessoas. Se em dias atuais, ela “cabe” e atende a todos os momentos, em décadas anteriores, no período em que o Sr. João da Costa atuou como fotógrafo amador, o registro fotográfico era um momento único, preparado e esperado pelos envolvidos com ansiedade. Um momento único, congelado no tempo. Tal como nos afirma Barthes, “aquilo que a fotografia reproduz até ao infinito



só aconteceu uma vez: ela repete mecanicamente o que nunca mais poderá repetir-se existencialmente” (BARTHES, 1980, p. 17).

FOTOGRAFIA E INFÂNCIA

Com a ampliação do conceito de sujeitos históricos também promovida pelos Annales, as crianças e a infância têm sido tomadas como relevante objeto de estudo por historiadores nas últimas décadas, de forma ainda discreta, mas crescente. Um de seus iniciadores foi o historiador francês Philippe Ariès, com seu célebre livro *História Social da Criança e da Família*, cuja primeira edição data de 1963 (neste artigo utilizei a edição brasileira de 1981).

O trabalho de Ariès estuda a infância no contexto francês, tendo como documentos a iconografia, vestimentas, lápides, fontes manuscritas etc. Segundo este historiador, na Idade Média, a infância era desvalida de cuidados e proteção, uma vez que o sentimento de apego às crianças inexistia, o que teria relação com as altas taxas de natalidade e mortalidade daquele contexto. Embora não havia mastratos, as crianças eram consideradas adultos em miniatura. Ariès (1981) aponta essas características em pinturas, onde as crianças estão retratadas com vestimentas e musculatura de adultos. Ainda na era medieval, as crianças eram consideradas seres assexuados, assemelhando-se aos anjos, passando a expressar a inocência de uma idade da vida que logo passaria, não sendo importante em sua formação como ser humano. Por esse motivo, as “brincadeiras sexuais” eram tão comuns e permitidas à época, uma vez que se pensava que a criança não sofreria nenhuma consequência desses atos, uma vez que a infância era só uma idade passageira da vida, quando a criança não tinha voz. Somente no século XVII é que a infância começou a ser vista como uma preparação para a vida adulta, necessitando, pois, de educação, sobretudo moral. Segundo Ariès (1981), os sentimentos de cuidado e apego às crianças passaram então a existir principalmente dentro das famílias. A “paparicação”, a preocupação com a moralidade e o cuidado com a saúde colocaram as crianças num lugar central dentro da família.

O estudo de Ariès colaborou sobremaneira para novos olhares e pesquisas no campo da História da Infância. No entanto, alguns apontamentos sobre sua obra merecem destaque. Moisés Kuhlmann Jr. (1998) ressalta que a visão linear do sentimento da infância defendida por Ariès “teria se desenvolvido inicialmente nas camadas superiores da sociedade: o sentimento da infância iria do nobre para o pobre” (KUHLMANN, 1998, p. 19), o que desconsidera as relações entre classes na sociedade e perpetua a ação dominante das elites sobre as classes subalternas. Nas palavras do historiador brasileiro:

Embora reconhecendo o papel preponderante que os setores dominantes exercem sobre a vida social, as fontes disponíveis – como, por exemplo, o diário de Luís XIII, utilizado por Ariès – geralmente favorecem a interpretação de que essas camadas sociais teriam monopolizado a condução do processo de promoção do respeito à criança (KUHLMANN, 1998, p. 24).



Além disso, quando consideramos contextos históricos diferentes do francês, devemos ter o cuidado de não cair na “arbitrariedade de que há um caminho pronto para se trilhar na História” (KUHLMANN, 1998, p. 22), desprezando as inúmeras realidades contemporâneas ao período por ele pesquisado. No cenário brasileiro, por exemplo, já no século XVI, Kuhlmann (1998) destaca que o sentimento da infância No que se refere aos estudos sobre infância em nosso país, outra importante historiadora brasileira, Mary Del Priore, no livro História das crianças no Brasil (1991), revela que é importante investigar a historicidade da infância e suas especificidades, uma vez que “a história da criança fez-se à sombra daquela dos adultos. Entre pais, mestres e senhores ou patrões, os pequenos corpos dobravam-se tanto à violência, à força e às humilhações, quanto foram amparados pela ternura e os sentimentos maternos” (DEL PRIORE, 1991, p. 07). De maneira geral, pode-se afirmar que a História da Infância tem sido registrada por médicos, professores, padres, legisladores e educadores. A partir dos relatos desses profissionais que se tem notícias históricas sobre essa fase da vida, uma vez que os relatos das próprias crianças são fontes raras em arquivos públicos e particulares.

Em sua dissertação de mestrado, Frias (2017) realizou extenso levantamento sobre os temas mais recorrentes com relação à infância para o campo da História da Educação.

Frias (2017) observa que é crescente a produção de trabalhos sobre a infância, embora sejam ainda escassos sobretudo pela dificuldade em encontrar fontes. Pontua que entre os temas recorrentes sobre a infância encontrados por Frias, há uma grande maioria de trabalhos concentrados na assistência à infância e sua escolarização. Como documentos de pesquisa principais utilizadas pelos historiadores, a autora indica relatos, memórias, documentos textuais, mas não descreve nenhum trabalho relacionado a fotografias da infância, o que revela a existência de uma lacuna no que se refere aos trabalhos sobre História da Infância.

Para dar maior visibilidade aos dados que encontrou, Frias (2017) criou tabelas para representar quantitativamente os trabalhos pesquisados em Revistas e Congressos referentes à História da Educação no período de 1997 a 2016 (os anos pesquisados variam conforme as datas de edições das mesmas). Como descritores, usou “Infância”, “Assistência à Infância” e “Infância e Educação”. As Revistas consultadas por Frias foram: Revista Brasileira de Educação (RBE), Revista Brasileira de História da Educação (RBHE) e Revista Brasileira de História (RBH).

Com base no levantamento de Frias (2017), realizei nova pesquisa. Utilizei dos dados encontrados pela citada pesquisadora, atualizando os números referentes aos descritores “Infância” e “Infância e Educação” e retirando o descritor “Infância e Assistência”, uma vez que este não é tema de interesse direto do presente estudo. No caso dessa pesquisa, um novo descritor foi acrescentado nas buscas: “Infância e Fotografia”. No entanto, este último descritor, não se encontra referenciado na tabela abaixo pelo motivo de não haver sequer uma referência ao mesmo nas revistas pesquisadas. Tal ausência indica, portanto, uma grande lacuna no campo de estudo. Para uma visão mais atual, completei os dados, a partir do ano de 2016, até o mês de dezembro do ano de 2019. Os descritores supracitados também foram pesquisados



no Banco de Dados Scielo, correlacionando os dados encontrados com aqueles encontrados por Frias (2017) em sua dissertação. A Tabela 2 refere-se à pesquisa nas revistas supracitadas em relação à Infância:

Tabela 2. Levantamento quantitativo dos trabalhos relacionados à Infância na RBE²¹, RBHE²² e RBH²³ (1997-2019).

Anos das Edições	Total de Artigos			Infância						Infância e Educação					
	RBE	RBHE	RBH	RBE		RBHE		RBH		RBE		RBHE		RBH	
	Nº publ	Nº publ	Nº publ	Nº publ	%	Nº publ	%	Nº publ	%	Nº publ	%	Nº publ	%	Nº publ	%
1997	-	-	10	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1998	-	-	31	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1999	-	-	23	-	-	-	-	3	13,04	-	-	-	-	-	-
2000	16	-	10	-	-	-	-	1	10	1	6,25	-	-	-	-
2001	26	14	34	-	-	-	-	1	2,94	3	11,53	-	-	-	-
2002	27	11	21	-	-	-	-	1	4,76	2	7,4	-	-	-	-
2003	30	12	22	1	3,33	-	-	-	-	2	6,66	-	-	-	-
2004	33	13	24	1	3,03	2	15,38	-	-	-	-	-	-	-	-
2005	30	10	19	-	-	1	10	-	-	-	-	-	-	-	-
2006	34	12	22	1	2,94	-	-	-	-	1	2,94	-	-	-	-
2007	31	12	26	-	-	1	8,33	-	-	-	-	-	-	-	-
2008	34	16	22	1	2,94	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2009	30	21	15	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2010	32	18	23	2	6,25	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2011	29	14	27	2	6,89	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2012	29	24	33	-	-	1	4,16	-	-	-	-	-	-	-	-
2013	42	21	28	-	-	3	14,28	-	-	-	-	-	-	-	-
2014	45	20	26	1	2,22	2	10	-	-	-	-	-	-	-	-
2015	43	20	25	1	2,32	1	5	-	-	-	-	-	-	-	-
2016	43	43	27	1	2,32	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2017	71	43	25	1	1,4	1	2,32	-	-	1	1,4	-	-	-	-
2018	97	47	38	1	2,27	-	-	-	-	-	-	1	3,12	-	-
2019	55	41	31	-	-	-	-	-	-	1	1,8	-	-	-	-
Total	777	412	562	13	1,673	12	2,913	6	0,89	11	3,08	1	0,28	-	-

Fonte: Dados coligidos por Frias (2017, p. 23) e atualização posterior realizada por Ambrosio (2020). In: Revista Brasileira de Educação (RBE), Revista Brasileira de História da Educação (RBHE) e Revista Brasileira de História (RBH).

A partir da Tabela 2, é possível perceber uma inconstância nas produções sobre os descritores “Infância” e “Infância e Educação”. Na RBE, no período de tempo pesquisado (2000 a 2019), foram publicados 777 trabalhos, mas somente 24 artigos contemplaram os descritores “Infância” e “Infância e Educação”, um percentual de 3,08% do total. O menor índice foi de 1,8% no ano de 2019 e o maior no ano de 2001, com 11,53%. Ainda sobre a RBE, destaca-se a ausência de trabalhos com o descritor

21 RBE Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issues&pid=1413-2478&lng=en&nrm=iso Acesso em: 09/02/2020.

22 RBHE Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/issue/archive> Acesso em: 09/02/2020.

23 RBH Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issues&pid=0102-0188&lng=en&nrm=iso Acesso em: 09/02/2020.



“Infância” no período de 1997 a 2002, e sobre “Infância e Educação” a ausência se deu entre os anos de 2007 a 2016.

Na RBHE o total de publicações foi de 412 (entre os anos de 2001 e 2019), sendo que somente 13 trabalhos (3,15% do total) referenciaram os descritores pesquisados. O menor índice foi de 2,32% em 2017 e o maior de 15,38% em 2004. No período de 1997 a 2003, não houve nenhuma publicação com o descritor “Infância” e sobre “Infância e Educação” somente um trabalho foi publicado em 2018 (0,28% do total), um número surpreendente, visto que a revista trata especificamente sobre a História da Educação.

Na RBH, essa inconstância também pode ser percebida. Das 562 publicações editadas no período de tempo pesquisado (1997 a 2019), somente 6 artigos abordaram os descritores “Infância” e “Infância e Educação” (1,17% do total). O menor índice foi de 2,94% em 2001 e o maior foi de 13,04% em 1999. Desde o ano de 2003, não há publicações com o descritor “Infância” e o descritor “Infância e Educação” nunca foi referenciado no intervalo de tempo pesquisado para esta revista.

Os mesmos descritores pesquisados na base de dados Scielo apontaram uma pesquisa relevante frente aos dados apresentados na Tabela 2. Para o descritor “Infância” foram localizados 3.099 resultados; para o descritor “Infância e Educação” foram 632 resultados e para “Infância e Fotografia” oito resultados. Entretanto, há que se ressaltar que a base de dados *Scielo*²⁴ abriga publicações internacionais e de diversas áreas do conhecimento.

Assim como na dissertação de Frias (2017), após a organização e leitura desses dados, é possível perceber o quanto o estudo da temática “Infância” ainda é escasso entre os pesquisadores da História da Educação no Brasil, sobretudo em sua análise a partir de documentos fotográficos.

AS FOTOGRAFIAS DO SR. JOÃO DA COSTA

Como dito anteriormente, as fotografias do Sr. João da Costa foram realizadas, em sua grande maioria, na Colônia José Teodoro, zona rural da cidade de São João del Rei, MG, nas décadas de 1960-1970. Em sua quase totalidade (90 registros), as fotografias contemplaram o objeto de estudo dessa pesquisa, a *Infância*. Merecem destaque nesta pesquisa, assim como mereceram aos olhos do fotógrafo no momento do registro, os brinquedos e a celebração da festa da Primeira Comunhão. A historiadora Ana Maria Mauad nos diz que a fotografia deve ser compreendida “como uma escolha efetuada em um conjunto de escolhas então possíveis” (2004, p. 28), quando se refere ao ato de fotografar, mas pondera sobre a atitude do pesquisador frente à fotografia:

Da mesma forma que seus antigos donos, o historiador entra em contato com este presente/passado e o investe de sentido, um sentido diverso daquele dado pelos contemporâneos da imagem, mas próprio à problemática ser estudada. Aí reside a competência daquele que analisa



as imagens do passado: no problema proposto e na construção do objeto de estudo. A imagem não fala por si só; é necessário que as perguntas sejam feitas (MAUAD, 2004, p. 26).

Corroborando, sobre a decodificação das mensagens subjacentes, Maria Ciavatta nos orienta que buscar a compreensão de uma totalidade implícita, mas oculta, na fotografia, “supõe o esforço de articular as partes em um todo com seus significados. Isto supõe investigar o contexto da produção, da apropriação e do uso da fotografia” (CIAVATTA, 2002, p. 18).

Pensando nos elementos destacados pelo Sr. João da Costa, os brinquedos nos indicam sua perspicácia em identificar a Infância como a “idade do brincar”, mesmo que esses brinquedos fossem escassos ou construídos artesanalmente, sempre estavam presentes na infância por ele fotografada.

As fotografias 1 e 2 destacam essa afirmação quando demonstram a importância e a reverência dada ao brinquedo merecedor do registro fotográfico, ao mesmo tempo que indicam o cotidiano do brincar na Colônia José Teodoro. A boneca observada nas fotografias supracitadas tinha a cabeça, braços e pernas de porcelana e o corpo de pano. Seus trajes eram representativos de uma cigana e também foi prêmio da mesma rifa de 1964, em que Sr. João da Costa foi contemplado com a máquina fotográfica. Isso justifica a posse da boneca, visto as condições financeiras precárias da família.

O brinquedo velocípede evidenciado na fotografia 1 foi dado pelo Sr. João da Costa às filhas no ano de 1963. Era uma pequena bicicleta vermelha de ferro, onde a criança sentada podia carregar outra em pé na parte traseira. Na Família Costa, o brinquedo “velocípede” atravessou gerações, fez parte também da infância das quatro netas do Sr. João da Costa. Na fotografia 3, já no final da década de 1980, ainda o brinquedo é usado pelas meninas (netas do Sr. João da Costa), no mesmo lugar em que a mãe fora fotografada brincando na década de 1960.



Fotografia 1: Meninas com boneca.
Foto João da Costa. 1966.



Fotografia 2: Meninas com boneca e velocípede.
Foto João da Costa. 1966.



Fotografia 3: Meninas com velocípede.
Foto arquivo da família Costa. 1989.



Fotografia 4: Crianças. Foto João da Costa. 1970.

As fotografias 4 e 5 mostram os brinquedos “artesanais”. Na primeira, a menina usando meias brancas segura uma pequena boneca feita de papelão. Na segunda, os meninos alinhados posam frente a um balanço feito de cordas. Devido à raridade dos brinquedos industrializados naquela época, era mais comum que as crianças brincassem com brinquedos construídos por eles mesmos, ou de brincadeiras, como as de roda. Por esse motivo, considero que as crianças foram fotografadas com seus brinquedos, mesmo que poucos ou ainda construídos pelos familiares. Esse era o



modo como o Sr. João da Costa pensava a infância e queria conservá-la: a idade infantil era, sob sua câmera, a idade do brincar.



Fotografia 5: Meninos e o balanço de cordas.
Foto João da Costa. 1964.



Fotografia 6: Crianças com brinquedos.
Foto João da Costa. 1966.

A composição da fotografia 6 foi milimetricamente planejada: as crianças, com seus melhores trajes, foram posicionadas conforme a idade, os mais velhos atrás dos mais novos, e todos segurando seus respectivos brinquedos, as meninas com bonecas e bolsas e o menino uma bola, ficando clara uma separação de gêneros, brinquedos de meninas e brinquedos de meninos.

Percebe-se claramente que a composição das imagens era construída, direcionada. Mas a simplicidade presente nas fotografias do Sr. João da Costa mostra um pouco do cotidiano e do brincar das crianças na Colônia José Teodoro. Algo que chama a atenção e é semelhante na grande maioria das fotografias é a postura das crianças, alinhadas, centralizadas, como foco central da fotografia e, sempre que possível, com seus brinquedos. Bourdieu afirma que em ocasiões especiais dignas de serem fotografadas “a posição correta e digna consiste em ficar de pé, direito, olhando em frente com a gravidade que convém a uma ocasião solene” (BOURDIEU; BOURDIEU, 2006, p.37).

Outro importante referencial da Infância fotografada pelo Sr. João da Costa é o momento da Primeira Comunhão. Conforme a Tabela 1, onde indico o quantitativo de fotos por categorias de análise, as imagens de seu acervo correspondente à Primeira Comunhão somam 15 registros.

Ao longo da construção do conceito de infância na história, essa solenidade foi se tornando referência em muitas infâncias vividas. Os trajes especialmente produzidos para a ocasião, a postura adequada, a religiosidade e o respeito saltam aos olhos nessas fotografias. A Primeira Comunhão era, de acordo com Philippe Ariès (1981, p. 153), “a grande festa religiosa da infância”. De acordo como esse historiador, no século XVIII, na França, a primeira comunhão era organizada nos conventos e colégios. Ao

longo do tempo, tornou-se cada vez mais solene, ganhando tanto destaque no século XIX, que passou a ser realizada com um traje especial (ARIÈS, 1981, p. 154-155). A mesma reverência com relação à festividade da primeira comunhão, uma festa que marcava a infância católica fora observada por Bassi e Morais (2017, p. 16-17), que identificaram a prática, dentro de um grupo escolar, de vestir as meninas de anjo para a realização de uma grande festa escolar da primeira comunhão, nas décadas de 1930 e 1940 (mesmo sendo as práticas religiosas proibidas por lei nas escolas públicas). As fotos do acervo do Sr. João da Costa referentes à primeira comunhão revelam o quão significativa era essa solenidade para a idade infantil também nas décadas de 1960-1970, na Colônia José Teodoro.

Na fotografia 7, a menina segura uma vela, um terço e um pequeno livro de lições de catecismo. Na fotografia 8 as meninas posam ao lado do bolo em comemoração à solenidade. Os objetos de devoção nas mãos, o vestido branco acompanhado do véu e uma coroa, como pequenas noivas, simbolizando a pureza da infância no momento. O mesmo foi vivido em outros tempos e outros lugares, conforme a citação:

Fotografias de primeira comunhão incluíam trajes pomposos, semelhantes a roupas nupciais – vestido longo, terno ou mesmo fraque –, remetendo o mundo infantil ao universo adulto. Em várias ocasiões, crianças mais crescidas, de ambos os sexos, surgiram carregando adereços da vida escolar – livros, por exemplo (BRITES, 2000, p. 168).



Fotografia 7: Primeira Comunhão, objetos de devoção.
Foto João da Costa. 1964.



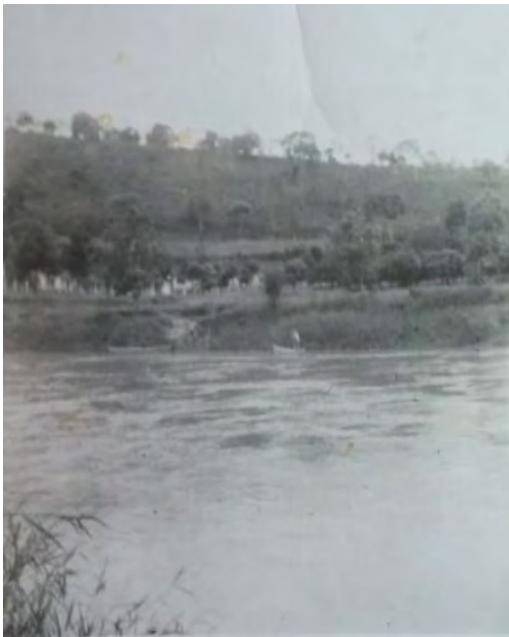
Fotografia 8: Primeira Comunhão, bolo comemorativo.
Foto João da Costa. 1964.

Mesmo com toda a simplicidade do registro do momento da Primeira Comunhão, as fotografias de Sr. João da Costa conseguem expressar a importância e o respeito a essa festa solene da infância. A sua intencionalidade em eternizar esses momentos através dos seus registros vai para além de uma simples lembrança, “documentar



a primeira comunhão remetia, ainda, a uma dimensão de religiosidade a ser preservada” (BRITES, 2000, p.167).

Sr. João da Costa lançou seu olhar também para a paisagem que o cercava e conseguiu abranger aspectos da Geografia local, bem como da vida diária daquele lugar. Essas fotografias foram consideradas para uma melhor compreensão e contextualização da infância na Colônia José Teodoro. Para finalizar, as fotografias 9 e 10 retratam as margens do Rio das Mortes (que passa pela localidade) e a criação de animais.



Fotografia 9: Rio das Mortes. Foto João da Costa. 1966.



Fotografia 10: Criação de animais.
Foto João da Costa. 1966.

Os exemplares fotográficos acima reiteram o cuidado do Sr. João da Costa em enaltecer a simplicidade, a preservação e o cotidiano da Colônia José Teodoro como pontos nodais de pertencimento e identificação de um lugar e de um povo que comungava das mesmas pelejas e alegrias, da mesma fé, dos mesmos princípios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise preliminar da documentação fotográfica em questão, bem como a inserção nos trabalhos já desenvolvidos relacionados à História da Infância e da Fotografia e seus usos na pesquisa acadêmica contribuíram para o reconhecimento da genuína e importante fonte documental sobre a Infância que essa pesquisa traz.

A Infância enquanto objeto de pesquisa está, em grande maioria, retratada sob um viés institucional e assistencialista. Quando analisada a partir de documentos fotográficos, os mesmos retratam a vida infantil dentro dos muros escolares. Neste caso, geralmente, as fotografias analisadas são oriundas dos arquivos das próprias instituições e demonstram a vida escolar, institucionalizada.



Em outra possibilidade, a Infância é analisada por fotografias de revistas. Nesse caso, a quase totalidade dos registros fotográficos contempla uma infância rica, muito distante e oposta àquela analisada por esta pesquisa.

Mesmo com o desconhecimento acadêmico de Sr. João da Costa, posso citá-lo hoje como um fotógrafo da infância pois foi um homem à frente do seu tempo, quando com perspicácia, soube usar de sua máquina fotográfica como instrumento de registro da vida e da infância que o cercava. Seu olhar sobre a Primeira Comunhão como importante acontecimento na vida das crianças e de suas famílias, como uma grande festa, digna de reverência e devoção. Talvez não imaginava que no futuro, sua fotografia fosse fonte de estudo para tantas pessoas. Talvez quisesse somente guardar lembranças da vida que tanto amava viver.

Considero importante ponderar que, para alguém que pouco pode desfrutar de sua infância, visto a necessidade da família em “aproveitá-lo” como mão-de-obra na lida da roça e tampouco usufruir do tempo escolar, Sr. João da Costa conseguiu compreender e encaminhar a infância dos filhos sem prejuízo do brincar e estudar, apesar de todas as dificuldades enfrentadas pela família.

Desta maneira, reitero a originalidade de suas fotografias como fontes primárias para a História da Educação, sobretudo para a História da Infância, visto a quase inexistência de fontes semelhantes que revelem tão profunda e graciosamente a infância em seu contexto natural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARTHES, Roland. *A Câmara Clara*. Lisboa, Edições 70, 1980.

BASSI, Adélia Carolina; MORAIS, Christianni Cardoso de. *Vestir de Anjo: moralidade e práticas educativas em São João del Rei (1930-1946)*. Educação em Revista, Belo Horizonte, n.33, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v33/1982-6621-edur-33-e162965.pdf> Acesso em: 25/02/2020.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: Um Manual Prático*. Petrópolis: Vozes, 2002.

BORGES, Maria Eliza Linhares. *História & Fotografia*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BOURDIEU, Pierre; BOURDIEU, Marie-Claire. *O Camponês e a Fotografia*. Rev. Sociol. Polít., Curitiba, v.26, 2006, p. 31-39. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/n26/a04n26.pdf> Acesso em: 25/02/2020.

Brites, Olga. *Crianças de Revistas (1930/1950)*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.26, n.1, 2000, p.161-176. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27838/29610> Acesso em: 25/02/2020.

CARDOSO, Ciro Flamarion; MAUAD, Ana Maria. *História e Imagem: Os exemplos da fotografia e do cinema*. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. (orgs.). Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997, p. 401-4018.

CIAVATTA, Maria. *O Mundo do Trabalho em Imagens: A fotografia como fonte histórica (Rio de Janeiro, 1900-1930)*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.



DEL PRIORE, Mary. *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999.

FRIAS, Bruna Nogueira. *Estratégias Educativas para Órfãos com Posses da Vila e*

Termo de São João del Rei (1823-1831). Dissertação de Mestrado (UFSJ), São João del Rei, 2017.

KOSSOY, Boris. *Fotografia e História*. São Paulo: Ática, 1989.

KUHLMANN JR., Moysés. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*.

Porto Alegre: Mediação, 1998.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. 5. ed. Campinas: Unicamp, 2003.

MAUAD, Ana Maria. *Fotografia e História – Possibilidades de Análise*. In: CIAVATTA, Maria; ALVES, Nilda (orgs). *A leitura de imagens na pesquisa social: História, Comunicação e Educação*: São Paulo: Cortez, 2004.

NICÁCIO, Karina Fernandes. *Escolarização dos Imigrantes Italianos e seus Descendentes em São João del Rei – Minas Gerais (1888-1914)*. Dissertação de Mestrado (UFMG), Belo Horizonte, 2018.

PORTO ALEGRE, Maria Sylvia. *Reflexões sobre Iconografia Etnográfica: por uma hermenêutica visual*. In: FELDMAN-BIANCO, Bela; LEITE, Míriam Moreira Leite (orgs). *Desafios da Imagem: Fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais*. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2004.

SAVIANI, Dermeval. *Breves Considerações sobre Fontes para a História da Educação*. Rev HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p. 28-35, ago. 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/art5_22e.pdf Acesso em: 15/02/2020.

VAINFAS, Ronaldo. *História das mentalidades e História cultural*. In: CARDOSO, Ciro Flamari- on; VAINFAS, Ronaldo (orgs.). *Domínios da História: Ensaio de Teoria e Metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997, p.127-162.

A INFÂNCIA NO CONTEXTO DA ESCOLA PRIMÁRIA RURAL DE NAVIRAÍ ENTRE OS ANOS DE 1970 A 1990

Fabiana Rodrigues dos Santos -UFGD

Magda Sarat- UFGD

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo aprofundar reflexões sobre a infância no contexto das escolas rurais, no interior do Estado de Mato Grosso do Sul, especificamente no município de Naviraí, a partir dos anos de 1970 a 1990. O recorte temporal se justifica, pela instalação da primeira escola rural no município no ano de 1965. A fundamentação teórica se pauta em teóricos da história da educação, infância, instituições escolares e história oral. A coleta será realizada mediante análise de documentos nos arquivos da Gerência Municipal de Educação, como documentos pessoais e entrevistas com os sujeitos que participarão da presente pesquisa.

Palavras chave: História da Educação, Escola Rural, infância, Instituições Escolares.

1- INTRODUÇÃO

A necessidade de aprofundar reflexões sobre a infância no cenário das escolas rurais, no contexto histórico do interior do Estado de Mato Grosso do Sul, especificamente no município de Naviraí, reside na promissora possibilidade de analisar essas instituições, assim como, suas instalações, seu funcionamento, o perfil de seus professores, os atores responsáveis pela sua construção, como também sua organização curricular e, assim, contribuir para o avanço do campo-metodológico dos estudos sobre as escolas rurais.

O município de Naviraí foi colonizado a partir do ano de 1951, com a vinda da Colonizadora Vera Cruz Mato Grosso Limitado, motivado por uma política nacional, que iniciou ainda nos anos de 1930 pelo Governo Federal, com intuito de desbravar terras que ficou conhecido como Marcha para o Oeste. A colonizadora comprou duas glebas, Naviraí e Bonito (GONÇALVES, 2015).



Nesse sentido, torna-se relevante compreender a história da educação rural no município de Naviraí/MS, pois a partir das duas últimas décadas no campo dos estudos da história da educação as pesquisas sobre as instituições de ensino vêm sobressaindo, ao abrir espaços para estudos até então antes desvalorizados, como as pesquisas sobre o a infância no contexto das escolas rurais. Isso decorre da influência exercida pelas correntes historiográficas francesas como também pela Nova História Cultural FURTADO (2015).

A Nova História Cultural proporcionou aos historiadores um olhar diferenciado, ao trazer à tona questões até então não valorizadas pela história, a saber: a vida cotidiana de operários, criados, mulheres e grupos étnicos (HUNT, 1992).

Para Chartier (1990, p. 14) essa corrente surge da “emergência de novos objetos no seio das questões históricas como as formas de sociabilidade, as modalidades de funcionamento escolar, entre outros”.

Para Whitaker (1992), Silva (1987) e Silva (2002) o Brasil sempre criou pretextos quanto à educação rural e em meio a toda sua história apresenta-se como um resíduo da educação brasileira. Segundo os autores, essa instituição passou a ser a reprodução mais pobre da educação oferecida pela escola urbana.

Como afirma Vendramini (2015, p. 54) “as escolas rurais no Brasil historicamente, têm estado em desvantagem, apresentando menores níveis de escolarização e maiores índices de reprovação, abandono e defasagem idade — série”.

Nesta perspectiva percebe-se que as escolas do campo nunca foram prioridades nas agendas das ações governamentais do Brasil (ARAUJO, 2009). Contudo, num certo momento de sua construção foi pensada pelos governos como forma de superar e elevar a economia, a produtividade e as questões sociais nela inserida. Desta forma, foi no final do segundo Império no Brasil que as escolas rurais surgiram e se firmou na primeira metade do século XX. Esse surgimento se deu pelo fato da evolução das estruturas sócio agrárias do país (CALANZAS, 1993).

No período da Primeira República as escolas rurais ainda eram conhecidas como secundária frente às escolas urbanas. Corroborando, Demartini (2011) afirma que:

As análises das fontes escritas relativas ao período da Primeira república evidenciaram que [...] a política educacional adotada durante este período foi a do atendimento restrito e preferencial às populações urbanas, em detrimento das populações residentes nas áreas rurais, que eram justamente aquelas consideradas, na época, como as mais avessas à educação escolar [..recebendo uma educação diferencial e inferior à que se propunha para áreas urbanas (DEMARTINI, 2011, p. 178).

Por volta dos anos de 1930, com o surgimento do manifesto dos pioneiros, tanto as escolas urbanas quanto as rurais foram tocadas por mudanças significativas. Essa última por sua vez, teve suas especificidades levada em consideração.

Nesta perspectiva, para Calanzas (1993, p. 18) uma escola rural típica, “deveria ser acomodada nos interesses e necessidades da região a que fosse destinada”.



Apesar de o novo olhar destinado a essas instituições e tendo a preocupação de levar em consideração suas necessidades particulares, nos anos de 1960 e 1970, alguns fatores agravaram ainda mais a educação do campo no país. Um dos principais motivos foi à retirada do homem do campo para os centros urbanos com o intuito de encontrar melhores condições de vida. Essa mudança acabou acarretando graves consequências, pois ao chegarem às cidades e não encontrarem trabalho ocuparam as partes mais pobres, formando as favelas.

Nos anos de 1980, a sociedade civil organizou-se para retomar a democracia do país após anos de ditadura militar, retomar os direitos nos diversos campos da sociedade, como na educação, na saúde e entre outros. Neste viés, a educação do campo buscou construir um modelo que contemplasse as diferenças existentes nesse espaço, as especificidades da vida no campo, essa mudança estava inserida na estratégia de redemocratização do país.

Um fator importante para a solidificação da educação rural nos anos de 1980 foi à promulgação da Constituição Federal de 1988. Esta garante a educação como direito de todos e dever do Estado, também contribui ao mencionar as diferenças culturais e regionais, dando autonomia para que os Estados se organizem no oferecimento da sua educação.

Nos anos de 1990, a educação do campo teve um marco importante que foi alcançado por meio da implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — Lei n. 9394/96 que em seu art. 28 apresenta a necessidade de adequação das escolas à vida no campo, um avanço para essa modalidade de ensino.

Contudo, em meio a todos esses avanços legais, inserido no Brasil principalmente a partir dos anos de 1980, é possível perceber que ainda há uma ineficácia educacional ofertada à população do campo, reforçando assim, a desigualdade social que é histórica.

Desse modo, observa-se que do início dos anos de 1930 até os anos de 1990 houve um número expressivo de escolas rurais no Brasil, assim, como também implementação de leis amparando a educação rural.

2- REVISÃO DA LITERATURA

O presente estudo busca reunir elementos históricos para a compreensão do processo de construção do ensino rural primário e a infância do município de Naviraí/MS, entre os anos de 1970 a 1990.

A educação rural no Brasil data desde os anos de 1889, no período da Proclamação da República, com a criação de alguns projetos para desenvolver essa educação. Nos anos de 1917 inicia uma mudança significativa da população da zona rural para os centros comerciais, ou seja, para as cidades. Esse cenário trouxe problemas graves, pois como a maioria dessa população era analfabeta isso significou atraso para o desenvolvimento do Brasil. Assim, houve a necessidade de se preocupar com a escola rural para tentar diminuir essa migração (SIMÕES; TORRES, 2011).



Na década de 1930, o manifesto dos pioneiros e todas as lutas em prol de mudanças significativas na educação de um modo geral foi relevante para as escolas do campo, pois se deu abertura as discussões sobre as especificidades dessa modalidade de ensino.

Na Constituição de 1934, o artigo 156 apresentou à necessidade do governo da união, em reservar no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas a educação no respectivo orçamento anual (BRASIL, 1934). Com força de lei, tornou-se um ato considerável, no entanto, isso, não foi suficiente para que a educação rural se efetivasse de fato. O período de 1930 e 1945 apresentou debates significativos em relação ao ensino técnico-profissional e a educação rural (PAIVA, 2003).

Segundo Vendramini (2015), a migração rural iniciada nos anos de 1930 impulsionou diversos movimentos sociais na luta por terra e reforma agrária.

Os movimentos dos pequenos agricultores, das mulheres camponesas, dos atingidos por barragens, dos sem-terra e de outros travam uma luta incansável pelas condições de produção da vida no campo. As lutas por terra e outros meios de produção e pela reforma agrária passam a ser associadas com reivindicações por políticas públicas, como estradas, postos de saúde e escolas. É uma tentativa de associar as lutas de âmbito econômico com as sociais e políticas (VENDRAMINI, 2015).

Na Constituição Federal de 1946, o intuito foi de responsabilizar a educação rural para as empresas privadas, essa mudança foi um retrocesso para a educação nessas escolas.

[...] III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes (BRASIL, 1946).

Já a partir dos anos de 1980, com o grande enfoque dos movimentos sociais, há o retorno dos debates nacionais acerca da qualidade de vida do homem do campo (CANDAU, ANHORN, 2001).

Na década de 1980, há uma pressão por parte dos movimentos sociais para que a educação rural seja pauta dos temas estratégicos para a redemocratização do país. Passam a atuar juntos sindicatos de trabalhadores rurais, movimentos sociais, organizações comunitárias, educadores ligados à resistência à ditadura militar, partidos políticos de esquerda, sindicatos e associações de profissionais da educação, setores da igreja identificados com a Teologia da Libertação e as organizações ligadas à Reforma Agrária (VENDRAMINI, 2015, p.55).

Segundo a autora, neste contexto surge uma movimentação no Brasil em prol da educação do campo, partindo das críticas ao ensino rural. A partir da Articulação Nacional e conferências pressionam o Estado na implementação de políticas voltadas a educação do campo.

Esse movimento de busca por maior reconhecimento se estende também a década de 1990, com a Constituição Federal de 1988, na qual garante a educação



como direito de todos e dever do Estado, sem distinguir educação rural e urbana. A CF de 88 leva em consideração as diferenças locais e regionais, proporcionando autonomia para que os estados pensem a melhor forma de garantir a educação.

Outro fator importante nos anos de 1990, foi a Lei n. 9.394/96 que implementou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, essa levou em consideração as especificidades das escolas rurais ao firmar no artigo 28 os seguintes termos:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (grifo nosso). Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014) (BRASIL, 1996).

São aprovadas também, em 2002 as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo, o Ministério da Educação cria em 2004 a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, que insere a coordenação-Geral de Educação do Campo (VENDRAMINI, 2015).

Percebe-se que a educação rural no Brasil passou por um processo de mudanças significativas, isso pode ser observado mediante as legislações que foram criadas ao longo dos anos. Iniciada no final do século XIX essa educação perdura até os dias atuais, lutando para ofertar uma educação de qualidade.

As afirmações supracitadas só reforçam que mediante a educação rural no Brasil, há ainda muitas lutas a serem travadas no cenário das políticas públicas voltadas para a educação do campo. Uma educação de qualidade que leve realmente em consideração as reais necessidades dos sujeitos que vivem nesse espaço, nesse sentido, compreender os processos inseridos nesta modalidade de ensino se tornam relevantes a medida que a partir dela possamos compreender o desenvolvimento dessa educação no país e buscar respaldo para que de fato possamos oferecer uma educação de qualidade para esses indivíduos.

3- METODOLOGIA

Esta proposta de projeto estrutura-se, em sua base metodológica, no campo da pesquisa qualitativa em educação. A presente abordagem faz-se relevante porque permite ao pesquisador o contato direto com a situação estudada, bem como descrever detalhes do objetivo de estudo do ponto de vista ontológico da questão.



Estima-se, com a realização do trabalho compreender as experiências vividas pelas crianças em idade de 5 a 7 no processo de construção das escolas rurais primárias no município de Naviraí/MS. Sendo que, a escola José Candido de Castro foi construída no ano de 1965 e foi à primeira escola rural no município (GONÇALVES, 2015). No ano de sua criação o município ainda pertencia ao Estado de Mato Grosso, que apenas no ano de 1977, com a separação dos estados passa a integrar o estado de Mato Grosso do Sul (MESSIAS, 2013).

É relevante mencionar que o que compreendemos por infância hoje é muito diferente de tempos anteriores. Nem sempre existiu uma preocupação e/ou sentimento de amor as crianças, como afirma Ariés “[...] à arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse a incompetência ou a falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo” (ARIÉS, 1978, p. 50).

Podemos compreendê-la hoje como uma categoria histórica social de direitos a uma prática educativa de qualidade compreendendo as especificidades da criança. Contudo, a preocupação com uma ação pedagógica que leve em consideração as especificidades da criança e em consequência o espaço de sua infância e sua inserção na sociedade são datadas do fim do século XIX e início do século XX.

Essa nova visão de criança e infância passa a configurar em diferentes cenários, inclusive no espaço educacional, proporcionando novos entendimentos e concepções dessa etapa da vida.

Como afirma Kuhlmann Júnior e Fernandes “[...] podemos compreender a infância como a concepção ou a representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida, ou como o próprio período vivido pela criança, o sujeito real que vive essa fase da vida”. (KUHLMANN e FERNANDES, 2004, p. 15).

Essa concepção de infância se faz necessário para a compreensão do objeto de estudo que se propõe compreender as experiências e vivências das crianças das escolas da zona rural do município de Naviraí. Neste sentido, faz se pertinente conhecer a historia de construção desta cidade.

Os estudos realizados por Gonçalves (2015) buscou conhecer a história do município de Naviraí, a partir da vinda da Colonizadora Vera Cruz Mato Grosso Limitada, e em sua pesquisa afirma a falta de estudos sobre a história do município. Nesse sentido, a educação rural torna-se fonte para a construção e a história de uma região, no caso o município de Naviraí.

A educação rural no município se torna histórico a partir do momento em que o historiador da importância, relevância ao fato, pois a história é a ação do homem no tempo, “[...] o gesto que liga as “ideias” aos lugares é, precisamente, um gesto de historiador” (CERTEAU, 1985, p. 55).

Segundo Luchese (2014) o historiador faz uma escolha ao optar por um determinado objeto de pesquisa, que pode ser realizada também a partir de suas experiências vivenciadas. Contudo, a atitude de escolha não impossibilita o pesquisador de suas responsabilidades, ao eleger o objeto isso não significa o fim, nem o momento para pensar que o trabalho acabou, mas sim, um ir e vir constante (BAUMAN, 1988).



Corroborando, Veyne (1998, p. 36) afirma que “o interesse do historiador dependerá do estado da documentação, de suas preferências pessoais, de uma ideia que veio a mente, do pedido de um editor”.

Assim, para se fazer história, faz-se necessário cuidados indispensáveis, podemos compreender como uma operação historiográfica. A escrita depende de uma operação que se situa num conjunto de práticas, interpretação, métodos e escolhas de documentos (CERTAEU, 1985). Para a escrita da história é necessário levar em consideração o lugar social, pois ao pensar num objeto de pesquisa, esse se encontra num determinado campo social, econômico e cultural.

Magalhães (2004) fortalece essa operação ao apresentar os componentes de uma investigação na área da história da educação, ou seja, a escolha de temas de pesquisa, a eleição de um objeto de estudo, assim como, a própria escrita da narrativa.

Para tal, estruturar o delineamento metodológico é essencial ao se pensar no fazer história, pois essa operação requer métodos e procedimentos de análises científicas.

Para pesquisar precisamos de métodos e técnicas que nos levem criteriosamente a resolver problemas [...] é pertinente que a pesquisa científica esteja alicerçada pelo método, o que significa elucidar a capacidade de observar, selecionar e organizar cientificamente os caminhos que devem ser percorridos para que a investigação se concretize (GAIO, CARVALHO e SIMÕES, 2008, p. 148).

Nesse sentido, a busca por fontes para atingir os objetivos inicialmente propostos envolverá o trabalho com a história de vida das professoras, história de vida das crianças, como também com outros sujeitos que fizeram parte desse momento, como Secretários da Educação, diretores e pessoas da comunidade local que atuaram entre os anos de 1970 a 1990 nas escolas rurais do município. A fonte é a matéria-prima do historiador, é o que utiliza para fazer história. (IVASHITA, 2014).

Segundo Certeau (2006) para estabelecer às fontes em pesquisas direcionadas a história há procedimentos a serem seguidos, quais sejam:

Em história, tudo começa com 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 copiar, 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”. [...] 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 (CERTEAU, 2006, p.81).

Para se compreender e conhecer sobre a história, o pesquisador pode se pautar numa diversidade de “fontes documentais, arqueológicas, impressas, orais, biográficas, audiovisuais, dentre outras” (IVASHITA, 2014, p.8).



Neste viés, o uso de documentos é pertinente, pois favorece a observação e o desenvolvimento dos indivíduos, grupos, culturas, espaços e sociedades (CELLARD, 2008). Ao utilizar-se de documentos o pesquisador precisa compreender a necessidade de técnicas e métodos para extrair informações até então não observadas e estudadas. Sendo assim, para a construção e conhecimento da história das escolas rurais do município de Naviraí, será realizada uma análise na Gerência Municipal de Educação de Naviraí- MS, a partir dos arquivos que nela se encontram, como também, em documentos pessoais dos sujeitos do estudo.

A escolha desses sujeitos também partirá dos documentos encontrados na Gerência Municipal de Educação (GEMED) a fim de identificar as pessoas e as crianças que atuaram no período.

Quanto aos primeiros documentos registrados na Secretaria de Educação do município de Naviraí percebe-se que a Escola Municipal de 1º Grau “José Cândido de Castro” e várias outras escolas municipais, foram autorizadas em setembro de 1974, pelo DISTE, ainda do estado de Mato Grosso. E no ano de 1984 foi deliberada pelo Conselho Estadual de Educação do estado de MS nº 700, de 10 de maio de 1984 a renovação de funcionamento do ensino de algumas delas. Como já dito anteriormente nos anos de 1970 e 1980 havia no município de Naviraí mais de 40 escolas rurais e hoje o que se encontra são apenas três, além disso, não há no município um registro de todo esse processo.

Na Secretaria de Educação do município encontram-se ainda arquivos de todas as escolas, como diários de alunos, documentação de professores, que com certeza serão de suma importância para o desenvolvimento do projeto. Estes deverão ser analisados de forma que venha a contribuir com a construção da história do ensino primário das escolas rurais do município de Naviraí.

Na sequência, será elaborado um roteiro de entrevista que procurará reunir elementos da história de vida das professoras, das crianças com o objetivo de recolher informações pertinentes ao presente estudo. O material recolhido será gravado em áudio e transcrito para posterior análise.

Nesse contexto, é relevante investir em estudos sobre a trajetória de vida dos sujeitos, principalmente, àqueles que têm íntima relação com o ambiente escolar, uma vez que, a “[...] instituição escolar é um significativo espaço de memórias [...].” (MENEZES, 2007, p. 24).

A escola é uma instituição que faz parte da história da sociedade e seu acervo constitui um dos meios para reavivar a memória daqueles que fizeram parte dessa instituição, além disso, os documentos encontrados dão indício das práticas administrativas e pedagógicas que abrem um leque de possibilidades de análise do cotidiano escolar (IVASHITA, 2014, p.9).

O presente estudo também aborda metodologicamente a história oral como procedimento de pesquisa que permite recorrer no tempo presente a testemunho de pessoas que vivenciaram os momentos e fatos importantes para o que se pretende estudar.



Nesta perspectiva, a história oral como procedimento metodológico permite registrar a trajetória por meio das lembranças de quem vivenciou as experiências, compartilhando sua memória, dando espaço a outras formas de se obter o conhecimento.

Dessa forma, a história oral pode ser entendida como um método de pesquisa (histórico, antropológico, sociológica) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo. Trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos, etc (ALBERT, 1989).

Segundo Meihy (2011) a história oral tem um compromisso social, no momento em que passa a dar voz aos excluídos, como também a

[...] revelação de aspectos desconhecidos, ocultos e desviados, não expressos nos documentos oficiais e escritos e, sobretudo, a denúncia de sofrimento extremo de grupos maltratados por situações variadas. Todos os itens indicados não ocultam a intenção de gerar atitudes políticas instruídas através da experiência das pessoas que viveram processos repressivos ou exclusão social [...]. (MEIHY, 2011, 78).

Assim, quando problematizamos o “ser criança” dando voz aos sujeitos, temos uma rica e promissora possibilidade de entendermos, a partir de suas vivências e trajetória de cada um em sua singularidade, as diferentes formas de se ter infância no nosso país e como cada espaço educacional proporciona educação sistematizada.

Quando o sujeito reúne situações, acontecimentos e experiências de sua vida e as organiza tanto por meio da escrita quanto pela oralidade, a narrativa de si ganha espaço e oportuniza um movimento formativo/reflexivo sobre o ser criança num determinado tempo e período..

Autores como Bueno (2002) e Josso (1999) destacam que as pesquisas que utilizam histórias de vida como fonte de dados podem ser consideradas subjetivas, uma vez que essa opção metodológica coloca o pesquisador frente ao espaço íntimo do indivíduo, ou seja, o coloca em direção a seu ponto de vista (a narração do sujeito entrevistado). Os autores entram em um consenso de que mesmo esse método de pesquisa sendo aparentemente individualizado, é uma fonte rica e promissora de conhecimento a ser explorada.

Segundo Bom (2001, p. 4) “a trajetória de vida pode ser descrita como um conjunto de eventos que fundamentam a vida de uma pessoa”. Nesse sentido os acontecimentos, os espaços e a duração de uma vida são informações importantes para se compreender determinadas situações vividas em determinados momentos.

Ao descrever sobre sua história de vida o indivíduo utiliza-se de sua memória, esta entendida como o armazenamento de informações e fatos obtidos através de experiências que ouvimos ou vivemos e que também pode constituir-se como métodos de pesquisa relevantes.

Souza (2007) afirma que é por meio da memória que o sujeito rememora experiências de formação em um tempo vivido, o que contribui para a constituição da identidade pessoal e profissional. Para autor:



A memória é escrita num tempo, um tempo que permite deslocamento sobre as experiências. Tempo e memória que possibilitam conexões com as lembranças e os esquecimentos de si, dos lugares, das pessoas e das dimensões existenciais do sujeito narrador. É evidente que a memória inscreve-se como uma construção social e coletiva e vincula-se às aprendizagens e representações advindas da inserção do sujeito em seus diferentes grupos sociais. A relação entre memória e esquecimento revela sentidos sobre o dito e o não-dito nas histórias individuais e coletivas dos sujeitos, marca dimensões formativas entre experiências vividas em lembranças que constituem identidades e subjetividades, potencializando apreensões sobre as itinerâncias e as práticas formativas. O não-dito vincula-se às recordações e não significa, necessariamente, o esquecimento de um conteúdo ou de uma experiência (SOUZA, 2007, p.4).

Nesse entendimento, é por meio dessas lembranças que o sujeito constrói sua identidade e essas memórias têm grande sentido no processo de formação, pois trata de experiências da existência pessoal ou de um grupo.

Brandão (2008) afirma que ao relatar as experiências, o narrador permite algumas reflexões sobre sua trajetória e, no caso da pesquisa proposta neste projeto se inscreve nas memórias sobre compreender a infância no contexto do processo de construção das escolas rurais primárias no município de Naviraí.

É por meio das memórias que resgatamos os fatos acontecidos em nossa vida, sejam eles bons ou ruins. São as lembranças que vão dar sentido ao passado e ao presente. Podemos assim considerar:

[...] a memória autobiográfica como uma promissora possibilidade metodológica de formação continuada e auto-formação, instrumento de resgate das trajetórias e projetos, por meio das narrativas num tempo-espaco da cultura e com uma função res-significante, ponte entre o passado e o futuro, que incorpora todo o vivido, reconstruído e aponta para a compreensão de um sentido-saber rearticulado, refeito, religado (BRANDÃO, 2008, p.10).

Em suma, nesse método de pesquisa o sujeito tem autonomia para contar os fatos acontecidos sem que o pesquisador possa interferir nas narrativas, mas não limitando-se a somente anotar ou gravar o que diz o sujeito, pois deve escutar sensivelmente e perceber os acontecimentos relevantes na vida do narrador.

É compreendendo o papel da história de vida no processo da constituição do sujeito que é preciso uma pesquisa específica sobre memórias para compreender as experiências vividas pelas crianças no processo de construção das escolas rurais primárias no município de Naviraí.

4- RESULTADOS PARCIAIS

A história da educação rural do município de Naviraí, encontrada a partir de arquivos da Gerência Municipal de Educação relata que as primeiras escolas rurais



foram criadas em 1965, como, a escola Municipal José Cândido de Castro, localizada no bairro Bela Vista e a escola Joaquim Maria Machado de Assis, localizada na fazenda Santa Helena do Vasco. Houve um aumento significativo das escolas rurais, nas diversas fazendas da região, chegando a um total de 46 escolas e 11 extensões entre os anos de 1966 a 1979.

Muitos documentos oficiais como secundários ainda serão analisados e serão fundamentais para a construção e conhecimento dessa história que se insere no campo da história da educação.

As afirmações supracitadas indicam que a educação rural no Brasil, precisa ser investigada, e ainda há muitas lutas a serem travadas no cenário das políticas públicas voltadas para a educação do campo, especialmente no que tange a educação das crianças do ensino rural primário. Analisar o contexto da educação rural no presente município contribui de forma relevante para que possamos de fato proporcionar uma educação de qualidade que leve em consideração as necessidades dos sujeitos que vivem nesse espaço, e assim compreender os processos inseridos nesta modalidade de educação.

5- REFERÊNCIAS

ARIÉS, Philippe. História Social da Criança e da Família. 2. Ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

BRASIL. Constituição (1934). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil: promulgada em 16 de julho de 1934.

_____. Constituição Brasileira de 1946.

_____. Constituição Brasileira de 1988.

BAUMAN, Z. O mal-estar da pós-modernidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 28, n.

1,2002. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11653.pdf>>, Acesso em: 4, dez 2019.

BRANDÃO, V. M. A. T. Memória (auto) biográfica como prática de formação. Revista ambiente e educação, volume 1, São Paulo, 2005. Disponível em: < http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_1/art7vera.pdf>, Acesso em: 02, nov. 2019.

CALAZANS, M. J. C. Para compreender a educação do estado no meio rural: traços de uma trajetória. In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. Educação e escola no campo. Papyrus, Campinas, 1993. p. 15–51.

CERTEAU, M. A Escrita da história; tradução de Maria de Lourdes Menezes ;*revisão técnica [de] Arno Vogel. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CERTEAU, Michel de. A escrita da História. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. 2.ed. - Rio de Janeiro; Forense Universitária, 2006.



CHARTIER, Roger. Introdução. Por uma sociologia histórica das práticas culturais. In: _____. A História Cultural entre práticas e representações. Col. Memória e sociedade. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

DEMARTINI, Z. B. Educação Rural: retomando algumas questões. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 20, n. 36, p. 175-189, jul./dez. 2011.

FURTADO, A. C. História de uma instituição escolar católica: o colégio nossa senhora auxiliadora de ribeirão preto no cenário do interior paulista (1918-1944). Cadernos de História da Educação – v. 14, n. 2 – mai./ago. 2015.

GONÇALVES, D. L. A colonizadora Vera Cruz Mato Grosso e a formação de Naviraí. 134 f. 2015. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados-MS: UFGD, 2015.

HUNT, L.(org.). A nova história cultural. Tradução Jefferson Luis Camargo, São. Paulo: Martins Fontes, 1992.

IVASHITA, S. B . Fontes para a história da educação: a importância dos arquivos. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

JOSSO, M. C. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as histórias de vida a serviço de projetos. Educação e Pesquisa, vol. 25. São Paulo, Brasil, 1999.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés Jr.; FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A infância e sua educação: materiais, práticas e representações. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 15-34.

LUCHESE, T. Â. Modos de fazer história da educação: pensando a operação historiográfica em temas regional. Hist. Educ. [Online] Porto Alegre v. 18 n. 43 Maio/ago. 2014 p. 145-161.

MAGALHÃES, J. P. Tecendo Nexos: história das instituições educativas. Bragança Paulista/SP. Editora Universitária São Francisco. 2004. 178p.

MESSIAS, M. L. (Org.). Naviraí 50 anos construindo sonhos. Naviraí-MS: Gráfica PSAF, 2013.

MENEZES, J. M. F. de. Memória, autobiografia e relatos de formação: a escola, a sala de aula e o fazer docente. In: BRASIL, Ministério da Educação. Histórias de vida e formação de professores. Salto para o futuro. Boletim 01, março. 2007.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. História oral: Como fazer, como pensar. – 2. Ed. - São Paulo: Contexto, 2011.

SOUZA, E. C. Abordagem experiencial: pesquisa educacional, formação e histórias de vida. In: BRASIL, Ministério da Educação. Histórias de vida e formação de professores. Salto para o futuro. Boletim 01, março. 2007.

VENDRAMIN, C. R. Qual o futuro das escolas do Campo? Educação em Revista Belo Horizonte|v.31|n.03|p. 49-69 |Julho-Setembro 2015.

VEYNE, P. Como se escreve a história e Foucault revoluciona a história. Brasília: UNB, 1998

WHITAKER, D. C. Andreatta. O rural-urbano e a escola brasileira, Revista do Migrante, Ano V, Nº 12, 1992.

AS MEMÓRIAS DE INFÂNCIA DE PROFESSORES HOMENS NO SUL DO MATO GROSSO (1946-1973)

Adriana Horta de Faria²⁵ – UFGD

Larissa Wayhs Trein Montiel²⁶ - UFMS

Resumo: A pesquisa aqui apresentada aborda a temática das memórias da escolarização na infância de professores, pois entendemos que lembrar das vivências do tempo de infância é um exercício que, nos permite compreender melhor a centralidade da nossa formação. O objetivo geral da pesquisa foi compreender por meio das memórias de professores a educação escolar de crianças, no período de 1946 a 1973. Em termos metodológicos utilizamos a História Oral temática, partimos de um assunto peculiar e consideramos as particularidades da história pessoal à medida que foram úteis à informação da temática central. Entre os indivíduos de nossa pesquisa está o professor Lídio, que passou parte da sua infância no município de Caarapó/MT, começou a estudar em 1961, com 10 anos de idade, na Escola Rural Mista da Colônia Laranjal Café – Porã. Também compõe essa história o professor Luiz, hoje com 74 anos, teve sua infância marcada pelo trabalho, fugia de casa para ir à escola, pedia aos adultos que lhe desse uma cartilha, mas só pode frequentar uma escola aos 16 anos. O professor Venâncio estudou em seminários católicos, gostava de estudar, mas não era compreendido pelos irmãos, que acreditavam que o trabalho era mais importante. Desta forma, os professores apresentam uma história coletiva que é também singular e universal, pois a história de um grupo social é percebida de forma única por seus integrantes, o que lhes permite vivências singulares. Ao mesmo tempo, essa trajetória individual possui elementos que se repetem entre os componentes desse grupo. Assim, as vivências desses indivíduos compõem um contexto maior, contexto que constitui parte da história de uma região.

Palavras – chave: Vivências da infância. História oral. Grupo social.

25 Doutoranda em Educação, na linha de História da Educação, Memória e Sociedade. Integrante do Grupo de Pesquisa Educação e Processo Civilizador.

26 Professora Adjunta na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus Naviraí, pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Prática Educativa e Tecnologia Educacional – GEPPETE.



INTRODUÇÃO

A formação de um indivíduo pode ser entendida como um processo que inicia na infância e o acompanha por toda a vida e está envolvida em diferentes dimensões, como a relação com a família de origem, o currículo escolar, as etapas oficiais da formação, o espaço profissional, o prolongamento universitário, as origens culturais e as funções sociais. No caso de professores, é um processo contínuo de reflexão autônoma e contribui para o enriquecimento dos saberes, dos valores pessoais e dos conhecimentos teórico-práticos, compreendendo a diversidade dos “formatos” de aprendizagem. (JOSSO, 2010; NÓVOA, 2000).

A presença da criança na organização social passou por transformações que construíram diferentes concepções sobre a infância, e tais concepções estão profundamente marcadas pela forma como os adultos perceberam e trataram as crianças no decorrer dos tempos” (SARAT, 2009). Desta forma, podemos dizer que a criança passa por um processo civilizatório que se dá por meio da organização dos grupos sociais. Porém nesse curto período de tempo a criança deverá adquirir o controle das aprendizagens necessárias a fim de absorver o que a sociedade levou muitos anos para incorporar e quanto mais complexa for a sociedade adulta mais lento será esse processo. Com base nessas primícias buscamos compreender a infância de professores, considerando esse período da vida como fundamental para o processo civilizador social. Lembrar das vivências do tempo de infância é um exercício que, segundo Arroyo (2004), nos permite compreender melhor a centralidade da nossa formação e é nessa perspectiva que iniciaremos as narrativas das histórias de vida dos professores Luiz (74 anos), Venâncio²⁷ (69 anos) e Lídio (69anos).

Optamos por trabalhar com a história oral, pois “[...] a história oral surge como possibilidade de trazer à tona e registrar o que há muito as pessoas sabiam, falavam, vivenciavam, por intermédio de suas histórias pessoais e das relações estabelecidas na sociedade” (SARAT, 1999, p. 57). Vale dizer, portanto, que os nossos entrevistados foram atuantes em seus grupos sociais em determinados períodos de atividade na profissão.

OS PROTAGONISTAS DA HISTÓRIA E SUAS INFÂNCIAS PROFESSOR LUIZ

O professor Luiz, hoje com 74 anos, começou a atuar na docência em 1962 e se aposentou em 2002. Atuou por 40 anos, sendo que a maior parte de sua trajetória profissional transcorreu na cidade de Mundo Novo, localizada no extremo sul de Mato Grosso do Sul, na fronteira com o Paraguai. Trabalhou em escolas rurais multisseriadas e na área urbana. Casado, pai de dois filhos, sendo uma filha professora formada em Pedagogia, vem de uma família de migrantes desprovida financeiramente. Nascido em Santa Cruz do Monte, no estado do Sergipe, Luiz, aos 3 anos de idade, foi com os pais e onze irmãos para o Paraná, em busca de melhores condições de trabalho e se instalaram no município de Icaraíma. Ao falar da infância, ele expressa com orgulho:

27 O professor João Batista Venâncio faleceu em janeiro de 2020.



É assim... eu sou filho de pobre, às vezes eu brinco: mais pobre que a minha família é impossível, bem pobre mesmo, bem humilde mesmo, e somos do sertão do Paraná, por que aqui (Mundo Novo) era o sertão também e nós éramos do outro lado (do rio Paraná), quando nós chegamos tinha 4 casas em Icaraíma, estava formando a cidade ainda, nós viemos de Santa Cruz do Monte Castelo, em Sergipe, eu tinha 3 anos de idade. (LUIZ, 2017).

A família do professor chega ao estado do Paraná por volta de 1950. De acordo com Lubenow (2008, p. 101), a migração ocorria “desde a década de 1930”, e o motivo desse movimento era porque “[...] o Estado do Paraná experimentou um grande desenvolvimento, iniciado pelo crescimento da economia cafeeira, que, por sua vez, elevou os níveis de vida e aumentou a demanda por mão-de-obra”. Luiz, mesmo criança, tem sua força de trabalho colocada à disposição da ajuda familiar, como narra:

Eu sempre trabalhei, desde criança! Desde pequeno, novo, 7 ou 8 anos, eu já era babá dos meus irmãos e ajudava em casa. Fui farinheiro, roceiro, esse tipo de trabalho. Essa foi a minha infância, trabalhando e ajudando em casa nos afazeres de casa. Nós éramos farinheiros. Fazia as duas coisas, tanto ajudava em casa, como na farinheira, onde toda família trabalhava (LUIZ, 2017).

É marcante, na infância do professor Luiz, a experiência do trabalho. Sabemos que nossas concepções atuais questionam o trabalho da criança, porém a infância é mais que um período biológico pelo qual todas as pessoas passam. É uma construção histórica e social determinada pela organização da civilização. Assim, em muitos contextos sociais e econômicos, o trabalho infantil se apresenta como alternativa para a família e para o sustento coletivo (SARAT, 2009).

Nesse contexto, na década de 1950, as regulamentações para o trabalho infantil ainda não existiam²⁸, embora esse tipo de atividade ainda atualmente seja uma prática comum nos diferentes grupos sociais e de culturas). Os trabalhadores precoces tinham e têm a rotina sobrecarregada de responsabilidades e os privava e priva de atividades como brincar e estudar. Ele nos conta sobre a sua mais remota lembrança de uma escola e o desejo que sempre teve de estudar:

Lá em Santa Cruz Monte Castelo, a minha irmã esteve na escola, aí, eu sabia o que era escola. Uma casa, num lugar que tinha uma sala, sabia o que era uma sala de aula. Eu fugi de casa tinha uns 3 aninhos e fui na escola! Eu sabia o que era escola só por causa disso, mas eu sempre mantive um desejo de estudar. Passava as pessoas e eu perguntava assim... “Você tem jeito de comprar um livro para mim aprender a ler?” uma vontade de aprender a ler, “ah menino você tem que comprar a cartilha”, eu lembrava que era cartilha, porque a minha irmã tinha e daí foi comprado uma cartilha para mim, eu ficava atormentando as pessoas,

28 A exemplo temos: Organização Internacional do Trabalho, a Constituição Federal de 1988 (CF/88), o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei Federal nº 8.069/1990) e o Programa de Erradicação ao Trabalho Infantil – PETI, que é um programa lançado pelo Governo Federal no ano de 1996 em Mato Grosso do Sul em ação articulada entre os três entes federados e com o apoio da OIT.



todo mundo que chegava na minha casa eu perguntava: “você sabe ler?” Geralmente a pessoa falava não, muito pouco, aí eu falava: “então ensina essa lição para mim”. (LUIZ, 2017).

Para o professor, estudar tinha um sentido pessoal e significado social. A escola lhe significava ser um espaço que poderia lhe proporcionar contatos sociais com outros sujeitos que compartilhavam dos mesmos anseios, o que, no caso, era aprender a ler ou um espaço em que ele se sentiria valorizado socialmente. É bom ressaltar que o acesso à educação na década de 1950 era restrita, pois não havia escolas e nem professores que atendessem à população.

E, nesse percalço, a infância de Luiz foi passando. Quando o jovem estava com 16 anos, uma escola foi construída a quatro quilômetros da sua casa. Ele ainda sonhava em estudar, mas acreditava que seu tempo havia passado e não poderia frequentar a escola. Inesperadamente, contudo, surgiu a oportunidade, conforme nos relata:

Quando fez a escola um irmão meu e eu vimos o sobradinho que estava sendo feito e nós dois olhamos no prédio e falamos assim: a gente não vai poder estudar, já estávamos rapaz trabalhando, ajudando, mas aí veio a matrícula. A matrícula era na casa da gente, a pessoa vinha na casa - era tão engraçado - escrevia o nome no papel almaço e só. Quantos professores passaram na minha casa fazendo a matrícula! A comunidade ia pagar uma diária ou meia-diária, não sei, para eu levar as crianças pequenas na escola. Combinaram que eu ia fazer isso. Mas dentro de mim passava um pensamento muito forte: “Eu ainda estudo”, “Não sabia como”. O professor que fazia a matrícula falou com meu pai: “Só os dois? Só os dois irmãos mais novos”? Ele falou: “Tem esse, mas já é rapaz. Ele vai na escola também, mas ele tem 16 anos e vai levar os outros”. Não tinha onças grandes, mas tinha Jaguatirica, - uma onça pequena e brava -, tinha cobra, era sertão ainda! O professor falou: “Você que é o Luís? Você vai levar os meninos para estudar e você?”. “Eu aceito você estudar, só que você não pode fazer nada de teimosia, que eu te expulso da escola! Você não tem idade, nem para castigo”. Eu falei: “Está bom!”. Aí veio festa! Eu fiz o primeiro ano, junto com as crianças, mas não tinha problema, não, nunca me preocupei. (LUIZ, 2017).

Luiz fazia parte dos cerca de 55% de brasileiros analfabetos no final dos anos 1950 e, aos 16 anos em 1966, surge-lhe a oportunidade de estudar! Essa escola construída próximo à sua casa foi resultado, no estado do Paraná, de uma política de desenvolvimento rural almejando a formação humana e técnica que potencializasse a produção agrícola e a tornasse mais moderna. Para tanto, houve uma acentuada expansão das escolas rurais no Estado, com a abertura de aproximadamente 500 escolas, com a previsão de mais 1.200 durante o ano de 1950, permitindo o ingresso de diversos grupos de crianças (HIDALGO et al., 2012).

Luiz teve bom desempenho escolar e, em três anos, completou o primário. Seu professor, “que por incrível que pareça tinha o magistério” (LUIZ, 2017), o observou e o convidou para atuar na docência. Assim, em 1971, na mesma escola onde estudou, Luiz iniciou a docência com crianças. Esse fato está narrado na sua entrevista:



Já era rapaz e o professor me observando. Ele falou para eu dar aula, porque os professores que davam aula tinham segunda série ou terceira série. Tinha uma professora, muito boa, ela só tinha o terceiro ano! Na época o professor que dava aula para mim no quarto ano só tinha o segundo ano e era meu professor de quarto! Então essa professora começou a me observar e falava assim: Olha, nós vamos colocar esse moço para dar aula. Eu não conseguia brincar com as crianças porque já era adulto, eu ficava de pé encostado na parede. No outro ano eu fui dar aula para eles que eram meus colegas, foi muito bom! (LUIZ, 2017).

Nessa passagem da vida do professor observamos a movimentação da balança de poder. Luiz então passa de aluno tardio para professor, pois, segundo ele mesmo, ele não incomodava de estar entre as crianças no papel de aluno da escola primária. Surge a oportunidade de ser professor, mesmo sem a habilitação para exercer o magistério, mas habituado ao contexto escolar, foi convidado a lecionar.

Conforme Elias, o poder está inscrito no interior do grupo. Ali o poder circula e se movimenta como uma “balança”, definido pela posição do jogo, em movimentos independentes da vontade do jogador. Nesse contexto, no entanto, é preciso saber equilibrar-se à medida que o pêndulo da balança vai definindo gradientes de poder. O autor explica:

Nas relações entre pais e filhos e entre senhor e escravo, as oportunidades de poder são distribuídas muito desigualmente. Porém sejam grandes ou pequenas as diferenças de poder, o equilíbrio de poder está sempre presente onde quer que haja uma interdependência funcional entre pessoas. Sob esse ponto de vista, a utilização simples do termo “poder” pode induzir em erro. Dizemos que uma pessoa detém grande poder, como se o poder fosse uma coisa que se metesse na algibeira. Esta utilização da palavra é uma relíquia de ideias mágico-míticas. O poder não é um amuleto que um indivíduo possua e outro não; é uma característica estrutural das relações humanas — de todas as relações. (ELIAS, 2005, p. 81).

Tal aspecto representa a mudança e o deslocamento de poder nas relações estabelecidas entre Luiz e seus colegas. Dessa forma, entendemos o poder como relacional e presente nos processos de interdependências vividos em distintas figurações nas quais o mesmo indivíduo se relaciona de forma heterogênea, exercendo espaços de poder distintos.

PROFESSOR VENÂNCIO

A história de vida do professor João Batista Venâncio, é repleta de devoção religiosa. Casado pela terceira vez, tem sete filhos, entre os biológicos e os adotados. O professor Venâncio teve a sua primeira experiência na docência aos 12 anos e, em Naviraí, iniciou a carreira profissional no ano de 1963, aos 21 anos. Encerrou suas atividades na escola em 2001, tendo percorrido 38 anos de atuação docente. Desses, mais de 20 anos em escolas rurais multisseriadas.



Venâncio vem de origem humilde. Morou durante a infância com a família na cidade de Ribeirão Claro, no norte do Paraná. Seu pai trabalhava na serraria e ele era “*coroinha no tempo que a missa ainda era em latim*” (VENÂNCIO, 2017). O professor conta como a igreja esteve relacionada com a sua infância e a sua escolarização:

Naquele tempo tinha o seminário em Maringá, onde a igreja me ajudou. Ajudou os meus pais que trabalhavam e, como assiduamente eu frequentava a igreja, eles acharam que eu seria um bom elemento. Me perguntaram se eu queria ir para o seminário. Eu disse que sim. Conversaram com os meus pais e ele aceitou. Só que a gente trabalhava em serraria. Naquela época, a gente comprava comida por saco, saco de arroz, de farinha, de açúcar e, quando chegava 30 dias, já praticamente não tinha mais. Inclusive meu pai pegou a colheita para a gente e a minha mãe colhia café do IBC (Instituto Brasileiro de Cafeicultores). E então fui (para o seminário), fiz estágio, meu comportamento era bom e eu fiquei estudando no colégio dos padres. Eu queria ser padre. Eu era empolgado pela beleza, os coroinhas, tudo aquilo, naquele tempo ia criança. (Venâncio, 2017).

A colonização da região norte do Paraná (de que também fazem parte as cidades de Ribeirão Claro e de Maringá) se pautou na ideia de modernidade e a igreja católica participou ativamente desse processo civilizador, especialmente considerando o movimento migratório, pois as famílias atraídas, principalmente pelo desenvolvimento da cultura cafeeira, “[...] na sua maioria, eram de pessoas simples, habituadas ao trabalho e dispostas a enfrentarem dificuldades, tais como a precariedade das estradas, as distâncias a serem percorridas, e a falta de conforto e assistência médica” (GARUTTI, 2010, p. 55).

No caso de Venâncio, ele foi para o seminário ainda criança, com 12 anos, para cursar o “*quinto ano ginasial*”. A princípio não havia propósito de carreira profissional, pois ele fazia parte da mão de obra da família na agricultura. A família tinha uma lógica de trabalho, como apontava um de seus irmãos: “*Tem que fazer igual a mim, ir trabalhar, carregar caminhão para ganhar gorjeta*” (VENÂNCIO, 2017). Então, com a internação no seminário, aparentemente a família estava perdendo mão de obra. Os filhos trabalhavam e repassavam o dinheiro para os pais o, segundo Venâncio, seus irmãos falavam: “*Estudo não da camisa para ninguém*”. Referiam-se ao estudo como trabalho inútil, dizendo: “*É vagabundo, é preguiça, João é vagabundo, João é preguiçoso*” (VENÂNCIO, 2017). Nesse contexto, a família, que precisava de retorno financeiro imediato, estava abrindo mão de um menino capaz de trabalhar e, conseqüentemente, perdendo uma possível fonte de renda. O estudo não era valorizado pela família e visto como um capricho, como algo desnecessário.

Aos 14 anos, Venâncio foi transferido para o Seminário Nossa Senhora da Glória, na comunidade de Santa Isabel/PR. Na ocasião, a escola primária da comunidade precisava de um professor de Ensino Religioso. Então, sobre isso, ele conta como se aproximou da docência:



Tinha aquela escola primária reconhecida pelo MEC e lá surgiu a minha vocação de professor. Faltou professor de religião e o reitor perguntou quem gostaria de estar ali. Naquele tempo, o ensino religioso era obrigatório nas escolas. Hoje não é mais. E aí eu fui para sala e rezei com as crianças! Pedi ao Espírito Santo que iluminasse e ele iluminou! Eu tinha 14 anos e a sala era quarto ano primário. Eu trabalhava às quintas-feiras. Dali surgiu a vocação! (Venâncio, 2017).

O menino seminarista foi alçado à condição de professor, não por opção, mas em atitude de agradecimento ao acolhimento que teve na comunidade que o sustentava, como conta: “A comunidade de Santa Isabel me mantinha com todos os enxovais, de um tudo. E, então eu trabalhava voluntariamente dedicando ao seminário e em agradecimento à Paróquia Santa Isabel!” (VENÂNCIO, 2017). Nesse posto de professor, ele permaneceu por um ano e, depois, foi enviado para Porto Alegre, para estudar e trabalhar na Ordem de Nazaré, congregação religiosa que trabalhava na Santa Casa. O professor narra a sua rotina:

Me mandaram para Porto Alegre no seminário lá, Nazaré, Maria da Misericórdia, cujo essa congregação trabalha na Santa Casa. São irmãos religiosos que usam uma batina branca, tipo Jesuítas e um cinturão azul, rosários grandes. Também são redentoristas, serviam na Santa Casa, na caridade. Eles me escalaram para visitar os quartos nas madrugadas e recolher os corpos dos falecidos e ali a gente rezava bastante. A fé me ajudou enriquecer o meu trabalho e a gente ia com o carrinho, puxava 3, 4, 5 defuntos e não tinha receio. Então a gente trabalhava 24 (horas de trabalho) por 36 (horas de descanso). 36 horas a gente ficava no colégio, fazia trabalhos e orações, muito fervoroso. (VENÂNCIO, 2017).

O professor Venâncio passou parte da sua infância e adolescência em um seminário, espaço caracterizado por um processo de formação específica para homens que escolhem ser clérigos, opção somente masculina. Segundo Bârcenas e Manzanares (2013), jovens seminaristas estão implicados na “masculinidade religiosa”, que inclui o contexto social e o histórico da origem.

Nesse sentido, é possível pensar em um processo civilizador de uma figuração específica, figuração que considera que um indivíduo aprender um conjunto de regras de conduta, entre elas o controle das emoções, como imposição para a convivência humana (ELIAS, 2009). Durante o período em que esteve nesse seminário, sem perder a fé, contestou a sua vocação para ser padre e, após muitas orações, relata que “o discernimento foi alcançado: eu não quero mais ser padre!” (VENÂNCIO, 2017). Após tal decisão, Venâncio voltou para a casa dos pais que à época estavam de partida para o Mato Grosso uno.

A família do professor Venâncio chega, no ano de 1968, à Vila Fazenda Vaca Branca, no município de Naviraí. O então jovem relata a sua primeira impressão do lugar:

Chegamos na fazenda Vaca Branca já estava à noite, no escuro que ninguém enxergava nada de tão escuro. No outro dia eu levantei cedo, estava acostumado acordar a qualquer hora da noite, então eu olhei... era puro mato, algumas pequenas casas, um rio, o varjão. E aqueles



bichos, onças, e isso em 1968. Veio uma tristeza em mim... porque eu deixei o seminário? Porque fui para aquele lugar? E falei “Deus me perdoe, o Senhor abriu os caminhos, e se eu estou aqui é porque fui enviado para isso, vou aceitar”. (VENÂNCIO, 2017).

A família do professor Venâncio veio, como muitas outras, para o município de Naviraí participar das primeiras movimentações econômicas, que foram as plantações de café e a exploração da madeira, que ocorreram desde a década de 1950 até por volta dos anos 1980. No período da colonização havia, na cidade, uma grande quantidade de serrarias, empresas ligadas à extração da madeira e o recém-criado município passa ser conhecido como a “capital da fumaça” (GONÇALVES, 2015, p. 76).

Logo a comunidade ficou sabendo que Venâncio “*tinha estudo*”, e ele foi convidado a assumir como professor da Escola Rural na Fazenda Vaca Branca:

O professor Venâncio acredita que a sua entrada no magistério se deu por providência divina: “*Ser professor de crianças, em primeiro lugar você tem que ter um dom. Eu fui levado pelas mãos de Deus*” (VENÂNCIO, 2017). O que o professor chama de vocação pode-se entender como o que conduz, motiva, auxilia e orienta. É uma forma estereotipada de perceber o educador. Esse entendimento contribui para o desprestígio da profissão. De outro lado, compreender a profissão de um ponto vista estritamente profissional, isso pode fazer incorrer em uma atuação mecanicista, não contemplando a subjetividade dos professores e dos alunos.

PROFESSOR LÍDIO

Lídio Moía Caraíba passou parte da infância no município de Caarapó, casado, pai de três filhas, trabalhou de 1975 a 2007, completando 32 anos de serviços prestados à educação das crianças. Desse período, lecionou mais de 20 anos em escolas rurais com salas multisseriadas, isso no município de Japorã, próximo de Itaquiraí, cidade em que reside e onde encerrou sua carreira.

Os pais do professor Lídio também foram migrantes. Saíram do interior de São Paulo com a intenção de ir para o Paraná em busca de melhores condições de trabalho e sustento para os seis filhos pequenos. Por motivos que ele não sabe explicar, acabaram chegando a Dourados em 1956. Nessa época, o menino estava com seis anos de idade e ainda não tinha frequentado escola.

Depois de alguns anos de dificuldades, seu pai foi trabalhar em fazendas com plantação de café e, aos 10 anos, Lídio era ajudante do pai na roça e da mãe nos cuidados com os irmãos menores. A família resolveu mudar para Caarapó, município localizado no extremo sul de Mato Grosso uno, e nas proximidades dessa nova fazenda havia uma escola. Surgia, então, a oportunidade, tão esperada pelo menino, que tentava ler as cartilhas que o irmão mais velho trouxe dos poucos anos que estudou em São Paulo.

Lá na outra fazenda de café falamos: “Mãe, agora a gente precisa ir para escola”. Ela falou o seguinte: “Vocês vão lá então”. A gente ia lá e dava o nome, não precisava do [nome do] pai. O nome da primeira professora,



acho que era Iracema. Chegamos lá e... “Eu queria estudar e a mãe mandou nós vim aqui dá o nome”. “Ah, tá. Vou colocar o nome de vocês aqui. Até o dia tal vocês podem vim... (responde a responsável pela matrícula)”. E o material? Não tinha nada, não tinha nem uma folhinha de caderno... e, para arrumar a borracha, pegava pedacinhos de pneu e folha de caderno tinha que pedir para os outros. Depois que a gente começou a trabalhar na lavoura de café e conseguiu arrumar, o pai precisava comprar um caderno, tudo costurado à mão, a roupa que ia para escola era de saco, não tinha merenda escolar, nada, nada! (LÍDIO, 2017).

Lídio conseguiu ir bem no ensino, segundo nos conta: “Ai, que alegria, meu Deus do céu!. ‘Estou no segundo ano!’. (Risos) ‘Que alegria!’. Eu pensava: ‘Tô interessado’. Eu vou me esforçar mais!” (LÍDIO, 2017). Assim, ele informou que, nos anos seguintes, foi condecorado como o aluno que obteve a melhor média de notas da escola. As figuras abaixo são as capas das provas finais. No primeiro ano, a média que ele alcançou foi de 9,7, por isso ele narra: “Chegou o final do ano, chamou um por um, aprovado e reprovado, e chamou o meu nome: Elídio Rodrigues²⁹! Foi aprovado! Em primeiro lugar! (Palmas e risos) Naquele ano... meu Deus do céu! Que alegria! Bom aluno! E eu fiquei todo contente!” A figura abaixo é a capa da prova de 1º ano primário.

Figura 1: Capa do exame final de 1º ano primário³⁰.



Fonte: Acervo pessoal do professor Lídio, 2017.

29 Segundo o professor Lídio, o seu nome era Elídio Rodrigues, mas, por ocasião do seu registro, quando tinha 11 anos, ficou Lídio Moía Caraíba.

30 As imagens apresentadas neste trabalho possuem caráter ilustrativo. Não será analisada a sua materialidade documental.

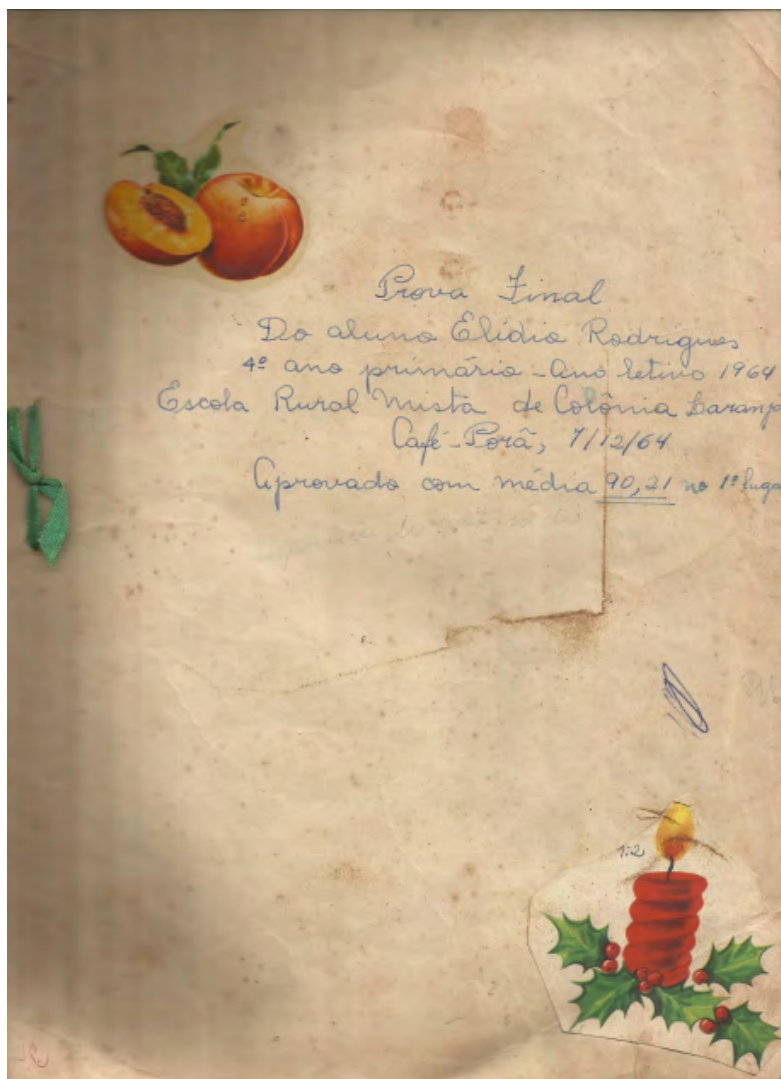


Lídio se lembra de sua professora e de seu sentimento quando recebeu o resultado final do 4º ano primário, em 7 de dezembro de 1964:

A professora Margarida... chegou o marido dela e chamava: fulano de tal, aprovado, na média tal... tal e chama o meu nome: Elídio Rodrigues, foi aprovado com a média total em primeiro lugar! Eu falei: “De novo! Nossa, o que eu estou fazendo para ficar em primeiro lugar!” (risos) Cheguei em casa todo alegre! (LÍDIO, 2017).

A figura abaixo é a capa de sua prova final do 4º ano primário:

Figura 2: Capa da prova final do 4º ano primário



Fonte: Acervo pessoal do professor Lídio, 2017.

O professor narrou as suas memórias com a alegria de rememorar o sucesso. Os seus olhos chegaram a brilhar. Ele falou de seu esforço para conseguir esses resultados e uma prova material da importância que ele atribui aos estudos é guardar, por mais de 50 anos, esses fragmentos de prova e avaliação, considerando-os relíquia de família e da sua vida pessoal:



Na segunda série e meu pai trabalhando e nós também e comprei um livro que a professora pediu e a tabuada, naquele tempo tinha que saber a tabuada. Chegava à noite em casa, às vezes a minha mãe brigava comigo porque eu ficava até tarde das horas na tabuada e ela brigava: “Apaga a lamparina! Vai gastar o querosene! Vai deitar! Depois que acabar a querosene, não tenho dinheiro para comprar outra!” (LÍDIO, 2017).

Para “decorar” a tabuada, o menino repetia incansavelmente as operações. O ensino da matemática era baseado na memorização. O aluno era incitado a “saber de cor” as possibilidades de operar com os algarismos inteiros de 0 a 10. Não havia facilidades para que Lídio estudasse. A sua família não tinha condições financeiras e as escolas também não ofereciam boas condições. O ensino,

Naquele tempo passava uma fome na escola! Não tinha material escolar, não tinha merenda. Depois surgiu, alguém trazia e a professora fazia leite com aveia, leite quente e mingau, nossa! Para nós era uma riqueza quando surgiu naquela época e era só isso que tinha... leite e aveia, mas antes, nós íamos para escola, aquele mundo de criança, morrendo de fome. (LÍDIO, 2017).

Furtado e Pinto (2013) esclarecem que a escola primária, em Mato Grosso uno, era precária e deficiente devido à falta de investimentos por parte do governo e o ensino público era “[...] caracterizado pelo [...] número reduzido de prédios apropriados para o funcionamento das escolas, falta de mobiliário escolar e de material didático, condições higiênicas inadequadas dos prédios escolares, professores sem formação para o exercício da docência”. E ainda podemos incluir na lista, com base nos relatos do professor entrevistado, a falta de merenda para as crianças, que, nas áreas rurais, precisavam andar muito para chegar à escola e ficar lá por, no mínimo, quatro horas.

Outra lembrança, muito presente na narrativa do professor Lídio sobre a época em que frequentava o ensino primário, é a dos castigos físicos impingidos pelas professoras:

Na escola aquele tempo, a professora brigava muito, tinha hora que apanhava para aprender... [...] Na segunda série... nossa, Deus, ela (professora) batia na gente para aprender alguma coisinha, quando a gente não sabia e ficava com medo e tomava tabuada... era assim: um perguntava para o outro se ele não soubesse e o outro respondesse pegava e aquele que respondia batia naquele que não sabia, e era forte (risos). [...] Depois foi a dona Jurandir, ruim... ruim... meu Deus do céu, mas batia, batia! (Risos) E a gente não tomava raiva do professor e ainda pensava: “Devia ter feito mais para minha professora, tinha que ter feito mais”. [...] No quarto ano... Margarida Guerra, uma loira dos olhos verde, assim alemã, muito boa também, essa não batia muito em nós, não. (LÍDIO, 2017).

O castigo físico, historicamente, fez parte da educação de crianças. Na escola, o castigo tinha duas funções de punição: reprimir o mau comportamento e combater



a falta de aprendizagem. Isso quer dizer que, historicamente, o castigo já foi considerado um procedimento pedagógico legítimo. Sá e Siqueira (2006) afirmam que, na província de Mato Grosso uno, o tema foi discutido nas décadas finais do século XIX. Como o excesso de castigo era comum, foi estabelecido o Regulamento da Instrução Pública, datado de 1872, que determinava a extinção das agressões físicas e recomendava os castigos morais, mas a lei não foi o suficiente para mudar o costume. A punição pode ser entendida como instrumento de coação para que os indivíduos chegassem aos resultados esperados pelo professor e às formas de comportamentos aceitas socialmente.

Foi, portanto, em uma cultura escolar de “decorar” e de castigos como instrumento pedagógico para alcançar os objetivos da aprendizagem que o professor cursou o primário. Lídio não teve a oportunidade de ingressar no colegial. Ele apresenta a tristeza por não ter tido condições de estudar: *“O pessoal ia para o ginásio. Aqueles filhos dos donos da terra iam estudar em Dourados, isso naquele tempo... quem podia estudar... Eu não tinha condição. Se eu pudesse estudar o ginásio... mas eu não tinha condições”* (LÍDIO, 2017).

Nessa perspectiva, após terminar o primário, Lídio vai ajudar o pai na lida com o café. Sua família veio em 1964 para a colonização na área da fronteira Brasil/Paraguai, no município de Mundo Novo, em Mato Grosso Uno. Ao completar 18 anos, foi servir ao exército brasileiro em Iguatemi. Ficou lá por 7 meses. Quando retornou, foi convidado, pela Comissão Técnica de Projeto de Assentamento de Iguatemi, a lecionar. Nesse contexto, o professor Lídio ingressa na docência: *“Eu estava com 21 anos e com o ensino primário”*, ou seja, mais um professor leigo em escola rural primária multisseriada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Faz parte também das narrativas a lembrança da conexão entre eles e sua origem, sua formação familiar, seus valores, crenças e princípios, suas trajetórias de vida e acadêmica, seus antigos mestres, as localizações geográficas, as condições econômicas, seu sexo e gênero, que são referências significativas no processo constitutivo da profissionalidade docente.

Os três professores são filhos de famílias numerosas, migrantes que, em busca de condições melhores de vida, vieram para o Mato Grosso uno. Estudar era um desejo para Lídio e para Luiz, bem como para Venâncio, que, desde muito pequenos, precisavam trabalhar para ajudar na sobrevivência da família. Ir para a escola poderia significar uma vida melhor e de possível rompimento com a pobreza e as condições adversas. Quando conseguiram ir para a escola sentiram o sucesso e o fracasso, expressos na alegria de aprender a ler a cartilha e de conseguir decorar a tabuada, mas também na tristeza de serem castigados por seus pequenos erros, castigos tomados como procedimentos pedagógicos comuns na primeira metade do século XX. Para esses homens, nos guardados da infância está a superação de quem teve poucas oportunidades e enfrentou a distância, a fome e a falta de condições adequadas ao estudo.



Na juventude, houve também momentos em que a estratégia na escola era a indiferença para se adaptar, como no caso do Luiz, que já tinha 14 anos quando foi para o primeiro ano e destoava dos demais alunos, que tinham, em média, oito anos. Para Venâncio, a adolescência foi tempo de indagações sobre o futuro e deixar o seminário e enfrentar o “sertão” junto à família foi a sua opção para a vida. Lídio não pôde prosseguir os estudos, então seguiu trabalhando na roça de café e, mais tarde, foi para o exército. Nenhum deles programou ser professor. Foram conduzidos por um processo cego (ELIAS, 1993), ou seja, o trabalhar como professor foi a possibilidade das condições históricas, sociais e materiais. E, dessa forma, os três ingressam na docência como professores leigos, entretanto buscaram o aprimoramento para o exercício da profissão.

Os professores Luiz, Venâncio e Lídio apresentam uma história coletiva que é também singular e universal, pois a história de um grupo social é percebida de forma única por seus integrantes, o que lhes permite vivências singulares. Ao mesmo tempo, essa trajetória individual possui elementos que se repetem entre os componentes desse grupo. Assim, as vivências desses indivíduos compõem um contexto maior, contexto que constitui parte da história de uma região e da profissão docente.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, M. T. M.. Políticas de habilitação de professores leigos: a dissimulação da inocuidade. In: BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria Nacional de Educação Básica. **Professor leigo: institucionalizar ou erradicar?** São Paulo: Cortez; Brasília: SENE, 1991. Caderno 3, p. 37-83.
- ARROYO, M. G. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BÁRCENAS, M. B.; MANZANARES, M. P. A. Masculinidades de seminaristas: la masculinidad religiosa y la masculinidad clerical. **Relac. Estud. Hist. Soc.**, vol. 33, nº 133, 2013.
- ELIAS, N. **Introdução à sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2005.
- ELIAS, N. Estudos sobre a gênese da profissão naval. In: NEIBURG, F.; WAIZBORT, L. (Org.). **Escritos e ensaios**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. p. 69-112.
- FURTADO, A. C.; PINTO, A. A. **A escola rural primária e o seu processo de institucionalização no antigo sul de Mato Grosso (1930- 1961)**. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe>. Acesso em: 10 jul. 2017.
- GARUTTI, S. A formação histórica do catolicismo pioneiro em Maringá. **Revista Alpha**, v. 11, p. 49-61, 2010.
- GONÇALVES, D. L. **A Colonizadora Vera Cruz Mato Grosso Limitada e a Formação de Naviraí**. Dourados, MS: Universidade Federal da Grande Dourados, 2015. 134 f.
- HIDALGO, A. M.; MELLO, C. J. A. Reflexões sobre as diretrizes curriculares para a educação do campo do Paraná: pragmatismo, literatura e engajamento. **Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação**, nº 59/3, de 15 jul. 2012. Disponível em: <S>. Acesso em: 23 jun. 2017.



JOSSO, M-C. **Caminhar para si**. Tradução de Albino Pozzer, revisão de Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2010

LUBENOW, D. G. R. **Discurso médico e políticas sanitárias no Paraná nos anos 1950 e a colonização dos sertões paranaenses**. 2008, 148 f. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, Paraná.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

SÁ, N. P.; SIQUEIRA, E. M. Modernidade e castigos escolares: oscilando entre os costumes e a legislação (o caso da Província de Mato Grosso). In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. (Org.). **Navegando pela história da educação brasileira**. 1. ed. Graf. FE: HISTEDBR, v.1, p. 1-14, 2006.

SARAT, M. **Lembranças de infância: que história é esta?** 1999. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba/UNIMEP, São Paulo.

SARAT, M. **Infância e educação infantil: do renascimento à modernidade**. Fundamentos filosóficos da educação infantil. Maringá, PR: EDUEM, 2009. p. 13-24.

SOUZA, R. C. **Punições e disciplina: introdução ao estudo da cultura escolar**. In: Congresso de Pesquisa e Ensino em História da Educação em Minas Gerais, 2., 2003, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2003.

AS PRESENCAS FEMININAS NA IMPRENSA NEGRA PAULISTANA (1907-1924)³¹

Bianca Amorim – FEUSP

Resumo

No início do século XX, uma prolífica imprensa produzida por e para negros circulava na capital paulista. Os autores desses periódicos defendiam a “união da classe dos homens de côr” e buscavam combater os discursos racistas sem termos de confronto, criando uma imagem de respeitabilidade para homens e mulheres negros. O objetivo deste artigo é investigar as tensões de raça e gênero em uma sociedade marcadas por discursos eugenistas, ao observar como as mulheres eram escritas pelos autores negros e sua participação como autoras nestes jornais.

Palavras-chave: imprensa negra paulistana; mulheres negras; século XX.

Abstract

In the beginning of the XX century, the city of São Paulo witnessed a meaningful printing of newspapers made by and for Black men and women. The authors of these newspapers vouched for the “class of coloured men union” and disputed contemporary racist ideas in a non-confrontational way, looking to create an image of respectability for black men and women. The objective in this paper is to look into gender-race tensions in a society deeply influenced by eugenics, by observing how women were written by black men and how these women contributed as writers to these newspapers.

Keywords: Black press in São Paulo; Black women; early XX century.

INTRODUÇÃO

No início do século XX, uma parcela da população negra de São Paulo, organizada em torno de sociedades recreativas voltadas para a população negra, iniciava a publicação de jornais diversos relacionados a estas sociedades. As redações, lideradas por homens, escreviam sobre questões raciais no Brasil pós-escravidão, mesmo antes de “negro” e “raça” serem adotados como termos de construção identitária (MULLER, 2014, p. 70).

31 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.



Durante o primeiro quarto do século XX, a linha editorial desses periódicos destacava produções literárias e acontecimentos sociais: as atividades promovidas pelas sociedades recreativas para homens e mulheres negras e, principalmente, o comportamento dos frequentadores de tais atividades. Caracterizada por Bastide (1973) como uma “imprensa adicional”, estes jornais não se propunham a ser concorrentes da imprensa comercial, pois em momento algum procuraram abranger todas as notícias e acontecimentos da sociedade brasileira. Buscavam acrescentar e debater, questões que interessavam um público específico que não se via adequadamente representado nos grandes jornais. Esta linha editorial, para algumas autoras, caracterizaria um momento pedagogizante, afastado das reivindicações políticas que só apareceriam mais tarde, com o surgimento d’*O Clarim* em São Paulo e *O Getulino* em Campinas; e apenas com o advento dessas duas folhas a imprensa negra paulista passaria a se posicionar politicamente e combater o racismo na sociedade brasileira (FERRARA, 1986; BALSALOBRE, 2010).

Para os autores desses jornais a forma como mulheres e homens negros eram vistos e percebidos em seus espaços de sociabilidade é uma preocupação central. Para estes sujeitos, seu comportamento público era fundamental para a percepção que a sociedade hegemônica teria a respeito dos negros no geral, e esta consciência se estendia à percepção da necessidade de melhorar a vida de seus pares: a condição, ou ação, considerada degradante de um dizia respeito a todos. Junto aos textos que buscavam educar as maneiras e costumes, também haviam aqueles pregando a união da classe dos “homens de côr”: era preciso se unirem para a melhoria da condição social do grupo como um todo. Assim, não só há um posicionamento político nos jornais, como há uma opção de não enfrentamento direto no combate ao racismo, pois,

[a]o optarem por combater o racismo com um comportamento exemplar em vez do uso de palavras de confronto, e ao tentarem conquistar a “amizade” e a simpatia dos brancos, mesmo em face da discriminação, esses autores não estavam se rendendo a pressões conformistas nem de assimilação. Eles estavam procurando combater o racismo da forma como eles o sentiam durante a República — não através da lei, mas como “dogmas” sobre inferioridade racial e cultural que condicionavam suas relações pessoais com colegas, familiares ou patrões brancos (ALBERTO, 2017, p. 56).

O aspecto social, ou “pedagógico” como costuma ser denominado por algumas referências, portanto, não implica na ausência de debates sobre a questão racial na sociedade brasileira. Do mesmo modo, a questão da relação entre gêneros e a regulação do comportamento da mulher negra desempenha um papel importante na maneira como todos os negros seriam percebidos pela sociedade hegemônica, na visão dos autores desses jornais. A adesão das mulheres ao comportamento considerado adequado pela sociedade era crucial para as relações raciais que buscavam construir. Assim, questões envolvendo a regulação do comportamento e educação das mulheres estavam intrinsecamente ligados à linha editorial dos jornais.



Para este trabalho, analisamos diferentes séries, algumas das quais possuem apenas uma edição preservada, como *O Propugnador*, *O Xauter*, *A Sentinella*; e outras de preservação irregular, possuindo diferentes números de exemplares, como *O Menelick*, *O Kosmos*, *O Alfinete* e *Elite*. Muito embora algumas se encontrem com poucas edições acessíveis, não podemos presumir que estas foram todas as edições que circularam, como as numerações deixam explícito: do *Elite*, por exemplo, nos chegaram quatro edições: 2, 3, 13 e 14. Portanto, por vezes, as longas pausas fazem parte da leitura da fonte que, como toda fonte, é dotada de peculiaridades e especificidades referentes à sua produção, circulação e preservação que devem ser consideradas durante sua leitura.

A CONFORMAÇÃO DO PAPEL DA MULHER NEGRA NAS PÁGINAS DA IMPRENSA NEGRA

A proximidade da imprensa com os ambientes de lazer destes sujeitos permite ao leitor vislumbrar a vida social rica que desejavam mostrar e, também, deixa entrever as complexidades das relações entre os gêneros nos diferentes ambientes frequentados pelos autores dessas folhas. Organizadas em torno do objetivo de unificar e elevar a “classe dos homens de côr”, buscavam demonstrar sua respeitabilidade e reivindicar sua inclusão em uma sociedade marcada pelos discursos do racismo científico.

As concepções sobre como a união da raça deveria ocorrer para sua elevação na sociedade variavam de jornal para jornal. Frequentemente esse chamado para a união da raça aparecia em textos publicados nas primeiras páginas dos jornais, algumas vezes assinado pelos editores do periódico e outras sem autoria. Tais textos buscavam persuadir os leitores a apoiarem a causa da publicação e, por vezes os autores se aprofundavam em algum tema para propor de que forma essa “elevação da classe” deveria se realizar.

É o que acontece em *O Menelik*, na coluna “Não sei porque”, publicada em 1917, no 13, abrindo a edição e assinado por um pseudônimo, o que nos permite associá-lo diretamente a uma posição dos redatores do jornal, sem que se possa, contudo, atribuí-lo a um redator em especial ou à toda a redação. E seus autores tinham em mente um papel muito bem definido para as mulheres nesse processo de “elevação da classe”:

A mulher é o ponto de apoio da elevação de uma classe; devemos considerá-la como campo de honra, trincheira do dever; é nela que devemos firmar a base de nossa sociedade; sem a qual só temos direito a naufragar nesse impetuoso mar da inconsciência humana. (MAUREPAS, 1917, p. 1).

O “Dr. Maurepas” atribui um papel fundamental para as mulheres da “classe” ao colocá-las como a base da sociedade, com termos fortes para o leitor, como “campo de honra” e “trincheira do dever”. Adiante, o autor expande o que se espera das mulheres neste papel tão importante:



Urge lutarmos com denodo e coragem, de frente ativa e de olhares perscrutadores em pró da liberdade de nosso espírito que até então se acha atascado no esqualido paul da degradação social, imerso nas negras trevas da ignorância [...] Para alcançarmos este triumpho que ainda nos resta, é preciso primeiramente deixarmos dos taes concubinatos legaes, e alliarmos ao bello sexo por meio das redes do matrimônio (idem).

Consiste, então, em uma prescrição para os homens adotarem o modelo de família nuclear, defendida como ideal na sociedade brasileira, particularmente em centros urbanos em processo de modernização. Se, na edição 13 temos a defesa da importância da mulher para a constituição da sociedade e, portanto, da importância de tomá-las em matrimônio perante a lei, no número seguinte, o autor aprofunda sua percepção do matrimônio como instituição baseada no papel da mulher como esposa e como mãe educadora dos filhos:

A possibilidade de nosso aperfeiçoamento depende dos esforços de cada uma das instituições que fundarmos [...] desempenhando papel importantissimo nessa avalanche immensa, as mães das proles, porque a educação materna é o inicio e as [sic] mesmo tempo o principal elemento de nossa civilização. A instrução sem a educação do lar (de nada vale!) [...] Assim vimos que sem o apoio das mulheres não ha harmonia e sem havel-a, não pode existir evolução (MAUREPAS, 1917, p. 1).

Assim, *O Menelik* explicita o que era esperado das mulheres negras por seus pares da imprensa. A associação da mulher aos papéis de mãe e educadora é tema recorrente, embora nem sempre se unam os papéis em um, as aparições das mulheres como mães e esposas é frequente. Mas divide espaço com a aparição de mulheres estudantes normalistas, e por vezes professoras.

Em *O Propugnador*, de 1907 e, portanto, o primeiro jornal desta imprensa a circular na capital no século XX de que temos registro, em meio ao silêncio do meio negro³² sobre as mulheres, duas são mencionadas nominalmente. A primeira é a “Ex. mil Snr. a D, Albertina de Menezes”, professora de curso oferecido na Igreja de Nossa Senhora do Rosário pela irmandade homônima. A professora é descrita como “dotada d’um coração magnânimo e amabilissimo, ensina com o sorriso nos lábios” (EGREJA..., 1907, p. 4). A segunda é a necrologia de D. Maria Deolinda de Jesus, descrita apenas como a virtuosa esposa de Malaquias Oliviveira dos Santos, o qual seria próximo dos editores do periódico.

As aparições das mulheres em *O Propugnador*, embora sejam breves, nos trazem uma nítida representação da mulher como mãe-esposa, cuja maior característica pela qual será lembrada é a virtude; e como educadora, que além de receber predicados destacando sua amabilidade e o exercício de sua profissão com um sorriso no rosto, também é elogiada pelo aprendizado dos alunos, os quais se encontram “mui

32 Sobre o termo “meio negro”, ver LEITE, José Correia; CUTI [Luiz Silva]. ...*E disse o velho militante José Correia Leite*. São Paulo, Secretaria Municipal de Cultura, 1992.



avançados” (EGREJA..., 1907, p. 4). Embora não tenhamos mais informações por este jornal do curso oferecido na Igreja de Nossa Senhora do Rosário e de sua professora, destacamos a importância dada ao papel da educadora justamente pelo valor dado à educação em todas as folhas que sucedem a *O Propugnador* na capital.

Por outro lado, retomando o texto d’*O Menelik* em defesa do matrimônio legal, é possível interpretar que esta seja não só uma defesa dos papéis tradicionais, socialmente esperados das mulheres, mas uma forma de proteger a reputação destas mulheres por vias socialmente aceitas e, por consequência, proteger a reputação de todos seus pares. Longe de ser uma preocupação isolada dos redatores d’*O Menelik*, uma nota das colunas sociais de *O Xauter*, de 1916, demonstra a preocupação e vigilância dos periodistas sobre a reputação das meninas, que passam a ser responsáveis pela honra da família inteira:

Todas as mães de famílias e meninas que prezem pela sua reputação devem fugir da sociedade Cruzeiro do Norte, como se fuge de um covil de tigres. [...] Lá fica a reputação de uma menina e, muitas vezes a honra de uma família inteira (NO CRUZEIRO..., 1916, p. 2).

O que, em um primeiro momento, parece apenas a incorporação e reprodução de valores sexistas da sociedade hegemônica, adquire outro sentido quando consideramos os discursos sobre corpos negros que vigoravam na sociedade do início do século. Um dos mais recorrentes entre tais discursos caracterizava a mulher negra como promíscua e sedutora, sempre hiperssexualizada e, portanto, desumanizada e coisificada aos olhos da sociedade branca (MULLER, idem, p. 74, XAVIER, 2013, p. 275).

Para justificar a exploração masculina branca e o estupro das negras durante a escravidão a cultura branca teve de produzir uma iconografia de corpos de negras que insistia em representá-las como altamente dotadas de sexo a perfeita encarnação de um erotismo primitivo e desenfreado. Essas representações incutiram na consciência de todos a ideia de que as negras eram só corpo sem mente. A aceitação cultural dessas representações continua a informar a maneira como as negras são encaradas (HOOKS, 1995, p. 469).

Porém, como coloca bell hooks, os instrumentos de dominação não se limitaram a atuar sobre o corpo da mulher negra através da reprodução do machismo incutido nos valores da sociedade branca, mas também atingem o homem negro que, por sua vez, se via no dever de ser o único provedor de uma família nuclear, aos modelos de uma família de classe média branca, para contradizer as representações inferiorizantes que sofria no imaginário social:

A percepção de que o homem deve ser, por exemplo, o principal provedor do sustento da família, o ocupante das posições mais valorizadas do mercado de trabalho, o atleta sexual, o iniciador das relações amorosas, o agressivo, não significa que a condição masculina seja de superioridade incontestável. Essas mesmas imagens cruzadas com o racismo reconfiguram totalmente a forma como os homens



negros vivenciam gênero. Assim, o negro desempregado ou ganhando um salário minguado é visto como o preguiçoso, o fracassado, o incapaz (BAIRROS, in: CARDOSO, 2014, p. 981).

Ao deslocarmos, então, o ponto de vista de nossa leitura, podemos começar a entender como a incorporação de valores da sociedade hegemônica também significava uma tentativa de combate ao racismo à brasileira, manifestado em forma de discursos de inferioridade racial e cultural que conformavam suas relações na sociedade. Esta forma de combate se daria, então, não por métodos de confronto direto, que tencionariam ainda mais as relações cotidianas entre brancos e negros, mas sim tentando “angariar a simpatia dos brancos” (ALBERTO, idem). Uma das maneiras de conquistar essa “simpatia” estaria em reproduzir os comportamentos considerados adequados a cada gênero pelas camadas hegemônicas, seja para o homem ser o único provedor de uma família exemplar aos parâmetros dos brancos, seja para a mulher, tornar-se bela, educada e dessexualizada.

Nesse sentido, jornais como *A Sentinella*, de 1920, escreviam no sentido de regular as vestimentas das leitoras, reforçando a importância da ideia do comportamento respeitável e modesto para as mulheres. As críticas do *A Sentinella*, porém, eram voltadas menos no sentido de preservar a beleza das mulheres, mas mais preocupadas com a “tentação” aos homens e na falta de respeitabilidade que trajas inadequados representariam: “Com a dona Fina. Tome cuidado, isto è feio para uma mãe de filhos. Andar com saias curtas por cima dos joelhos! Cahe fôra tentação.” (CRITICA, 1920, p. 3).

A Sentinella é bastante particular entre as demais folhas que circularam nessa época e que foram preservadas até os dias de hoje. Não só por seu tom agressivo, mas também por não trazer nenhum tipo de produção explicitamente preocupada com a união da “classe” ou com a melhora da posição social dos negros. Desde sua primeira página, este jornal se volta para os comportamentos públicos dos homens e mulheres negras, como seus pares, mas não se mostram tão preocupados em relacionar o bom comportamento com a questão racial, apenas em regular o comportamento público alheio, e em especial o das mulheres. As críticas, como nominais, são muito mais mordazes com as mulheres do que com os rapazes.

O discurso regulatório sobre as mulheres negras chega em tons agressivos neste periódico, que não parecia muito preocupado com o tom educado, ou mesmo bem humorado, como os demais. Ao contrário, fazia suas críticas sem muito se preocupar em usar um linguajar ofensivo:

Com as negras semvergonhas que fazem ponto nos quatro cantos entre as ruas Silva Pinto, da Graça e Três Rios, embriagam-se e depois fazem uma algazarra do diabo, tudo por causa de macho. Criam vergonha, suas negras sem cabellos.

Com as mesmas vagabu das dali; por não respeitarem as famílias que ali moram. Dia tamanho, estão pegando fretes.



Sem vergonhas!

Com a Eteryina de Moura, do smart. Fez uma grande fita no salão do Paulistano, com a Mar a do Fravio, por causa do Fermino dos Santos.

Crie juízo, você é mãe de filhos e tem 45 anos de idade. (idem, pp. 3-4)

Por sua vez, jornais como *O Kosmos* (1922-1925), vinculado ao grêmio recreativo de mesmo nome e considerado uma sociedade bastante respeitada no período (DOMINGUES, 2009), também se preocupava com o comportamento feminino. Como órgão oficial de um grêmio, muitas de suas preocupações estavam voltadas para o comportamento feminino nas sociedades, especialmente nas atividades que promoviam, fossem sócias, diretoras ou convidadas. Mas, como um jornal cuja linha editorial já se mostrava preocupada com a união da “classe dos homens de côr” e com a situação da raça na sociedade no geral, sua preocupação com o comportamento feminino adequado não se restringia aos salões.

Com a linguagem um tanto quanto mais elegante que seu antecessor, como mostrado anteriormente, aqui os autores se demonstram preocupados com as escolhas dos trajes femininos. Não apenas uma questão de gosto, para os autores que publicavam neste periódico, os trajes da moda caracterizavam um exagero prejudicial às mulheres, em especial pelo valor que as fazia dar à sua aparência física de uma forma que consideram negativa, e esta preocupação mereceu uma coluna para alertar às mulheres quanto à escolha de suas prioridades, e que os trajes da moda não deveriam ser uma delas:

Diariamente os jornaes criticam justa e benevolmente o actual exagero da moda, que em geral, as senhoras adaptam nos seus vestuarios, prejudicando assim, — a moral e o physico. [...]

As senhoras que vivem captiva dos rigores da moda, tornando-se uma boneca, um objecto de luxo, unica e exclusivamente para prender a atenção do homem, terá fatalmente que ver fracassado o seu falaz Império, com o sello horrível do tempo; — a velhice, lhe imprimir na face. (OBSERVANDO, 1922, p. 2-3)

Desta forma, para os redatores d’*O Kosmos*, a beleza feminina, que é uma grande preocupação desta imprensa, não pode se originar apenas de uma preocupação exagerada com o exterior, pois o exterior está sujeito aos efeitos do tempo. Esta ideia não se esgota neste periódico, mas alguns anos mais tarde será incorporada ao editorial do *Elite*, que se mostra mais preocupado em incentivar a percepção de uma beleza modesta, que se manifesta na educação e nos modos: uma beleza construída em termos de respeitabilidade e adequação aos padrões de feminilidade em voga.

Antes de *O Kosmos* criticar a moda e a preocupação com a beleza exterior apenas, *O Menelik*, de 1915 e *A Rua*, de 1916 e *O Alfinete*, de 1918, traziam cédulas de concursos de beleza. Do *A Rua* nos resta apenas a edição número 3, que não nos permite saber suas regras, mas nos permite ver que a ideia de um concurso para eleger as



moças mais bonitas gerou algum engajamento, tendo a mais votada quinze votos e, embora as demais tenham um ou dois votos cada, configuram cerca de noventa nomes votados³³. Já em *O Menelik*, há um salto entre as edições disponíveis, o que não nos permite saber qual a resposta do público, mas especifica duas condições: a votação é voltada à “classe”, ou seja, negros e negras, e o voto deve ser dado pelos homens assinantes do periódico, em cédulas assinadas (CONCURSO, 1916, p. 4). Já *O Alfinete* apenas especifica que a cédula deverá ser entregue em envelope fechado, mas parece se esquecer do concurso na edição seguinte (LIBERDADE, 1918, p. 3).

Quase uma década depois de *O Menelik*, o *Elite* também promove seu concurso de beleza. Mas, desta vez, como esta série possui mais de um exemplar, foi possível saber não só que existiram críticas à promoção de um concurso de beleza, como também os argumentos daqueles que saíram em sua defesa:

Já começaram a aparecer as criticas sobre o concurso de belleza [...] mas o Alfredinho não se atemorisa com pouca cousa; seguindo o seu pensamento em trabalhar para demonstrar que os homens de côr tambem sabem sentir e tambêm existe o que possa ser apresentado como fazem os da côr branca. Quem pode negar, a não ser por espírito meramente contraditório, que a côr morena chama a atenção? E não é só: vemos pretinhas, que sobre sahem já pela côr e seus modos galantes sobrepujando as demais, sem que para isso seja permittido dispensar parceilas (?) de favores em elogios. E no entanto ouvi dizer alguem “Onde se poderia encontrar belleza para tal concurso”? Em nossa raça, diremos nós. (SOUZA, 1924 pp. 1-2)

Esses fragmentos dos jornais nos mostram, primeiramente, que não há um consenso no entendimento da importância da beleza feminina entre os escritores. E, embora se possa condenar a preocupação e exigência da beleza como atributo feminino pelos escritores, por outro lado, essa mesma beleza era considerada pelos discursos racistas, e na sociedade hegemônica como um todo, como parâmetro de superioridade ou inferioridade raciais. Portanto, mesmo a reprodução das assimetrias entre os gêneros não pode ser tomada como uma assimilação acrítica dos valores dominantes, mas partem de uma complexa elaboração e de um posicionamento de combate ao racismo da sociedade brasileira.

Em 1924, alguns anos após *O Kosmos* alertar às moças para que não se preocuparem unicamente com a aparência exterior, o editorial do *Elite*, se preocupava com o “aperfeiçoamento physico e moral” (É POR AQUI..., 1924, p. 1) da raça negra, e propunha, para tanto, alinhar o estético ao psicológico, pois “[a]s linhas physionomicas de cada individuo nada mais lhes são do que, da sua alma, o proprio reflexo” (idem)³⁴, em uma quase adoção dos discursos de aperfeiçoamento racial, ao mesmo tempo em que o subverte para seus próprios fins: demonstrar que a raça negra também é capaz de ser aprimorada pela educação e pela adoção de comportamentos considerados adequados.

33 Ou interessadas no prêmio oferecido. Não sabemos se as regras do *A Rua* permitiam o voto em si mesma, mas sabemos que não permitia votos anônimos.

34



Ao conduzir essa reflexão, o autor começa fazendo uma análise das mulheres, por considerá-las base fundamental para todas as sociedades. Assim, apresenta a figura da “pretinha”: a jovem negra que, vítima da pobreza e da própria ingenuidade, advinda de uma educação pobre, que a faz confiar nos homens e estes causariam sua descida “ao mais baixo nível da lama” da sociedade. Pelas desventuras nos relacionamentos e pela necessidade de trabalhar em ocupações de pouco prestígio por sua pobre formação intelectual, se tornaria “espantalhos”. O texto ainda a compara a outras mocinhas que se vestem com “trajes modestos”, pois puderam ter melhor educação, e não precisam se sujeitar a trabalhos braçais de pouco prestígio. Então “[o]s espantalhos vão cedendo lugar às frágeis criaturas de elegante perfil e doce sorriso”.

A representação do trabalho feminino como algo que destrói sua figura traz em si muito do discurso médico eugenista, que associava deformações corporais a indivíduos que se dedicavam a trabalhos de grande demanda física e cujo oposto, a delicadeza, seria sinônimo da pureza de raça (MULLER, *idem*, p. 76), ao mesmo tempo que o subverte: ao não discordar de que tarefas que exigem esforço físico alteram as aparências das mulheres, também afirmam ser este um problema com solução não determinada pela raça, mas sim pelo comportamento das envolvidas. Assim, as moças bem educadas conseqüentemente apresentam boa aparência e o comportamento adequado, de forma que sua “presença agrada aos mais rígidos analistas” (É POR AQUI..., *idem*).

Por outro lado, esta forma de retratar o papel da mulher invariavelmente como submissa por parte de escritores homens, reforçando as hierarquias de gênero faz parte de uma complexa negociação pela manutenção de seu próprio poder em seus espaços que ocorre, historicamente, “como uma resposta à coerção em todas as dimensões da organização social” (CARDOSO, *idem*, p. 978). Assim, a “pretinha” do *Elite*, funcionaria como uma imagem de controle criada, nesse contexto, para “garantir a subordinação das mulheres negras, mas, também, para assegurar a manutenção das opressões de gênero e regular a sexualidade das mulheres” (CARDOSO, *idem*).

Entendemos que o reforço da imagem da mulher como o centro do lar como parte essencial da busca por reconhecimento social através da adoção de condutas simbólicas dos brancos (MULLER, *idem*, p. 71; MONSMA, 2016, p. 28). Desta forma, realizam um movimento complexo de apropriação das condutas que lhes serviam como instrumento de negociação pelo reconhecimento social e pela igualdade racial. Assim, é necessário refletir o quanto temos nessa conformação dos papéis femininos uma resposta à discursos de inferiorização do negro na sociedade e o quanto

[...] a subordinação de gênero foi o preço negociado pelos homens colonizados com seus colonizadores em troca da manutenção do poder em seu espaço social. Historicamente, este trato não se caracteriza como traição, mas como uma resposta à coerção em todas as dimensões da organização social.

Essa situação diria respeito ao “caráter mais acentuado do machismo negro, uma vez que este se articula com mecanismos compensatórios que são efeito direto da



opressão racial” (GONZÁLES, in.: CARDOSO, idem, p. 980). Assim, a ênfase dada ao comportamento submisso que se espera das mulheres — as regulações sobre seu comportamento e vestuário, e a cobrança para que se dediquem unicamente às tarefas do lar, como fundamento imprescindível para a melhora na posição social de todos os negros — funciona também como uma das tentativas de compensar aos olhos brancos a imagem de preguiçoso que atribuída aos homens negros do período, e que incidia com mais intensidade sobre aqueles que não eram os únicos provedores de sustento de sua família, ou mesmo dos que não formavam uma família nuclear.

De fato, na esmagadora maioria dos periódicos, o maior espaço dado às mulheres é apenas de parâmetros comportamentais: aquelas que são exemplos positivos aos olhos dos editores e, especialmente, de exemplos de comportamentos que devem ser corrigidos ou evitados. Desta maneira, a pressão pela adoção de padrões de comportamento considerados adequados pela sociedade hegemônica é posta com ainda mais ênfase sobre os corpos femininos. Contudo, encerrar a participação feminina a esse assunto não corresponderia à realidade desta imprensa. Mesmo que ainda em minoria, neste período, é possível encontrar iniciativas de mulheres para tomarem a palavra.

MULHERES QUE ESCREVEM

Embora nessa imprensa a abordagem de tópicos referentes a mulheres tenha servido majoritariamente a interesses de seus editores homens, também é preciso considerar a possibilidade de que muitos textos assinados por pseudônimos possam ter autoria de mulheres as quais, por diferentes razões, preferem o anonimato. Ou, mesmo que as mulheres contribuíssem para os periódicos, seus originais podem não ter sido aceitos: fosse por tratarem de assuntos que os editores não consideraram interessantes o suficiente, ou receberem atenção mais crítica e cética por sua autoria. Com a ausência de indícios mais precisos sobre a análise das contribuições enviadas para a imprensa, nos vemos, então, impossibilitadas de afirmar categoricamente uma completa escassez de mulheres tentando reclamar a autoria do discurso sobre si mesmas.

Das séries analisadas, apenas *O Menelik* possui um espaço dedicado a dar aos colaboradores um retorno da redação para os textos que receberam. Logo no primeiro número, o jornal se dirige a duas colaboradoras, sobre suas contribuições ao jornal:

D. Leopoldina

Agradecidissimo pelas composições que nos enviou. Damos com este a descrição, quanto o soneto está em analyse.

D. Ignez do A.

Sim senhora! O Menelik, nomeia-a sua collaboradora effectiva, no ramo de versos da ordem de Pé Quebrado. (CAIXA-BALAIÓ, 1915, p. 3)



Assim, embora pouco numéricas, é possível não só encontrar contribuições textuais de mulheres, como também o desejo dos jornais em lhes dar voz, ou, pelo menos, de um jornal em específico. *O Menelik*, publicado entre 1915 e 1917, costumava trazer mais contribuições femininas que seus pares e, como mostram alguns textos, esta abertura é intencional. Em sua edição número 3, há um breve parágrafo chamando as moças a enviarem suas contribuições, para fazer uma edição dedicada aos pensamentos femininos: “O proximo numero d’ “O Menelick” será collaborado por pensamentos femininos, por isso, gentis leitoras, não p pem esforços e enviem-nos os vossos trabalhos” (REPRESENTANTES, 1916, p. 3). Infelizmente, não pudemos encontrar a edição seguinte.

Em outros momentos desta folha, encontramos seus editores solicitando, ou agradecendo, as contribuições de mulheres:

Cumprimenta as senhoritas Izaurinha e Brasília, distintas e inteligentes normalistas; e aguarda ser correspondido com a collaboração de cada uma.

— Srtas Paulina da Rocha e Angelina Pinto — Estou de mal, de mal e de mal, com ambas, porque esqueceram de mandar as collorações prometidas; porém essa pazes serão feitas quando eu receber as promessas. (DUQUE, 1915, p. 3)

Não só este trecho d’*O Menelik* nos informa da existência de contribuições femininas, mas aponta também para a presença de normalistas entre as escritoras que contribuem aos jornais. Desta forma, mesmo que São Paulo tenha vivido ao final da década de dez o mesmo processo de branqueamento do magistério que Muller demonstra ter ocorrido no Rio de Janeiro (MULLER, 2014), os jornais mostram que mulheres negras no início do século XX ocupavam uma profissão de valor simbólico elevado, que lhes garantia apreço e reconhecimento até pela imprensa. Pelo menos, até o momento em que associação da mulher à dedicação integral ao lar e aos filhos se sobressai ao apreço dado às mulheres que trabalham fora, mesmo que em cargos de valor simbólico significativo, processo que começa a aparecer na própria série de *O Menelik* com seus editoriais dos números 13 e 14, como abordados no início.

Curiosamente, textos literários, em especial a poesia, foram espaços que as mulheres encontraram para participar dos periódicos neste momento, reclamando o discurso sobre si mesmas. As razões pelas quais isto acontece podem ser apenas especuladas. Podemos supor que houvesse uma condescendência dos editores pelo fato de um tipo de discurso subjetivo, lúdico, ligado ao sentimento, ser considerado adequado à expressão feminina associada ao emocional e não ao racional.

Nesta primeira edição de *O Menelik* notamos que alguma coisa nesses textos escapam um pouco do padrão. Primeiro, um trecho da “descrição” de Leopoldina Dias, que na realidade se trata de uma história curta de uma moça que, conhecendo um rapaz na praia de Santos, se apaixona e se torna noiva. Mas não termina exatamente lamentando por seu amor perdido, muito pelo contrário:



A infame intriga, condenou-a desligar o nosso futuro.

Que tormentos, que passei, meu Deus! Mas me conformei com a sorte descarregando sobre elle um vivo odio, que não findará tão cedo. (DIAS, 1915, p. 4)

Os versos de Ignez do Amaral, um poema de seis estrofes de quatro versos das quais reproduzo as duas últimas também não é exatamente um poema romântico:

Tenho meu choro de saudade
Trancando lá na despensa
Se hei de morrer de amores
Não hei de morrer de fome.

Minha laranjeira doce
Carregada de formiga
Quem por amores se mata
Forte asneira. (AMARAL, 1915, p. 4)

Pelo senso de humor, brincando com o desfecho inesperado das estrofes, Ignez do Amaral acaba zombando dos grandes gestos românticos exaltados pelos homens. Audre Lorde escreve que a poesia é uma necessidade para as mulheres sobreviverem às estruturas de poder que as subjugam, ao mesmo tempo em que transformam em linguagem experiências, sentimentos para a ação no sentido da mudança:

This is poetry as illumination, for it is through poetry that we give name to those ideas which are— until the poem— nameless and formless, about to be birthed, but already felt. [...] It forms the quality of the light within which we predicate our hopes and dreams toward survival and change, first made into language, then into idea, then into more tangible action (LORDE, [1984] 2007, pp. 517-534).

Embora nossa poeta não busque dar nomes para questões existenciais tão profundas, temos um primeiro passo nesse sentido: a expressão “pé-quebrado” costuma se referir a versos sem métrica ou sem rima, características que se aplicam, ambas, ao texto de Ignez do Amaral ao contrário da grande maioria dos demais poemas publicados nesses jornais que, quando não restritos a sonetos, usam métricas e organização em estrofes bastante semelhantes. Este padrão se estende por todas as séries, durante todo o período de sua publicação. Interessante, então, que a primeira contribuição feminina na poesia seja justamente em um poema que rompe com os estritos padrões da forma.

As duas autoras também se desviam do padrão em termos de conteúdo: tanto as prosas quanto poemas desses periódicos costumam se dedicar a longos textos de declarações amorosas, exaltação do amor romântico ou lamentos sobre relacionamentos terminados. A raiva de Leopoldina Dias e o deboche de Ignez do Amaral apontam, então, que as mulheres estavam longe de serem o que se escrevia nas heroínas românticas, mas que tinham posições muito próprias sobre as relações fracassadas.



Embora não reivindicuem falar explicitamente sobre questões femininas, estas autoras falam diretamente sobre algo que as atinge, seja em expectativas ou em imposições sociais: o amor romântico. Podemos observar aqui, então, o quanto não apenas a poesia, mas as expressões literárias, são ferramentas importantes no processo para que as mulheres negras tomem a autoria do discurso sobre si mesmas, ainda que em meios jornalísticos que, na maior parte das vezes, se propunham a falar por elas e regular suas vidas.

FONTES

- AMARAL, Ignez do. Versos de pé quebrado *O Menelik*, ano 1, n. 1, 17 out 1915, p. 4.
- CAIXA-BALAIÓ. *O Menelik*, ano 1, n. 1, 17 out 1915, p. 3.
- CRÍTICA. *A Sentinella*, ano 1, n. 1, 10 out 1920, p. 3-4.
- CONCURSO de Belleza. *O Menelik*, ano 1, n. 3, 1 jan 1916, p. 4.
- DIAS, Leopoldina. Tema da vida. *O Menelik*, ano 1, n. 1, 17 out 1915, p. 4.
- DUQUE. Ideias para fuzadas. *O Menelik*, ano 1, n. 1, 17 out 1915, p. 3.
- EGREJA do Rosário. *O Propugnador*, São Paulo, ano 1, n. 2, 6 out 1907, p. 4.
- É POR AQUI... *Elite*, ano 1, n. 4, 2 mar 1924, p. 1.
- LIBERDADE. *O Alfinete*, ano 1, n. 4, 12 out 1918, p. 3.
- MAUREPAS, Dr. Não sei porque. *O Menelik*, São Paulo, ano 2, n. 13, 29 jan 1917, p. 1-2.
- _____. Não sei porque. *O Menelik*, São Paulo, ano 2, n. 14, 17 fev 1917, p. 1.
- NO CRUZEIRO do Norte. *O Xauter*, São Paulo, ano 1, n. 2, 16 mai 1916, p. 2.
- OBSERVANDO. *O Kosmos*, ano 1, n. 6, nov 1922, pp. 2-3.
- REPRESENTANTES d' «O Menelik». *O Menelik*, ano 1, n. 3, 1 jan 1916, p. 3.
- SOUZA, Frederico Baptista de. É assim... *Elite*, ano 1, n. 3, 17 fev 1924, pp. 1-2.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBERTO, Paulina. *Termos de inclusão: intelectuais negros brasileiros no século XX*. Campinas: Editora Unicamp, 2017.
- BALSALOBRE, Sabrina. *Língua e sociedade nas páginas da imprensa negra paulista: um olhar sobre as formas de tratamento*. São Paulo: Editora Unesp, 2010.
- BASTIDE, Roger. A Imprensa Negra do Estado de São Paulo. In: *Estudos Afro-Brasileiros*, Perspectiva, São Paulo, 1973.
- CARDOSO, Claudia Pons. Amefricanizando o feminismo: o pensamento de Lélia Gonzalez. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 2014, v. 3, n. 22, p.965-986.
- LEITE, José Correia; CUTI [Luiz Silva]. ...*E disse o velho militante José Correia Leite*. São Paulo,



Secretaria Municipal de Cultura, 1992.

DAVIS, Angela. *Women Race and Class*. Nova York: Vintage Books, 2011.

DOMINGUES, Petrônio. Os clubes e bailes blacks de São Paulo no pós-abolição: notas de pesquisa. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, XXV, 2009, Fortaleza. *Anais do XXV Simpósio Nacional de História – História e Ética*. Fortaleza: ANPUH, 2009.

FERRARA, Miriam Nicolau. *A imprensa negra paulista (1915-1963)*. São Paulo, FFLCH/USP, 1986.

LORDE, Audre. *Sister Outsider: Essays and speeches*. Berkley: Crossing Press, [1984] 2007.

MONSMA, Karl. A reprodução do racismo: Fazendeiros, negros e imigrantes no oeste paulista, 1880-1914. São Carlos: Edufscar, 2016.

MULLER, Maria Lúcia Rodrigues. Interfaces da Educação, Paranaíba, 2014, v.5, n.14, pp. 68-81.

RAGO, Luzia Margareth. *Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar: Brasil 1890-1930*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

XAVIER, Giovana. Esculpindo a “Nova Mulher Negra”: feminilidade e respeitabilidade nos escritos de algumas representantes da raça nos EUA(1895-1904). *Cadernos Pagu*. 2013, n.40, pp. 255-287.

XAVIER, Giovana. Segredos de penteadeira: conversas transnacionais sobre raça, beleza e cidadania na imprensa negra pós-abolição do Brasil e dos EUA. *Estudos históricos*, Rio de Janeiro, 2013, v. 26, n. 52, pp. 429-450.

EDUCAÇÃO INTELECTUAL E PROFISSIONAL NO FINAL DO SÉCULO XIX E INÍCIO DO SÉCULO XX - INSTITUTO DONA ANNA ROSA E INSTITUTO DONA ESCOLÁSTICA ROSA

Roseli Fernandes Rocha - Universidade Católica de Santos-UNISANTOS

INTRODUÇÃO

Esse estudo propõe uma discussão acerca do eixo Relações de Gênero, Geração, Etnia, Classe Social, com base nos autores: Moysés Kuhlmann Jr (2000,2015), Carmen Silva Vidigal de Moraes (2005), Sérgio César da Fonseca (2017) e Felipe Ziotti Narita (2017), mediante também o estudo de algumas obras que tratam da temática como duas dissertações de mestrado (GOMES, 2001) em História da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e (IZOLAN, 2013) em Educação da Universidade Católica de Santos. Trata-se de analisar temas e recortes de estudos sobre a assistência à infância referentes a memória de duas instituições de ensino do final do século XIX e no início do século XX no Estado de São Paulo, ambas tiveram destaques por ter em sua essência características assistencialistas e enfrentar as desigualdades que permeavam naquele período. As Instituições são: o Instituto Dona Anna Rosa, inaugurado no final do século XIX, no ano de 1874, na cidade de São Paulo e o Instituto Dona Escolástica Rosa, na cidade de Santos, cidade portuária e balneária no estado de São Paulo, inaugurado no início do século XX em 1908. No regulamento ambas as instituições apresentam como objetivo promover a educação intelectual e profissional de meninos pobres, e combater as desigualdades sociais, mediante as propostas institucionais e qual a educação que permeava para as crianças.

Ao tratar da história da educação infantil, Kuhlmann Jr (2015, p.69) considera que “as instituições têm sido classificadas como educacionais ou não a partir da identificação de origens diferentes das propostas. É um raciocínio que parte de um ponto de vista interno a cada uma delas e não as situando dentro da história”. Ou seja, não é porque se constituíram como destinadas aos pobres, com intenções assistenciais, que elas deixariam de ser educacionais: é característica das políticas assistenciais desse período a proposição de instituições educativas, situadas à parte do sistema de ensino.



Carmen Silva Vidigal de Moraes, no artigo “Educação, formação profissional e certificação de conhecimentos: considerações sobre uma política pública de certificação profissional”, apresenta elementos para combater as desigualdades, para isso, examina a educação e a formação profissional que constituem algumas das principais medidas destinadas. Em um primeiro momento, a relação entre educação e trabalho, formação e emprego está longe de ser explicada por relações causais, de ordem individual. Nessa perspectiva, tanto o acesso ao trabalho como o acesso à educação escolar e à formação profissional constituem direitos sociais. A geração de emprego e a expansão qualitativa e quantitativa da educação apresentam-se como exigências para a ampliação dos direitos de cidadania, combate à desigualdade e como pressuposto à implantação e consolidação do processo democrático (MORAES, 2005, p.11).

No caso da educação profissional de crianças pobres, a sua história é analisada como caracterizando um dualismo educacional, que estabelece uma trajetória distinta daquela percorrida pelas crianças que frequentavam a escola regular e que poderiam seguir a sua formação até o ensino superior. Das instituições pesquisadas, cabe destacar que a sua criação não ocorreu através de uma iniciativa estatal, mas particular, vinculada à dotação testamentária de dois indivíduos, Anna Rosa de Araújo Galvão ao Instituto D. Anna Rosa, em São Paulo e João Octávio dos Santos ao Instituto Dona Escolástica Rosa, na cidade de Santos, SP.

Enquanto o Instituto Dona Anna Rosa, é até os dias atuais administrado pela quinta geração dos descendentes do fundador, oferecendo atendimento totalmente gratuito, desde a creche até oficinas de iniciação profissional, o Instituto Dona Escolástica Rosa passou por algumas transições, de 1908 (ano de inauguração) à 1933 atendeu exclusivamente aos meninos órfãos oferecendo o ensino primário e cursos de ofícios, como: tipografia, encadernação, mecânica, marcenaria, colchoaria, sapataria e alfaiataria. No final de 1933 a 2003, o Governo do Estado e a Santa Casa formularam um acordo para a administração do instituto, definindo que a área pedagógica seria administrada pela Secretaria do Estado da Educação com a criação da Escola Profissional Secundária Mixta Dona Escolástica Rosa, oferecendo os cursos: carpintaria naval e mecânica, atendendo não somente alunos internos órfãos, mas também alunos externos inclusive mulheres. E, de 2004 a 2018 o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza³⁵, passou a ser o responsável pela unidade de ensino e, iniciou as atividades da Etec Dona Escolástica Rosa, oferecendo os cursos de Administração, Nutrição, Metalurgia, Segurança do Trabalho, Contabilidade e Secretariado, Logística, Meio Ambiente e o Ensino Médio. Em 2018 o Centro de Paula Souza encerrou o contrato com a Santa Casa de Santos por recomendação do Ministério Público do Trabalho³⁶, devido a irregularidade na estrutura do edifício. Atualmente a gestão da Santa Casa de Santos não divulgou planos para o destino do espaço desocupado desde o final de 2018.

35 Autarquia do governo do estado de São Paulo, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação do Estado de São Paulo

36 Ministério Público do Trabalho, órgão com a função de atuar na defesa dos direitos coletivos e individuais na área trabalhista



OS BENEMÉRITOS DOS INSTITUTOS DONA ANNA ROSA E DONA ESCOLÁSTICA ROSA

Dona Ana Rosa de Araújo Galvão (1786-1860), benemérita do instituto Dona Ana Rosa, foi uma dama paulista rica, nascida em 4 de setembro de 1786, em São Paulo, e era filha do Capitão Manoel Antônio de Araújo e Joaquina de Andrade de Araújo. Casou-se com o Capitão Ignácio Correia Galvão, não possuía herdeiros diretos, resolveu fazer de seus bens uma porta de entrada para os necessitados. Registrou no testamento ditado e assinado no dia 10 de junho de 1860 ao cônego Joaquim do Monte Carmelo grande parte de sua fortuna para a realização de uma obra social (GORDINHO, 1999, p.49).

Os seus últimos anos de vida, Dona Ana Rosa de Araújo Galvão, residiu num sobrado da rua Imperatriz na cidade de São Paulo, com o cunhado o comendador José Manuel de França, vice-presidente da Província de São Paulo, em 1865 morreu e deixou uma fortuna para Dona Ana Rosa, e foi com essa fortuna que ao falecer em 1860, Dona Ana Rosa deixou registrado em seu testamento o desejo de ser designada parte da sua fortuna em uma obra social. Nomeou como executor do seu testamento Francisco Antônio de Souza Queiroz, o barão de Souza Queiroz, que acrescentou ao legado de Ana Rosa uma dotação própria, de seus filhos, de parentes e amigos, porque a fortuna deixada por Ana Rosa não seria suficiente para a criação do Instituto. No total, foram 60 os filantropos que contribuíram com o dinheiro necessário e assinaram a ata de fundação da entidade Sociedade Protetora da Infância Desvalida, resultando na Associação Barão de Souza Queiroz e Proteção à Infância³⁷. O Instituto Dona Ana Rosa, foi inaugurado em 8 de abril de 1875 numa chácara do próprio Barão de Souza Queiroz, na rua da Constituição, foi o primeiro estabelecimento de ensino profissional de iniciativa particular de São Paulo (QUEIROZ, 2004, p.73)



Figura 1-João Octávio dos Santos. Benemérito do Instituto Dona Escolástica Rosa.

João Otávio dos Santos (1830-1900), benemérito do instituto, filho bastardo da escrava Escolástica Rosa de Oliveira³⁸ e do Conselheiro João Octávio Nébias³⁹ que o batizou e cuidou da sua educação, foi um próspero comerciante, nascido em 1830 em Santos, recebeu do seu pai o apoio necessário nos estudos para adentrar ao mundo dos negócios, tornando-se um próspero comerciante; acumulou a sua fortuna como pioneiro no comércio exportador de fumo e bananas para a Argentina e importador de trigo. Trabalhou, também, com a escrituração de firmas de vários comerciantes da região, possuía uma inteligência privilegiada, autodidata e força de vontade incomum. Progrediu sua fortuna rapidamente, administrou seus próprios

37 Entidade responsável e mantenedora do Instituto Dona Ana Rosa.

38 Foi uma escrava, mãe de João Octávio dos Santos, falecida em 1853.

39 Conselheiro do Império



negócios no comércio de mercadorias, e investiu a sua fortuna na compra de imóveis em vários lugares da cidade, além de comprar ações, administrou os seus bens até véspera de sua morte. Dono de uma grande fortuna e sem herdeiros direto, dedicou os últimos anos de sua vida exclusivamente à Irmandade da Santa Casa de Misericórdia de Santos⁴⁰; foi provedor durante dezesseis anos, quando a doença o afastou de suas atividades. Percebendo que a sua vida chegava ao fim (sofria de arteriosclerose), deixou documentado – por meio de testamento - o desejo de criar um Instituto educacional e, ante o seu falecimento em 1900, deixou nomeado como executor do testamento, Júlio Conceição (1864-1938), que orientou João Octávio sobre a formação dos docentes e a proposta para a organização pedagógica da escola, dentro do que considerava o de melhor e mais moderno na época, como cita CONCEIÇÃO(1908) na monografia *Instituto D. Escholastica Rosa: Monographia.Santos*.

[...] e declaro que, sendo minha vontade perpetuar a memória de minha falecida Mãe [...] criar um instituto destinado à educação intellectual e professional de meninos pobres [...] e que se denominará Instituto D. Escholastica Rosa [...] será erecto na chácara de minha actual residência no Ramal da Ponta da Praia ou onde melhor possa convir [...]. (CONCEIÇÃO,1908, p.32)

Até a proclamação da República, João Octávio (1830-1900) atuou em diversas esferas do poder público, participou da política na cidade de Santos, exercendo vários cargos públicos e direcionando as suas ações em favor dos mais necessitados.

Minhas confabulações foram além, conhecedor do fundo religioso católico romano de João Octávio dos Santos, e sempre respeitando muitas crenças alheias consultei se era de seu aprazamento ter o instituto direção interna de qualquer ordem religiosa citando a dos salesianos, maristas e outras, ao que ele em absoluto se opôs dizendo que a direção deveria ser entregue a leigos (CONCEIÇÃO,1908, p.54).

Durante a monarquia, foi integrante do Partido Liberal⁴¹, defensor da liberdade de ensino, do estado laico e de uma postura anticlerical, faz entender a recusa de João Octávio em ter sua instituição de ensino profissional administrada por uma ordem religiosa (ASSUNÇÃO, 2016, p.87).

O TESTAMENTO DOS BENEMÉRITOS

Dona Ana Rosa de Araújo Galvão-benemérita do Instituto Donna Ana Rosa, registrou em 10 de junho de 1860 o seu testamento, ditou o seu testamento ao Cônego Joaquim do Monte Carmelo, não possuía herdeiros diretos, resolveu doar os seus bens para os necessitados. A abertura do testamento ocorreu no dia 10 de julho de 1860, Ana Rosa nomeou como testamenteiro o Capitão Manoel José de França, o comendador Joaquim José da Silva, Joaquim Floreano de Toledo, Luís Antônio de

40 Mantenedora do Instituto Dona Escolástica Rosa;

41 Partido político brasileiro do período imperial, surgiu por volta de 1831 e extinto com o Golpe Militar de 15 de novembro de 1889



Souza Barros, Francisco Antônio de Souza Queiroz (Barão de Souza Queiroz), Vicente de Souza Queiroz e Lúcio Manoel de Santos Campelo. Ana Rosa deixou como legado o desejo de doar três quartos de seus bens, que deveriam ser distribuídos em esmolas aos pobres ou obras sociais. Dos testemunhos nomeados, o Senador Francisco Antônio de Souza Queiroz foi nomeado o executor do testamento porque alguns dos nomeados se encontravam ausentes do país e outros já havia falecidos quando ocorreu a abertura do testamento. Para atender ao legado de Ana Rosa, Francisco Antônio de Souza Queiroz preferiu optar pela cláusula de aplicação das três quartas dos bens de Ana Rosa em obras sociais, que vinha de encontro do desejo do senador em criar uma associação de amparo à infância, portanto a decisão testamentária de Ana Rosa teve mérito de firmar sua decisão nesse sentido. O montante deixado por Ana Rosa, não seria suficiente para a realização da construção do Instituto, fazendo com que as contribuições de parentes e amigos às suas, o senador Francisco Antônio de Souza arrecadou os fundos necessários à formação da Sociedade Protetora da Infância Desvalida, atualmente a Associação Barão de Souza Queiroz, de Proteção à Infância, fundada a 10 de novembro de 1874 e inaugurada em 08 de abril de 1875. Em homenagem à memória de Ana Rosa de Araújo Galvão, recebeu o internato o nome de Instituto D. Ana Rosa (QUEIROZ, 2004, p.89).

João Octávio dos Santos-benemérito do Instituto Dona Escolástica Rosa, registrou em 12 de dezembro de 1899 o seu testamento, contendo cinco páginas e elegeu a Santa Casa de Misericórdia de Santos⁴² como a instituição herdeira de parte dos seus bens. No testamento, detalhou o destino da sua fortuna e o seu desejo de perpetuar a memória da sua mãe batizando o Instituto com o seu nome- Instituto D. Escolástica Rosa, o Instituto deveria ser exclusivamente destinado à educação intelectual e profissional para atender meninos pobres, semelhante ao instituto D. Anna Rosa, devendo ser construído na chácara onde residia. No testamento foram registrados setenta e quatro imóveis doados à Irmandade da Santa Casa, com a finalidade que os aluguéis fossem destinados a pagar as despesas com pessoal, alimentação e manutenção do Instituto (GOMES,2001, p.21).

[...] e declaro que, sendo minha vontade perpetuar a memória de minha falecida Mãe [...] criar um instituto destinado à educação intellectual e profissional de meninos pobres [...] e que se denominará Instituto D. Escholastica Rosa [...] será erecto na chácara de minha actual residência no Ramal da Ponta da Praia ou onde melhor possa convir [...] (CONCEIÇÃO,1908).

Detalhou também em seu testamento, o perfil do aluno para admissão no Instituto: “pobres e órfão de sexo masculino”. Sendo órfão, a mãe deveria provar não ter recursos e que o filho vivesse na sua companhia, não sendo órfão provar, que os pais vivessem em estado de pobreza, não fosse menor de 9 anos e maior que 14 anos, não sofresse moléstia contagiosa e, devendo ser vacinado caso não houvesse sido. O aluno permaneceria no Instituto por quatro anos, podendo esse período

42 Hospital localizado na cidade de Santos, instituição herdeira de parte dos bens de João Octávio dos Santos.



ser expandido caso o aluno não conseguisse habilitar-se, tivesse boa conduta e manifestado vocação escolar ou artística. Os alunos residiriam no Instituto que, além de ensino, receberiam uma boa alimentação e cuidados específicos com a saúde (CONCEIÇÃO, 1908, p.37).

OS TESTAMENTEIROS DOS BENEMÉRITOS DAS INSTITUIÇÕESXX

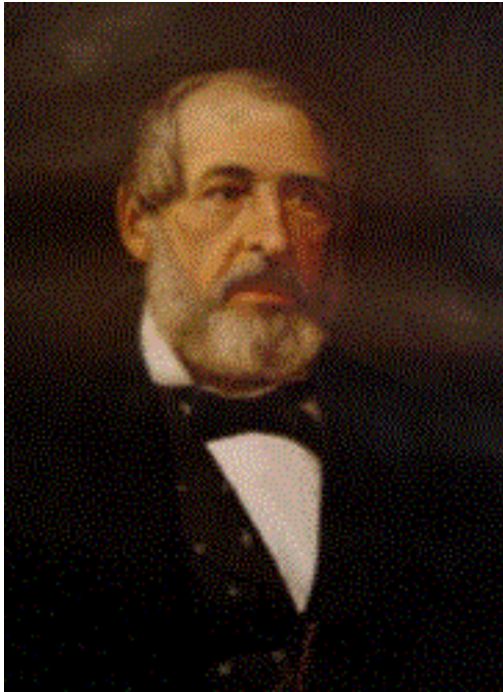


Figura 2-Francisco Antônio de Souza Queiroz, Barão de Souza Queiroz.

Francisco Antônio de Souza (1806-1891), o Barão de Souza Queiroz, nomeado testamenteiro de Anna Rosa Araújo Galvão, nasceu em São Paulo, em 8 de dezembro de 1806 e faleceu em 4 de julho de 1891. Aos 13 anos, foi enviado a Portugal, para estudar em Coimbra, onde cursou até o terceiro ano do curso de Direito, mas, ao receber a notícia do falecimento do seu pai, o Brigadeiro Luiz Antônio, voltou ao Brasil, para administrar as propriedades agrícolas fundadas pelo Brigadeiro e aos 18 anos assumiu o controle do patrimônio da família, grande empreendedor, o barão dedicou-se inicialmente à agricultura e aos negócios da família, formando grande fortuna. Sobre a fortuna deixada pelo seu pai, o Brigadeiro Luiz Antônio, em 1826, Luiz D´Alincourt, escritor português, escreveu o livro “Memória sobre a Viagem do Porto de Santos à Cidade de Cuiabá” que descreve as

fazendas pelas quais passou em Campinas, e a imensa fortuna do brigadeiro Luiz Antônio (QUEIROZ, 2004, p.46).

O Barão de Souza Queiroz, construiu também inúmeros imóveis na cidade de São Paulo, e os aluguéis de suas propriedades, investia na compra de terrenos e na construção de novos imóveis. O título de barão, foi concedido em 21 de outubro de 1874 e inicialmente o recusou, pois era uso no Império que o título fosse dado com o nome de uma cidade, explicou, porém, ao imperador, que o título absorveria seu nome de família, diante disso, D. Pedro II respeita sua vontade, dando-lhe o título, mas mantendo o nome, Barão de Souza Queiroz. Apesar do título, o barão sempre foi modesto, não dava grande importância a honrarias e cargos. Conta-se que quando encontrou um de seus filhos procurando a documentação sobre a origem da família, o barão o admoestou: “Lembre-se de que de nada valerá, se você, por si mesmo, não fizer por merecer seus títulos” (QUEIROZ, 2004, p.54).



Figura 3-Júlio Conceição

Para execução da construção do Instituto Dona Escolástica Rosa, João Octávio declarou que tal encargo seria exclusivo de Júlio Conceição (1864-1938) que declarou como o seu testamenteiro. Júlio Conceição, nasceu na cidade de Piracicaba em 1864, veio na adolescência para a cidade de Santos.

Envolvido nos assuntos educacionais da cidade de Santos, Júlio Conceição fez parte de um grupo de residentes em Santos que tinham por finalidade tomar iniciativas com relação à educação com o desejo de uma educação mais condizente com a modernidade, de acordo com Vieira (2008, p.69) nos seus

estudos nomeia esses grupos como grupo de Intelectuais da Educação, além de Júlio Conceição, tinha a participação de outros intelectuais nesse grupo, como: Adolfo Porchat de Assis, Benedito Calixto, Almeida de Moraes, Vicente de Carvalho, Azevedo Junior e Cesário Bastos. Foi membro da monarquia cafeeira, filho do Barão de Serra Negra, político e fundador benemérito de diversas instituições filantrópicas na cidade de Santos (GOMES,2001, p.35).

Foi um grande financiador da campanha abolicionista, na qual Santos teve um papel determinante no Brasil, acolhendo os escravos fugidos de toda a província paulista; apoiou os organizadores do quilombo do Jabaquara, refúgio dos escravos e baluarte da liberdade; foi o fundador e primeiro presidente do IHGS⁴³, dando início a biblioteca e ao museu; recebeu do governo português a Ordem de Cristo, outorgada pelos inestimáveis serviços por ele prestados à colônia portuguesa; foi eleito provedor da Santa Casa de Misericórdia de Santos nos anos de 1897 a 1902; durante sua gestão, prosseguiu com as obras de reforma do grandioso edifício do hospital, concluídas em 1902 (PEREIRA,1990, p.20).

[...] neto e filho de cafeicultores, com idade de 18 anos, em 1882 veio trabalhar na comissaria de café de sua família [...] Na terra santista, com grande porto exportador, centro fervilhante dos negócios do café, mostrou-se homem de descortino, dinâmico e empreendedor [...] era um exemplar típico da elite paulista agro-exportadora. (PEREIRA, 1990, p.18-19).

Júlio Conceição orientou João Octávio dos Santos sobre a formação dos docentes da instituição, instruindo sobre os projetos educacionais a serem implantados, dentro do que era considerado o de melhor e mais moderno na época (dados registrados na monografia escrita por Júlio Conceição, 1908). Alguns dos tópicos de sua monografia⁴⁴ sobre o Instituto Dona Escolástica Rosa:

43 IHGS - Instituto Histórico e Geográfico de Santos

44 Monografia escrita por Júlio Conceição durante todo o período da construção do Instituto Dona Escolástica Rosa (1901 a 1908), em que alinhou contas exatas de todo o dinheiro aplicado da fortuna deixada por João Octávio dos Santos



[...]Acorde com o solene compromisso prestado em 24 de julho de 1900 perante o M. Juiz da Primeira vara, Exmo. Sr. Dr. Primitivo de Castro Rodrigues Sette, junto com o Primeiro Tabelião Major Joaquim Fernandes Pacheco, de bem e fielmente desempenhar a honrosa e privilegiada missão que me era destinada, de único testamenteiro e inventariante dos bens de meu amigo e compadre João Otávio dos Santos, venho ora dar por concluído meu encargo com a monografia, relatório e documentos que se seguem pela ordem cronológica dos assuntos[...] (CONCEIÇÃO, 1908, p.21)



Figura 4 - Monografia de Júlio Conceição (1908)
- exemplar pertencente ao IHGS (Instituto Histórico e Geográfico de Santos)

Júlio Conceição administrou a herança deixada por João Octávio dos Santos e conseguiu concluir o desejo deixado no testamento; elaborou uma minuciosa monografia no ano de fundação do Instituto, onde descreve como administrou os bens deixados por João Octavio dos Santos e onde investiu cada um dos réis da fortuna do comerciante, como prova de ter cumprido o desejo de João Octávio dos Santos sem desfrutar da fortuna deixada por ele, além de selecionar documentos de prestação de contas sentenciada pelo juiz da 1ª Vara da cidade de Santos. Em 1º de janeiro de 1908 cumpriu o seu legado inaugurando o Instituto D. Escolástica Rosa (IZOLAN, 2013, p.20).

CONTEXTO HISTÓRICO DAS INSTITUIÇÕES

A história do Instituto Dona Anna Rosa se interliga com a história da abolição dos escravos, em consequência do Barão de Souza Queiroz optar por trazer lavradores livres da Europa para as fazendas de café da família, várias décadas antes do fim da escravatura. Alguns fazendeiros paulistas que seguiram a iniciativa do Barão, foram participantes da fundação do Instituto Dona Anna Rosa que teve a sua ata de fundação assinada por todos que contribuíram para a sua criação (QUEIROZ, 2004, p.58).

O Instituto D. Ana Rosa foi planejado tanto para ser orfanato quanto escola profissional, os internos passariam pelos menos quatro anos, conforme estipulado pelo regimento (CONGRESSO, 1912), tendo seus estudos e formação seguindo o programa escolar e instrutivo do Instituto. O programa contemplava os estudos literários, que compreendiam os conteúdos das disciplinas escolares, além das oficinas de marcenaria, alfaiataria, sapataria, funilaria, tipografia, litografia, mecânica e padaria (CONGRESSO, 1912, p. 16). O Instituto possuía um corpo de funcionários escalado de acordo com funções específicas e distribuído pelos postos de direção, de professores, de mestres de oficinas, de cozinha e vigilantes.



Figura 5-Primeira sede do Instituto Dona Ana Rosa, situada na rua da Constituição, nº 40.
Fonte: <https://anarosa.org.br/o-instituto-ana-rosa-e-a-historia-de-sao-paulo/>

O Instituto Dona Anna Rosa surgiu primeiramente na Rua da Constituição nº 40 como internato para abrigar crianças consideradas desvalidas, onde os internos cultivavam uma horta que o abastecia.



Figura 6-Segunda Sede-Antiga Chácara Velha- planta do arquiteto Júlio Ploy.
Fonte: <https://anarosa.org.br/o-instituto-ana-rosa-e-a-historia-de-sao-paulo/>

No final do século XIX o Instituto Dona Anna Rosa foi transferido provisoriamente para a segunda sede na Chácara Velha, localizada na praça Dom José Gaspar, no terreno da chácara cultivavam hortaliças e frutas e ordenhavam vacas. Uma vez



por semana, um carro de bois levava esses gêneros produzidos nas chácaras para a cidade, pois não havia como conservar alimentos por muito tempo em consequência de não se inventara a geladeira.



Figura 7-Terceira sede do Instituto Ana Rosa, que funcionou no Convento do Carmo até 1887. Fonte: <https://anarosa.org.br/o-instituto-ana-rosa-e-a-historia-de-sao-paulo/>

A terceira sede do Instituto Dona Anna Rosa foi no Convento do Carmo após a cessão de 25 de março de 1887. O edifício necessitou de algumas reformas pois estava vazio há anos e parte do edifício estava em ruínas. Nessa nova sede, o Instituto passou a abrigar cem meninos.

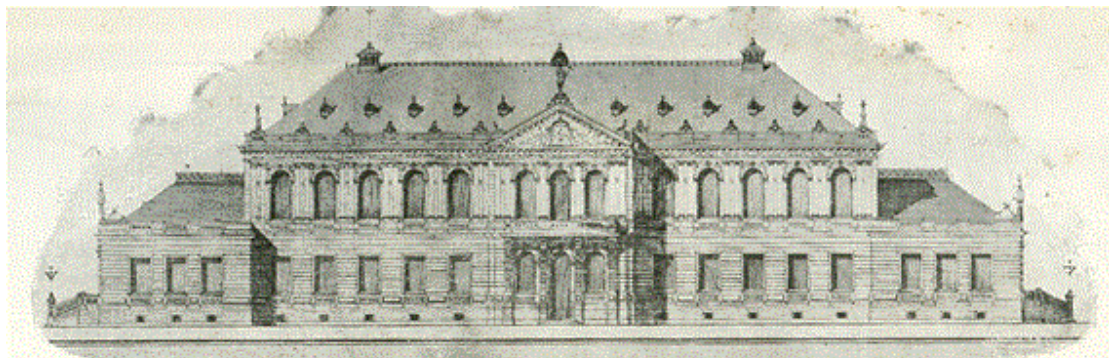


Figura 8-Quarta sede do Instituto Dona Anna Rosa, em 1899, situada na rua Vergueiro, 2.189, Vila Mariana. Fonte: <https://anarosa.org.br/o-instituto-ana-rosa-e-a-historia-de-sao-paulo/>

A quarta sede do Instituto Dona Anna Rosa foi inaugurada em 1899 na Rua Vergueiro, 2189 na Vila Mariana, o local passou ser chamado largo do Ana Rosa. Na Revolução de 1924, o Instituto foi usado como cozinha para as tropas e hospital para os feridos, por esse motivo o prédio do Instituto foi bombardeado pelas tropas que acatavam São Paulo. Com a crise econômica da década de 1940, a diretoria decidiu vender o prédio devido a manutenção do Instituto tornar-se difícil e o terreno se valorizou muito. Com a venda, foi construído a nova sede na Vila Sônia.



Figura 9-Quinta Sede - Vila Sônia.

Fonte: <https://anarosa.org.br/o-instituto-ana-rosa-e-a-historia-de-sao-paulo/>

A quinta sede do Instituto Dona Anna Rosa foi inaugurada em 1949 na Vila Sônia, à Rua Canio Rizzo nº 100, sede atual, em área de 30 mil metros quadrados. Atualmente, o Instituto Ana Rosa é dirigido pela 5ª geração dos descendentes do Barão de Souza Queiroz e atende a alunos de Educação Infantil e Adolescentes.



Figura 10-Instituto Escolástica Rosa (1907).

Fonte: <http://www.etecescolasticarosa.com.br/historia>

Tal como o Instituto Dona Ana Rosa, O Instituto Dona Escolástica Rosa é um legado a partir da vontade de um benemérito - João Octávio dos Santos. Escola destinada à educação intelectual e profissional de meninos pobres e órfãos, sem distinção de nacionalidade, em regime de internato. João Octávio desejou que, no mesmo espaço, os meninos recebessem instrução escolar e profissional necessárias para uma vida digna e igualdade social. Tinha como objetivo abrigar e fornecer formação profissional ao menor carente, oferecendo instrução primária, religiosa e moral: em princípios elementares das ciências que os habilitassem para exercerem artes e ofícios, em uma época em que a assistência social se restringia ao alívio dos males, a educação começava a se estabelecer e a atuação do poder público era pouco expressiva (CONCEIÇÃO, 1908, p.33).



A História do Instituto Escolástica Rosa remete-se a 1908, momento que exprime a marca do projeto dos setores da burguesia, entre outros, dos agro exportadores de café, comissários, empresários e banqueiros, cujo ideal de “progresso” transformou a cidade de Santos em porta de saída e entrada de riquezas, instalando a chamada “modernização” não só no porto, mas enfatizando a urbanização como maneira de ordenar e racionalizar o espaço de socialização (GOMES,2001, p.32).



Figura 11 -Projeto original da fachada do Instituto.

Fonte: Instituto Escolástica Rosa- Monographia – 1900-1908. Júlio Conceição

O projeto desenhado para o Instituto atendia aos princípios dos saberes médico sanitaristas: o edifício projetado em três corpos permitia a circulação do ar, afastando os miasmas (putrefação e sujeira), como garantia de salubridade, seguia os mesmos princípios adotados nas construções dos hospitais (GOMES, 2001, p.67).



Figura 12-Salas de aula.

Fonte: <http://www.etecescolasticarosa.com.br/historia>



Figura 13-Banda de música

Fonte: <http://www.etecescolasticarosa.com.br/historia>

Originariamente a escola compunha-se por seis pavilhões independentes, em dois pavimentos cada, interligados apenas no pavimento térreo através de passadiços cobertos. Na parte central situavam-se dois blocos, o da frente ocupado pela administração e auditórios e o posterior pela enfermaria e serviços. Nos outros quatro pavilhões das extremidades funcionavam as oficinas de ensino no pavimento térreo e os dormitórios no andar superior (CONCEIÇÃO, 1908, p.77).



Figura 14- Oficina de Metalurgia



Figura 15 - Oficina de Ferraria

João Octávio dos Santos, deixara expresso no testamento que a entidade deveria ser construída, às expensas de sua herança, no amplo terreno ocupado pela chácara de sua residência, no ramal da Ponta da Praia na cidade de Santos, com a finalidade de deixar um legado que pudesse gerar oportunidades aos jovens carentes da cidade, aos menos favorecidos que, sob a luz de seu exemplo de vida, pudessem alcançar a dignidade e multiplicar benemerências (CONCEIÇÃO, 1908, p.78).



Figura 15- Imagem da escola (2008). Fonte: <http://www.jornaldaorla.com.br/noticias/8422-escolastica-centenaria/>

REGULAMENTO DOS INSTITUTOS

O jornal A província de São Paulo, atual O Estado de São Paulo, publicou em 13 de janeiro de 1875 a proposta do regulamento da fundação do Instituto Dona Anna Rosa, destacando o estatuto da Instituição que foi registrado em 10 de novembro de 1874. No estatuto constava registrado quinze artigos, dentre eles a definição dos seus sócios efetivos e honorários, definição do conselho com suas respectivas atribuições e



competências, nomeação e demissão de empregados, definição do diretor-presidente para os primeiros quatro anos do instituto – o Barão de Souza Queiroz, destaque para o Art.2º do estatuto que tratava do perfil dos alunos ingressantes e a instrução, o artigo informava que o instituto tinha a finalidade de atender a educação para meninos desvalidos, constituindo a instrução primária, compreendendo a religiosa e moral: princípios elementares das ciências que os habilitem para exercerem artes e ofícios, especialmente da agricultura. No estatuto também foi registrado as disposições gerais quanto as obrigações e direitos dos sócios da instituição (QUEIROZ, 2004, p.44).



Figura 17-Alunos do curso de marcenaria-Instituto Ana Rosa. Fonte: Livro Presente, Passado e Futuro

Fonseca (2017) destaca que o Instituto Dona Anna Rosa, abrigou primeiramente 62 alunos, com aulas de leitura, escrita, gramática da língua nacional, as quatro operações de aritmética, sistema métrico de pesos e medidas e noções muito gerais de matérias úteis aos ofícios e artes. Com o nome da sua benfeitora é uma das primeiras instituições de ensino profissional da cidade de São Paulo com o objetivo de enfrentar as desigualdades sociais daquele período. Possuía várias oficinas e projetava a instalação de outras. Até 1889, ministrou ensino a 629 alunos. Mantinha oficinas de ferreiro e serralheiro, carpintaria e litografia, cordas de algodão e sacos de papel,

alfaiataria, sapataria, funilaria, carpintaria, pedreiros, pintores e maquinistas. Os alunos encontravam boa colocação, quando saíam do Instituto. Entre seus internos constavam órfãos e meninos com família que passariam pelos menos quatro anos na instituição, conforme estipulado pelo regimento, tendo seus estudos e formação seguindo o programa escolar e instrutivo do Instituto, que compreendiam conteúdo das disciplinas escolares, bem como o encaminhamento dos internos para as oficinas.



Figura 18-Grupo de Estudantes do Instituto Escolástica Rosa, década de 30.

Quanto ao Instituto Dona Escolástica Rosa, o primeiro regulamento do instituto elaborado em 1907 por Júlio Conceição (1861-1938), foram definidas orientações sobre o perfil e atribuições dos docentes e funcionários. O ensino era subdividido em Cursos, Divisões, Exames e Disposições Gerais:



- O curso era dividido em quatro séries: a primeira compreenderia o ensino de leitura e caligrafia; a segunda o de leitura corrente, caligrafia e primeiras noções de cálculo; a terceira o de análise elementar, operações sobre números inteiros, noções de frações ordinárias e decimais; a quarta compreenderia análise gramatical e lógica, operações sobre frações, sistema métrico decimal, proporções, noções gerais de geografia, educação cívica e catecismo;
- As aulas de música e as oficinas deveriam ser ministradas por professores que residissem fora do instituto;
- A aula de música deveria ser destinada aos alunos que demonstrassem vocação;
- Ser constituída uma banda de música com no mínimo 30 alunos;
- Todo aluno teria a obrigação de frequentar uma das oficinas oferecidas pelo instituto, cuja escolha dependeria da sua vocação;
- No final de cada ano letivo, deveriam ser realizados os exames gerais dos alunos, compreendendo todas as matérias estudadas. Esses exames deveriam ser públicos e previamente anunciados pela imprensa;
- Aos alunos que tivessem bom comportamento, aplicação e bom aproveitamento, seriam oferecidos prêmios. No dia da premiação o Instituto deveria ser aberto aos visitantes;
- Por fim, ser expressamente proibida a aplicação de castigos físicos aos alunos (CONCEIÇÃO, 1908, p.33).

O Instituto funcionou nos moldes previstos no testamento até 1933, oferecendo ao longo dos anos formação técnica para jovens que contribuíram para o progresso da cidade. Dentre as opções oferecidas: marcenaria, mecânica eletrotécnica, confecções, datilografia e artes gráficas (CONCEIÇÃO, 1908, p.39).

TRAJETÓRIA DOS INSTITUTOS

O Instituto Dona Ana Rosa acompanhou o desenvolvimento das políticas públicas do setor da educação, o intuito da Instituição desde o seu início foi o resgate da dignidade e da cidadania dos seus alunos, teve como origem a Filantropia com o objetivo de fornecer formação profissional aos jovens. A sua permanência durante ao longo dos anos comprova a sua eficiência e a sua capacidade em adaptar as transformações sociais, resultado do trabalho eficaz da Associação Barão de Souza Queiroz de Proteção à Infância e Juventude mantenedora do instituto desde a sua criação, destinando a administração do instituto a família Queiroz, sendo presenteado com o tempo que essa escolha assertiva: a família segue unida em torno de um ideal de trabalho e solidariedade, de portas abertas para a comunidade e repassando as novas gerações a sua experiência (QUEIROZ, 2004, p.64).

Quanto ao Instituto Escolástica Rosa, durante 25 anos, foi administrado pela Santa Casa de Misericórdia de Santos no período de 1908 até 1933, destinou os seus serviços para atender meninos em situação de vulnerabilidade. A partir de dezembro de 1933, firmou parceria com o governo federal do estado por cinquenta anos e criou um plano de uma Escola Profissional Secundária Mista (meninas e meninos) e colocou em prática. Fez contrato com a Irmandade da Santa Casa de Santos para instalação e funcionamento dessa unidade escolar nas dependências do Instituto. A



partir de então, a cidade de Santos recebia o primeiro curso técnico profissionalizante oficial do País, ressaltando que o Instituto já possuía cursos dessa natureza, sendo reconhecido como privado. O Instituto recebia durante o período de férias alunos de todo o Estado de São Paulo, onde funcionava como uma colônia educativa (CONCEIÇÃO, 1908, p.53).

Os planos de mudanças conceituais de trabalho mudaram em decorrência da passagem do modelo privado (Santa Casa de Misericórdia de Santos) para o público (Estado), essas mudanças refletiram também nas características do prédio, do estilo neoclássica para o estilo barroco.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo da trajetória dos institutos Dona Ana Rosa na cidade de São Paulo e Dona Escolástica Rosa na cidade de Santos, permeiam em prol da difusão da educação primária com o ensino profissional, liderados por pessoas que defendiam a liberdade de ensino. Como indicado no decorrer do texto, os dois Institutos foram criados a partir da doação testamentária, possibilitando não somente a sua criação como também a manutenção benemérita das instituições e tinham o pressuposto no seu regulamento oferecer educação a meninos desvalidos.

O Instituto Dona Ana Rosa e o Instituto Dona Escolástica Rosa, se diferenciavam de outros institutos disciplinares da época porque ofereciam aperfeiçoamento a vida moral pelo trabalho e um regime disciplinar, o Instituto D. Anna Rosa, é um exemplo síntese dessa diferença que mostrou-se relevante para a compreensão de ideias e das relações sociais que pautaram no final do século XIX, como um projeto humano, social, político, econômico, educacional, criador de sociabilidade, solidariedade, e o contexto das modalidades de ensino oferecidas, servindo esse como moldes para a criação no início do século XX do Instituto Dona Escolástica Rosa.

Tanto o Instituto Dona Ana Rosa quanto o Instituto Dona Escolástica Rosa tinham práticas adotadas para a formação da força de trabalho, comparando aos dias atuais, o desenvolvimento das competências, habilidades e comportamentos, para tornar seus alunos compatíveis com o mundo do trabalho. Podemos concluir a importância dessas duas instituições em proporcionar não somente o ensino básico como a habilitação profissional, capacitando seus alunos para acompanhar a evolução do mercado de trabalho no contexto do seu tempo e a autonomia como cidadão.

REFERÊNCIAS

CONCEIÇÃO, Julio. **Instituto D. Escolastica Rosa: Monographia.Santos.** 1908, IHGS- Instituto Histórico e Geográfico de Santos.

CONGRESSO LEGISLATIVO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Isenta do pagamento de impostos os imóveis da Associação Protectora da Infância Desvalida.** [Anexo relatório da Associação Protectora da Infância Desvalida e do Instituto D. Anna Rosa, do ano de 1911]. São Paulo, 1912. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br>; acesso em 28/01/2020

DA FONSECA, Sérgio César da; NARITA, Felipe Ziotti. **A variedade institucional como tema**



para o estudo da história da assistência à infância na cidade de São Paulo no século XIX. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, 2017, 9.18: 304-325.

GOMES, Dulcinéia de Oliveira. **O Instituto Escolástica Rosa: formando o mundo dos trabalhadores em Santos. 2001.** Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

GORDINHO, Margarida Cintra. **Presente, passado e futuro – os 125 anos do instituto Ana Rosa,** 1999. Disponível em: <https://anarosa.org.br/livros-e-periodicos/>, acesso em 14 de dezembro de 2019

IZOLAN, Mariela. **Instituto Dona Escolastica RSosa (1899-1933): A partir do olhar de Julio Conceição.** Santos, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) Unisantos, 87 p.

JUNIOR, Waldemar Tavares-historiador, responsável pelo Centro de Memória do Ensino Profissional, docente do Centro Paula Souza/Unesp. **Escolástica Rosa: 100 anos de luta pela educação.** Disponível em: <http://www.novomilenio.inf.br/santos/h0227b.htm>, acesso em 3 de dezembro 2019.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** 7a ed.,Porto Alegre: Mediação, 2015. Cap. 5.

LOPES, Eliana Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes VEIGA, Cynthia Greive. (orgs.). **500 anos de educação no Brasil.** 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 606 p. Cap. Educando a Infância Brasileira - KUHLMANN JR., M.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal; NETO, Sebastião Lopes. **Educação, formação profissional e certificação de conhecimentos: considerações sobre uma política pública de certificação profissional.** Educação & Sociedade, 2005, 26.93: 1435-1469.

Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

PEREIRA, Maria Aparecida Franco. **Julio Conceição, um grande homem.** In: Leopoldianum. Santos, 1990, v: XVI, n. 47, p. 13-22, abril de 1990.

QUEIROZ, Luiz Roberto de Souza. **Dicionário de Família,** 2004. Disponível em: <https://anarosa.org.br/livros-e-periodicos/>, acesso em 27 de janeiro de 2020.

GILBERTO FREYRE E OS ESTUDOS SOCIAIS DA INFÂNCIA NO BRASIL (1915-1930)

Moysés Kuhlmann Jr. - Fundação Carlos Chagas

O desenvolvimento da historiografia da infância no Brasil passa pelo aprofundamento das análises sobre a presença da criança nos estudos voltados à sociedade e sua história. A preocupação de Gilberto Freyre (1900-1985) em considerar a infância como importante para a compreensão da vida social já foi identificada em algumas pesquisas. A grande maioria desses trabalhos toma como referência as suas obras mais conhecidas e difundidas, como *Casa Grande e Senzala*, de 1933, *Sobrados e Mucambos*, de 1936, e *Ordem e Progresso*, de 1957 (BRAZIL; FIGUEIREDO, 2016; MONTEIRO, 2005; OLIVEIRA, 2011). Esta comunicação ocupa-se de um período precedente, referido aos seus anos de formação, quando Freyre manifestou o interesse em escrever uma história da meninice, categoria por ele utilizada para referir-se ao período da infância, e que estará presente ao longo de sua obra. A criança, assim, foi considerada por ele como elemento importante a ser considerado nos estudos sociais e históricos.

Aos 18 anos de idade, Freyre viajou aos Estados Unidos, graduou-se na Universidade de Baylor (Texas) e depois realizou estudos pós-graduados na Universidade de Colúmbia, recebendo o título de Mestre em Artes, tendo também viajado para a Europa, visitando a Inglaterra, Alemanha, França e Portugal.

No âmbito da historiografia e dos estudos sociais da infância, as obras de adolescência e de mocidade, como Gilberto Freyre as caracterizava, são pouco exploradas e dão ensejo a várias análises.

Fragiliza-se assim a atribuição que tem sido feita de forma generalizada a Florestan Fernandes como sendo o fundador ou o precursor da sociologia da infância no Brasil, devido principalmente ao seu trabalho “As trocinhas do Bom Retiro”, escrito em 1944. Gilberto Freyre manifestou não só a preocupação com essa questão, desde a década de 1920, como indicou várias temáticas que considerava relevantes serem pesquisadas e estudadas, trazendo outros elementos para que se pense sobre os estudos sociais da infância no Brasil. Aliás, embora com perspectivas distintas, em ambos os autores é possível constatar que não se circunscreve o estudo desse grupo etário à parte das demais relações sociais: há crianças em diferentes idades e grupos sociais, crianças em relação com diferentes grupos etários e sociais.

Como fontes principais da pesquisa, são estudadas e analisadas essas questões em três livros do autor: *Tempo morto e outros tempos* (2006), *Tempos de aprendiz* (1979) e *Vida social no Brasil nos meados do século XIX* (1977). O primeiro deles reúne trechos do diário pessoal de Freyre, escrito entre 1915 e 1930. Publicado pela primeira vez em 1975, constitui-se como um ego documento peculiar, pois, como observa Pallares-Burke na introdução da segunda edição do livro, de 2006, é um diário filtrado e editado pelo autor em sua velhice, mas que apresenta vários detalhes de suas memórias e interessantes reflexões produzidas por ele, relacionadas a inquietações e experiências no âmbito privado, nos intercâmbios acadêmicos e no seu processo de formação intelectual, mantendo as características desse gênero literário. O segundo livro reúne artigos de Gilberto Freyre publicados no *Diário de Pernambuco*, entre 1918 e 1926, crônicas enviadas ao jornal no período em que estudou nos Estados Unidos e viajou por países europeus. Nele, nos textos dedicados à infância, é possível fazer paralelos com os escritos de seu diário. O terceiro livro é a tradução ao português da tese apresentada na Universidade de Colúmbia, em 1922, para a obtenção do grau de *Artium Magister*. Aqui, se verifica como as propostas de se considerar a infância nos estudos da sociedade e da história foram incorporadas na interpretação da sociedade brasileira.

Peter Burke (1997), em artigo sobre os paralelos que existiriam entre a metodologia de Freyre e a metodologia da *Escola dos Annales*, menciona que o interesse do autor em relação às crianças existiria desde 1921, quando registrou em seu diário que desejaria escrever “a história do menino brasileiro – da sua vida, dos seus brinquedos, dos seus vícios –, desde os tempos coloniais até hoje”. Burke também afirma que “quatro dos artigos que Freyre escreveu para o *Diário de Pernambuco* nos anos 20 tratavam da infância, das crianças e seus livros e brinquedos” (p.3).

Outros estudos que mencionam esses textos do período de formação foram produzidos com objetivos relacionados à biografia intelectual de Freyre.

Maria Lúcia Pallares-Burke (2005, p.255-259) identifica que a leitura de um romance de Herman Sudermann, em 1921, teria sido uma fonte de inspiração para seu projeto de escrever a história da meninice e para a sua caracterização de um amadurecimento precoce das crianças, ideia que já teria em sua mente antes mesmo da leitura do livro, como escreveu em carta a Oliveira Lima. No romance, uma fada má, Frau Sorge, havia encantado o menino Paul, que cresceu sério, solitário e triste. Pallares-Burke analisa como, em 1929, Freyre teria novamente se entusiasmado com a ideia, avançando no sentido de escrever sobre *Child Life in Brazil*, como escreveu a Manoel Bandeira, para em seguida redirecionar o estudo inspirado em outra história, *The Child in the House*, conto de Walter Pater, em que a memória das experiências vividas na casa de infância teriam marcado a formação do personagem principal da história. A casa transforma-se no “elemento totalizante, que engloba o material e o espiritual, a criança e o adulto, o homem e a mulher, os senhores e os escravos, as coisas grandes e pequeninas o público e o privado” na interpretação da formação brasileira realizada em *Casa Grande e Senzala*.



A tese de Coelho (2016) contribui com muitas informações sobre a produção de Freyre e a relação com a infância, mencionando outras obras além das abordadas nesta comunicação. Situada no campo da História das Ideias Políticas, o trabalho, na perspectiva da psicanálise, trata da experiência religiosa de Freyre e do impacto das suas experiências, tanto na infância, como no seu período de formação acadêmica, para a produção da obra *Casa Grande & Senzala*.

Nessas obras, os conteúdos dos escritos de Freyre em relação à historiografia da infância não são problematizados, pois foram utilizados com outros objetivos, seja para tratar dos recursos metodológicos para a interpretação da sociedade, ou da sua biografia intelectual.

No que se refere à historiografia da infância, além de constatar o seu interesse na temática e de identificar as suas considerações sobre a meninice, cabe analisar como o autor pensa a investigação sobre a infância no passado, quais as fontes que considera, qual a sua visão de sociedade, etc. Além das referências explícitas ao estudo da infância, fica-se atento a menções indiretas, que ocorrem, por exemplo, em lembranças da própria vida infantil e de suas experiências.

A importância do brinquedo, para o autor, em suas memórias, o estudo social e histórico da meninice (e dentro dele, dos brinquedos e brincadeiras) aparecem em vários registros. São vários os temas que se destacam nos textos que tratam da meninice: as denominações das infâncias, em diferentes grupos sociais e raciais; os brinquedos e as brincadeiras das crianças; as produções culturais para a infância, como a literatura infantil e os livros didáticos; a duração da infância e a transição para a adolescência. Na interpretação da infância brasileira, há uma ênfase na precocidade do estado de adulto. Todos esses componentes se entrelaçam. A temática da literatura infantil não será tratada nesta comunicação, tanto pelos limites de espaço quanto por demandar outros estudos, que ainda estão em andamento.

FREYRE E O BRINQUEDO

O primeiro registro que consta do livro *Tempo morto e outros tempos* teria sido escrito quando o autor tinha 15 anos de idade e dedica-se à memória de sua infância:

Recife, 1915

Até o ano passado brinquei com bugigangas que em geral não têm graça para meninos de 14 anos. Este ano é que concordei com minha Mãe em que ela distribuísse esses meus brinquedos amados por mim com um especial e arcaico amor. Tão especial e tão arcaico esse amor, que já vinha me tornando malvisto por tias e tios e ridicularizado por primos e vizinhos. O trem elétrico é um desses brinquedos, e outro, a caixa de blocos de madeira, com os quais construí tantas casas, tantas igrejas, tantos castelos sem ser os de areia, das fantasias vãs. Também os soldados de chumbo, desmilitarizados em simples e paisanos homens e mulheres e tornados a parte viva, humana do meu mundo – um mundo que durante anos criei e recreei à minha imagem como se sozinho, em recantos quase secretos da casa e, depois, num sótão, que se tornou quase meu domínio absoluto, eu brincasse de ser Deus. Agora esse mundo se desfez, e o meu novo mundo só



conserva do velho as minhas garatujas: desenhos, versos, alguma coisa que eu desejava que fosse literatura ou arte. Ainda mais desenho do que escrita. (2006, p.27)

A menção aos brinquedos no sentido da experiência pessoal aparece novamente em 1922:

O brinquedo das crianças é assunto que me atrai. Por quê? Talvez porque, quando menino, foi na companhia dos meus brinquedos – alguns dos quais eu personalizava, dialogando com eles – que encontrei um dos melhores refúgios para me defender da banalidade da maioria dos adultos. (2006, p.124)

Coelho (2013, 2016) analisa os trechos iniciais do diário sob a ótica da psicanálise. Considera que a “separação afetivamente forçada de seus brinquedos **e de seu mundo sacralizado, no qual brincava de ser Deus**, parece ter sido vivida de forma traumática”. Daí, pergunta-se e procura responder como “os sentimentos decorrentes desta experiência infantil prazerosa, marcada pela onipotência dos pensamentos e pelo trauma decorrente de sua castração, retornou no homem Gilberto Freyre” (COELHO, 2016, p.104 – grifos do autor).

O tema é o brinquedo e a nostalgia de uma infância que se acaba. O texto indica resignação após um período de resistência. Brinquedos não teriam graça para meninos de 14 anos e a pressão que leva a deixá-los viera de sua Mãe, nomeada com a força moral do M maiúsculo. Tios e tias, primos e vizinhos fariam coro à reprovação. A reflexão poderia também representar uma justificativa para a transição de idade e o ingresso na adolescência, pois em outro registro do mesmo ano, Freyre especula sobre a prática da masturbação e suas consequências (2006, p.28).

Caberia trazer algumas reflexões sobre esta fonte documental. Na resenha elaborada para a segunda edição do livro, Lilia Schwarcz faz uma apreciação que avança as críticas apresentadas na introdução do livro por Pallares-Burke, enfatizando não só ter sido filtrado e editado pelo autor aos 75 anos, mas que “longe de ser um diário infantil ou ingênuo, o livro foi evidentemente escrito e reescrito como uma autobiografia disfarçada”. (SCHWARCZ, 2008, p.743)

Tempo morto e outros tempos é feito para legar seu autor à posteridade: uma belíssima peça de literatura sob a forma de pretenso diário. Um passado que nunca esteve tão presente e previsível. (...) Nesse documento, o passado aparece tocado pela toada feita de lembranças: a saudade de um tempo ainda vivido. Por isso mesmo, pouco importa tentar distinguir fato e ficção. Passado e presente aparecem indiscriminados na pena desse grande personagem da nossa intelectualidade, que sempre foi um exímio inventor de si próprio e de um certo Brasil. (p.747)

Apesar da apresentação de críticas ou considerações relacionadas ao caráter mais autobiográfico do que a reprodução de registros feitos no passado, os estudos sobre o livro referem-se a ele como um diário. Embora o texto mantenha



elementos típicos desse gênero literário, como destacou Pallares-Burke, pode-se questionar a sua caracterização como tal. O subtítulo do livro anuncia o trabalho de edição: “trechos de um diário”; se são trechos, haveria outros registros que foram omitidos, o que vai ao encontro das críticas já apresentadas. Mais que isso, todos os registros trazem apenas o local e ano, sem a indicação de dia e mês. No livro *Tempos de aprendiz*, que reproduz os artigos publicados no *Diário de Pernambuco*, nota-se a utilização de alguns textos do diário, o que faz supor que teria sido utilizado também como um livro de notas, rascunhos de futuras publicações. Essa utilização compõe trechos que foram registrados em momentos diferentes, como será evidenciado adiante.

A reflexão sobre a experiência pessoal associa-se à perspectiva da investigação, de elaborar estudos sobre o brinquedo e a meninice, no âmbito da sociologia e da históri

Nova York, 1921

Estou interessado em estudar o que talvez se possa chamar a sociologia do brinquedo como um aspecto da sociologia – sociologia e psicologia – da criança ou do menino. Mr. Edmonds está me auxiliando na visita à fábrica de brinquedos. Desejo anotar as predominâncias de gosto com relação a brinquedos, da criança ou do menino de uma grande cidade cosmopolita como Nova York. Considero assunto importante e fascinante. Sonho com um museu de brinquedos rústicos feitos de pedaços de madeiras, quengas de coco, palhas de coqueiros, por meninos pobres do Brasil. (2006, p.95)

No ano seguinte, novamente o tema do brinquedo e o estudo da meninice:

Nova York, 1922

(...) Tenho ido várias vezes à seção de brinquedos da monumental Lord & Taylor. É uma maravilha. A tendência é para os brinquedos mecânicos dominarem. Tendência, a meu ver, lamentável no seu exagero. A meu ver, o brinquedo ideal será aquele que exigir o máximo do que na criança for imaginação construtiva, poder inventivo, ânimo criador. E não o que lhe chegue às mãos como bocados já feitos. Pretendo escrever alguma coisa sobre brinquedos na minha planejada – mas tão difícil de ser escrita sem vivência brasileira – “História da vida de menino no Brasil”. Ou: “A procura de um menino perdido”. (...) Quando na Alemanha, não deixarei de ir a Nuremberg, a cidade dos brinquedos. As relações entre o menino e os brinquedos penso que condicionam o comportamento e a personalidade do futuro homem: o ser perfeito que sai do menino quando há quem pense que o contrário é que é verdade. De qualquer modo, o menino e seus brinquedos é um fascinante tema para antropólogo: para aquele que dê a importância que merece ao futuro homem mais escondido que revelado na criança. (2006, p. 124)

A menção ao desejo de ir à cidade de Nuremberg na Alemanha, em 1922, leva ao texto publicado no *Diário de Pernambuco*, em abril de 1923, sobre essa viagem, que teria ocorrido em setembro do ano anterior, que trata da oferta de brinquedos às crianças, *Ludum Pueris Dare*:



Em setembro do ano passado, viajando pela Alemanha, cheguei a uma cidade muito velha. Num instante me enamorei do lugar. Mentalmente já eu conhecia uma cidade como aquela – com aquele ar acastelado, com aquele arvoredado azul à beira do rio, com aquelas pontes em arco e aquelas torres gordas. Conhecia-a dos romances e das estampas a cor nos livros de história da carochinha. (...)

No dia seguinte, era já manhã alta quando, depois de tomar meu chocolate, saí à rua. (...) Mas o que me foi chamando a atenção particular foi, nas montras das lojas, a nota viva, brilhante, colorida de brinquedos – bonecos, bichos de madeira, caixas de soldadinhos, locomotivas de lata, blocos para fazer castelos e ‘chalets’.

Lembrei-me então que estava em Nuremberg: célebre pelo seu passado que vai aos dias do rei Carlos Magno, célebre pelo seu padroeiro São Sebald, célebre pela sua paisagem gótica, célebre pela sua indústria tão poética e útil de fazer brinquedos. Nuremberg faz brinquedos para as crianças alemãs e de fora. É a cidade-papá Noel, a cidade-Santo Claus, a doce cidade-vovó que passa horas a recortar na madeira, na lata, no papelão os calungas, os bichos as locomotivas, os carros, os brinquedos todos que fazem o encanto da meninice. (1979, p.238-239)

O texto segue com considerações sobre a importância cultural dos brinquedos:

(...) O menino infeliz não é aquele a quem falta um relógio para ver as horas; ou que não possui botinas ou sapatos para ir à escola; ou latas de geleia com que se regalar à hora da merenda. O menino mais infeliz é aquele a quem falta um brinquedo por mais humilde: um tosco navio de pau feito a canivete ou um simples ‘mané-gostoso’ de papelão.

O gosto pelo brinquedo é um gosto instintivo a que os instintos e impulsos mais importantes do homem se acham ligados: o paternal, o doméstico, o religioso, o gregário, o criador, o de aventura, o artístico. É um gosto que deve ser estimulado e desenvolvido. Há pais – bem o sei – que o procuram reprimir e matar. Merecem semelhantes pais uma boa sova.

(...) O brinquedo data, segundo sisudas pesquisas de antropologia, do homem primitivo. Não direi do primeiro homem, porque nosso pai, Adão, teve a infeliz originalidade de nascer homem feito – já pronto para o solene papel de noivo de Eva.

Os bonecos mais primitivos de que há conhecimento histórico – sabeis de que eram feitos? De pedaços de ossos. Conhecem-se também bonecos de espigas de milho, de flores, de palhas secas.

Os antigos egípcios parecem ter sido grandes apreciadores de bonecos. No Museu Metropolitano de New York, cuja seção egípcia tive uma tarde o gosto de percorrer com um entendido na matéria, o famoso poeta Vachel Lindsay, há um grande número de bonecos encontrados no túmulo dum nobre de remota dinastia. Representam soldados, padres, padeiros, canoieiros, etc.

A rainha Mary, da Inglaterra, possui um grupo de bonecos muito interessantes (...). Entre estes bonecos, um representa o rei com sua coroa e o seu manto; outro um jornalista de cartola e livro de oras na mão; um terceiro, um gordo cozinheiro... Há ainda príncipes, almirantes,



bispos, médicos. Mas todo esse luxo não vale o afeto que à sua boneca de pano, suja e em farrapos, dedica qualquer meninazinha pobre do East Side. (1979, p.240-241)

Entre brinquedos primitivos e europeus, destaca-se um brinquedo brasileiro, o mané-gostoso, antiga personagem do bumba-meu-boi, é um boneco de engonço, com dobradiças, puxado por cordões (CASCUDO, p. 356).

OS ESPAÇOS PARA BRINCAR

Na sequência do texto, anunciam-se dois temas: os espaços para a criança brincar e a sisudez da criança brasileira:

Eu quisera que os meninos meus compatriotas soubessem resistir à mania que aqui se tem de fazer das crianças homenzinhos o mais depressa possível. Já basta o fato de ser este burgo, como os demais burgos do Brasil, uma triste cidade sem áreas de recreio para os pequenos, sem gramados por onde eles possam correr, sem tanques onde possam brincar com navios de papel, sem coisa nenhuma que estimule neles a alegria. E, ao contrário das crianças que a gente vê, em revoadas alegres, pela relva dos parques de Londres e de Berlim, nas Tulherias e nos “play-grounds” de qualquer cidade dos Estados Unidos e do Canadá, os meninos daqui são umas tristes criaturas, candidatos ao fraque e à calvície precoce. (1979, p.141)

Em 1925, o autor retornou aos dois temas, no *Diário de Pernambuco*, no artigo Livros para crianças:

O brasileiro passa pela meninice quase sem ser menino. Faltam-lhe brinquedos. Falta-lhe onde brincar. Faltam-lhe livros.

Uma como Frau Sorge salpica-lhe de cinza a meninice nos seus melhores prazeres. A exceção do de comer. Porque em parte nenhuma a glotoneria do menino tem mais em que se regalar do que no Brasil – terra dos melhores frutos e dos melhores doces.

De lugares onde brincar o menino não cuida entre nós a gente grande. Outrora muita criança no Recife brincava no sítio doméstico. Mas o sítio doméstico é hoje luxo, e luxo raro, numa cidade em que a edificação avança e se amiúda, sem que se verifique a compensação do parque público.

Na verdade a urgência de reservar no Recife áreas para o recreio livre das crianças se aguça dia a dia. E a mim mesmo pergunto, sem saber responder, até quando os estetas de fraque continuarão entre nós a atravancar os raros espaços livres de coretos, mercuriozinhos, pontes rústicas e até ruínas cenográficas. (1979, p.185)

A ideia da antecipação da idade adulta está muito presente na interpretação histórica de Freyre, como será analisado mais adiante. Antes disso, há que se destacar a questão dos espaços, algo que não foi ainda explorado. Nota-se que, no texto de 1924, Freyre havia notado os playgrounds nos Estados Unidos e no Canadá. Cinco



anos depois da publicação desse texto, quando atuou como professor de sociologia na Escola Normal do Recife, sendo também secretário particular do governador daquele estado, Estácio Coimbra, Freyre teria atuado no sentido da implantação dos playgrounds naquela cidade:

Em consequência da pequena pesquisa realizada pelas alunas da Escola normal de Pernambuco, cujos resultados *A Província* comentou e destacou, o Prefeito Costa Maia, de acordo com o governador, vai criar, na cidade, *playgrounds* do tipo mais moderno. Vários *playgrounds*. Os primeiros no Brasil.

Talvez seja a primeira vez que, no Brasil, ou em qualquer país, uma pesquisa sociológica obtém êxito tão imediato. (...)

O que se apurou na pesquisa sociológica realizada pelas normalistas? Que grande parte das crianças do Recife não tem onde brincar. Os sítios estão desaparecendo. Os próprios quintais estão se tornando raros. Que resta, então, à maioria dos meninos da cidade? Isto, brincar nas ruas. Um perigo, porque o número de automóveis está aumentando. Só há uma solução: o *playground*. O Recife vai ser a primeira cidade brasileira a ter *playgrounds*. (2006, p.314)

Em outra nota, após comentário sobre urbanismo e planificação regional, e ao que seria uma adaptação sua das ideias do urbanista escocês Patrick Geddes, volta ao assunto:

Dentro desse critério é que venho orientando minhas alunas de Sociologia na Escola Normal para uma pesquisa de campo sobre ruas do Recife. Cada uma deve colher material sociológico sobre a rua onde mora (...).

Estamos descobrindo que muitas das crianças do Recife não têm onde brincar. Que o Recife (...) está se tornando uma cidade inimiga dos meninos. Os meninos não têm onde jogar nem brincar: a não ser nas ruas. Sujeitos a ser esmagados pelos automóveis. Havemos de conseguir do Prefeito que inicie no Recife, ainda que de modo modesto, um sistema de *playgrounds*. Outra novidade completa para o Brasil. Há de ser uma reivindicação para esta cidade do primeiro grupo de adolescentes brasileiros que vem realizando pesquisa de campo sociológica. Estácio está entusiasmado. (...) O Recife precisa não só de *playgrounds* como de parques que se prestem a várias utilizações e sempre a uma maior aliança da cidade com a Natureza.

Não se dispõe de informações se playgrounds foram instalados no Recife, mas em outubro de 1930, o governador foi deposto e Freyre o acompanhou à Europa, em um “auto-exílio” (MEUCCI, 2007). Não seriam, de todo modo, os primeiros do país, pois os Jardins de Recreio já haviam sido instalados em Porto Alegre, em 1926. Em 1930, inaugura-se, em São Paulo, o playground do Parque D. Pedro II, que posteriormente será denominado Escola de Saúde e depois Parque Infantil (KUHLMANN JR., 2019).



A HISTÓRIA E A MENINICE

Não era apenas a sociologia do brinquedo, mas também a história da infância que mobilizava as reflexões de Freyre, desde 1921. Nota-se a apropriação dos estudos que realizava na Universidade de Colúmbia, tanto em relação ao campo da *New History*, que articulava a história com a antropologia e a cultura (FREYRE, 1977, p.19-21; BURKE, 1997, p.8), quanto ao campo do *Child Study* (WARDE, 2014):

Nova York, 1921

Lendo Stanley Hall: seus estudos da criança e do adolescente. Suas teorias sobre os jogos e brinquedos – e importância dos estudos de psicologia e sociologia para a interpretação da personalidade do homem através do que ele foi como menino. (...)

O que eu desejaria era escrever uma história como suponho ninguém ter escrito com relação a país algum: a história do menino – da sua vida, dos seus brinquedos, dos seus vícios – brasileiro, desde os tempos coloniais até hoje. Já comecei a tomar notas na biblioteca de Oliveira Lima: nos cronistas coloniais, nos viajantes, nas cartas dos jesuítas. Sobre meninos do engenho, meninos do interior, meninos das cidades. Os órfãos dos colégios dos jesuítas. Os alunos dos padres. Os meninos mestiços – filhos de franceses com índias – encontrados pelos portugueses. De crias de casas-grandes. De afilhados de senhores de engenho, de vigários, de homens ricos, educados como se fossem filhos por esses senhores. É um grande assunto. E creio que só por meio de uma história desse tipo – história sociológica, psicológica, antropológica e não cronológica – será possível chegar a uma ideia sobre a personalidade do brasileiro. É o menino que revela o homem. Mas nunca ninguém aplicou esse critério ao estudo da formação ou do desenvolvimento nacional de um país. (2006, p.102-103)

Em 1924, ele escreve:

Recife, 1924

Descubro a J. L. Rego o meu segredo: o livro que, nos meus raros momentos de ânimo, desejo escrever. Um livro sobre a minha própria meninice e sobre o que tem sido nos vários Brasis, através de quase quatro séculos, a meninice dos vários tipos regionais de brasileiros que formam o Brasil. (...) Diferente dos romances que fazem dos meninos os seus heróis, considerando-os simples futuros homens. Diferente das histórias sociais em que o adulto toma todo o espaço e domina todas as cenas. O adulto do sexo chamado forte. p. 202.

Ao esboçar elementos dessa história, na sua dissertação de mestrado, Freyre apresenta alguns dos traços regionais, especialmente da criança escrava. Sobre a denominação, identifica nos anúncios de jornais, que as crianças escravas mestiças eram chamadas de cabrinhas, moleques seriam os “retintamente pretos” (1977, p.46-48). Para sustentar que a escravidão no Brasil pouco teve de cruel, menciona o relato de viagem de Alfred Wallace, abolicionista, que os escravos que conheceu em um engenho no norte do Brasil, em 1852, seriam felizes como crianças e que



seus filhos nunca eram separados das mães (p.65). Menciona também o trabalho dos molecotes, buscando nas lojas elegantes as compras das iaiás ou vendendo de casa em casa as novelas de Alencar e Macedo (p.71) e os sinhozinhos “desvirginando molecas, emprenhando escravas negras” (p.73).

Freyre escreve sobre as crianças apreciando as caravanas dos comerciantes que ingressavam no Recife, como lhe contara sua avó (p.55). Do relato da viagem de Ewbank, em 1856, indica como as festas religiosas e procissões, “principal distração das massas” eram caracterizadas “pela nota de alegria”, com “meninos vestidos de querubins e anjinhos” (p.100) e também que nos funerais de crianças, elas também eram vestidas como anjos e querubins, maquiadas com rouge nas faces e pós prateados no pescoço e nos braços, e com cabelos penteados em cachos, naturais ou artificiais (p.111).

Quem mais aparece no texto são as crianças das elites, predominando a sua representação como adultos precoces e tristes.

Apoiando-se em artigo de Carlos de Laet, no Jornal do Brasil, de 1917, considera que a religião católica era muito presente na vida familiar e na educação de meninos e meninas das casas patriarcais:

As crianças aprendiam com as mães a ser piedosas, temendo a Deus Todo-Poderoso: um Deus que via tudo o que se fazia entre os homens e registrava em um enorme caderno, para futuro castigo, todos os pecados de adultos e de meninos. Ouviam de mães, de avós, de mestres, histórias da Virgem Maria e de seu filhinho – o Menino-Deus – que se tornara Homem e Salvador dos Homens. Aprendiam a rezar o Padre Nosso, o Credo, a Ave-Maria, a Salve-Rainha e o catecismo. (1977, p. 84)

A menina de família patriarcal ia para um internato religioso, dos oito até aos treze ou quatorze. “Aprendia a delicada arte de ser mulher. Música, dança, bordado, orações, francês, e às vezes inglês, leve lastro de literatura”. As mulheres amadureciam cedo, às vezes tornando-se mães aos 13 anos.

Os daguerreótipos da época trazem até nós figuras de meninas amadurecidas antes de tempo em senhoras: senhoras tristes, tristonhas, Docilidade e mesmo acanhamento eram a principal graça de uma sinhazinha. (1977, p.86)

O menino, também, crescia como se fosse desde os oito anos adulto ou homenzinho. Aos dez anos era uma caricatura de homem. Também neste particular os daguerreótipos da época trazem até nós figuras às vezes tristonhas de meninos amadurecidos em homens antes do tempo. (1977, p.90)

O argumento se repete em outros lugares do texto, assim como nas fotografias da coleção Francisco Rodrigues que ilustram o livro como evidências. Freyre não considera as condições de produção dessas imagens. As fotos dos estúdios como os de Hermina Costa e de Alberto & Henshel, que constam daquela coleção, mostram as condições técnicas de produção no século XIX, em que o tempo necessário de



exposição exigia os suportes físicos para que as pessoas se apoiassem. Também as questões sociais e culturais relacionadas às fotografias de família remetem à solenidade do momento, que não permite generalizar que vestes, poses e semblantes sérios representassem a vida daquelas crianças. (LEITE, 2000; TURAZZI, 1995)

É plausível supor que a formação dessas elites exigisse das crianças um esforço que resultaria em sobriedade, antecipação de responsabilidades, só seu aprender para fazer parte dos “de cima”. Assim como, para os “de baixo” a situação de subordinação antecipava o ingresso no mundo do trabalho. Mas em um e outro caso, haveria elementos de uma vida infantil que também aparecem em alguns indícios que dão conta dos brinquedos e brincadeiras de que participavam.

No texto escrito em 1921, indicava-se a necessidade da investigação histórica contemplar a diversidade social:

Todo espaço, nas histórias convencionais – e talvez em todas até hoje escritas – é ou tem sido pouco para a glorificação dos adultos e dentre os adultos, só os homens; dentre os homens, só os importantes como políticos e militares. É um erro. Deixa-se quase inteiramente fora do projetor histórico, isto é, na sombra, a mulher; deixam-se quase na sombra os intelectuais, os lavradores, os artistas, os homens de ciência, os artesãos, os industriais, os comerciantes, os servos, os escravos; e ignora-se a presença – a simples presença – da criança, do menino, do adolescente. (2006, p. 103)

Entretanto, a argumentação está distante de uma proposição para se produzir uma história dos de baixo, pois a valorização desses sujeitos se presta a trazer à tona a perspectiva do conservadorismo do autor:

É preciso que se reaja contra isso. Porque não há compreensão possível do Homem, deixando-se de procurar compreender a Mulher e o Menino. Como não é possível compreender-se o Senhor, sem se compreender o Escravo. (p.103)

No artigo *Ludum Pueris Dare*, Freyre apresenta a sua compreensão da Mulher:

Acerca do desenvolvimento da personalidade da criança por meio de brinquedos muito poderia dizer. O assunto sempre me encantou e me interessou. Limito-me, nestas notas à ligeira, a apontar para o valor educativo das bonecas entre as meninas. As bonecas são uma como iniciação nos futuros deveres domésticos da mulher. É pela influência da sua boneca de estimação que a menina começa a cortar e a coser, aproveitando figurinos e retalhos das costuras da gente grande; a bordar; a fazer remendos; a arranjar chapéus. Conta o Sr. Afrânio Peixoto – já não me lembra onde – que um seu amigo encontrou uma vez uma pequena da família procurando amamentar a boneca. O Dr. Gulick, médico americano que passou a vida a estudar a psicologia do brinquedo, afirma que suas filhas aprenderam a harmonizar as cores dos vestidos com a aparência pessoal, fazendo vestidos para bonecas louras e morenas, gordas e esguias. Estou firmemente convencido de



que o feminismo não será um perigo sério enquanto as meninas brinquem com bonecas e, atingida a adolescência, com bonecos. Discursos e teorias não conseguem o milagre de mudar a natureza das coisas e, muito menos, a nossa – mesmo quando esses discursos saem da boca de um J. J. Rousseau. (1979, p.240)

Quanto à compreensão do Senhor e de uma sociedade controlada, o artigo remete ao primeiro registro do livro *Tempo morto*:

Quando eu era menino possuí várias caixas de soldadinhos de chumbo. Eram o meu encanto. Não me envergonha confessar que brinquei com os ditos até os treze anos – quando já era redator-chefe do jornal do colégio. Devo aos tais soldadinhos muitas horas de alegria e, ao mesmo tempo, valor educativo. Não brincava de batalhas, sem querer fazer gala de bom gosto posso afirmar que a vontade de ser general ou palhaço de circo jamais me empolgou. A maior parte dos soldadinhos, desmilitarizava-os por meio de sobrecasacas, fraques e paletós de papel. Individualizava-os também, dando a cada um um nome e função que ia, a princípio, de rei a ordenança, passando depois de presidente da República a redator do jornal oposicionista. Neste meu mundo, à maneira dum quase-deus, eu fazia acontecer, conforme o humor do dia, banquetes, passeios em automóveis de caixas de fósforos, revoluções (nas quais, seja dito de passagem, meu prestígio de quase-deus estava sempre ao lado do princípio de autoridade e disciplina), paradas, terremotos, batizados, casamentos. Era – eu vos asseguro – um mundo mais humano que o de certos romances e fitas de cinema. (1979, p. 240)

A ideia da criança com comportamento adulto seria outro aspecto a aproximar a produção de Freyre com a de Ariès, nem tanto pelas conclusões, passíveis de questionamento pela crítica historiográfica, em um ou outro caso, mas pela similaridade do posicionamento conservador de ambos. Embora se ocupem de temas e de fontes que valorizam aspectos importantes e negligenciados da história, o uso da documentação é feito de forma acrítica, pois as fontes são utilizadas como se fossem a expressão da realidade e se prestam a legitimar uma visão preestabelecida, sem conflitos, da vida social.

REFERÊNCIAS

- BRAZIL, M. C.; FIGUEIREDO, L. História da meninice afro-brasileira: disciplinarização, aprendizado e ludicidades oitocentistas em mananciais literários. *Acta Scientiarum. Education*. Maringá, v. 38, n. 2, p. 181-192, Apr.-June, 2016.
- BURKE, P. Gilberto Freyre e a nova história. *Tempo Social; Rev. Sociol. USP, S. Paulo*, v.9, n.2, out. 1997.
- CASCUDO, L. C. *Dicionário do folclore brasileiro*. 11ª ed., São Paulo: Global, 2001.
- FREYRE, G. *Tempo de aprendiz*. Artigos publicados em jornais na adolescência e na primeira mocidade do autor (1918-1926). São Paulo: IBRASA/INL, 1979. 2 V.



FREYRE, G. *Vida social no Brasil nos meados do século XIX*. 2ª ed., Rio de Janeiro: Artenova, 1977.

FREYRE, G. *Tempo morto e outros tempos: trechos de um diário de adolescência e primeira mocidade 1915-1930*. São Paulo: Global, 2006.

LEITE, M. M. *Retratos de família*. 2ª ed., São Paulo: Edusp, 2000.

MEUCCI, S. Entre a escola nova e a oligarquia: a institucionalização da sociologia na Escola Normal de Pernambuco – 1929-1930. *Cronos*, Natal, RN, v.8, n.2, p. 451-474, jul./dez. 2007.

MONTEIRO, A. S. *A heresia dos anjos: a infância na inquisição portuguesa nos séculos XVI, XVII e XVIII*. Rio de Janeiro, 2005. Dissertação (Mestrado) UFF.

OLIVEIRA, A. C. D. C. *Estudos sociológicos sobre infância no Brasil: crianças sem gênero?* Florianópolis, 2011. Tese (Doutorado) UFSC.

PALLARES-BURKE, M. L. G. *Gilberto Freyre: um vitoriano nos trópicos*. São Paulo: Ed. UNESP, 2005.

TURAZZI, M. I. *Poses e trejeitos: a fotografia e as exposições na era do espetáculo (1939-1889)*. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

WARDE, M. J. G. Stanley Hall e o *child study*: Estados Unidos de fins do século XIX e começo do século XX. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 14, n. 2 (35), p. 243-270, maio/ago, 2014.

GÊNERO E RELIGIÃO: O DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO DO CONSERVADORISMO POLÍTICO NO BRASIL

Luiz Fernando Dall Onder - UFMS

Maria do Socorro Sales Felipe Bezerra - UFMS

INTRODUÇÃO

O presente trabalho objetiva analisar o movimento histórico das forças conservadoras e religiosas que teve início na contraofensiva voltada aos estudos de gênero e persiste até os dias atuais. Trabalhou-se com a revisão bibliográfica, documentos oficiais, notícias e demais documentos divulgados pela imprensa e representantes da sociedade civil.

O conceito de gênero passou por uma reelaboração em decorrência dos estudos feministas que ganharam força a partir da década de 1970, pois entendeu-se naquele momento histórico que o termo deveria ser ampliado para além do dimorfismo estabelecido socialmente para a espécie humana, com vistas a contribuir na redução da complexa desigualdade existente na estrutura sexual vigente.

O referencial desenvolvido pelas/os estudiosas/os ligados às questões de gênero e sexualidade foi de encontro aos ensinamentos morais e religiosos, nos quais a Igreja Católica construiu a sua base ideológica, ocasionando uma contraofensiva por parte desta, com a conseqüente criação e difusão do sintagma “ideologia de gênero”.

Utilizada como principal bandeira na tentativa de subverter os estudos advindos dos movimentos feministas e LGBT, a suposta “ideologia de gênero” difundiu-se mundialmente, contribuindo de forma direta na consolidação do conservadorismo político, que faz parte, na atualidade, do conteúdo autoritário da estrutura capitalista.

No Brasil, o movimento de reabertura democrática, posterior à ditadura militar, possibilitou a expansão das liberdades individuais, principalmente após a promulgação da Constituição Federal de 1988, permitindo a visibilidade de grupos ligados à sexualidade e a conquista de direitos e garantias através do Poder Judiciário.

Neste cenário, a Igreja Católica persistiu na sua contraofensiva face aos estudos de gênero, aliando-se à base política religiosa e formando no início da década de 1980 uma estrutura necessária ao desenvolvimento do conservadorismo religioso brasileiro, demonstrando que “o fundamentalismo cristão decidiu entrar de vez



na briga e travar uma batalha em defesa de uma visão de mundo que considerava ameaçada por uma frente única formada por comunistas, feministas e gays” (BIANCHI, 2016, p. 123).

Com a participação crescente dos evangélicos neopentecostais no Legislativo Federal, o sintagma “ideologia de gênero” se consolidou enquanto viés político e religioso na defesa de um projeto de sociedade que utiliza inclusive da educação para consolidar seus interesses.

Desta forma, o trabalho desvela a disputa hegemônica travada por um projeto de sociedade que reflete a disputa por um projeto de educação. Em seguida, o texto analisa a evolução histórica deste projeto de sociedade, através do engendramento da suposta “ideologia de gênero” na esfera política e por fim tecem-se considerações acerca da utilização da fé enquanto viés ideológico nesta disputa por projetos distintos de sociedade.

1 A CONTRAOFENSIVA DA IGREJA CATÓLICA E A CRIAÇÃO DO SINTAGMA “IDEOLOGIA DE GÊNERO”

A presença do movimento feminista nas tentativas de inserção de políticas que abrangessem a igualdade de gênero nas decisões Estatais, voltadas ao desenvolvimento humano é de longa data. O movimento esteve presente na criação da Organização das Nações Unidas (ONU), com importantes conquistas no contexto global (SARDENBERG, 2018, p.1).

Com base nas ideias advindas do pensamento feminista houve espaço para o desenvolvimento dos estudos de gênero, provenientes da luta histórica dos movimentos feministas, que tomou força a partir da década de 1970 e resistem até a atualidade. Tais estudos se voltaram para além da dualidade existente até então e reconheceram a importância da incorporação do gênero nas amplas diferenças constitutivas da sociedade e na diversidade de fatores empíricos que dão forma a esta diversidade.

Desta forma, a produção voltada à sexualidade e aos estudos de gênero demonstraram o surgimento de um campo de pesquisa amplamente diverso, voltado a compreender “a dimensão social dos processos em que indivíduos, grupos, culturas, instituições e sociedades se veem social e historicamente implicados e imbricados, ao sabor de dinâmicas e mecanismos complexos, sutis e profundos” (JUNQUEIRA, 2018, p. 454).

Tais estudos tomam força na IV Conferência Mundial da Organização das Nações Unidas sobre a Mulher (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1995), realizada em setembro de 1995 em Beijing na China, com o que foi então denominado como uma nova “perspectiva de gênero”, porquanto a sua principal característica foi a substituição do termo mulher pelo então conceito de gênero.

A Conferência foi marcada por tensões advindas principalmente dos países de viés mais conservador que deixaram claro, desde aquele momento, o interesse político e religioso nas questões ligadas aos estudos de gênero e sua inserção no movimento histórico de expansão do sistema capitalista:



Por certo, houve avanços importantes nesse sentido, mas a perspectiva de gênero continua a ser contestada pelos países mais conservadores. Essa pressão contrária foi forte na IV Conferência Mundial da Mulher (IV CMM), realizada em Beijing, China, em 1995, quando foi aprovada a Plataforma de Ação, mantendo-se assim também na série de conferências de Beijing + (+ 5, +10, +15 e +20). Em cada uma dessas conferências a perspectiva de gênero precisou ser novamente negociada, tornando-se cada vez mais difícil fazê-lo na medida em que o conservadorismo capitalista patriarcal, aliado às investidas dos diferentes fundamentalismos religiosos, ganha maior espaço no mundo globalizado (SARDENBERG, 2018, p.4).

Mesmo com as diversas investidas ocorridas durante a conferência, a nova perspectiva vinculada ao conceito de gênero possibilitou a sua ampliação, até então preso numa realidade biológica e atemporal, uma nova perspectiva que passou a considerá-lo enquanto “um vasto processo formativo na história, ao mesmo tempo criativo e violento, no qual corpos e culturas estão igualmente em jogo e são constantemente transformados”(CONNEL, 2016, p. 34), possibilitando a sua inserção na diversidade que despontava no meio social.

Diante da nova perspectiva dada ao gênero, a Igreja Católica consolidou uma contraofensiva com vistas a reafirmar o binário homem/mulher enquanto naturalização da ordem divina que deveria ser espelho das esferas moral e social da humanidade. Decorrente de uma base conservadora própria da ideologia Católica, o movimento tomou forma como uma reação ao desenvolvimento dos estudos voltados à sexualidade e gênero, que em grande parte se chocavam com a base ideológica ligada à fé religiosa.

Em decorrência deste movimento reacionário por parte da Igreja Católica, o termo ideologia foi cunhado pela primeira vez ao lado do conceito de gênero na nota intitulada “*La ideologia de género: sus peligros y alcances*”⁴⁵, durante a Conferência Episcopal Peruana, no ano de 1998. Trata-se de um trabalho organizado e bem fundamentado, que demonstra o conhecimento da temática e textos fundantes da teoria feminista:

Fica claro que, desde o início, esse movimento conservador se constitui de uma forma muito bem organizada e planejada, uma vez que eles listam conceitos específicos da área dos estudos de gênero – como hegemonia, desconstrução, patriarcado, heterossexualidade compulsória, orientação sexual e homofobia – para alertar a população de que a utilização dessas palavras está ligada a essa “nova perspectiva de gênero” que, segundo eles, é contra a natureza (SILVA; CÉSAR, 2017, p.195)

Assim, os teóricos voltados a combater a então criada “ideologia de gênero” passam a subverter conceitos essenciais desenvolvidos nas pesquisas voltadas aos estudos de gênero, frutos de uma complexa discussão entre ativismo e academia, de forma a incitar uma suposta aliança conspiratória das/os estudiosas/os de gênero.

45 Disponível em: <https://img.cancaonova.com/noticias/pdf/281960_IdeologiaDeGenero_PerigosEAlcances_ConferenciaEpiscopalPeruana.pdf>. Acesso em: 08 fevereiro 2020.



Para esta corrente doutrinária, gênero passou a ser enquadrado como uma nova ideologia de esquerda, uma conspiração global, na qual elites corruptas estariam unidas com a finalidade de eliminar a base da estrutura familiar e minar os princípios democráticos, objetivando a implementação do Marxismo na sociedade através de revolução cultural (PATERNOTTE, 2018).

Desta forma, a criação do sintagma “ideologia de gênero” decorreu do movimento reacionário da Igreja Católica, detentora naquele momento histórico de um aparato institucional suficiente para a construção de uma base teórica sólida face aos estudos de gênero, advindos da luta e resistência dos movimentos feministas e sexuais.

Inseridos neste aparato teórico, destacaram-se os estudos de Dale O’Leary, uma das principais teóricas da cruzada anti-gênero, inserida no ativismo cristão antigay norte-americano desde os anos 80. Autora do livro *“The Gender Agenda: Redefining Equality”* (1997), atualmente administra o blog *“What Does the Research Really Say?”*⁴⁶. A nota apresentada na Conferência Episcopal do Peru em 1998, que cunhou o termo “ideologia de gênero”, baseou-se em seus estudos e, embora não se possa atribuir a ela a origem deste termo:

Sua produção, de todo modo, foi essencial na formulação do sintagma “ideologia de gênero” e do discurso antigênero, que, mais tarde, sofreu uma modulação que conferiu à homossexualidade (e a transexualidade) crescente ênfase e centralidade” (JUNQUEIRA, 2018, pp. 466-467)

Torna-se indispensável a diferenciação existente entre os estudos de gênero, realizados pelas/os teóricas/os que se debruçam sobre esta temática e a então difundida “ideologia de gênero”, decorrentes da contraofensiva católica e apoiada por ideólogas/os conservadoras/es que deturpam os conceitos decorrentes destes estudos, difundindo a ideia de uma suposta ideologia voltada a destruir a ordem natural da humanidade e corromper a base moral da sociedade.

Trata-se de uma verdadeira teoria da conspiração que se difundiu mundialmente devido à influência da Igreja Católica aliada aos interesses patriarcais do neoliberalismo em escala mundial. No Brasil, a religião católica sempre ocupou um espaço importante no cenário político desde a sua colonização, devido a incumbência que lhe foi atribuída em difundir o cristianismo para as novas terras. Durante um longo período o monopólio católico se consolidou na sociedade brasileira:

No caso brasileiro, as religiosidades cristãs nunca sofreram restrições em sua atuação em razão do regime político do Estado. A Igreja Católica, e portanto, o cristianismo, foi historicamente favorecida desde a chegada da coroa portuguesa em terras brasileiras [...] só quando se oficializou a separação entre Igreja e Estado, em 1891, na carta magna republicana, que se pôs fim ao monopólio católico e permitiu a liberdade religiosa para outros cultos (VENCATO; SILVA; ALVARENGA, 2018, p. 590)

46 Disponível em: <https://daleoleary.wordpress.com/>. Acesso em 23 jul. 2019.



Mesmo com a separação entre a Igreja e o Estado, os privilégios políticos concedidos para a Igreja Católica perduraram durante toda segunda metade do século XX, consolidando a presença do setor religioso difundido na esfera pública brasileira, uma vez que teve sua presença homologada pelo Estado:

Ou seja, ainda que tenham ocorrido mudanças nos dispositivos de regulação jurídica da relação entre Igreja e Estado nas constituições de 1945, 1967, 1969 e de 1988, essas alterações não eliminaram os privilégios concedidos à Igreja Católica, que continuou a se beneficiar, mais do que qualquer outro grupo religioso, dos auxílios financeiros, das isenções de impostos e das parcerias com as agências governamentais (MACHADO, 2012, p. 43).

Na esfera política, após um longo período autoritário e marcado por poucos momentos democráticos, o Brasil passou por um período de democratização a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, o que permitiu o reconhecimento de temas que permaneciam invisibilizados durante um longo período histórico, marcados pela desigualdade de gênero e população LGBT.

No entanto, a partir da década de 1990, com a consequente redemocratização pós-ditadura militar, a Igreja Católica adotou uma posição política mais conservadora, afastando-se da esquerda e se aproximando dos evangélicos neopentecostais, enquanto os movimentos sociais feministas e LGBT ganhavam força e se aproximaram do Estado, um movimento que demonstra mais especificamente a contraofensiva católica face à crescente conquista de direitos por parte destes movimentos.

Contraditoriamente, embora tenha realizado um importante papel na luta contra ditadura militar em defesa da liberdade democrática, a Igreja Católica se distanciou cada vez mais dos movimentos sociais voltados à defesa dos direitos sexuais e passou a combater suas conquistas, tendo em vista que o reconhecimento destes direitos afrontava a moralidade social defendida pela Igreja.

No decorrer da década de 1990, a Igreja Católica se reposicionou em diversas formas de atuação tanto na sociedade civil quanto político-partidária com vistas a defender a sua base ideológica, inclusive abrindo espaço para a atuação de novos atores nestas esferas, demonstrado pela crescente participação dos evangélicos nas disputas eleitorais nas últimas duas décadas e a crescente consolidação do conservadorismo religioso no cenário político brasileiro.

Em decorrência deste movimento histórico, foi possível perceber a contradição existente entre a conquista de direitos em consequência do movimento de legitimação da sociedade civil e a perda de parte destes mesmos direitos, decorrentes da atuação do setor político conservador, em momentos simultâneos, durante o período de redemocratização:

O Brasil vem passando nos últimos anos por processos políticos que tem levado a perda de determinadas conquistas no universo dos direitos construídos, principalmente, após a redemocratização. Consolidam-se nos últimos anos forças que trabalham a favor da contenção, da restrição



e do retrocesso de alguns direitos garantidos com a promulgação da Constituição de 1988 (ALMEIDA, 2017, p. 3).

A partir dos primeiros anos da década de 2000 essa conjuntura toma forma, tendo em vista que, enquanto os movimentos sociais passaram a contar com a presença do Estado, face à promulgação da Constituição Federal de 1988, o que permitiu uma abertura para as pautas ligadas à gênero e direitos da população LGBT, a Igreja Católica consolidou uma política conservadora em sentido contrário, firmando alianças esporádicas com políticos evangélicos que naquele momento histórico ascendiam numa articulação conservadora no cenário político brasileiro.

2 O CONSERVADORISMO POLÍTICO: UMA RESPOSTA ÀS CONQUISTAS LIBERAIS

O avanço das liberdades democráticas foi possível graças ao reflexo das disposições da Constituição Federal de 1988, que incluiu em seu texto garantias fundamentais que permitiram o desdobramento de seus princípios na conquista de novos direitos, dentre eles os ligados às minorias sexuais e de gênero:

De maneira geral, os novos direitos vêm sendo reconhecidos por derivação dos princípios gerais que inspiram a Carta de 1988 e os direitos sexuais se tornam, especialmente na mão de constitucionalistas, um caso exemplar do modo como novos direitos podem ser criados a partir de princípios gerais, sem a necessidade de criação de novas leis. Se as chamadas minorias sexuais podem ser consideradas “órfãs” da Constituição de 1988, o impacto da nova Carta para elas não tem, contudo, sido desprezível, dado o número de importantes decisões que, baseadas em seu “espírito”, vêm sendo tomadas por juízes e tribunais (CARRARA, 2010, p. 139)

O Executivo Federal, principalmente durante os governos de esquerda, tomou para perto as demandas dos movimentos ligados à sexualidade, dando visibilidade às pautas da sociedade civil, materializadas por meio dos movimentos sociais feministas e LGBT. Esta visibilidade proporcionou um cenário positivo na conquista de novos direitos, alcançados principalmente através do Poder Judiciário.

Tanto que, a partir de 2011, o Supremo Tribunal Federal ratificou algumas conquistas advindas da luta da sociedade civil e movimentos sociais que trabalham na defesa da diversidade, (BRASIL, 2011; BRASIL, 2018; BRASIL, 2019), o que intensificou a contraofensiva dos atores religiosos e conservadores naquele momento histórico, representados em maior parte pelo setor evangélico neopentecostal que ganhava força no Legislativo Federal, com crescente representatividade na Câmara dos Deputados.

As decisões do Supremo Tribunal Federal refletiram algumas destas conquistas, advindas da luta da sociedade civil e movimentos sociais que trabalham na defesa da diversidade. Nesta pauta, incluem-se direitos relacionados à gênero e população LGBTQ+, o que demonstra um avanço dos direitos das minorias sexuais.



Embora as decisões elencadas tenham refletido a luta histórica dos movimentos sociais na consolidação de direitos humanos fundamentais, diante do longo trajeto de exclusão e invisibilidade dos grupos socialmente marginalizados, ocorreu um movimento contrário do setor conservador da sociedade, de forte cunho religioso e bastante organizado.

Religião e política, embora se apresentem em espaços distintos na vida social, passaram a se relacionar, formando a base do discurso conservador. A religião assumiu a pauta da agenda política e trouxe em seu conteúdo diretrizes incapazes de questionamentos, por advirem de uma fonte superior e mística. São diretrizes que perfazem uma norma de conduta adequada aos padrões dominantes e se materializam numa ideologia agregada aos valores morais e normas de conduta incontestáveis:

O problema da religião – entendido não no sentido confessional, mas no laico – de unidade de fé entre uma concepção do mundo e uma norma de conduta adequada a ela: mas por que chamar esta unidade de fé de “religião”, e não de “ideologia” ou, mesmo, de “política”? (GRAMSCI, 1978, p. 14).

Gramsci revela o que está por trás desta unidade de fé, a qual denomina de “religião”: trata-se da própria “ideologia”, perceptível na materialização da norma de conduta adequada, a qual reflete a concepção de mundo. Ou seja, na construção desta concepção, é possível o uso da religião em seu viés político e ideológico para atender os interesses do sistema dominante, em dado momento histórico.

Neste cenário foi possível visualizar a inserção da suposta “ideologia de gênero” na agenda política conservadora, com forte tendência religiosa e com vistas a difundir por meio de valores morais, uma contraditória proposta que tem como pano de fundo garantir os interesses neoliberais do Estado Capitalista, através do uso ideológico dos valores religiosos:

A falácia da ideologia de gênero responde a uma estratégia política de conferir o estatuto de crença religiosa ou de posicionamento moral particular ao conhecimento científico, produzido a partir de seus singulares métodos. É o que acontece quando, baseados em suas convicções religiosas e tentando impô-las à toda sociedade, os atuais partidários da ideologia de gênero dão tal rótulo a todo conhecimento que se produziu nos últimos cem anos em torno do gênero como conceito e princípio de estruturação de relações de poder historicamente específica e culturalmente diversas (CARRARA; FRANÇA; SIMÕES, 2018, p. 77).

O termo atualmente se tornou o principal argumento do discurso religioso conservador, que passou a utilizar o sintagma “ideologia de gênero” como principal argumento ideológico, mascarado por uma política perversa e excludente, que utiliza de valores morais religiosos para segregar os que não se enquadram na concepção tida como ideal, aqueles que não são interessantes para o sistema capitalista na



atualidade. Para tanto, fazem uso da “não negociabilidade” na consolidação do que Gramsci denominou como norma de conduta adequada:

Reiteradamente mencionada em documentos eclesiásticos, a “não negociabilidade” opera como elemento balizador na construção e no acionamento de representações e de dispositivos retóricos e persuasivos do discurso antigênero, além de pautar intervenções e posicionamentos no campo político. A defesa dos “princípios não negociáveis” costuma ser acompanhada da afirmação de sua suposta universalidade (JUNQUEIRA, 2018, pp. 481-482).

A atual conjuntura político-religiosa materializa-se em seu viés conservador mediante a crescente atuação de religiosos na esfera política, advindos em sua maior parte do setor evangélico, representantes de uma parcela da população que ascendeu demograficamente a partir da década de 2000 e consolidou sua presença no Legislativo e Executivo federal.

Possuem uma forte capacidade de indução do voto, tendo em vista o vínculo entre candidato e eleitor e defendem normas de condutas fundamentadas em valores morais e cristãos, ligados à “defesa” da família como base da sociedade. Em suma, configuram “um conjunto de deputados ‘moralistas’ que ameaçam a laicidade do Estado brasileiro” (ALMEIDA, 2017, p. 6).

Desta forma, é possível perceber que a suposta “ideologia de gênero”, presente no discurso político-religioso e objeto de disputas antagônicas, advém de um movimento histórico que teve início na reação da igreja católica frente aos estudos de gênero e atualmente encontra um campo fértil na área da educação, com a limitação de temas ligados a sexualidade:

“Nesse sentido, o ponto da agenda neoconservadora que melhor expressa a tentativa de preservação da moralidade e da tradição no campo da educação é o combate à chamada “ideologia de gênero”, buscando limitar a discussão acerca de qualquer assunto relacionado às questões de gênero e sexualidade nas escolas” (LIMA, 2018, p. 126).

Este movimento histórico, analisado no presente trabalho, traz à atualidade o pensamento de Marx, enquanto produto histórico transitório, demonstrando que “há um movimento contínuo de crescimento nas forças produtivas, de destruição nas relações sociais, de formação nas ideias” (2017, p. 102).

A educação não escapou aos ataques do setor conservador, tendo em vista a sua apropriação pelos defensores da “ideologia de gênero”, conforme verificado na aliança com o Movimento Escola sem Partido⁴⁷, que conta com o apoio e iniciativa do setor político-conservador e atualmente referendado pela Frente Parlamentar Evangélica na Câmara dos Deputados.

Com a inserção dos evangélicos pentecostais no cenário político nacional, a partir dos anos 2000 e com a criação da Frente Parlamentar Evangélica (FPE) em 2003, o

47 O “Programa Escola sem Partido” foi criado em 2004 pelo advogado Miguel Nagib, tendo por justificativa “inibir a prática da doutrinação política e ideológica em sala de aula e a usurpação do direito dos pais dos alunos sobre a educação moral dos seus filhos”. Disponível em: <<https://www.programaescolasempartido.org/faq>> Acesso em: 10 fevereiro 2020.



sintagma “ideologia de gênero” adentra no Legislativo Federal enquanto ideologia conservadora e toma força principalmente após as decisões liberais do Supremo Tribunal Federal em 2011 (BRASIL, 2011).

Esta aliança entre setores religiosos e o Executivo Federal ganhou força mediante a difusão midiática de “pânicos morais” (RUBIN, 1984), embasados pela ameaça da subversão de valores familiares na abordagem de assuntos ligados à gênero e sexualidade no ambiente escolar. A família ganha uma roupagem divina e ratifica o projeto de sociedade defendido pela esfera conservadora, como essencial à reprodução social.

Porém a família que se defende desde a contraofensiva católica aos estudos de gênero, materializa-se na sua imagem heteronormativa e patriarcal e em seu papel na reprodução social, a única responsável pela formação moral das crianças, o ser mais frágil da sociedade, em sua concepção ideológica.

E nada mais importante para as crianças, na construção de um projeto de sociedade no qual possam se moldar, do que se sujeitarem a uma educação que atenda aos interesses valorados pela esfera conservadora, numa suposta proteção face aos ensinamentos subversivos ligados à sexualidade.

Nesta suposta fragilidade que os interessados neste projeto de sociedade adquirem adesão junto à sociedade como um todo, que se pauta em normas de conduta veiculados à fé religiosa enquanto chave para conservar a unidade ideológica de todo o bloco social (GRAMSCI, 1981, p. 16).

Desta forma, a análise feita até o momento sobre a criação do sintagma “ideologia de gênero” no cenário global até a sua manifestação político-partidária no Brasil, permite visualizar um ciclo conjuntural específico:

Há que se considerar, contudo, que a democracia – como expressão de pluralidade de manifestações políticas e ideológicas – constrói-se no processo societário de forma análoga ao capital. As experiências históricas mostram que, em momentos de expansão do capital, os regimes democráticos tendem a ser alargados. Em momentos de aprofundamento de crise do capital, materializa-se a tendência do limite à democracia, o que, em última instância, significa limitar ou retirar direitos sociais, ainda que permaneça a lógica representativa por meio de partidos políticos (FERNANDES, 2018, p.30)

É perceptível o movimento voltado à limitação da democracia, com a implementação de políticas destinadas à consolidação dos valores ultraconservadores, que encontram nos temas ligados a gênero e sexualidade um terreno fértil para exercício do poder de manipulação da sociedade. Trata-se de um movimento que demonstra um momento de crise do capital, presente na limitação e consequente retirada de direitos sociais, com a única finalidade de atender aos interesses do Estado neoliberal em consolidação.

A implementação da suposta “ideologia de gênero” na sociedade demonstra claramente este movimento, principalmente na atual conjuntura estabelecida no Brasil, ao propor que



“a junção das teses dos arautos do fundamentalismo do mercado e do fundamentalismo religioso, se transformadas em legislação, como está ocorrendo, constituirá o lado mais voraz da esfinge que se alastra na sociedade” (FRIGOTTO, 2017, p. 31).

Desta forma, a resistência feita por movimentos ligados à sociedade civil e representantes de setores da educação emergem como prioridade na disputa de um projeto de sociedade que vise garantir os direitos sociais e sexuais, frente ao desmonte proposto pelo setor conservador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho objetivou analisar o movimento histórico que culminou na consolidação do conservadorismo político-religioso brasileiro, em decorrência da contraofensiva da Igreja Católica face aos estudos de gênero, demonstrando o desenvolvimento de tensões entre projetos distintos e antagônicos de sociedade.

Constatou-se que esse processo histórico advindo da contraofensiva Católica contribuiu para a consolidação de um regime ultraconservador no cenário político brasileiro atual, com a crescente limitação e retirada de direitos sociais, com a única finalidade de atender aos interesses do Estado neoliberal em consolidação.

O sintagma “ideologia de gênero” foi essencial para difundir os pressupostos ideológicos da moral cristã, diante do confronto existente entre a norma de conduta adotada pela Igreja e a crescente visibilidade de grupos inseridos na sociedade civil que destoavam desta mesma norma, iniciado num movimento global que posteriormente engendrou-se na esfera política brasileira.

Trata-se de uma proposta que vai além de um imperativo moral e se engendra na sociedade mediante a utilização de pânicos morais, voltados a estigmatizar “a chamada ‘ideologia de gênero’ como um suposto plano para ‘sexualizar’, corromper ou perverter crianças inocentes e destruir ‘a’ família” (CARRARA; FRANÇA; SIMÕES, 2018, p. 75).

Neste sentido, a projeção da organização Escola sem Partido foi essencial na difusão da suposta “ideologia de gênero” na esfera da educação, contando com o apoio de diferentes setores da sociedade, em especial o exercido pela Frente Parlamentar Evangélica, uma das principais representantes do conservadorismo religioso no cenário político brasileiro.

Desta forma, os distintos projetos de sociedade evoluem numa constante tensão, pois acompanham o movimento de expansão e crise do capital, o qual neste trabalho ficou evidenciado através dos distintos momentos de avanços e retrações na conquista de direitos ligados a sexualidade, decorrentes dos períodos históricos analisados.

A busca por uma sociedade equânime e igualitária depende da luta travada historicamente pela sociedade civil face aos interesses do Estado neoliberal, no qual encontra-se inserida a educação. Trata-se de um momento histórico no qual somente a participação de toda sociedade e atores envolvidos nas disputas políticas poderá garantir a continuidade de uma abertura democrática que permita superar o sistema Capitalista proposto.



REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ronaldo de. A onda quebrada – evangélicos e conservadorismo. **Cadernos Pagu**, n. 50, 2017.
- BIANCHI, Alvaro. A guerra que estamos perdendo. In: DEMIER, Felipe; HOEVELER, Rejane (Org.). **A onda conservadora: ensaios sobre os atuais tempos sombrios no Brasil**. 1. ed. – Rio de Janeiro : Mauad, 2016.
- BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Portal de Notícias. **Supremo reconhece união homoafetiva**. Brasília: Supremo Tribunal Federal, 2011. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=178931>. Acesso em 19 jul. 2019.
- BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Portal de Notícias. **STF reafirma direito de transgêneros de alterar registro civil sem mudança de sexo**. Brasília: Supremo Tribunal Federal, 2018. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=386930>. Acesso em 19 jul. 2019.
- BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Portal de Notícias. **STF enquadra homofobia e transfobia como crimes de racismo ao reconhecer omissão legislativa**. Brasília: Supremo Tribunal Federal, 2019. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=414010>. Acesso em 15 jul. 2019.
- CARRARA, Sérgio. Políticas e direitos sexuais no Brasil contemporâneo. **Revista Bagoas**, Natal, n. 5, p. 131-147, 2010.
- CARRARA, Sérgio; FRANÇA, Isadora Lins; SIMÕES, Júlio Assis Conhecimento e práticas científicas na esfera pública: antropologia, gênero e sexualidade. **Revista de Antropologia**, v. 61, n. 1, p. 71-82, 27 abr. 2018.
- CONNELL, Raewyn. **Gênero em termos reais**. 1. ed. São Paulo: nVersus, 2016.
- FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. **Gestão democrática da educação no Brasil: a emergência do direito à educação** – 1.ed. – Curitiba: Appris, 2018.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, 2017.
- GRAMSCI, Antonio. **Concepção Dialética da História** – 3.ed. – Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1978.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Revista Psicologia Política**. São Paulo, v. 18, n. 43, p. 449-502, dez. 2018.
- LIMA, Paula Valim de . Influências neoconservadoras na educação pública: sujeitos em relação. In: PERONI, Vera Maria Vidal; LIMA, Paula Valim de; KADER, Carolina Rosa. (Org.). **Implicações da relação público-privada para a democratização da educação na América Latina: Uruguai, Argentina, Venezuela, Chile, Bolívia e Brasil**. 1ed.São Leopoldo: Oikos, 2018, v. 1, p. 125-131.
- MACHADO. Maria das Dores Campos. Religião, Cultura e Política. **Religião e Sociedade**, Rio de Janeiro, pp. 29-56, 2012.



MARX, Karl. **Miséria da filosofia** – 1.ed. – São Paulo : Boitempo, 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração e Plataforma de Ação de Pequim**. IV Conferência Mundial sobre Mulheres. Pequim. 1995.

PATERNOTTE, David; KUHAR, Roman. “Ideologia de gênero” em movimento. **Psicologia Política**, v. 18, n. 43, p. 503-523. São Paulo, 2018.

RUBIN, Gayle. “Thinking Sex: Notes for a Radical Theory of the Politics os Sexuality”. In VANCE, Carole (org.). **“Pleasure and Danger”**. Nova York, Routledge/Kegan Paul. P. 267-319.

SARDENBERG, Cecilia. Negociando gênero em desenvolvimento: os feminismos brasileiros em destaque. **Cadernos Pagu**. Vol. 52, 2018.

SILVA, Amanda da. CÉSAR, Maria Rita de A. A emergência da “ideologia de gênero” no discurso católico. **InterMeio**, Campo Grande (MS), v. 23, n. 46, p. 193-213, jul./dez. 2017.

VENCATO, Anna Paula; SILVA, Rafaela Lacerda da; ALVARENGA, Rodrigo Lessa. A educação e o presente instável: repercussões da categoria “ideologia de gênero” na construção do respeito às diferenças. **Psicologia Política**. Vol. 18, n. 43, pp. 587-598. Set. – Dez. 2018.

LIVROS INFANTOJUVENIS E O MUNDO DO TRABALHO: A REPRESENTAÇÃO DAS BABÁS

Priscila Kaufmann Corrêa –
Secretaria Municipal de Educação/ Prefeitura Municipal de São Paulo

AS ESCRITORAS

Este estudo traz três livros infantojuvenis de três escritoras e analisa a representação das babás em cada um deles. Os livros possuem longevidade, sendo publicados desde o século XIX e XX e difundidos até o século XXI. Os livros têm meninas e jovens como protagonistas e trazem uma perspectiva da aristocracia e da burguesia sobre como as personagens deveriam se portar, uma vez que em todos os livros apresentados, elas se mostram rebeldes e travessas. As babás estão sempre presentes em diferentes situações, orientando e cuidando para que estas meninas e jovens sigam por um caminho estabelecido como adequado. Aqui o estudo se volta para passagens em que as crianças estão enfermas e cabe à babá zelar pela

As escritoras dos livros são a Condessa de Ségur, da França, Louisa May Alcott, dos Estados Unidos e Maria Clarice Marinho Villac, do Brasil. Cada uma destas mulheres teve a possibilidade de desenvolver a escrita no país e no lugar social em que viveu. Suas boas relações entre familiares e pessoas conhecidas garantiram que pudessem se dedicar à escrita e buscar maneiras de imprimir seus livros.

A Condessa de Ségur nasceu na Rússia de uma família aristocrática e se tornou escritora na França, quando já era avó e dedicava cada novo livro a um de seus 19 netos. Foi seu marido, Eugène de Ségur, que a indicou ao editor Louis Hachette, que queria obras infantojuvenis para serem vendidas em estações de trens na França. A Condessa inaugurou a *Bibliothèque Rose*, livros pequenos com capas cor-de-rosa.

Louisa May Alcott, de uma família burguesa com ares aristocráticos, nasceu em Germantown, nos Estados Unidos, e morou nas cidades de Boston e Concord, criando um patrimônio financeiro para sua família por meio de seu trabalho. Antes de se dedicar só à literatura, trabalhou como governanta e costureira. Também publicou contos de pulp fiction, pois eram bem pagos, apesar da reputação deste tipo de literatura não ser considerada boa. Pela sugestão de seu editor, Thomas Niles, que Louisa May começar a escrever um livro para jovens, algo pouco usual para a época.



Maria Clarice Marinho Villac nasceu em Itu, no estado de São Paulo, de uma família aristocrática patriarcal, contava os acontecimentos de sua infância aos seus filhos e sobrinhos, que sugeriram transformar estes relatos em livros. Depois de viúva, dedicou-se a vários trabalhos, fundando um Centro para Operárias, para ensinar costura e bordado, alfabetizar e aulas de francês e inglês. Mais tarde buscou editores para a publicação de suas narrativas.

Sendo todas as escritoras de famílias abastadas e de com um grande círculo de relações, puderam trazer aspectos importantes para a formação de meninas e jovens a partir de suas perspectivas e de sua classe social. É a partir deste lugar que elas prescrevem como estas meninas e jovens devem se portar e controlar suas emoções, especialmente quando demonstram raiva e indignação. A representação da mulher, como pessoa doce, gentil e obediente, deve ser ensinada desde cedo.

Cada uma das escritoras, de diferentes lugares, retratam as babás como pessoas incumbidas de cuidar das crianças no interior da residência. A perspectiva das autoras é de quem observa estas pessoas de longe e as descrevem sem precisar vivenciar sua rotina. De seu lugar privilegiado, as escritoras puderam retratar os empregados em diversos de seus livros. Para este estudo serão analisados os livros⁴⁸ *Les petites Filles modèles*⁴⁹ (1858), da Condessa de Ségur, *Little women*⁵⁰ (1868), de Louisa May Alcott e *Clarita da pá virada* (1939), de Maria Clarice Marinho Villac.

Les petites Filles modèles era publicada pela editora Hachette em Paris e seu ilustrador foi Bertall, pseudônimo de Albert Amoux⁵¹. Já o livro *Little women* foi produzido pela Roberts Brothers em Boston e foi ilustrado por May Alcott, irmã de Louisa May Alcott, na primeira edição. *Clarita da pá virada*, por sua vez, teve sua publicação pela editora Revista dos Tribunais na cidade de São Paulo. Quem ilustrou foi o caricaturista Manuel Romano, conhecido como Manolo. Além destas primeiras edições, estes livros foram largamente difundidos, sendo que os livros estrangeiros tiveram traduções para várias línguas.

Os livros trazem a configuração familiar e como as babás são representadas. Esta representação está calcada em como a aristocracia e a burguesia enxerga o empregado, no caso, a babá, o que significa que esta pessoa deve ser mulher e que se mostre obediente e abnegada perante seus patrões. Roger Chartier, historiador cultural, indica como a representação está presente no cotidiano:

A relação de representação é assim turvada pela fragilidade da imaginação, que faz com que se tome o engodo pela verdade, que considera os sinais visíveis como índices seguros de uma realidade que não existe. Assim desviada, a representação transforma-se em máquina de fabricar respeito e submissão, em um instrumento que produz uma imposição interiorizada, necessária lá onde falta o possível recurso à força bruta. (CHARTIER, 2002b, p. 75)

48 Os títulos estrangeiros serão utilizados para indicar as obras originais.

49 Tradução: *As meninas exemplares*.

50 Tradução: *Mulherzinhas*.

51 Albert Amoux se formou em desenho, trabalhando no atelier de Drolling e na editora Barba.



Nos livros, a representação está presente em casa uma das personagens, como cada uma deve se portar e o que se espera delas. Os adultos e as crianças têm sua maneira de estar e se comportar. Dos empregados também é esperado um comportamento e as publicações mostram como devem trabalhar. Além do mais, esta representação é construída a partir da visão de determinados grupos, no caso, a aristocracia e a burguesia, que por meio desta representação, mantém os *status quo*.

As percepções do social não são de forma alguma neutras: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por ela menosprezados, a legitimar um projecto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, suas escolhas e condutas. (CHARTIER, 2002a, p. 17)

Tais representações ainda são desejáveis no século XXI e este é um dos motivos da sua longevidade. Ao analisar os três livros, a representação apresentada por Roger Chartier será importante para compreender a representação de cada uma das personagens e, especificamente, das babás.

OS LIVROS

No livro *Les petites filles modèles* há a formação de famílias que se unem, com duas mães que são viúvas e suas filhas. Camille e Madeleine são filhas de Mme de Fleurville e Marguerite de Mme de Rosbourg. A elas se unem a menina órfã Sophie, cuja madrasta deixa aos cuidados de Mme de Fleurville. O núcleo familiar ainda conta com empregados e quem mais fica próxima às crianças é a babá Élisabeth, nas atividades diárias de passeios e brincadeiras e estudos.

Em *Little women* há a família formada pela Mrs. March e suas filhas Margareth, Josephine, Elisabeth e Amy e a babá Hannah. O pai, Mr. March, por estar trabalhando como capelão durante a Guerra de Secessão, está distante da família e só retorna no final do ano depois de ficar doente. A babá auxilia em todas as tarefas domésticas e ainda auxilia as jovens para o seu aperfeiçoamento espiritual.

Já em *Clarita da pá virada*, a família é ampla, em que crianças convivem com seus pais, avós maternos, tios e muito empregados na fazenda de café. É o avô materno o dono de várias propriedades e que organiza a rotina da fazenda, junto com sua esposa, avó de Clarita. O pai, Sr. Azevedo, trabalha na instalação da rede elétrica em diferentes cidades e a mãe, Sílvia, está presente na rotina da fazenda e nas atividades domésticas, junto com os empregados.

Quando *Clarita no Colégio* é lançado, artigos elogiam o trabalho da escritora. Capitú é autora de um desses artigos no qual relembra os livros da Condessa de Ségur de seu tempo de menina e conta ter descoberto, com surpresa, os livros de Violeta Maria. As travessuras ali narradas, segundo ela, assemelhavam-se com as trapalhadas da menina Sofia. A articulista ressalta a familiaridade da sua infância com a de Clarita, em sua vida de colégio, sua família simpática e a presença de uma Babá “negra como a noite, mas de alma branca como o lírio”, existente nos lares brasileiros mais abastados (CRÔNICA, 11/6/1946, recorte). Tal comentário sobre a babá soa



mal na contemporaneidade, porém não naquele momento, em que a abolição da escravidão ainda era recente e o negro era visto apenas como um humilde serviçal. Vale ressaltar que nesse texto a presença de uma babá seria usual, ao menos entre as classes abastadas no Brasil, mas não entre a maioria da população. Porém no livro, a representação de como cada pessoa deve se comportar, seja como mãe, avó, crianças e empregados transparece em várias passagens e, inclusive com passagens racistas, tais quais da autora da crítica sobre *Clarita da pá virada*.

Neste estudo serão apresentadas três situações em casa um dos livros, nas quais as babás ganham destaque quando se trata de cuidar das crianças em momentos de perigo e de saúde. Em cada um dos livros as babás se preocupam e se dedicam para que a criança/ jovem se recupere. Pouco se sabe sobre as vivências destas empregadas, sabe-se que vivem na casa e realizam vários trabalhos, como cozinhar, cuidar do jardim com as crianças, passear com elas e levar a medicação necessária quando estão enfermas. As babás não deixam de sofrer uma relação abusiva dos patrões, pais das crianças. Em todas as narrativas os empregados não possuem família e vivem na casa dos patrões, à disposição deles e se espera obediência e subserviência por parte das babás, quanto para as crianças e jovens.

No livro *Les petites filles modèles*, foi a babá, de nome Élis, que percebeu as manchas vermelhas da varíola no corpo de Camille. Mesmo que Mme. de Fleurville dispensasse a babá de tratar de criança, Élis insistiu em cuidar dela (SÉGUR, 1858, p. 241): “Nunca, Madame, abandonarei minha pobre paciente, mesmo que fique com varíola, não falharei no meu dever”.

Nesta passagem nota-se que a babá se mostra abnegada e dedicada ao cuidado da menina, como um dever de cuidar da criança doente. A babá se torna uma enfermeira, pois fica observando e cuidando de Camille. Contudo, trata-se de um trabalho em que Élis recebe, morando na casa para se dedicar todo o tempo com as crianças, quaisquer que sejam as atividades a serem realizadas. Assim a babá e a mãe cuidaram da criança, impedindo que as outras crianças ficassem em contato com a doente e fossem contagiadas. Quando Camille se recupera, ela acaba cuidando da babá, que também contraiu varíola. Como menina exemplar, Camille sabe cuidar e dedicar, uma vez que existe a expectativa de que as meninas sejam mulheres boas, obedientes e prestativas. Quando a babá se recupera, as crianças comemoram com uma festa (Ibidem, p. 249). Élis ganha um vestido de tafetá marrom com mangas em rendas para a ocasião e se sente lisonjeada com o presente.

Como empregada da casa, Élis é bem tratada pelas famílias da casa, bem como pelas crianças. Contudo, mesmo quando fica doente, é na casa de suas patroas que ela se restabelece, sem haver informações que a babá tenha parentes que pudessem visitá-la. A babá é uma mulher que trabalha na casa de famílias abastadas e não tem contato com os familiares e o lugar em que vivem. Sua vida de trabalho gira somente em função do cuidado das crianças.

No caso de Hannah, empregada da família March, também tem a função de cuidar das crianças, como uma babá, além dos afazeres domésticos da casa. Na família ela é considerada “por todos, mais uma amiga do que uma empregada”. (ALCOTT,



1868, p. 25). A relação de trabalho se dilui e a empregada “faz parte da família”, o que significa que não precisa ser bem remunerada, como se fizesse um “favor” ao prestar os serviços na casa, dando a impressão de se tratar de uma relação entre parentes/ amigos. Como integrante da “família”, também não se sabe de que lugar que veio, quem são seus parentes e como chegou a trabalhar na casa da família March. Contudo, mesmo como “amiga”, ela tem um determinado lugar na hierarquia desta suposta “família” e um espaço determinado na casa, precisando dar conta de todas as tarefas a serem realizadas ao longo do dia.

Cabe a Hannah gerir a casa quando a senhora March viaja para cuidar do marido que está entre as tropas na guerra de secessão. Neste período, Elizabeth vai auxiliar uma família em situação vulnerável, levando comida para as crianças. Mesmo pedindo às irmãs para visitar esta família, é Beth que acaba indo levar alimentos. Ao visitar a família, o bebê acaba com a febre escarlatina nos braços de Elizabeth. Esta contrai febre escarlatina e Hannah, como adulta da casa, decide chamar o médico:

“Agora eu vou dizer o que vamos fazer”, disse Hannah quando examinou e perguntou a Beth, “traremos o Dr. Bangs, só para dar uma olhada em você, querida, e começar do jeito certo; então enviaremos Amy para a tia March por um período, para mantê-la fora de perigo e uma de vocês meninas pode ficar em casa e divertir Beth por um dia ou dois” (Ibidem, p. 259).

A empregada, como uma mulher dedicada e abnegada faz o possível para manter a calma em um momento tenso entre as irmãs March, uma vez que Beth poderia morrer caso sua doença não fosse tratada. Hannah procura de todas as maneiras para seguir a prescrição do médico e assegurar que Elizabeth tenha uma boa recuperação. Mais uma vez a empregada, além de ser babá, assume o papel de enfermeira, que zela pelo bem-estar da criança enferma. Elizabeth se recupera após vários dias de febre. A senhora March volta ao lar quando a filha já estava se recuperando, apesar de vários dias com febre e desacordada. Com toda a dificuldade, é Hannah que precisa ficar atenta e fazer o possível para cuidar das quatro irmãs. Com seu empenho ela assegura o bem-estar de todas as meninas.

Os cuidados com as crianças também está presente em *Clarita da pá virada*. Trata-se de uma família de muitos membros, na qual todos cuidam das crianças e não apenas os pais. Quando os patrões não estavam por perto, os empregados também cuidavam e tomavam decisões. Estes empregados eram negros que tinham sido escravizados pelo avô de Clarita e que permaneceram na fazenda depois da lei Áurea. A relação entre os patrões e os empregados se mantém ambígua, pois continuam existindo abusos. Os nomes dos empregados não são respeitados e estes se sujeitam a um nome diferente para que patrões e seus filhos tenham mais “facilidade” para nomeá-los e estes se mantenham em seu trabalho. Este é o caso da Babá, cujo nome é Teresa, mas para crianças pequenas este nome seria complicado e daí um nome genérico para denominar a pessoa que cuida das crianças dos patrões. A prestação do serviço destas pessoas não é valorizada, por mais que seu trabalho seja essencial para a realização das tarefas da casa e do campo.



Há uma passagem que trata de alguns dos empregados da fazenda e entre eles trata-se da Babá de Clarita. Esta, por ter sido criada em uma “atmosfera de respeito e submissão” do período da escravidão, tratava as crianças por Senhor e Dona e mostrando-se mais humilde e respeitosa outras empregadas, que tinham mais liberdade de tratar com seus patrões (VIOLETA MARIA, 1939, p. 18). Nota-se que a escravidão deixou marcas profundas nas pessoas e que permanecem até a atualidade, uma vez que esta falta de respeito e consideração com o empregado ainda existe.

Certa vez Clarita cortou o joelho ao cair sobre uma garrafa quebrada e Teresa (a Babá), Elisa e Olímpia decidem estancar o sangue com salmoura e Simplício, o cozinheiro, aconselha levar a menina à botica:

[...] mas o *mió* de tudo é levar a menina na botica *p’ro* Seu Souzaõ curar!...
-- Será o *causo*? - pergunta a Babá.
-- É o *mió*, *Nhá* Teresa, - diz o Simplício - - ainda mais que D. Sinhara *c’as* moça num tá em casa.
E, como o velho Simplício é um preto ilustre, emigrado das terras do Rio, [...] cozinheiro de forno e fogão, todos acatam o parecer [...].” (Ibidem, p. 15).

A sabedoria e as tentativas de auxiliar as crianças cabem a todos os presentes na casa. A orientação de Simplício, o empregado mais velho, é respeitada e seus conselhos são ouvidos. A linguagem coloquial dos empregados também é reproduzida no livro, procurando ser fiel ao modo de falar dos empregados. Por outro lado, como sinaliza Antonio Candido (1999, p. 88), essa “[...] é técnica ideológica inconsciente para aumentar a distância erudita do autor que quer ficar com o requinte gramatical e acadêmico, e confinar o personagem rústico [...]”. O velho empregado, em sua linguagem, é diminuído, indicando seu *status* social. Um empregado que não teve direito ao ensino e esta marca fica expressa até mesmo na narrativa de uma escritora que passou pelo ensino em um internato, diferenciando o seu lugar. Contudo, são os empregados que garantem o bem-estar das crianças e quando Clarita se machuca, eles buscam maneiras de auxiliar nesta situação e não os pais ou avós desta criança.

Em outro momento em que Clarita acompanhou a avó no preparo da goiabada. Ao terminar o doce, ele é guardado na despensa, ainda fumegando. A menina, por ser gulosa, observa o movimento dos adultos e apesar da orientação da avó de que o tacho ainda estava quente, pensou: “Acho que não está mais quente...! Acho que não está, não, pois não está mais pulando...! Eu vou experimentar só um pouquinho só...” (VIOLETA MARIA, 1939, p. 59). E, ao colocar o dedo, o susto com o calor queimando fez com que ela colocasse as duas mãos no tacho. Toda a família se une para socorrer a criança. Parentes e empregados auxiliam trazendo panos, manteiga e folhas de bananeira para aliviar as queimaduras das mãos de Clarita. São os empregados que precisam assegurar o bom andamento da casa da fazenda, trazer os ingredientes para cuidar das queimaduras, fazer o chá de hortelã para acalmar os familiares e eventualmente levar a criança à botica para fazer os curativos necessários.



Os empregados marcam a condição de um determinado grupo social, compondo a representação da família que conta com seus serviços, entre os quais estão os cuidados com os seus filhos. As narrativas das três escritoras apresentam os empregados como membros da família que mantêm um vínculo com as crianças e jovens. A formação da criança, com a apresentação de outros membros que auxiliam na orientação e no cuidado, mostra-se mais ampla do que se fosse realizada somente com a presença dos pais. Esses empregados não deixam de sofrer uma relação abusiva dos patrões, pais das crianças e até mesmo por elas. Em todas as narrativas os próprios empregados não possuem família e vivem na casa dos patrões, à disposição deles. Não há informações sobre os familiares destas babás, que como mulheres, precisam ser de boa índole, obedientes e abnegadas em seu trabalho, como cuidadoras, enfermeiras e preceptoras, isto é, as que orientam as meninas, sem ter seu ofício devidamente valorizado.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Neste trabalho procura-se lançar um novo olhar sobre as babás e sua representação nos livros. Este olhar precisa ser crítico, pois as escritoras viam as babás como uma empregada necessária para cuidar dos filhos e esta relação acaba sendo bastante autoritária e, por vezes, abusiva. Estas mulheres são vistas como “amigas”, “membros da família”, como se não existisse uma relação de trabalho, um serviço a ser realizado e a ser devidamente pago.

As famílias aristocráticas, burguesas e patriarcais precisam empregar pessoas para garantir o bom andamento das atividades da casa e, assim, as babás deixam de se dedicar à própria família para cuidar dos filhos dos outros. Este desprendimento de sua família para assegurar um trabalho em outra casa é o que as babás realizam e está presente nos livros infantojuvenis. As escritoras estão em um lugar privilegiado, pois tiveram a possibilidade de aprender a ler e escrever e quando adultas encontraram maneiras de escrever e publicar suas obras. De seu lugar privilegiado elas também trazem em suas narrativas figuras que estavam presentes em sua vivência infantil, como as babás. Segunda a escritora Chimamanda Ngozi Adichie: “O poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva” (ADICHIE, 2019, p. 23). Desta maneira, há uma história única visto de um determinado lugar sobre estas mulheres que trabalhavam na casa estavam sempre à disposição das crianças e de quem as contratou. As escritoras criaram uma história única das babás, sem conhecer sua família, o país em que viviam e como chegaram à casa de quem as contratou, informação esta que não precisa ser contada nas publicações. Só existe uma representação de babá, como pessoa boa, generosa e subserviente, que se dedica por toda a vida pelo bem-estar das crianças.

As crianças que leem estas histórias e nunca vivenciaram na casa a presença de uma babá, vão entender que esta personagem tem que se dedicar, cuidar e estão presentes em certa moradia. Como meninas, entenderam como se portar, seja na infância, seja na vida adulta, dependendo do lugar que ocuparão, seja a patroa ou a empregada/ babá. Adichie (2019, p. 13) explica que na infância as crianças são



“impressionáveis e vulneráveis” e daí a importância de oferecer outras histórias e outras perspectivas para não se esbarrar em uma história única, como no caso destas escritoras. Estas, mesmo de diferentes países, divulgaram uma determinada vivência na casa com uma empregada incumbida de cuidar tão somente das crianças e trazem a importância desta pessoa na casa, pois cabe a ela dar conta da rotina dos filhos daquela família.

A Condessa de Ségur, Louisa May Alcott e Maria Clarice Marinho Villac tiveram seus privilégios e estes ficaram marcados em suas histórias, uma vez que trazem um universo de pessoas, que além das crianças e familiares, apresentam pessoas que convivem na casa para prestar um serviço. Apesar de fundamental para a rotina da casa, não são valorizadas pelo trabalho que prestam. A representação das babás traz um estereótipo de como elas devem ser, porém “o problema como os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos” (Ibidem, p. 26). E mesmo sendo incompletos, estes estereótipos são constantemente trazidos à tona em diversos livros, como estes que foram brevemente analisados neste estudo.

Vale lembrar que, para Chartier:

Ao trabalhar sobre as lutas de representação, cuja questão é o ordenamento, portanto a hierarquização da própria estrutura social, a história cultural separa-se sem dúvida de uma dependência demasiadamente estrita de uma história social dedicada exclusivamente ao estudo das lutas econômicas, porém opera um retorno hábil também sobre o social, pois centra a atenção sobre as estratégias simbólicas que determinam posições e relações e que constroem, para cada classe, grupo ou meio, um ser-percebido constitutivo de sua identidade (1991, pp. 183-184).

Ao ler as publicações, cada um saberá que lugar ocupar, compreender sua identidade e manter o *status quo*. Porém, mesmo que estas representações, seus símbolos permaneçam e se perpetuem, a leitura pode ser compreendida, debatida e criticada uma vez que tais obras estão presentes no mundo e não precisam ser prontamente aceitas. O diálogo com os livros deve ser posto, incluindo as crianças, especialmente as meninas e jovens, para olhem com maior atenção a como os empregados são tratados e também desrespeitados ao longo das narrativas.

O presente estudo apresentou um pouco das possibilidades de trazer as representações dos empregados nas casas e a necessidade de discutir sobre as obras de outra época, uma vez que elas continuam sendo publicadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019;

ALCOTT, Louisa May. **Little women: or Meg, Jo, Beth and Amy**. Boston (EUA): Roberts Brothers, 1868, Disponível em: <<http://www.archive.org/details/littlewomenormeg00alcoiala>>, acessado em 12 de dezembro de 2015;



CAPITÚ. “Crônica” In: **O Estado de São Paulo**, São Paulo (SP), 11 de junho de 1946;

CHARTIER, Roger. “Mundo como representação”. In: **Estudos Avançados**. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, vol. 5, no. 11, jan./ abr. 1991, pp. 173 – 191;

_____. “Capítulo IV: Textos, impressos, leituras”. In: **A História cultural: entre práticas e representações**. Lisboa (Portugal): DIFEL, 2002a;

_____. À beira da falésia: entre incertezas e inquietude. Porto Alegre (RS): Editora Universidade. 2002b;

COMTESSE DE SÉGUR. **Les petites filles modèles**. Hachette, 1858, Disponível em: <<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6513581s>>, acessado em 25 de novembro de 2015;

VIOLETA MARIA. (Maria Clarice Marinho Villac). **Clarita da pá virada**, São Paulo: “Revista dos Tribunais”, 1939⁵².

52 – Obra encontrada na Biblioteca Municipal Hans Christian Andersen, em São Paulo (SP).

LUÍS DA CÂMARA CASCUDO E A LITERATURA POPULAR NO BRASIL

Lays Antonnyêta Luna Santos – UNISANTOS

Moysés Kuhlmann Jr. – FCC

INTRODUÇÃO

Este estudo tem a intenção de compreender a relevância dos contos populares para a formação das crianças, considerando a importância das pesquisas de Luís da Câmara Cascudo para a valorização desse gênero. Será analisada a trajetória do autor e alguns de seus livros, especialmente no que se refere à literatura popular. Considera-se que os Contos Orais remetem à memória daqueles que contam e dos seus ouvintes, os quais contribuem e participam desses momentos, colaborando para a construção da afetividade e pertencimento cultural.

A motivação para essa pesquisa decorre da experiência docente na educação infantil, em que o trabalho com as crianças com projetos relacionados à literatura de cordel mostrou-se bastante enriquecedor em vários aspectos. A esse tema de interesse agrega-se a perspectiva de situá-lo no campo da história da infância no Brasil, contemplando as culturas regionais e o seu espraiamento pelo país.

Embora o contar histórias aconteça muitas vezes de modo espontâneo dentro das famílias e em práticas culturais, a literatura popular ainda sofre resistência no interior das instituições educacionais, considerada uma literatura subalterna e inferior à dita “oficial”. Acreditamos que os estudos de Cascudo podem trazer uma contribuição para que esse pensamento sobre o popular seja revisto e que a literatura popular possa ser uma ferramenta pedagógica em sala de aula.

As lendas populares, aos poucos vêm ganhando espaço dentro das instituições, mas muitas vezes apenas no dia do folclore, ou seja, no mês de agosto. O professor poderia pensar que ao utilizar lendas, contos populares, folhetos de cordel, possibilitaria às crianças o contato com a diversidade cultural, aproximando as crianças das regionalidades que as narrativas retratam, de maneiras diferentes de falar e de respeitar o próximo e o que é diferente. Ao comentar sobre a magia da narrativa oral, Costa (2003, p. 215) fala da “emoção, melodia da voz e gestualidade que fazem os ouvintes cativos do magnetismo emanado das malhas da palavra oral e os conduz ao mundo dos sonhos, do devaneio, da imaginação”.



O encantamento que as histórias produzem ativam a imaginação e novas percepções do mundo e do conhecimento. Isso possibilita a quebra de preconceitos, em que a oralidade deixa de ser marginalizada, vista como o oposto da escrita, o que desconsidera a história da humanidade e a produção da cultura.

Da mesma forma, como será comentado mais adiante, no âmbito da pesquisa acadêmica essa temática também foi secundarizada.

Luís da Câmara Cascudo (1898-1986) pertencia a uma família tradicional de Rio Grande do Norte, que tinha condições financeiras, como a maioria dos intelectuais do Brasil nascidos no século XIX. Seu pai, Francisco Cascudo foi Coronel da Guarda Nacional, caçador de cangaceiros, como cita Oliveira (2012, p. 41) do livro *A vida de Pedro Velho*, de Cascudo, escrito em 1956. Saiu da Guarda em 1900 e depois disso, adquiriu uma loja, tornando-se “um dos homens mais ricos da cidade de Natal” (LIMA, 2008, p. 175). Por viver nesse contexto, Cascudo foi inserido em situações que contribuíram para sua formação intelectual: educação de qualidade, contato com diversos livros, inclusive estrangeiros, professores particulares.

A produção intelectual de Câmara Cascudo iniciou-se em 1918, ano em que ingressou na Faculdade de Medicina na Bahia, quando também começou a publicar no *Jornal A Imprensa* – de propriedade do seu pai – como responsável pela seção intitulada *Bric-à-Brac*, em que escrevia críticas literárias e crônicas. A palavra francesa refere-se às coleções de objetos decorativos e baratos, denominando também as lojas e feiras populares, mercados de pulgas, em que são comercializados – o que já prenuncia a trajetória do autor como colecionador de histórias e causos. De acordo com Neves:

Em *A Imprensa* escreve crônicas até 1924, e nelas começa a esboçar seu perfil de escritor polifônico, ao publicar comentários sobre uma gama de temas que vão dos mendigos das ruas de Natal à festa japonesa organizada pelas senhoritas da boa sociedade da cidade. (NEVES, 2005 p. 1)

Em relação ao percurso de Câmara Cascudo, Lima (2008), relata:

A literatura seria, portanto, uma motivação inicial para a tarefa que Cascudo incumbira para si: ser um homem das letras, o que, enfim, se concretiza através da decisão de abandonar a faculdade de medicina para ingressar na faculdade de direito, dessa vez no Recife, saindo do Rio de Janeiro, onde estava estudando havia três anos, pois abandonara a Faculdade da Bahia no primeiro ano para se transferir para o Rio. Portanto, o ano de 1922 marca o retorno de Câmara Cascudo ao nordeste brasileiro. (LIMA, 2008, p. 172)

Cascudo esteve atento aos acontecimentos que ocorriam no Brasil, como a “manifestação na semana da arte Moderna de 1922” (LIMA, 2008, p. 175). Manteve correspondência com intelectuais, entre eles Mário de Andrade, a quem hospedou em Natal, em 1928, durante a viagem do modernista ao norte e nordeste brasileiro.

Cascudo, mediante as suas pesquisas, adquiriu diferentes experiências que contribuíram para o desenvolvimento das suas obras, não apenas de leituras feitas



por ele, hábito que foi se construído desde sua infância, mas pelas informações de que se nutria, por meio das correspondências com intelectuais da época, pelo conhecimento adquirido pela relação direta com as pessoas, compreendendo diferentes costumes, lugares e manifestações na qual fazia relação com a cultura popular tendo como preocupações: “nos limites do conhecimento provinciano, registrar o essencial, o característico, dando um roteiro do material existente e mais facilmente consultado.” (1954, p. 10).

Ao mesmo tempo, Câmara Cascudo era adepto do movimento integralista, fundado em 1930, tendo grande influência das práticas fascistas que ocorriam na Europa, após o fim da primeira Guerra Mundial. O integralismo foi um movimento de extrema direita e conservador. Lima (2008) considera que o envolvimento de Cascudo neste movimento não teria relação com o interesse de sua pesquisa sobre os temas folclore e cultura popular brasileira, e acrescenta:

Da análise de suas obras, é possível defender a hipótese de que ocorreu exatamente o contrário: foi o seu interesse pela cultura brasileira – os costumes, as lendas e tradições do Brasil, temas que eram parte do discurso do integralismo – que o levou a se aproximar desse movimento, como, aliás, ocorreu com muitos outros intelectuais que fizeram essa opção claramente pelo interesse cultural que o integralismo despertava. (LIMA, 2008, 177)

Margarida de Souza Neves (2005, p.5), por outro lado, considera que, na leitura de suas obras é possível “encontrar pistas da peculiar conjugação entre o desejo de ser moderno e o conservadorismo levado às raias de um filo-fascismo que é próprio de uma linhagem de pensadores brasileiros”.

Considerado um dos maiores folcloristas do Brasil, Câmara Cascudo dedicou suas pesquisas à cultura e ao folclore brasileiro. Quando se pesquisa sobre esses temas, em bancos de teses e dissertações, Cascudo é uma das principais referências, pois possibilita ao pesquisador por meio das suas obras, compreender o contexto social brasileiro e a relevância da diversidade cultural por meio dos contos populares.

Ao perceber este vasto campo sobre a literatura popular, é importante que se possa entender a diferença que existe entre ela e a dita “literatura oficial”. A última obedece a ritos e padrões escolares, pois é uma expressão de ações pensadas e repensadas por pessoas estudadas e intelectuais, enquanto a primeira tem como ponto forte a espontaneidade do povo, que estão relacionadas a regionalidade, tradições culturais, festas e crenças populares:

A literatura oral é como se não existisse. Ao lado daquele mundo de clássicos, românticos, naturalistas, independentes, digladiando-se, discutindo, cientes da atenção fixa do auditório, outra literatura, sem nome em sua antiguidade, viva e sonora, alimentada pelas fontes perpétuas da imaginação, colaboradora da criação primitiva, com seus gêneros, espécies, finalidades, vibração e movimento, continua, rumorosa e eterna, ignorada e teimosa, como rio na solidão, e cachoeira no meio do mato. (CASCUDO, 1984, p.27).



É relevante destacar que a literatura oral e popular pode ser valorizada e considerada importante na sociedade, pois estabelece relações diretas com o povo, aquele que recita em voz alta em diferentes lugares da cidade ou nas fazendas, possibilitando a criação de vínculos entre aquele que conta e aquele que ouve as histórias, considerando a oralidade uma expressão poderosa.

Costa (2003) destaca que os estudos de Cascudo, um contador de histórias, foram feitos de forma solta sem os constrangimentos do mundo acadêmico e comenta sobre a sua surpresa ao receber em casa um pesquisador norte-americano interessado em suas pesquisas sobre a literatura de cordel. A autora cita o livro *Na ronda do tempo*, em que Cascudo conta desse episódio: “quem diria que os folhetos de feira desprezados pelos letrados da época constituíssem motivos de indagação universitária”. (COSTA, 2003, p.207)

Nesta pesquisa, por meio de uma perspectiva histórica, a intenção é analisar escritos de Luís da Câmara Cascudo, considerando a importância da literatura popular no Brasil e as suas relações com a questão da identidade regional.

Desenvolveremos pesquisas bibliográficas em livros escritos por Cascudo, livros sobre o autor, periódicos, dissertações e teses, imagens iconográficas, análises de documentos disponibilizados no site “Memória Viva” e no LUDOVICUS – Instituto Câmara Cascudo –, para compreender e apresentar o histórico sobre a literatura popular brasileira, a trajetória da literatura de cordel e as contribuições para a construção da identidade e para a utilização em espaços escolares.

Existem divergências de informações em relação a quantidades de obras escritas por Câmara Cascudo, por ser vasta e diversificada. Neste contexto, Lima (2008), informa:

Em relação à quantidade de livros escritos por ele, sempre prevaleceu certa controvérsia acerca de seu número exato. Assim, fonte precisa e confiável é a indicação feita por Diógenes da Cunha Lima (1998), colaborador de Cascudo e autor do livro: *Câmara Cascudo, um brasileiro feliz*. Cunha Lima cita 144 livros de Cascudo publicados e ainda outros 11 inéditos. A esses se deve acrescentar duas descobertas em formato de livro que foram publicadas em reportagem de João Gabriel Lima (1999, p.153): *No caminho do avião* e *A casa de Cunhaú*. O que totaliza, portanto, 157 livros escritos.

Entretanto, ao analisar as obras disponibilizadas no site “Memória Viva”, fica a dúvida de quantidades de obras cascudianas, afirmando que o próprio autor não tinha ciência da quantidade exata. No site, estão registradas 192 obras, sendo divididas entre: livros (74), plaquetes (33), mais plaquetes e outras publicações (65), outras traduções e anotações (11), inéditos (9).

Dentre as 192 obras, que abrangem a cultura popular, folclore brasileiro, crenças populares e religiosas, antologias das comidas brasileiras, entre outros temas, foram selecionadas três, relacionadas à literatura popular: *Lendas brasileiras* (2011); *Contos tradicionais do Brasil* (2001); e *Literatura oral no Brasil* (1984). Neste contexto, ao compreender que os três livros a serem analisados e relatados nesta pesquisa foram



publicados por Cascudo entre 1945 e 1952, em sua primeira edição, a periodização desta pesquisa focaliza especialmente esses sete anos em que Cascudo dedicou-se à Literatura popular.

Lendas brasileiras foi publicado em sua primeira edição em 1945, Cascudo reuniu 21 lendas, sendo organizado de acordo com a origem, trazendo referências das cinco regiões do Brasil, relatando as lendas que perderam a sua origem com o tempo. Este livro objetiva compartilhar diferentes histórias populares, de diversas culturas, escritas por diferentes autores, algumas de sua autoria, outras lendas conhecidas e raras. Nas notas, que ficam no final do livro, há informações de onde foram retiradas as versões de cada lenda, além de sinalizar informações que auxiliam a compreensão do leitor.

A linguagem diferencia as regionalidades, a primeira lenda trazida no livro é a da lara, contemplando a região Norte, e trazendo palavras escritas em tupi-guarani. O negrinho do pastoreio, representando o Sul, também traz a regionalismo daquele local, com dialetos e objetos típicos (chimarrão). De certo modo, pode-se considerar *Lendas Brasileiras* um livro rico em literatura popular e regionalista, valorizando e respeitando as diversidades da população brasileira e contexto histórico, contemplando o indígena (lara), o negro (negrinho do pastoreio), entre outros.

O livro *Contos Tradicionais do Brasil* (2001) publicado pela primeira vez em 1946, demonstra preocupação com os contos orais brasileiros e decide recolher contos regionais, a grande maioria de seu estado, buscando narrativas de pessoas populares que por meio da memória, transmitiam histórias que sobreviveram à peneira do tempo. Neste livro, Cascudo reúne 100 contos populares, divididos em doze categorias: encantamento; exemplo; animais; facécias; religiosos; etiológicos; demônio logrado; adivinhação; natureza denunciante; acumulativos; ciclo da morte e tradição. Os contos possibilitam que os leitores se aproximem da cultura popular:

[...] pareceu lógico, porque esses cem contos estão vivos, trazidos de geração em geração, na oralidade popular. Alguns, retirados de coleções impressas, com as precisas indicações bibliográficas, pertencem fielmente à mesma estirpe (CASCUDO, 2001, p. 12-13)

Além dos contos recolhidos neste livro, Cascudo (2001), trazia mais informações e características dos contos nas notas de rodapé, sobre local, as suas variantes, influências de contos europeus e de outras localidades, possibilitando ao leitor e ouvinte a compreensão e valorização da cultura popular.

O livro *Contos Tradicionais do Brasil* (Cascudo, 2001) traz reflexões, no prefácio, sobre as características que são relevantes e essenciais para um conto ser considerado popular: antiguidade, anonimato, divulgação e persistência. Nesse sentido, o autor completa: “é preciso que o conto seja velho na memória do povo, anônimo em sua autoria, divulgado em seu conhecimento e persistente em seus repertórios orais. Que seja omisso nos nomes próprios, localizações geográficas e datas fixadoras do caso do tempo” (CASCUDO, 2001, p.13)

Um fato relevante, que o autor destaca no prefácio deste livro, é sobre a linguagem trazida nos contos recolhidos, ao afirmar ter respeitado as falas e dialetos de



cada um deles, “nenhum vocabulário foi substituído”, pois acreditava que os seus colaboradores na construção da coletânea “tinham níveis culturais mais diversos”. Os cem contos recolhidos por Cascudo (2001), são divididos por doze categorias:

“Os contos de encantamento” – também conhecidos como de fadas, maravilhosos – foram no total de 27, são histórias que o personagem principal (herói ou heroína), sai da sua zona de conforto e passa por diferentes dificuldades, e para conseguir sair desta situação necessita de ajuda de seres com poderes, e por fim, em alguns deles, casam e “são felizes para sempre”.

“Contos de exemplo” (16), como o próprio nome relata, são narrativas que servirão de exemplos para os leitores, da luta do bem contra o mal, sendo que a moral da história serve como uma lição.

“Contos de animais” (15) retratam a esperteza e astúcia como trunfo para os animais de pequeno porte, conseguir vantagens com os animais maiores, esses dois adjetivos relatos acima são equivalentes à esperteza do ser humano. A estrutura destes contos tem grandes semelhanças com as Fábulas de Esopo de La Fontaine.

“Facécias” (14), são histórias curtas, leves e alegres, que trazem como personagem principal um herói que ganha vantagem por meio da malandragem. Este tipo de narrativa teria crescido ao longo dos anos, sendo menor que os contos de encantamento.

“Os contos religiosos” são narrativas que envolvem um personagem que passa certas dificuldades e recebe ajuda de um ser divino, neste livro contém oito histórias com essa natureza, dentre elas, estão: “quem tudo quer, tudo perde”, “a moça e a vela”, “Viva Deus e ninguém mais”.

“Contos etiológicos”, são registrados sete dessa estrutura de narrativa, na qual tem como características relevantes que elas foram criadas para explicar a função de algo ou alguém. Com essa natureza, a mais conhecida é “A festa no céu”, que existe variação do animal que vai a festa sem ser convidado (sapo ou tartaruga), no caso da obra de Cascudo, ele registra um sapo que ao ser jogado do violão do urubu, caiu em cima de uma pedra, e a história conclui: “por isso o sapo tem o couro todo cheio de remendos” (2001, p. 272)

“Demônio logrado”, os quatro contos desta natureza registrada por Cascudo (2001), são narrativas que o demônio aparece e quer intervir no enredo, mas sempre perde a aposta. “Parece necessário estabelecer o ciclo, isto é, a reunião de contos e lendas derredor de um motivo único, o Demônio Logrador” (CASCUDO, 2001, p.21). As histórias nesta natureza que estão na coletânea de contos tradicionais do Brasil, são: “Toca por falta”, “O afilhado do diabo”, “As perguntas de Dom Lobo”, “Audiência do capeta”.

“Os contos de adivinhações”, em suas narrativas a vitória do personagem principal depende diretamente que ele adivinhe um certo enigma, que pode estar relacionado a “decifração da origem de certos objetos”, “A princesa casará com quem decifre um enigma proposto por ela” (CASCUDO, 2001, p, 21). Dessa natureza, Cascudo registra três narrativas: “O filho feito sem pecado”, “Frei João sem cuidados” e a “princesa adivinhona”.

Nos “contos de natureza denunciante” o livro traz dois, que têm como característica relevante que “o ato criminoso é revelado pela denúncia de pedras, ossos, flores,



aves, animais.” (CASCUDO, 2001, p. 22) Com esta estrutura de enredo, os títulos das narrativas são: “As testemunhas de Valdivino” e “A menina que foi enterrada viva”.

“Acumulativos” (2) são contos que tem sequências de fatos e acontece a repetição, aumentando alguns elementos na história, “fases temáticas consecutivamente encadeadas” (2001, p. 22), com essas características foram registrados dois contos: “O menino e a vó gulosa”, o Macaco perdeu a banana”.

“Ciclo da morte”, como o próprio nome relata, a narrativa retrata sobre a morte, e diferentes dos contos que aparece a figura do diabo e ele sempre perde, “A morte, ao contrário, vence. Debalde o homem procura enganar, utilizando todos os recursos da inteligência, o pagamento fatal da dívida” (p. 22), neste livro de Cascudo, aparece apenas uma narrativa com essa natureza, “O compadre e a morte”.

E por fim, Cascudo registra um conto com característica de “tradição”, “A música dos chifres ocos e perfurados”. “Chamo de ‘tradição’, nos contos populares, o que, não constituindo história nem lendas, mantém persistente citação nas narrativas tradicionais”. (CASCUDO, 2001, p. 22)

Contos tradicionais do Brasil é uma coletânea de narrativas que saem do anonimato e da oralidade e passam a serem eternizadas no material impresso, além de resgatar e valorizar a cultura popular dando voz ao povo, aqueles que estão em fazendas e cidades pequenas, mas que tem o costume de narrar, contar histórias de diferentes naturezas. Cascudo (2001), possibilitou e dedicou o seu tempo, em ascender o folclore brasileiro, neste sentido, o autor finaliza o prefácio com as seguintes palavras.

Aqui findo quanto pude reunir na tradição oral, nos contos velhos que encantaram as gerações brasileiras. Possa essa coleção animar o estudo do folclore, numa unidade de trabalho, tenacidade e alegria cordial.
E como encontraram,
Tal qual encontrei;
Assim me contaram
Assim vos contei!... (Cascudo, 2001, p. 23)

Ao analisar o livro, Hilário Franco Jr. (2003s) considera que embora constitua importante referência para a pesquisa e avance em relação a recolhas feitas anteriormente, a sua estrutura teria o desequilíbrio de privilegiar o Rio Grande do Norte, com 62 contos do total, com mais 11 da Paraíba, 1 de Alagoas, 1 do Ceará, 1 do Piauí, 1 “do Nordeste”, o que indica terem provavelmente sido recolhidos em Natal, pois uma viagem de estudos proporcionaria o acesso a outras histórias daqueles locais. Isso não permitiria afirmações como a feita no prefácio, de que haveria uma proporção de 1 para 3 para 5 entre os elementos indígenas, africanos e brancos no folclore brasileiro. Questiona também ser chamada de uma seleção “do Brasil”, pois atendendo mesmo às características que definiriam o conto popular, de antiguidade, anonimato, divulgação e persistência, o objeto deveria ter sido nomeado como “no Brasil”.

No livro, *A Literatura oral no Brasil*, diferente das outras duas obras que foram referidas anteriormente, faz-se uma pesquisa minuciosa, com ideias e reflexões de



Cascudo sobre a literatura oral, fontes e o folclore brasileiro, em relação a esta obra, Cascudo (1984), relata:

“Literatura Oral” terminou-se em março de 1949 e foi impressa em junho de 1952. Texto vagaroso, feito e refeito como renda de almofada, atendia ao plano de informação e não “exibição” da Cultura Popular, para mim, é tradução verídica e única do britânico “Folk-lore”. (CASCUDO, 1984, p. 11)

O livro está dividido em dez capítulos, para relatar com detalhes a literatura oral popular, valorizando assim o folclore brasileiro. Na introdução o autor expõe a relevância das primeiras pesquisas nesta área e evidencia as de “Sílvio Romero (1851-1914), com Cantos Populares do Brasil, Contos Populares no Brasil, Estudos sobre a Poesia Popular no Brasil” (CASCUDO, 1984, p. 18).

Ainda na parte introdutória, relata a relevância de outros autores, como Leonardo Mota – com suas obras “Cantadores, Violeiros do Norte, Sertão alegre, no tempo de Lampião” – e Arthur Ramos, que escreveu o livro intitulado “Folclore Negro no Brasil”, utilizando a “Interpretação psicanalítica”. (CASCUDO, 1984, p. 18). E por fim, afirma:

Pela primeira vez, graças ao sr. Álvaro Lins, um documentário de literatura oral aparece no quadro dos clássicos da literatura geral. Não sendo possível ignorar a presença de gêneros, tipos, livros reeditados desde o século XV com leitores fiéis no mercado seguro, dezenas de homens vivendo como poetas, cantadores profissionais, funções desaparecidas na organização do trabalho na cidade pela subalternidade do scholar ante o Homem Prático que anoiteceu o mundo quando a sua unilateralidade revoltante assume diretrizes de programa administrativo, este volume coloca diante do leitor letrado, do professor de literatura, um material vivo, atual e poderoso, insusceptível de ser negado, repellido ou rejeitado, tendo todos os poderes de tempo, nascimentos, resistência e contemporaneidade para considerar-se proclamado de em sua legitimidade indiscutida ao lado da outra literatura, no alto da cátedra e com as filas de livros esperando a ordem atacar. (CASCUDO, 1984, p. 18).

Cascudo (1984) faz seu registro com a intenção de documentar conceitos da literatura popular, que permeava ao longo do tempo por meio da oralidade e que era passada de geração para geração, por meio da memória. Com a chegada dos materiais impressos, houve a necessidade de documentar as ideias e pensamentos da cultura popular, e neste livro, Cascudo (1984) busca compreender:

(...) A existência da literatura oral brasileira onde era um depoimento testemunhal. Voltava carregado de folhetos de cantadores, centos de versos de memória, lembranças dos romances reeditados há tantos cem anos, vivos no espírito de milhões de homens e jamais citados nas histórias registadoras das atividades literárias do Brasil. (CASCUDO, 1984, p. 16)

No primeiro capítulo, trata sobre a definição da Literatura oral e as suas fontes que seriam duas: a primeira, oral e a outra, a reimpressão de livros antigos, vindo de



Portugal e da Espanha, compreendo o seu contexto histórico. Sobre o folclore, afirma que “a literatura folclórica é totalmente popular, mas nem toda produção popular é folclórica” (CASCUDO, 1984, p. 24). Faz relação entre a pesquisa “popular” e a “erudita”, e os prejuízos que ocorrem por falta de pesquisas e registros documentais, e traz uma reflexão acerca do que é estudado, que são os documentos escritos.

No segundo capítulo, Cascudo aponta sobre as diferentes manifestações populares que ocorrem no Brasil, desde danças, cantorias, mitos, brincadeiras de roda, parlendas e entre outras que ficam marcadas na memória do povo pois “interessa apenas a brincadeira infantil em que intervém a literatura tradicional, transmitida pelo processo da oralidade”. (CASCUDO, 1984, p. 53)

Nos capítulos seguintes do III ao V, o autor discorre sobre informações etnográficas relacionadas aos indígenas, negros e advindas de Portugal, registrando os mitos, lendas e o folclore de modo geral dentro do Brasil, neste contexto, o autor conclui: “a literatura oral no Brasil se comporá dos elementos trazidos pelas três raças para a memória e uso do povo atual”. (CASCUDO, 1984, p. 29)

Os demais capítulos (VI ao X), Cascudo dedica a fazer uma análise minuciosa das diferentes temáticas e técnicas de contos (encantamento; exemplo; animais; facécias; religiosos; etiológicos; demônio logrado; adivinhação; natureza denunciante; acumulativos; ciclo da morte), poesias em “gêneros, tipos e modelos” (p. 337).

Ao relatar a relevância desta obra como documento histórico, permitindo que possa ser eternizada, passando de geração a geração a cultura popular e a sua valorização, o autor afirma: “Se este livro não valoriza a Literatura Oral no Brasil, enuncia materialmente sua presença e grandeza, sua incomparável vitalidade no espírito popular que guarda, defende e perpetua” (CASCUDO, 1984, p. 20).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho representa uma primeira aproximação com a produção do autor. Ao analisar as três obras escritas por Câmara Cascudo, percebe-se que a sua dedicação contribuiu para a valorização do folclore brasileiro e proporcionou para perenizar as escritas, fazendo a transposição do oral para o escrito. Haveria muitos mais dados a levantar, seja sobre o conteúdo mesmo dos contos e lendas recolhidos, seja em outras obras, como, por exemplo, o seu *Dicionário do folclore brasileiro*, que concentra muitas informações sobre literatura popular, brinquedos, festas, brincadeiras etc.

Alguns apontamentos que podem contribuir para o avanço das pesquisas nesse campo.

Como indicado anteriormente, o perfil conservador de Cascudo resulta em algumas limitações nos seus estudos. Oliveira (2012, p.78) destaca a falta de historicidade nos exemplos culturais, desconsiderando outros fatores sociais dos seus produtores, fragmentando essa produção, com uma visão indefinida do povo, que reuniria “senhor de engenho e escravo, fazendeiro e vaqueiro, numa comunidade de vivências irmanadas”. Costa (2003, p.217-8) considera que, embora reconstruindo a cultura produzida pelo não letrado, este não é visto como sujeito de sua própria história, exclusão naturalizada entre seus contemporâneos, que justificava a “tutela



dos homens comuns pelos intelectuais com o fito de evitar que as mudanças ameaçadoras da modernidade afetassem a sociedade brasileira”.

Ao refletir sobre o folclore e a história social, E. P. Thompson afirma que “o interesse no comportamento costumeiro tende a ser prerrogativa de historiadores com perfil conservador. Pois o costume, por sua natureza, é conservador” (2001, p.233). Daí o preconceito e as resistências em relação ao seu estudo. Mas o exame dos costumes populares seria promissor no sentido de “referir-se menos ao processo e à lógica da mudança e mais à reconstituição de estados passados de consciência e à textura das relações domésticas e sociais. (...) menos a ver com o vir a ser e mais com o ser” (id., p.234). A compreensão dos rituais em reação ao seu contexto, e não apenas como fragmentos que sobrevivem, possibilitaria interpretar de forma mais consistente os seus significados. A noção de teatro, com as representações dos donos do poder e dos pobres, a atenção às formas e aos gestos dos rituais poderiam contribuir para o conhecimento histórico. Daí as tensões entre a antropologia e a história, no estudo das fontes do folclore: para a primeira, as descobertas se referem à estrutura básica das sociedades, que podem fundamentar as formas modernas. Para a história, há os contextos e os processos, em que “velhas formas podem achar sua expressão em novas formas” (p.243). Mas Thompson também pondera que “se o que acontece dentro das formas muda, estas continuam importantes, e elas próprias informam o simbolismo derivado do sistema cognitivo oculto pertencente a uma comunidade. (...) Nesse sentido, um diálogo com a antropologia se faz insistentemente preciso” (p.249-250).

Ao nos deslocarmos da antropologia e da história para a pedagogia outras questões se colocam, relacionadas à sobrevivência e à recuperação dessas formas culturais nas práticas das instituições. Os fios que constituem as nossas identidades podem ser trabalhados na produção de tecidos multicores, que nos vistam com valores que indiquem a superação das exclusões e da uniformidade.

REFERÊNCIAS

- CASCUDO, Luís da Câmara. **Contos Tradicionais do Brasil**. 10 ed. São Paulo: Global, 2001.
- CASCUDO, Luís da Câmara. **Literatura oral no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1984.
- CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro**. Rio de Janeiro: INL, 1954.
- COSTA, Cléria Botelho da. A magia do contar: a oralidade em Câmara Cascudo. In: SILVA, M. (org.). *Câmara Cascudo e os saberes*. Rio de Janeiro: Fundação Miguel de Cervantes, 2003, p. 196-219.
- FRANCO JR., Hilário. Contos tradicionais do Brasil. In: SILVA, M. (org.) *Dicionário crítico Câmara Cascudo*. São Paulo: Perspectiva, FFLCH/USP, Fapesp; Natal: EDUFRN, Fundação José Augusto, 2003, p. 46-48.
- LIMA, Matheus Silveira. Percurso intelectual de Luís da Câmara Cascudo: modernismo, folclore e antropologia. **Perspectivas**, São Paulo, v. 34, p. 173 - 192, jul./dez., 2008.
- LIVROS DE CÂMARA CASCU DO. **Memória Viva**. Disponível em: <http://www.memoriaviva.com>.



com.br/cascudo/livros.htm. Acesso em: Acesso em 08/02/2020.

NEVES, Margarida de Souza. Viajando o sertão: Luiz da Câmara Cascudo e o solo da tradição. In: CHALOUB, S.; NEVES, M. S.; PEREIRA, L. A. M. (orgs.). **História em cousas miúdas**: capítulos de história social da crônica no Brasil. Campinas, SP: Editora da Unicamp, p.239-264

OBRAS DE CASCUDO. **LUDOVICUS**- Instituto Câmara Cascudo. Disponível em: <http://www.cascudo.org.br/biblioteca/>. Acesso em 08/02/2020.

OLIVEIRA, Aluizio Lins de. Erudição e cultura popular na atividade intelectual de Luís da Câmara Cascudo. São Paulo, 2012. Tese (Dout.). FFLCH-USP. 165 p.

THOMPSON, Edward P. Folclore, antropologia e história social. In: _____. *As peculiaridades dos ingleses e outros artigos*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001, p. 227-267.

O INFILTRADO: ASPECTOS DA TRAJETÓRIA ESCOLAR DE BENEDICTO GALVÃO - PRIMEIRO PRESIDENTE NEGRO DA OAB/SP (1881-1943)

Keila da Silva Santos Rodrigues –
EMEF José de Alcântara /SME-SP

A presente comunicação pretende situar no campo da História da Educação no Brasil, em especial no estado de São Paulo, nos anos finais do século XIX, aspectos da trajetória de uma criança negra, nascida em Itu, interior paulista, no ano de 1881, que frequentou o Grupo Escolar Queiróz Telles, a Escola Normal de São Paulo – Curso Complementar Anexo – e a Faculdade de Direito de São Paulo (FDSP), trajeto efetuado entre o final do séc. XIX e início do séc. XX que possibilitou a ele, **Benedicto Galvão**, chegar à presidência da Ordem dos Advogados do Brasil, seção São Paulo (OAB/SP) em 1940, tornando-se o primeiro presidente negro dessa instituição. Como Benedicto Galvão, menino negro de origem paupérrima conseguiu acessar e permanecer em instituições privilegiadas e de acesso restrito à população negra naquele período? A quais táticas ou estratégias sua família e protetores recorram para auxiliar sua manutenção na Escola Normal? Para auxiliar nas respostas a questões como essas, utilizou-se os conceitos de estratégia e tática de Michel de Certeau (2014, p.58) que apresenta a estratégia como um cálculo, ou uma manipulação “das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder pode se isolar” e a partir dessa posição distanciada consegue manipular as circunstâncias. Por outro lado, a tática é compreendida como “a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio.”

Foram analisadas, ainda, as fontes localizadas no: Arquivo Histórico do Estado de São Paulo (AHESP); Arquivo do Centro de Referência Mário Covas (CRE Mario Covas); Arquivo Histórico da Escola Normal Caetano de Campos; Arquivo do Museu Republicano de Itu e o Conjunto de Obras Raras da USP – Jornais de Itu.

Por fazer parte de uma pesquisa maior que incursionou pelas três instituições escolares nas quais Benedicto Galvão frequentou, esta comunicação apresentará mais especificamente alguns aspectos da trajetória de Benedicto Galvão na Escola Normal Complementar Anexa e, deste modo, objetiva-se incorporar a trajetória de Benedicto Galvão, às narrativas que dão lugar às experiências educacionais que



envolvem a população negra como protagonista em diferentes momentos da história da educação no Brasil e que por muito tempo não foi dada a devida consideração.

A ESCOLA NORMAL COMPLEMENTAR ANEXA DE SÃO PAULO

A Escola Normal, uma espécie de joia do partido republicano, foi reformada no final do século XIX e instalou-se na praça da República, 53, num belo prédio projetado por Paula Souza e Ramos de Azevedo, os dois arquitetos mais em voga na cidade de São Paulo naquela época. (...)

Anexa à Escola Normal da Capital havia um Jardim de Infância que primeiro funcionou na Rua Ypiranga e depois teve seu prédio próprio montado atrás da grande Escola Normal, próximo do ginásio de esportes, erguendo ali o culto das artes esportivas e marciais.

Outra escola anexada à principal era a Escola-Modelo, que se chamou Caetano de Campos, onde as crianças aprendiam de modo lúdico, pelos métodos pedagógicos modernos, cultuados nas salas de classes da Escola Normal. (SCHIESARI-LEGRIS, 2014, pp.23-24 grifo nosso)

A narrativa acima sintetiza uma imagem da considerada “joia republicana” para a educação, a Primeira Escola Normal de São Paulo e duas adições ocorridas na sua terceira fase – o jardim de Infância e a Escola Modelo anexa. Nesta última Benedicto Galvão concluiu seu Curso complementar que o habilitava a exercer uma profissão: professor nas escolas preliminares.

Estudos que analisaram a Escola Normal (TANURI, 1979; MONARCHA, 1999; GOLOMBEK, 2016) e a Escola Complementar Anexa (HONORATO, 2011) em diferentes períodos e aspectos, marcam três fases dessa instituição: das quais duas delas fazendo parte da conjuntura do Brasil Império quando ainda não havia uma sistematização do ensino e baixa a perspectiva de formação de professores.

Criada pela lei nº 34, de 16 de março de 184653, a Escola Normal de São Paulo foi implantada com o objetivo de formar professores primários para instruir os futuros cidadãos republicanos (MONARCHA, 1999).

De acordo com Tanuri (1979, p. 113) essa escola foi projetada para ser um modelo educacional para a nação e por isso constituiu-se como um “centro de mais alto nível para a formação de professores”, por isso seria natural que ela “representasse um foco de divulgação de ideias educacionais e de novos processos de ensino”.

Por essa instituição, em diferentes momentos, passaram alunos de famílias tradicionais abastadas de São Paulo, tais como: André Franco Montoro, Cecília Meirelles, Mário de Andrade, Francisco Matarazzo Jr, Sérgio Buarque de Holanda, Oscar Americano, dentre outras.

Para Tanuri (1979, p. 34) a nova organização da Escola Normal significou “ um passo à frente no sentido do aperfeiçoamento do ensino normal”, no entanto com relação à organização didática não chegou ao nível da primeira escola normal oficial criada em 06 de março de 1880 na Corte e assim, seguia necessitando de ajustes, pois



do jeito que caminhou até a aprovação do novo regulamento de 1887, “não passava de uma escola primária superior.

Por outro lado, nessa considerada terceira fase, Gonçalves (2011, p.20) analisa que essa reabertura demonstrava “um gradativo aumento na preocupação do Estado em formar professores devidamente capacitados”.

Nesse período a capital paulista continuava ganhando novos contornos físico e populacional. A partir da década de 1880, “consolida-se o caráter-urbano-capitalista da vida paulistana. A cidade de São Paulo passa por metamorfoses, tornando-se conglomerada e cosmopolita, graças a transferência de excedentes econômicos e ao alargamento do centro urbano.” (MONARCHA, 1999, p.113).

De 1880 a 1887 poucas mudanças ocorrem na questão da formação dos professores. Tanuri (1979) observa que até o fim do Império, das mudanças sensíveis e limitadas introduzidas pela reforma da instrução pública pela nº 81, de 06 de abril de 1887 e do Regulamento de 22 de agosto de 1887, a mais importante foi a que exigiu a formação do curso completo para a obtenção da “carta de normalista”. Seria necessário frequentar a Escola Normal por um período de três anos, só então estariam habilitados a exercer a profissão de professor.

Desse modo a chegada da República trazia consigo o desafio de “desenvolver qualitativa e, sobretudo, quantitativamente, a escola normal e efetivar a sua implantação como instituição responsável pelo fornecimento de pessoal docente para o ensino primário.” (TANURI, 1979, p.41).

Figura 1- Escola Normal de São Paulo em 1900





O Regime Republicano apresentou o compromisso de realizar mudanças em todos os âmbitos sociais, uma delas na instrução pública e, assim, as reformas educacionais, em especial a Lei nº 88 de 1892, considerada a primeira reforma da educação paulista (REIS FILHO, 1995), organizou a instrução pública em três níveis: ensino primário, ensino secundário e superior.

Essa lei e os demais dispositivos legais oriundos dela, como os Decretos e regimentos internos estiveram atrelados “a projetos políticos de difusão da educação popular com vistas a manter o regime republicano e a modernizar a sociedade.” (SOUZA, 2012, p. 28).

Dentre as mudanças significativas para corresponder à difusão da educação popular foram criados os cursos: preliminar e complementar; sendo o ensino preliminar obrigatório a ambos os sexos com idade limite de 12 anos e inicial de sete anos; e por último o ensino complementar destinado aos alunos que se mostrassem habilitados nas matérias do ensino preliminar.

Os reformadores da instrução pública ao perceberem que a Escola Normal da Capital não conseguiria qualificar professores suficientes para tantas escolas e crianças, iniciaram uma movimentação para resolver a situação.

Honorato (2011) em sua pesquisa sobre as Escolas Complementares Paulistas, observa que os debates realizados na câmara dos deputados de São Paulo em maio de 1895 deixaram evidente “a centralização do ensino voltado à formação de professores como um recurso dos republicanos para disseminar o novo regime. A estratégia de poder utilizada era instituir escolas modelares investindo em cultura intelectual, pedagógica e material” (p.32), de modo a despertar nas municipalidades e nos demais Estados da federação o desejo de constituir essas instituições em suas localidades. No entanto,

ao ambicionar uma estrutura de ensino avançada e complexa quando comparada a existente no Império objetivando colocar em circulação um modelo cultural de civilidade, o governo republicano não previu, conscientemente ou não, recursos para implementação da reforma da instrução pública. Os reformadores enfrentaram entraves para implementar suas propostas, haja vista o caráter audacioso da Lei n. 88 se considerar o perfil do quadro docente existente na época para as instituições almejadas. (HONORATO, 2011, p.32)

Tanuri (1979, p.123) em sua análise sobre a Escola Normal no período constatou que o empenho da administração republicana paulista em melhorar as condições de formação de professores, qualitativa e quantitativamente, enfrentou por um lado os percalços de ordem financeira que não permitia a realização do projeto inicial, mas por outro os conduzindo a adoção de modelos mais simplificados como o Curso Complementar.

Por outro, o “angustioso problema da qualificação do professorado sai da esfera dos puros debates e teorizações dos fins do período imperial, encaminhando-se para soluções práticas.” (ibidem).



Dentre essas soluções práticas, junto à Escola Normal de São Paulo, estava a criação da Escola Complementar anexa, e assim

esses dois tipos de instituições, diferentes em padrão, nível e regime de ensino, responderam pela formação do pessoal docente das escolas primárias- a escola normal e a escola complementar; a primeira, de categoria mais elevada, especificamente destinada a isso; a segunda, apenas em decorrência de uma função acessória que foi chamada a desempenhar para atender às necessidades prementes do ensino primário, e para a qual não estava aparelhada” (ib, p.123)

Em consonância com Tanuri (1979), Souza (1998, p.69) observa que o projeto modernizador dos republicanos “manteve algumas poucas instituições modelares que simbolizavam o desejo fáustico de inovação e propagandeavam as realizações do novo regime, enquanto boa parte do sistema de ensino público padecia de enormes problemas.

E assim, diante da necessidade de compor o quadro de docentes para as escolas republicanas, a escola complementar se mostrava uma saída eficaz. (HONORATO, 2011).

Segundo Golombek (2016, p.168) essa necessidade de criação de uma “escola intermediária entre a Escola-modelo e a Normal” já havia sido um pedido de Caetano de Campos ao, então, presidente Jorge Tibiriçá. Gabriel Prestes em 1894 no relatório ao secretário do Interior Cesário Motta Júnior, revela a urgência dessa implementação

Honorato (2011, p.43) ao analisar a implementação das escolas complementares no interior do estado de São Paulo, tendo como parâmetro a Escola Normal da capital, concluiu que a modificação das escolas complementares em espaço de formação de professores foi uma “solução paliativa no tocante a supressão da exiguidade de professores, mascarando a inconsistência da estrutura de ensino paulista proposta pelos reformadores da instrução no início da República”.

No caso deste estudo, é possível perceber que tanto os Grupos Escolares de Itu, quanto a Escola Normal Complementar anexa de São Paulo, instituições pelas quais Benedicto Galvão recebeu formação em sua trajetória escolar, podem ser consideradas inseridas nessas “poucas instituições modelares” que simbolizavam a aspiração completa para a educação do povo.

Souza (2012) assevera que “as alterações do ordenamento legal para a educação buscavam responder às dificuldades de implementação desse projeto de educação popular adequando-o à diversidade dos grupos sociais e às características do desenvolvimento social e econômico.” (p. 26).

Honorato (2011) apresenta um exemplo dessas alterações nas leis para se adequar e suprir as necessidades da instrução pública: a aprovação do Projeto de Lei nº 61 de 1895, conformando com a Lei nº 374 de 03.09.1895 que em seu artigo 1º, parágrafo único: “os alunos que concluírem o curso complementar e tiverem um ano de prática de ensino, cursado nas escolas-modelo do Estado, poderão, na forma da lei, ser nomeados professores preliminares com as mesmas vantagens concedidas aos diplomados pela



Escola Normal.” No entanto, observa Honorato (2011, p.67), nem todos aceitavam essa solução para a formação dos professores, um deles foi João Lourenço Rodrigues⁵⁴ que afirmava ser “um desvirtuamento de meios, um mal necessário para se solucionar o problema representado pela exiguidade de professores.”

Embora não fosse a maneira almejada pelos republicanos, as Escolas Complementares, na análise de Honorato (2011,p.233) “desempenhou função simbólica de uma escola normal e estendeu à população o sentimento de progresso via educação escolarizada rumo a patamares tidos como mais elevados de civilidade em tempos de formação do Estado republicano de São Paulo.”

Em 1896 o ano letivo na Escola Normal Complementar começaria no mês de fevereiro como previsto no seu regimento interno. Dias antes, desembarca na fria, mas acolhedora Paulicéia, o ainda, menino Benedicto Galvão. Possivelmente acompanhado por Alfredo Pujol ou Eugênio Fonseca? Ou alguém designado por eles. Talvez até pela própria mãe, Carolina Galvão, desejosa de conhecer o local em que seu menino ficaria hospedado ou, ainda conhecer, família com a qual estaria sobre os cuidados e em quais condições.

Bruno (1954) relata que na observação de um viajante estrangeiro em terras paulistas no final do século XIX- Willian Hadfield- São Paulo estava “destinada a ir para frente como capital da província e pivô central das comunicações ferroviárias” (p.900).

Benedicto Galvão, assim como a cidade de São Paulo estava destinado a “ir para frente”. Tanto ele quanto outros alunos do Curso Complementar anexo que iniciaram ano de 1896 fizeram parte do cenário de mudanças implementadas pelas reformas republicanas e foram beneficiados por elas na São Paulo em constate expansão. Benedicto Galvão fazia parte desse contingente de estudantes da escola complementar que logo estariam no mercado de trabalho para atuar nas escolas públicas.

Até o ano de 1895 as escolas complementares se organizavam de acordo com o decreto nº 144-B, de 30.12.1892.

Os artigos 213, 214 e 215 esclareciam que o curso complementar, fazia parte da segunda divisão do ensino público primário, franqueados aos alunos que se mostrassem habilitados nas matérias do curso preliminar. O decreto orientava que a cada dez escolas preliminares, uma escola complementar seria criada. A instalação das mesmas seria de preferência nas cidades, “cujas municipalidades se comprometessem a fornecer prédios e terrenos apropriados às aulas e aos demais trabalhos”. Seriam criadas na proporção para um ou outro sexo.

No parágrafo único constava que nas escolas complementares poderiam funcionar estabelecimentos ou cursos profissionais ou industriais criados pelas municipalidades. O que não se previa é que em 1894 o próprio curso preliminar seria transformado em profissionalizante (TANURI, 1987).

É na cidade de Itu, palco da primeira Convenção Republicana (1873) e de implementações inovadoras na área educacional, os Grupos Escolares, que o estudante mestiço Benedicto Galvão – conclui seus estudos primários e parte para a capital do estado de São Paulo para ingressar na Escola Normal da Praça da República,

54 Em 1903 tornou-se diretor da Escola Complementar de Guaratinguetá.



a instituição portadora do modelo educacional republicano para a formação dos professores naquele período.

NOTÍCIAS DO ESTUDANTE BENEDICTO GALVÃO NA CAPITAL

Três meses após ter início as aulas na Escola Normal, no seu 1º ano do Curso Complementar, um jornal de Itu forneceu detalhes sobre a estada de Benedicto Galvão na capital. Segue teor de uma carta publicada no Jornal A Cidade de Ytú em outubro de 1896 enviada por Alfredo Pujol ao “amigo velho” Eugênio Fonseca

BENEDICTO GALVÃO

Temos uma grata notícia a dar aos nossos leitores: o menino cujo nome epigrafa estas linhas, e que todos nós sabemos ser o de um talentoso rapaz, continua a progredir na capital, onde foi estudar. A seu respeito diz o dr Pujol em uma carta que dirigiu ao dr. Eugenio Fonseca, em data de 20:

“S. Paulo, 20 de junho de 1896- amigo Eugênio Fonseca.- Escrevo-te, para te dar notícias do Benedicto Galvão. Desde que aqui chegou, como eu não estivesse ainda com a minha casa arranjada, coloquei-o em casa de uma família de minha confiança, a quem pagava uma pensão por ele.

Agora está morando comigo, à rua do Carmo,10, sob a minha imediata assistência. Vai muito bem, e, como sempre, é ainda o primeiro das classes.

Seu desejo é se formar na Escola Politécnica: para lá o destino poder contando matriculá-lo no curso superior dentre de três anos.

É muito dócil e meigo: a mim e aos meus só tem dado motivos de estima e afeto.

Como sei que essas notícias serão gratas a ti e aos amigos que por aquele menino se interessam, aqui as transmito, com a pressa do costume. Abrace o amigo velho. - Alfredo Pujol”

(A CIDADE DE YTÚ, 1896, nº 281, 25.10.1896)

A carta trazendo “grata notícia” dos primeiros meses de Benedicto Galvão, além de revelar que o “ talentoso rapaz” continuava “a progredir na capital onde foi estudar”, o que até certo ponto era de se esperar, ao ser publicada nesse jornal consegue alcançar , provavelmente a todos os “ amigos que por aquele menino se interessam”, os nobres republicanos de Itu que haviam contribuído para que Benedicto Galvão chegasse à capital.

Deixa evidente que a princípio o talentoso menino não ficou hospedado de imediato na residência do secretário do interior Alfredo Pujol.

O próprio Alfredo Pujol explica o motivo pelo qual Benedicto Galvão não estava morando na casa de sua família - por não “estar arranjada”. Provavelmente foi necessário fazer algumas adequações para receber o menino negro de origem humilde do interior, e enquanto essas adaptações eram realizadas, o menino foi posto em casa de família da confiança de Alfredo Pujol “a quem pagava uma pensão por ele”. Surge uma questão. Quanto provavelmente custava manutenção de um estudante em São Paulo naquela época?



Em seu romance *Crime e Castigo na Escola Normal*, Schiesari-Legrís (2014) ao relatar o momento em que o professor da Escola Normal, René Barreiros, desejando levar a Sandrinha, nascida e criada em Casa Branca, interior de São Paulo, aluna de destaque nos estudos, para estudar na capital, faz alguns cálculos para saber quanto o pai da menina teria que dispor para a manutenção dela na capital, pode ilustrar os valores e as condições para a manutenção de um aluno naquele período

Pegando do lápis sobre a mesa tosca da cozinha, o professor garatujou num pedaço de papel uma operação qualquer, murmurando palavras e cifras: **...desjejum vezes trinta, almoço e merendas, idem roupas para a escola e material escolar, bem, roupas de cama e outras toalhas pessoais...ora!**- faça-lhe tudo pela metade do valor real, sou **um verdadeiro republicano e a favor da igualdade de oportunidades para todos;** 100\$000 por mês e eu levo sua filha para a minha casa. – Aceita a proposta compadre? (SCHIESARI-LEGRIS, 2014, p.28 grifo nosso)

O que interessa destacar nesse trecho não é o valor em si 100\$000⁵⁵, mas analisar a descrição no que seria investido para a sua manutenção a “preços de um verdadeiro republicano” - café da manhã, almoço, lanches, roupas para a escola, material escolar, roupas de cama e toalhas. Esses itens também foram consumidos por Benedicto Galvão durante seu curso na escola complementar anexa. Alfredo Pujol informa que essas expensas foram pagas por ele e em nenhum momento deixa transparecer que recebeu alguma ajuda financeira para auxiliar no custeio dessas despesas. Outro ponto a ser observado é que Benedicto Galvão, muito provavelmente, não foi enviado a nenhum pensionato daqueles oferecidos aos estudantes. Teria Alfredo Pujol usado do mesmo argumento com sua esposa para acolher o menino do interior em sua própria casa a despeito de colocá-lo em um pensionato com baixa ventilação e valor alto?

Outro detalhe evidenciado na carta com “grata notícia” é que o desejo de Benedicto Galvão, a princípio, era se formar na Escola Politécnica. O que não se confirmou, talvez por conselho de seus protetores ou ainda pelo desejo de Benedicto Galvão se valer do conhecimento das Leis para defender e lutar pelas causas dos desfavorecidos.

Ao avançar no seu relato sobre as condições nas quais Benedicto Galvão se encontrava, Alfredo Pujol deixa claro que o menino já estava morando na sua residência e fornece o endereço: Rua do Carmo, nº 10 sob a sua imediata assistência, saindo-se muito bem e como já esperado saindo-se como “o primeiro das classes”. Essa informação pode ser comprovada na análise sobre as notas de Benedicto Galvão registradas no livro de Matrículas e notas da Escola Modelo nos anos de 1896-1899.

Por fim, Alfredo Pujol deixa evidente algumas características da personalidade de Benedicto Galvão e da convivência familiar: “É muito dócil e meigo: a mim e aos meus só tem dado motivos de estima e afeto.” A partir dessa missiva, os amigos republicanos se certificavam que Benedicto Galvão estava, enfim, hospedado na

55 De acordo com a tabela de vencimentos do pessoal docente do ensino da Lei nº 88 de 08.08.1892, o salário de um professor do Curso superior da escola normal da capital era de 8:000\$000, das escolas normais primárias 6000\$000 e das escolas complementares 4:800\$000.



residência de Alfredo Pujol e correspondendo à expectativa de ser “o primeiro das classes.”

Quadro 1 -Lista de alunos do 2º ano do Curso complementar -Turma de 1897

Nº	Nome	Edades	Naturalidades	Filiações
01	José João de Moraes Setubal	12	Tiete	Rua Visconde do Rio Branco, 47 Augusto Setubal/Negociante
02	Theodoro Pudelho Filho	13	São Paulo	Rua dos Guaianazes, 76 Margarida Pudelho
03	José Olivas da Silva	14	Pindamonhangaba	Rua Três Rios, 10 José Francisco da Silva- Mecanico
04	Benedicto Galvão	14	Itú	Rua Barão de Itapetininga, 23 Carolina Galvão Lavadeira

Fonte: AHECC/CRE MARIO COVAS/EFAP/SEE-SP. Livro de Matrículas e notas da Escola Complementar (1896-1899)

No quadro acima verifica-se a profissão da mãe de Carolina Galvão, mãe de Benedicto Galvão, reproduziu-se apenas parte da lista de alunos. Dentre os 18 alunos matriculados oito deles tinham pais negociantes, dois mecânicos, dois empregados públicos, dois lavradores, um militar, duas possíveis donas de casa, um lavrador e uma lavadeira: a mãe de Benedicto Galvão.

Esse retrato das diversas profissões exercidas pelos pais dos alunos da classe de Benedicto Galvão confere com a situação socioeconômica da Metrôpole do Café em constante expansão comercial (negociantes) e industrial (mecânicos) apresentada por Cunha (2005). Ao investigar *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*, esse pesquisador, observou que entre 1890 a 1900, ou seja em dez anos, a capital paulista passou de 65 mil a 240 mil. Com esse crescimento houve a ampliação dos comércios e a instalação de indústrias que foram resultados de dois fatores: acúmulo do capital proveniente da cafeicultura e a imigração estrangeira.

Nessa perspectiva, entre as estratégias de dominação e controle e as táticas de sobrevivência e inserção, foi possível deduzir que a chegada de Benedicto Galvão à cidade de São Paulo no ano de 1899 para se profissionalizar na Escola Normal Complementar e depois ingressar na FDSP, só foi possível com o favorecimento do então secretário do interior Alfredo Pujol, advogado, político republicano e crítico literário que se responsabilizou por auxiliar Benedicto Galvão com a moradia, o transporte, a alimentação e demais despesas necessárias para que ele conseguisse concluir os estudos e iniciasse na carreira do magistério público e depois na jurídica.. A partir dos estudos de Bastides e Fernandes (2008) foi possível depreender que Benedicto Galvão seria um “infiltrado”, ou seja, um beneficiado por apadrinhamento, muito comum à época.

De acordo com os estudos de Cruz (2009) que investigou os percursos de dois professores negros universitários, um do séc. XIX e outro do séc. XX, pode-se verificar que o trajeto de Benedicto Galvão pode ser incluído nas trajetórias desviantes em relação a trajetória modal efetuada pelo seu grupo étnico-racial. Com relação



ao recorte temporal - final do século XIX e primeiras décadas do XX – (1881-1943) justifica-se por ser um momento de fundamental importância para a compreensão das relações raciais no Brasil, juntamente com as reformas que impactaram a área educacional naquele período: tendo em vista a criação dos Grupos Escolares, o auge da Escola Normal como modelo de escola republicana, e a Faculdade de Direito de São Paulo que formava os futuros dirigentes do país.

Após sua profissionalização, chega a bacharel pela Faculdade de Direito de São Paulo entre o final do séc. XIX e início do séc. XX, ou seja, mais um passo dado em direção ao cargo que ocuparia em 1940 - primeiro presidente negro da Ordem dos Advogados do Brasil em São Paulo (OAB/SP).

Para se dimensionar o possível favorecimento dado a Benedicto Galvão ao estudar na Escola Normal de São Paulo em relação a estudantes de sua mesma etnia e condição social em , São Paulo, naquele período o Jornal *A Redempção* em 1897 revela o outro lado do acesso à instrução para “todos” na capital paulista e faz uma crítica particular ao que parece ser à Escola Normal de São Paulo

No grupo Escolar Sul da Sé, encontra-se de mistura com os meninos **brancos, pardos e negros**, tornando-se verdadeiramente uma escola popular. Podemos afirmar, sem medo de errar, que é o único estabelecimento republicano desta terra(...) ali aprendem perfeitamente e melhor, talvez, do que nessas **escolas modelos de tanto luxo, onde só filho do rico é admitido.**” (A REDEMPÇÃO,18.07.1897)

A crítica apresentada reforça o que estudos sobre o período e em especial sobre a Escola Normal tem apresentado: que embora republicana, não era para todos “só filho do rico era admitido”. No entanto, Benedicto Galvão, filho de lavadeira estava lá, “infiltrado”, convivendo com estudantes de diferentes etnias e de condição social bem diferente da sua. Avança ao 3º ano do Curso Complementar. Outras crianças negras conseguiram estudar na Escola Normal? E as meninas negras? Algumas pistas logo mais serão apresentadas.

Em 1898, a lista de alunos torna-se ainda mais reduzida, apenas sete alunos, e são eles: Theodoro Pudels, Benedicto Galvão, José Olivas da Silva, Jessé da Costa Neves, Celestino de Campos, João Antônio Marcílio e Braulio Ferraz.

O ano de 1899 desponta e com ele a última parte do curso complementar para Benedicto Galvão. Além dele apenas mais 04 alunos matriculados no 4º ano, são eles: Bráulio Ferraz; João Marcílio, Celestino de Campos, José Olivas da Silva e Benedicto Galvão consta como o 5º aluno da lista. Mantendo-se como “o primeiro aluno” da classe, com comportamento exemplar e notas com distinção, conclui o Curso Complementar e, assim, seu nome consta na lista de Formandos de 1899 do Livro Jubilar da Escola Normal (RODRIGUES,1930).

De acordo com o certificado de habilitação (figura 5) e o Diploma (figuras 2 e 3), Benedicto Galvão foi aprovado no Curso da Escola Complementar no 1º ano com distinção -grau 10; no 2º ano com distinção- grau 12; no 3º distinção -grau 10 e no 4º ano distinção - grau 11.



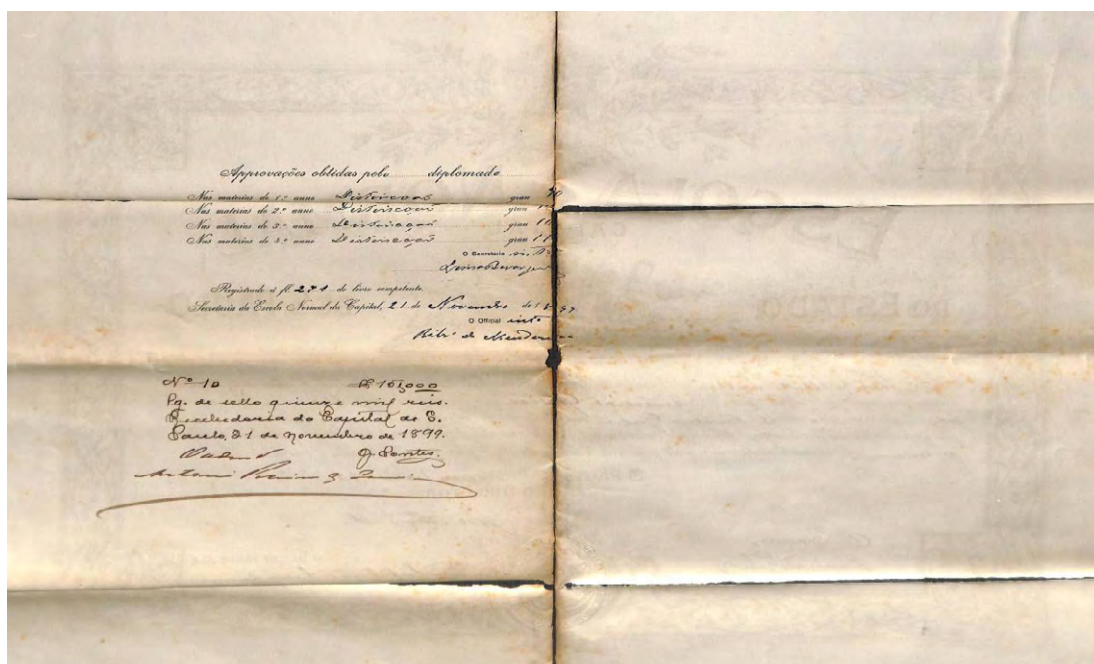
Não houve alteração da lista de alunos naquele ano de 1899. Todos os seus colegas de turma que iniciaram o ano letivo de 1899 conseguiram concluir o curso. Em novembro de 1899 alguém paga a quantia de 15\$000 pelo diploma de Benedicto Galvão como consta a na figura 3, a seguir:

Figura 3- Diploma da Escola Normal Curso Complementar (frente)



Fonte: Arquivo da FDSP -Prontuário do aluno

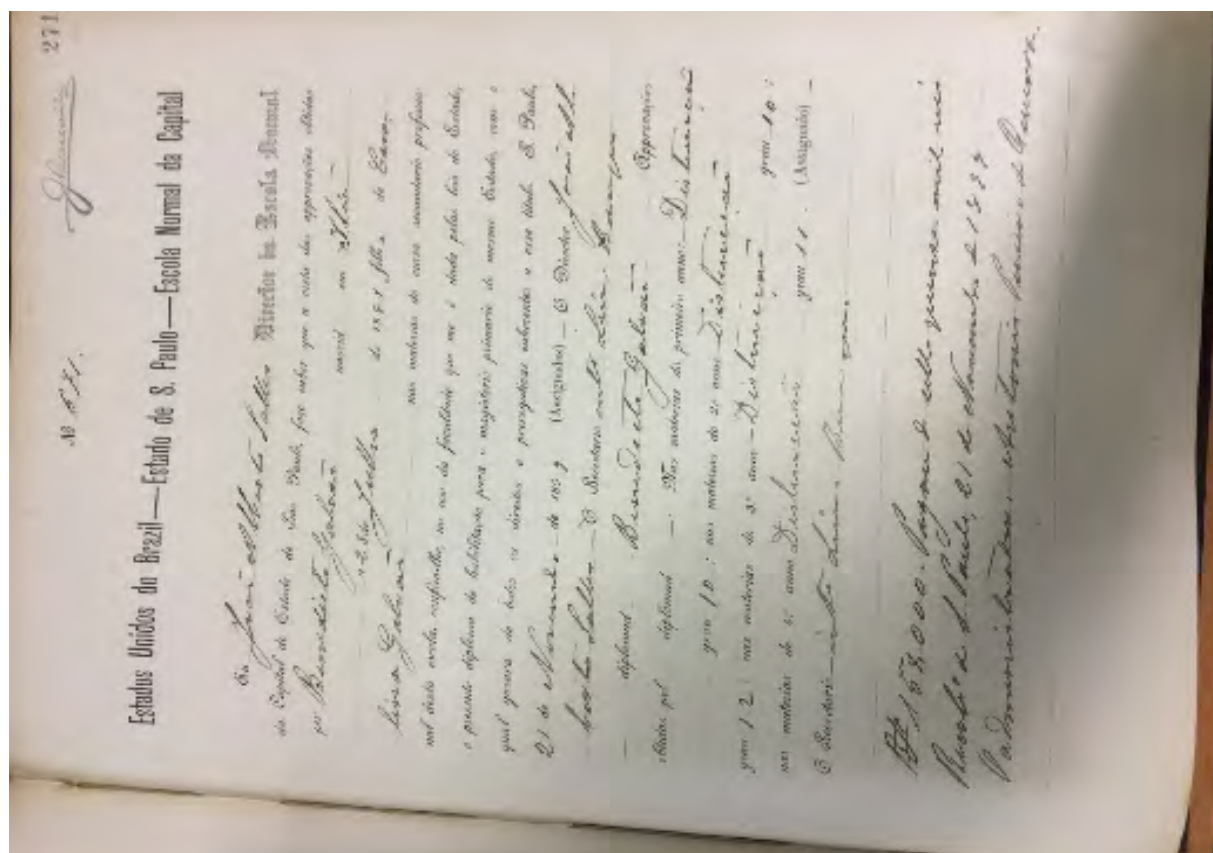
Figura 4- Diploma da Escola Normal Curso Complementar (verso)



Fonte: Arquivo da FDSP- Prontuário do aluno



Figura 5- Certificado de Habilitação para o magistério primário



Fonte: AHECC/CRE MARIO COVAS/EFAP/SEE-SP. Livro de Registro de Diplomas de Habilitação do Curso Secundário

O PROFESSOR BENEDICTO GALVÃO

De acordo com a Lei nº 88 de 1892, após diplomados para seguirem carreira no magistério público os professores prestavam concursos e eram nomeados.

A primeira menção sobre as escolas nas quais trabalhou é fornecida por Golombek (2016), Grupo Escolar Bela Vista⁵⁶. O que pode ser conferido no Almanak Laemmert⁵⁷ a partir do ano de 1901 consta na lista de funcionários e professores desse Grupo Escolar.

Foram seus companheiros Gabriel Ortiz, Cristina Aquino, Sarah da C. de Vasconcellos, Julietta Varella, Julia G. M. Lacerda Ortiz, Henriqueta Pingari, Maria Miranda, Celestina B. Amaral e Joaquim L. Brito como diretor da escola.

Foi localizado ainda o nome de Benedicto Galvão nos anos de 1904, 1906, 1907 e 1909 do mesmo Almanak Laemmert. Deixando evidências que ele atuou pelo menos por cinco anos nessa escola.

Golombek (2016) informa que Benedicto Galvão trabalhou ainda no Grupo Escolar da Liberdade, informação essa que não pode ser comprovada por outra fonte.

56 O Grupo Escolar Bela Vista foi fundado em 1900 e funcionava na Rua Major Diogo, 14- Bela Vista/SP.

57 *Almanak Laemmert* (1884-1940) - pioneiro no mercado tipográfico do Brasil publicava desde a vida cotidiana no Brasil Império a dados censitários. **Fonte:** Almanak administrativo, mercantil, e industrial do Rio de Janeiro. [Almanak Laemmert], digitalizado pela Biblioteca Nacional (1844-1889) - (1891-1940) Grupo Escolar



Enquanto desenvolvia sua atividade como professor, Benedicto Galvão atuava junto à Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo (ABPPSP), sendo um dos seus fundadores. Atuou nessa associação juntamente com nomes de expressão no magistério paulista, tais como: Fernando M. Bonilha Jr., Gabriel Ortiz, Joaquim Luiz de Brito, Alfredo Bresser da Silveira, dentre outros.

No campo educacional desde a era colonial, em se tratando de educação dos negros, até mesmo os livros didáticos mantinham essa versão única da história dos negros no Brasil, no qual eram representados por figuras de negros e negras em condições de subalternidade: no tronco, nas senzalas, nas vias públicas, bêbados e abandonados à própria sorte como propiciou o 13 de maio de 1888. com o propósito de participar do conjunto de pesquisas que dão lugar ao protagonismo da população negra na esfera educacional brasileira essa comunicação deu ênfase a alguns aspectos da trajetória escolar de Benedicto Galvão. No entanto verificou-se que essa ascensão se deu ainda pelas condições favoráveis que o cercou: republicanos preocupados com a educação de um menino pobre, negro, mas de inteligência notável.

Figura 6 - Quadro de Benedicto Galvão



Fonte: Casa da Memória – OAB/SP.

A partir dessas fontes tencionou-se a reconstituição da trajetória escolar de Benedicto Galvão para averiguar quais fatores propiciaram a “infiltração” e permanência desse estudante negro nesses espaços de educação formal, possibilitando-o a chegar a exercer a função de Presidente da Ordem dos Advogados do Brasil, seção São Paulo em 1940. A figura 6, evidencia a consolidação da carreira jurídica de Benedicto Galvão, comprovando que ele, um menino negro, de inteligência



brilhante, favorecido por um político influente, profissionalizou-se como professor primário e depois Bacharel em Direito. Por fim, investigar trajetórias da população negra, tem sido como a construção de uma colcha, cujos pedaços de tecidos de várias cores, texturas, tamanhos e estampas, são selecionados e reunidos, e só, então, “costurados” para produzir uma grande “colcha de retalhos” que deixa evidente a presença da população negra na educação formal mesmo antes da Abolição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASTIDE, R.; FERNANDES, F. **Branco e negro em São Paulo**. São Paulo: Global, 2006.

CRUZ, R.A. **Negros e educação: as trajetórias e estratégias de dois professores da Faculdade de Direito de São Paulo nos séculos XIX e XX**. Dissertação de Mestrado em Educação, PUC-SP, 2009.

_____. **A relação entre negros e educação: três trajetórias de sucesso escolar e social**. Tese de doutorado, PUC-SP, 2013.

BRUNO, E. M. **História e tradições da cidade de São Paulo**. Volume I. Arraial dos sertanistas (1554-1828). Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2.ed. 1954.

CERTEAU, M. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

_____. **A invenção do cotidiano: 1. As artes de fazer**; 16ª Ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GOLOMBEK, P. **Caetano de Campos: A escola que mudou o Brasil**. São Paulo: EDUSP, 2016.

Haidar, M. de L. M. **O ensino secundário no Império Brasileiro**. São Paulo: Grijalbo / USP, 1972.

HONORATO, T. Escola complementar e normal de Piracicaba: formação, poder e civilidade (1897-1921), 2011. Tese. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/154602>.

MONARCHA, C. **Arquitetura escolar republicana: a Escola Normal Da Praça e a construção de uma imagem de criança**. In: FREITAS, M. C. *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997, p. 97-137.

_____. **A reinvenção da cidade e da multidão: dimensões da modernidade brasileira: a Escola Normal**. – São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

_____. **Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes**. Campinas: Ed. Unicamp, 1999.

_____. **Revistas de educação e ensino**. São Paulo: 1892-1944. Relatório de Pesquisa. Apoio CNPq-Fapesp, 2006.

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

REIS FILHO, C. dos. **A educação e a ilusão liberal**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1981.

RODRIGUES, J. L. **Livro Jubilar da Escola Normal da Capital**, contendo a relação completa dos diplomados de todos os institutos congêneres do Estado de 1876 a 1929. São Paulo: Inst. D. Anna Rosa, 1930.



RODRIGUES, K.S.S. **O infiltrado: Benedicto Galvão** - a trajetória escolar e profissional de um aluno negro (1881 – 1943). Dissertação. UNIFESP, 2019. Disponível em: <http://www.ppg.educacao.sites.unifesp.br/images/dissertacoes/2019/30.-Keila-da-Silva-Santos-Rodrigues.pdf>

SCHIESARI-LEGRIS, W. **Crime e castigo na Escola Caetano de Campos. São Paulo: Luna, 2014.**

SILVA, P. B. G. Apresentação. In: FONSECA, Marcos Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo. (orgs.) **A história da Educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016.

SOUZA, R.F. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo**. São Paulo: UNESP, 1998.

_____. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX**- ensino primário e secundário no Brasil. São Paulo: Cortez, 2008.

TANURI, L. M. **O Ensino Normal no Estado de São Paulo: 1890-1930**. São Paulo: USP, 1979.

FONTES

Acervo da Casa da Memória-OAB/SP

Livro de chamada Escola Normal

Coleção Jornais de Itu- Obras Raras Biblioteca Digital

Disponíveis em: <http://www.obrasraras.usp.br/>

O PARQUE INFANTIL DO JARDIM CASQUEIRO E VILA BANDEIRANTES, CUBATÃO, SÃO PAULO (1956-1966)

Sônia Maria da Silva Onuki – UNISANTOS

Este trabalho se refere à pesquisa sobre a história do Parque Infantil do Jardim Casqueiro e Vila Bandeirantes, no município de Cubatão, São Paulo e das práticas pedagógicas ali implantadas, no período de 1956 a 1966. Trata-se do primeiro Parque Infantil da cidade e as investigações encontraram informações sobre histórias adormecidas, mas não esquecidas. Como referências teóricas e metodológicas, utilizaram-se autores da história social e cultural, e da história da infância e da educação infantil, como Alberti (2008), Kuhlmann Jr. (2015), Meihy e Holanda (2014), Pollack (1989), Portelli (1996). Foi realizado o levantamento de bibliografia e de fontes documentais relacionadas à história da cidade, a coleta de imagens e de depoimentos, por meio de história oral.

Ao longo das décadas de 1940 a 1960, houve uma significativa expansão dos parques infantis por todo o país, especialmente no estado de São Paulo. Os parques eram instituições extraescolares destinadas a crianças entre 4 e 12 anos de idade, que desenvolviam atividades culturais e de educação física. A partir do final dos anos 50, foram se transformando, com a diminuição do limite etário até os 6 anos de idade e a sua inserção nos sistemas educacionais como instituições pré-escolares, adotando de forma generalizada a denominação de Escolas Municipais de Educação Infantil. A comunicação apresenta aspectos da história de Cubatão, emancipada do município de Santos no ano de 1949, e dos elementos que levaram a que a cidade, acompanhando a efervescência dos parques e recantos infantis em todo o estado de São Paulo, inaugurasse o parque em 1956, já com a característica de uma instituição pré-escolar. Situado no Bairro Jardim Casqueiro, local de intenso crescimento populacional, o parque foi instalado de maneira improvisada em um barracão para receber os pequenos alunos. Para os que vivenciaram este período, memórias se transformam em relatos de emoção e saudosismo, canções são lembradas, cantadas e todas registradas em partituras, por esta pesquisadora. Juntam-se a essas lembranças fotos, cadernos de atividades e diplomas que exibem assinaturas de personalidades importantes do cenário cubatense.

O primeiro parque infantil de Cubatão que posteriormente mudou de local e de nome, não deixou de existir na memória daqueles que vivenciaram sua história e



que puderam contribuir na reconstrução desta memória, através da história oral cujo recorte temporal situa-se entre 1960 a 1962.

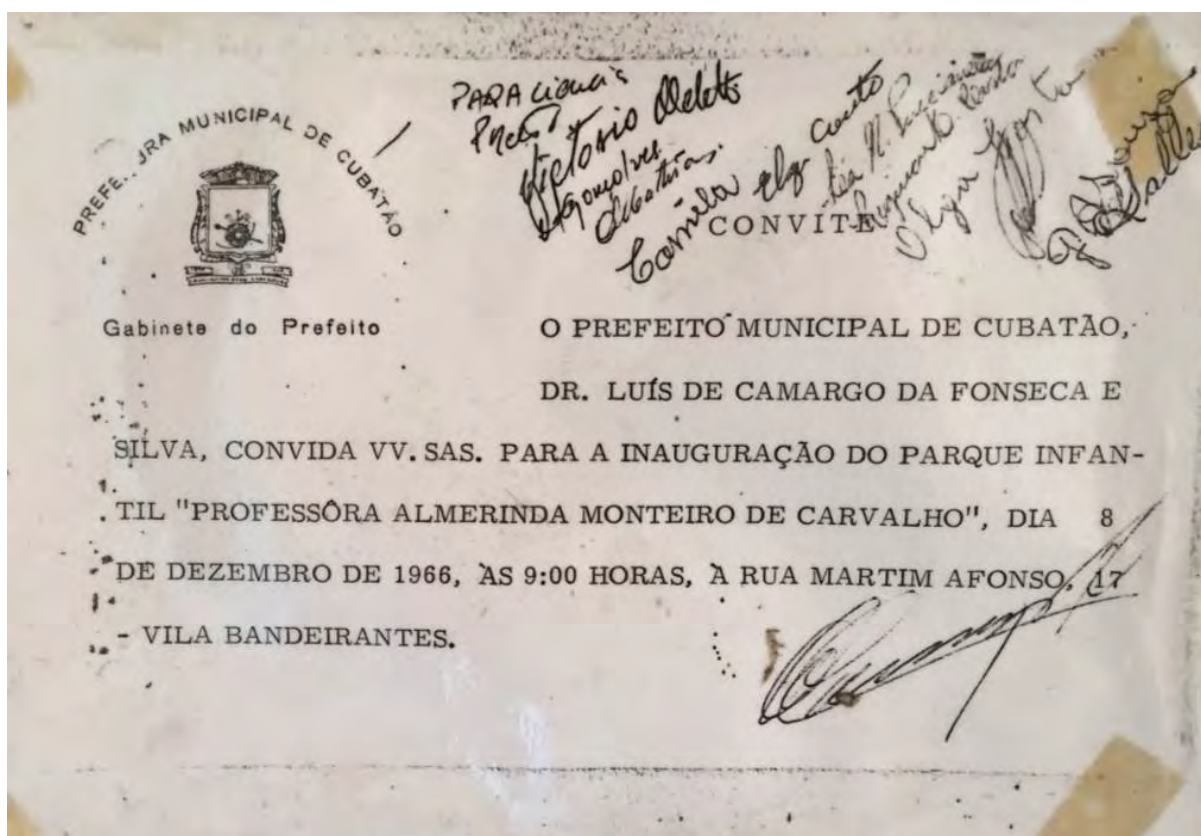
A PESQUISA

Na expectativa de investigar a memória da Educação Infantil na cidade de Cubatão, o objetivo foi o levantamento histórico do primeiro parque infantil da cidade.

Na fase inicial da coleta de fontes, havia a informação de que o primeiro Parque Infantil na cidade de Cubatão datava de 1966, cujo nome era Escola Municipal de Educação Infantil Almerinda Monteiro de Carvalho, localizado no bairro Jardim Casqueiro, mas no processo da pesquisa, novos dados surgiram.

As visitas ao Arquivo Histórico de Cubatão propiciaram o contato com o agente de cultura João Baptista de Oliveira Neto e o historiador Francisco Rodrigues Torres, ambos responsáveis pelo arquivo, onde o interesse baseou-se em documentos sobre a referida Escola de Educação Infantil e publicações do período. Os responsáveis pelo Arquivo, prontamente organizaram vários materiais, incluindo dissertações, fotos, programas de governo e documentos, disponibilizando-os. Paralelamente visitas à referida escola foram realizadas, onde estavam disponíveis publicamente em mural na entrada da escola, fotos, recortes de jornais e o convite de inauguração, apresentando a trajetória histórica da entidade.

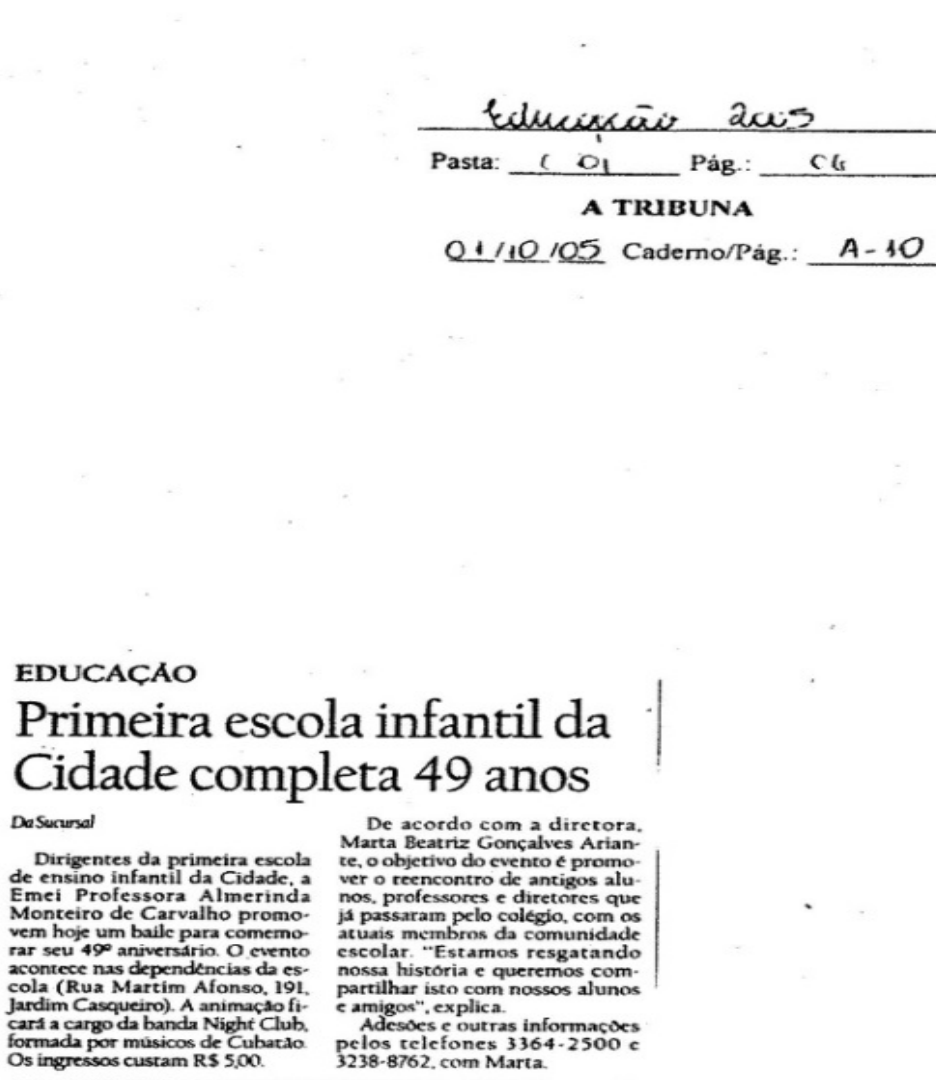
Figura 1: Convite de inauguração do Parque Infantil Professora Almerinda Monteiro de Carvalho





Durante a análise de dados chamou atenção a publicação coletada no Arquivo Histórico de Cubatão, do jornal A Tribuna de Santos e datado de 01/10/2005, onde aparece a manchete *Primeira Escola Infantil da Cidade Completa 49 Anos*, na seção Educação. Na notícia a divulgação de baile comemorativo ao aniversário da Escola de Educação Infantil Professora Almerinda Monteiro de Carvalho, que ocorreria na mesma data da publicação.

Figura 2: Publicação no Jornal A Tribuna em 01/10/2005 página A-10



Fonte: Arquivo Histórico de Cubatão (2018)

Analisando o convite de inauguração com data de 8 de dezembro de 1966, coletado na escola, e a publicação do jornal santista foi possível observar que a inauguração não apontava a data do início de funcionamento, note-se que no ano de 2005 a escola completaria apenas 39 anos, se contados a partir de 1966.

Com esta informação a investigação ganha novos rumos e o objetivo é o de alcançar informações sobre o decênio anterior. Desta forma no site Novo Milênio Cubatão encontrou-se a publicação de 09/04/2000 do jornal santista A Tribuna,



com o depoimento da professora Maria do Rosário Lopes Franco, no período com 71 anos de idade, revelando a inauguração do Parque Infantil do Jardim Casqueiro e Vila Bandeirantes no ano de 1956. Maria do Rosário foi a primeira professora do parque infantil e nele iniciou sua atuação no magistério de Cubatão e em seu relato descreve que no dia 9 de abril⁵⁸ de 1956, o parque infantil foi entregue com discurso, solenidade e entrega da chave, cerimônia conduzida pelo Prefeito Armando Cunha. Na entrevista, Maria do Rosário relata que no dia seguinte, ao se dirigir ao local para iniciar suas atividades, encontrou pequena fila de pais e o barracão fechado com cadeado. Buscou auxílio e ao abrir o local se deparou com sacos de cimento, pás, restos de materiais de construção e muita sujeira. Com disposição a professora não se abalou e em pouco tempo o Parque se tornou um espaço aconchegante com cortinas de saco pintadas pelas mães dos alunos, que faziam a partir dos cursos que ela ministrava após o horário de aulas. A ajuda da comunidade e dos líderes de bairro foi essencial para a organização do Parque Infantil. A primeira lista de inscrição dos alunos foi feita em papel almaço, e chegou a ter 90 crianças.

Na sequência segue a reprodução de parte da entrevista concedida que além da descrição de detalhes sobre o início do Parque, também é possível absorver a emoção do relato de Maria do Rosário.

No dia 9 de abril de 1956, recebia eu a chave de um barracão onde havia apenas pás, enxadas e ferramentas de operários. Nascia naquele momento o primeiro parque infantil de Cubatão, com o nome de Parque Infantil do Jardim Casqueiro e Vila Bandeirantes, situado na Rua Espanha, 36.

Os poderes públicos de então não tinham condições de aparelhar ou mobiliar sequer o barracão. No dia seguinte, dei início às matrículas em folha de papel almaço. [...] As crianças surgiram de imediato e quando chegou ao número 90 da matrícula, parei e me assustei, mas logo apareceram os líderes do bairro, que se prontificaram a melhorar a situação. [...] Tudo, em pouco tempo, tornou-se belo, as cortinas de saco pintadas pelas mãezinhas, que aprendiam esse trabalho em cursos de pintura, enfeites de Natal e outros que eu ministrava após o horário. Nossa bandinha era feita de sucata; nossas festas ao som do nosso inesquecível sanfoneiro, Sr. Homero, nosso servente. [...] Que saudade! (FRANCO, 2000)

Com estes dados foi possível concluir que a Escola de Educação Infantil Professora Almerinda Monteiro de Carvalho após ser edificada, recebeu os alunos do Parque Infantil Jardim Casqueiro e Vila Bandeirantes, a partir do ano de 1966. Por isto no recorte a manchete era “*Primeira escola da cidade completa 49 anos*”, pois estaria somando os 10 anos anteriores de existência do parque.

A ausência da preservação de memória histórica, obriga o pesquisador a organizar fragmentos como num quebra-cabeças, interpretando as peças com minucioso estudo, quebrando o silêncio, e assim contribuir para a preservação da identidade. Na

58 A data 9 de Abril, é destaque no município de Cubatão, porque marca a emancipação da cidade a partir da posse do primeiro prefeito, que ocorreu em 9 de abril de 1949.



educação o problema se torna ainda mais grave, pois a produção escolar é descartada constantemente para dar espaço ao “novo”, nem a tecnologia salva o descarte.

No arquivo histórico, em conversa com os responsáveis, alguns memorialistas foram sugeridos como possibilidade de contribuição à pesquisa, e a partir de então o contato com as pessoas que vivenciaram este período foi o próximo passo.

A coleta da história oral foi realizada através da entrevista gravada, para posterior relação e análise com documentos e imagens registradas. Desta forma a professora Neide Pinho, que lecionou no Parque na década de 60, a Supervisora de Ensino Marilda Canelas e o empresário Tico Barbosa, ex-alunos do Parque que estudaram em 1961 e 1962 respectivamente, contribuíram com informações e memórias sobre o Parque, Infantil do Jardim Casqueiro e Vila Bandeirantes que fora inaugurado em 9 de abril de 1956.

Ao mesmo tempo, o trabalho com a História oral pode mostrar como a constituição da memória é objeto de contínua negociação. A memória é essencial a um grupo porque está atrelada à construção de sua identidade. Ela [a memória] é resultado de um trabalho de organização e de seleção do que é importante para o sentimento de unidade, de continuidade e de coerência – isto é, de identidade. (ALBERTI, 2008. p.167)

Cada entrevista teve relevância na construção da pesquisa, porém Tico Barbosa trouxe não apenas depoimento, mas fotos, canções, caderno de atividades do período em que estudou no Parque Infantil e seu diploma. E para completar a pesquisa a filha da Professora Maria do Rosário, a Maria Inês Franco Sabino, contribuiu com o livro de chamada utilizado no início do ano 1966.

Kuhlmann Jr. (2015, p.31) traz importante consideração sobre infância e história da infância, quando diz, considerar a criança como sujeito histórico significa compreender amplamente que suas vivências concretas se fazem presentes em seus mais diferentes momentos, porque ela vivencia sua história. A busca por fontes que embasem o estudo sobre o Parque Infantil em Cubatão inclui as representações dos que vivenciaram o período e participaram como sujeitos da própria história.

Segundo Portelli (1996, p.2), na história oral as pessoas atribuem significado à própria existência e à própria identidade e isto por si mesmo é o argumento. A motivação para narrar consiste em expressar o significado pessoal da experiência. Durante os encontros com os entrevistados os relatos se transformavam em valiosas vivências.

Segundo Meihy e Holanda (2014, p.72) a entrevista é uma forma de coletar parte do conjunto de história oral, que ao ser apreendida por meio de gravações e com a finalidade de registro, torna-se uma fonte oral. Na entrevista realizada com o Tico Barbosa e com a Sra. Marilda Canelas, dois ex-alunos do Parque objeto deste estudo, pôde-se apreciar as vivências, as memórias, os significados e motivações do período em que frequentaram o Parque Infantil Jardim Casqueiro e Vila Bandeirantes.

A memória adormecida não é demonstração de total esquecimento, porque ao ressurgirem, se apresentam em forma de denúncia. Essa denúncia não deve ser interpretada como acusação, mas como anunciação, declaração e indício.



O longo silêncio sobre o passado, longe de conduzir ao esquecimento, é a resistencia que uma sociedade civil imponente opõe ao excesso de discursos oficiais. Ao mesmo tempo, ela transmite cuidadosamente as lembranças dissidentes nas redes familiares e de amizades, esperando a hora da verdade e da redistribuição das cartas políticas e ideológicas. (POLLAK, 1989. p.5)

Torna-se interessante que dez anos anterior a inauguração do prédio em 1966, o Parque Infantil Jardim Casqueiro e Vila Bandeirantes, teria iniciado suas atividades porém apresentando poucas evidências sobre seu funcionamento.

Por esta razão o trabalho que hora se apresenta vem contribuir no conhecimento do primeiro parque infantil de Cubatão que posteriormente mudou de local e de nome, mas que não deixou de existir na memória daqueles que vivenciaram sua história e que agora participam na reconstrução desta memória.

TECENDO A HISTÓRIA

A lei estadual n.º 1.871, de 26/10/1922, criou o distrito de Cubatão, subordinado ao município de Santos até o ano de 1949, quando alcançou sua autonomia. Segundo PINTO (2005, p.54) entre 1900 e 1950, Cubatão era tipicamente rural, constituindo o período pré-industrial. Apesar da proximidade com Santos e São Paulo, a comunidade mantinha-se isolada mantendo as características interioranas, sendo local de passagem obrigatória e de ligação entre São Paulo e Santos.

No final dos anos 40 a comunidade de Cubatão se incomodava com a dependência política e administrativa de Santos. A distância geográfica e cultural e as reclamações sobre o descaso com o distrito fez aumentar o sentimento de insatisfação da população. A partir de 1948 essa ideia se materializou com a formação de uma comissão de moradores, e com o apoio do deputado estadual Lincoln Feliciano⁵⁹ conquistaram a emancipação. A primeira eleição ocorreu em 9 de Abril de 1949 no Grupo Escolar “Júlio Conceição”, e tomaram posse o prefeito Armando Cunha e a primeira Câmara de Vereadores do Município.

Durante a década de 1950, em consequência da industrialização a cidade perdeu a característica rural e se desenvolveu economicamente. A população também teve substancial aumento neste período com a chegada de migrantes dos Estados de Minas Gerais, Bahia e Pernambuco em busca de trabalho (PINTO, 2005, p.105) e a expansão habitacional fez com que até 1959 surgissem 17 novos bairros.

As escolas também acompanhou este crescimento, a educação primária era uma realidade no município, mas foi a partir de 1966 que a Prefeitura inicia as construções de prédios escolares para abrigar a Educação Infantil. O primeiro prédio construído com esta finalidade foi a Escola de Educação Infantil Professora Almerinda Monteiro de Carvalho (1966) para a qual o Parque Infantil Jardim Casqueiro e Vila Bandeirantes

59 Lincoln Feliciano juiz de paz em Santos (SP),foi presidente da subseção da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) dessa cidade, presidente da sociedade de Amigos de Martins Fontes, consultor da mesa administrativa da Santa Casa de Misericórdia de Santos e cônsul da Guatemala nessa cidade. Em 1935 foi eleito prefeito de Santos. Também foi membro do Conselho Administrativo do Estado de São Paulo, foi eleito deputado à Assembleia Constituinte paulista no pleito de janeiro de 1947 na legenda do Partido Social Democrático (PSD).



fora transferido. O interesse pelas instituições escolares para crianças naquele período não era novidade. Ao consultar a história é possível se deparar com iniciativas que visavam o atendimento da criança, em especial, as menos abastadas.

Kuhlmann Jr. (2000, p.14) diz que as instituições de educação infantil vivenciaram um lento processo de expansão até a década de 70. Parte destas era ligada aos sistemas de educação e outra ligada a órgãos de saúde e assistência.

Após 1946, estas instituições entram em período de destaque, sendo possível acompanhar através do Boletim Interno da Divisão de Educação, Assistência e Recreio, da Secretaria de Educação e Cultura da cidade de São Paulo, com publicação mensal. Os Boletins tinham função de divulgação das atividades no parque e dos cursos de formação para professores constituindo importante fonte histórica sobre o assunto. Nestes boletins, destacam-se os eventos que ocorreram na cidade de Santos na década de 1950. A cidade era referência estadual no movimento de expansão e organização dos parques, conforme Boletins. Os cursos eram ministrados por professores renomados no cenário nacional e internacional e que influenciaram a expansão dos parques infantis na cidade.

Cunha (2018, p.53) apresenta através de documentos da Secretaria Municipal de Educação de Santos, que desde o ano de 1930, funcionava na praia do José Menino a Escola de Saúde a qual atendia crianças de 3 a 12 anos de idade com fins recreativo-esportivo e era administrada e mantida pelo Rotary Clube de Santos⁶⁰.

Cubatão acompanhando a expansão destas instituições, no ano de 1954 no mandato do Prefeito Doutor Luís de Camargo da Fonseca e Silva, surge a preocupação com a construção de parques infantis explicitado através da Lei Ordinária nº 158. Em seu teor a autorização para a construção dos primeiros Parques Infantis na cidade nos bairros Casqueiro, Vila Anchieta e Vila Paulista. A referida lei determinava que deveriam seguir os padrões dos Parques Infantis da cidade de Santos. Através do relato da professora Maria do Rosário o parque se concretizou no Jardim Casqueiro no ano de 1956. Começou em um galpão de madeira aparentemente sem os moldes físicos dos Parques Infantis propagados em São Paulo e Santos. Como havia dificuldade em levar professores para a cidade de Cubatão, Maria do Rosário, moradora na cidade, foi convidada para lecionar na escola infantil, cujo nome era Parque Infantil Jardim Casqueiro e Vila Bandeirantes. (FRANCO, 2011, p. 42) Ela cita no livro que foi a primeira professora formada em magistério a trabalhar na Prefeitura de Cubatão. A escola foi entregue em 09 de Abril de 1956 pelo Prefeito Armando Cunha.

A descoberta deste fragmento histórico foi de vital importância para a ampliação da pesquisa, possibilitando avançar para as práticas pedagógicas. Desta forma a história oral teve como objetivo a busca por novos enfoques que desvelassem as possibilidades históricas para além das publicações encontradas. Ouvir pessoas que vivenciaram o Parque Infantil ajudara a conhecer e reconhecer as práticas que existiram no período, contribuindo para preservar a memória histórica e a identidade.

60 O *Rotary Club* é uma rede global de líderes comunitários, amigos e vizinhos que veem um mundo onde as pessoas se unem e entram em ação para causar mudanças duradouras em si mesmas, nas suas comunidades e no mundo todo.



Pollak (1989, p.5), o longo silêncio sobre o passado, não significa esquecimento, as memórias são transmitidas cuidadosamente através das redes familiares, de amizades, esperando a hora de emergir se estabelecendo como anúncio.

Desta forma as entrevistas, contribuíram como elo entre as fontes encontradas e a memória histórica revelando acontecimentos até então desconhecidos. Na história oral o recorte temporal situa-se entre 1960 a 1962, de acordo com o período em que os entrevistados vivenciaram o Parque.

VISITANDO O PARQUE INFANTIL

Segundo Kuhlmann Jr e Fernandes (2014, p.700 e 701), o parque infantil funcionava como instituição autônoma e extraescolar, mas o que se tem como referência é que havia uma diretriz do ponto de vista das práticas educativas. Na entrevista com a professora Neide Pinho Cardoso a preocupação com a formação das professoras foi mencionada, muitas não tinham o curso de recreação infantil, que segundo a entrevistada, era de difícil acesso na época. Neide Pinho Cardoso após sua atuação na década de 60, no parque seguiu para o Departamento de Educação da Prefeitura de Cubatão, trabalhando intensamente na expansão dos parques infantis na cidade, e neste período, levou ao município o curso promovido pelo Departamento de Educação Física do Estado de São Paulo, com o objetivo de oportunizar o curso de recreação infantil para as professoras.

Na entrevista com Tico Barbosa e com a professora Neide, é possível identificar que o parque funcionava em sistema de salas de aula, uma funcionava no período da manhã e outra no período da tarde. Tico acrescenta que as crianças só poderiam permanecer por dois anos no parque, entravam com cinco anos e saíam antes de completar os sete.

Marilda Canelas menciona que no Parque Infantil Jardim Casqueiro as crianças usavam uniforme que se constituía em calção vermelho fofinho, camisa branca com botões, sacolinha vermelha e chapéu.

Como mencionado anteriormente Tico Barbosa contribuiu com seu caderno de atividades, o qual pode se destacar as atividades de coordenação motora, dobraduras, pintura à mão, atividades de música. Pelo caderno pode-se observar que o currículo era norteado pelo calendário de comemorações, com atividades de desenvolver a destreza motora como: pintar nos limites do desenho, colar pedaços de papel, passa linhas.

As práticas curriculares do Parque Infantil Jardim Casqueiro e Vila Bandeirantes apresentam um planejamento com temas específicos do calendário escolar comemorativo. No caderno aparecem também os temas do dia das mães, dos pais, sete de setembro, primavera, semana da criança. Outros temas como alimentação, esquema corporal, forma e cores, também estão presentes através de pintura, recorte e colagem. No período algumas comemorações marcam as atividades, com destaque para festa junina, dia das mães e o natal. As festas juninas são citadas pelos três entrevistados.



A professora Neide Pinho lembra que nas atividades diárias havia muita dança, cantigas infantis, histórias. Dentro das atividades musicais elas construíam instrumentos a partir de materiais como tampinha de cerveja e a casca do coco (serrando ao meio). Contribuiu com duas canções Brincadeira Musical e Primavera, e em ambas as canções, não lembrava o nome dos compositores, apenas informou que eram canções aprendidas nos cursos que realizou. A *Brincadeira Musical* se refere a um trava língua e não tem significado, e nem tradução, sendo que, a cada repetição deve-se cantar mais rápido e segundo Neide as crianças se divertiam com esta música. A canção foge do perfil das temáticas, mas apresenta refinado trabalho de articulação de palavras. Para um bom desempenho da cantiga é necessário atenção, destreza, domínio da letra e pronúncia para não errar. Ela é alegre e cantada rapidamente fica divertida porque a articulação se torna mais difícil, propiciando o erro.

Partitura 1 – Música Brincadeira de Musical

Brincadeira Musical

1

Autor desconhecido
Transcrição- Robson Martins

Análise Harmonica

The musical score is written in 2/4 time with a key signature of one flat (Bb). It consists of four staves of music with lyrics underneath. Harmonic analysis is provided above the notes.

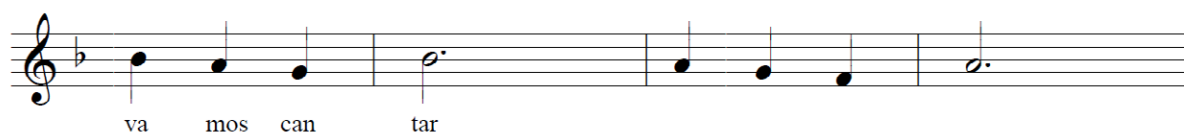
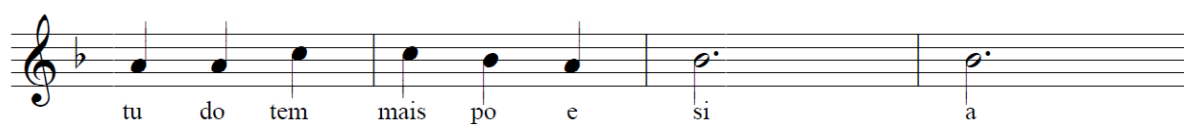
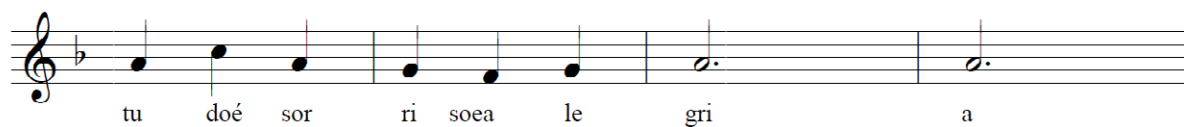
Staff 1: I FaMaior, FaMaior, V/I Dó Maior
Um glei um glei um glei Ti ri bi tium glei Ti ri bi tium

Staff 2: I Fa Maior, V7 Dó Maior
glei Um glei um glei um glei Ti ri bi tium glei Ti ri bi tium

Staff 3: I Fa Maior, Fa MAior, DóMaior, V7/I 1. FaMaior
Uau Mis degodego ti ro li ro li ro Mis qua qua qua fu ru lu flu Mis

Staff 4: 2. I Fa MAior, Dó Maior, I FaMaior, V DóMaior, I FaMaior
Flu Ca xi cani cum ba Ca xi cani cau Ca ta flau plau plau plau

Fonte – Apresentada pela Professora Neide Pinho e Transcrito pelo Pianista Robson Martins –
Disponível: <https://youtu.be/tlM6p3CWhS4>



Fonte – Apresentada pela Professora Neide Pinho e Transcrito pelo Pianista Robson Martins – Disponível: <https://youtu.be/VMEnwkHOCB0>



Primavera – Compositor desconhecido

Quando setembro desponta,
E a terra florida canta,
É a primavera que chega formosa
Tornando a vida mais ditosa.
Tudo tem mais alegria
Tudo tem mais poesia
Tudo é sorriso e alegria
Tudo tem mais poesia
Vamos cantar

Tico destaca o canto como prioritário e sempre eram estimulados a aprender hinos. Citou o Hino Nacional, Hino a Bandeira e Hino da Proclamação da República. Trabalhavam principalmente com as datas festivas, festa junina, dia das crianças e dia do índio. Tico Barbosa, cantarolou uma canção denominada *Mamãe* de David Nasser⁶¹ e Herivelto Martins⁶² e que naquele período era cantado pela Ângela Maria⁶³. A canção tem como temática a homenagem às mães, apresentando a figura materna como rainha do lar, dona de tudo, onde o filho com admiração e saudosismo relembra sua infância desejando começar de novo.

61 David Nasser foi repórter David Nasser foi o repórter mais famoso de seu tempo - entre os anos 50 e os 70. Fonte: <https://cultura.estadao.com.br/noticias/geral,david-nasser-o-reporter-que-inventava-a-noticia,20011104p4531>

62 Herivelto Martins foi compositor, violonista, cantor, ator, tem vasta obra que o torna referência da música popular brasileira entre as décadas de 1930 e 1950. Fonte: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa12099/herivelto-martins>

63 Ângela Maria foi uma cantora e atriz brasileira, expoente da Era do Rádio, considerada dona de uma das melhores vozes da MPB e eleita a Rainha do Rádio em 1954. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Angela_Maria



Partitura 3 – Música Mamãe – David Nasser e Herivelto Martinss

MAMÃE

1

David Nasser e Herivelto Martins

Transcrição- Robson Martins

Analise Famaior
Funcional Imaj
F

Fa#diminuta

Sol menor

V7/IIIm7

IIIm7

F#dim

Gm

E la é a do na de tu do E la é a rai nha do lar

Sol menor

DóMaior

Fa Maior

IIIm7

V

I

Gm

C

C+

F

E la va le mais pa ra mim Queo céu, quea ter ra, queo mar

La menor

Sol Menor

Mi bemol maior

Fa Maior

IIIIm

IIIm

bVII

I

Am

Gm

E♭

F

E la é a pa la vramais lin da Queum di ao poe taes cre veu

Fa maior

Sol Maior

Sol menor

Dó Maior

Fa maior

I

II

IIIm

V

I

F

G

Gm

C

F

Ela é o te sou ro queo po bre Das mãos do Sen hor re ce beu Ma

Fa maior

I

mãe, ma mãe, ma mãe Tu és a ra zão dos meus

Fa maior

I

Re Maior

Sol menor

F

V7/IIIm7

IIIm

D7/A

Gm7

di as Tu és fei ta de amor de espe ran ça,

Sol Menor

IIIm

Ai, ai, ai, ma mãe Eu cres ci, o ca min ho per

Sol Menor

Gm

Dó Maior

Fa Maior

di Vol toa ti e me sin to cri an ça Ma

Gm

C

F



Canção Mamãe
Ela é a dona de tudo,
Ela é a rainha do lar,
Ela vale mais para mim,
Que o céu, que a terra, que o mar,
Ela é a palavra mais linda,
Que um dia o poeta escreveu,
Ela é o tesouro que o pobre,
Das mãos do Senhor recebeu,
Mamãe, mamãe, mamãe,
Tu és a razão dos meus dias,
Tu és feita de amor de esperança,
Ai, ai, ai mamãe,
eu cresci, o caminho perdi
volto a ti e me sinto criança
Mamãe, mamãe, mamãe,
Eu te lembro chinelo na mão,
O avental todo sujo de ovo,
Se eu pudesse,
Eu queria outra vez mamãe,
Começar tudo, tudo de novo

Segundo Kuhlmann Jr e Fernandes (2014, p.703) o calendário com as datas comemorativas foi um elemento estruturante do currículo do Parque Infantil e tornou-se uma referência da cultura escolar, que permanece por muito tempo, algumas datas comemoradas nas escolas até os dias de hoje. No período algumas comemorações marcam as atividades, com destaque para festa junina, dia das mães e o natal. O currículo do Parque traz aspectos preparatórios e disciplinadores para a escola primária e apesar de, na proposta, o Parque Infantil ter um currículo mais solto em relação à escola primária, ali se ensaiava a constituição de um currículo pré-escolar (KUHLMANN JR, FERNANDES, 2014. p.701 e 702).

As práticas curriculares do Parque Infantil Jardim Casqueiro e Vila Bandeirantes apresentam um planejamento estruturado e com temas específicos do calendário escolar comemorativo e cívico, as crianças saíam aos 6 anos conhecendo as letras, prontas para iniciar suas atividades na escola primária.

Para validar este processo, o diploma que era entregue aos alunos ao encerrarem seu período no Parque Infantil. Era papel de gramatura firme, e tinha como impresso motivos pueris, passarinho, coelho, tartaruga e flores representado a infância. O diploma era emitido pelo Serviço de Assistência ao Ensino e assinado pelo Prefeito da cidade, habilitando os alunos a continuarem os estudos no curso primário.



Figura 30 – Diploma do Parque Infantil



Fonte: Acervo pessoal de Francisco Tico Barbosa

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dos anos que trouxeram a industrialização e a riqueza à cidade de Cubatão, surgiu, no afã de trazer o desenvolvimento pedagógico e assistencial, o Parque Infantil do Jardim Casqueiro e Vila Bandeirantes.

Buscando informações em entrevistas, legislação, referência bibliográfica, periódicos, revistas e fotografias apura-se a história do primeiro parque infantil



de Cubatão. A história oral foi acrescida durante o processo de pesquisa trazendo contribuições importantes para a reconstituição desta memória histórica.

Maria do Rosário em entrevistas concedidas a jornais locais informa a data de 9 de abril de 1956 como de inauguração da unidade, porém não foi encontrada documentação que confirmasse a data referida. Ela descreve que a instalação do Parque ocorreu em um barracão de madeira improvisado, e logo foi organizado pelas suas mãos e da comunidade.

Através da história oral foi possível constatar que o Parque funcionava com duas classes, uma no período da manhã e outra no período da tarde e as atividades pedagógicas ofereciam desafios motores e preparativos para a alfabetização. A música aparecia com forte caráter cívico e de comemorações. As crianças estudavam dois anos, sendo que no último ano eram iniciadas ao mundo das letras. Funcionou como uma instituição pré-escolar, onde contemplava o desenvolvimento da criança e a preparação para o primário.

A escola funcionou por aproximadamente uma década, até a inauguração do novo prédio para onde se transferiu e na nova unidade, além da estrutura física mais próxima do modelo de Parque Infantil, também teve a denominação alterada para Escola Municipal de Educação Infantil Professora Almerinda Monteiro de Carvalho.

À margem da memória oficial, e ofuscado na memória da população, o parque ficou vivo nas lembranças de poucas pessoas. A identidade de uma comunidade, de um povo ou de um país deve estar arraigada à sua memória e apesar da história fluir, esta deverá preservar o autoconhecimento da coletividade, suas histórias e representações.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Histórias dentro da História**. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). Fontes históricas. São Paulo: Contexto, 2005, 302p.

CUNHA, Humberto Pereira da. **Da Escola de Saúde a Parques Infantil: Santos (1931-1952)** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos. Orientador: Prof. Dr. Moysés Kuhlmann Jr.

FRANCO, Jorge Martins. FRANCO, Maria do Rosário Lopes. **Alguns Passos**. Viena Gráfica & Editora. 2011

KUHLMANN Jr., M., **Histórias da educação infantil brasileira**, in Revista Brasileira de Educação, Mai/Jun/Jul/Ago 2000 N° 14 <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02.pdf>

_____. **Infância e Educação Infantil uma abordagem histórica**. 7ª Edição. Porto Alegre. Editora Mediação. 2015

KUHLMANN Jr., M.; FERNANDES, F. S. **Educação, cultura e infância no Parque Infantil paulistano (1947-1957)**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 14, n. 43, p. 693-716, set./dez. 2014. <http://www.redalyc.org/html/1891/189132834004/>

KUHLMANN Jr., M.; CUNHA, H. P. **Dos Parques Infantis a Escolas Municipais de educação Infantil: Santos (1930-1977)**, in anais Eletrônicos do IX Congresso Brasileiro de História da Educação, ISSN 2236-1885



LE GOFF, Jacques. **Documento/Monumento**. In: História e Sociedade, 4o ed. Campinas, SP; UNICAMP, 1996.

MEIHY, J. Carlos Sebe Bom. HOLANDA, Fabíola. **História Oral: como fazer, como pensar**. 2. Edição. São Paulo. Contexto, 2014.

PINTO, Celma de Souza. **Cubatão, história de uma cidade industrial. Cubatão**. Edição do Autor. Gráfica. Editora Modelo. 2005.

POLLAK, M. **Memória, Esquecimento, Silêncio**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2278> - Acesso em: 04 ago. 2015.

PORTELLI, Alessandro. **A filosofia e os fatos: narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais**. **Tempo**, Rio de Janeiro, vol. 1, n. 2, 1996, p. 59-72. Disponível em: www.historia.uff.br/tempo/artigos_dossie/artg2-3.pdf. Acesso em: 07 ago. 2010.

OS BENEFÍCIOS PERDIDOS DE UMA ESCOLARIZAÇÃO LONGA: UM ESTUDO DE CASO INTERGERACIONAL

Patrícia Geralda Resende Souza -UFSJ

INTRODUÇÃO

No Brasil, os estudos sobre trajetórias escolares começaram nos anos de 1990 com os estudos de Portes (1993;2001) ao estudar as trajetórias e as estratégias escolares de sujeitos provenientes das camadas populares, que tiveram acesso a todos os cursos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Essas pesquisas se aprofundaram, no final dos anos de 1990, com os estudos de Maria José Braga Viana (1998, 2001), Jailson de Souza e Silva (1999), Wânia Maria Guimarães Lacerda (2006), Débora Cristina Piotto (2007) e Nadir Zago (2007) entre outros.

Nesse contexto, nos últimos anos, temos investido em um eixo pouco explorado pelos estudiosos de trajetórias escolares, que é o eixo histórico. Vale ressaltar que esse eixo histórico é entendido como as possibilidades de análises dos fenômenos sociais a partir das relações de interdependências entre os sujeitos.

Nesse caso, visto serem as trajetórias escolares que delineiam as possibilidades de sucesso e fracasso escolar, a escolaridade é tida como um trunfo para as famílias dos meios populares, pois é justamente através dela que se pode observar ou não os efeitos de irradiação. Tomamos, aqui, efeito de irradiação como as possibilidades de transmissão cultural, não linear, não necessariamente intencional, dos benefícios simbólicos e materiais de uma escolarização longa, adquirida por um membro de uma família proveniente dos meios populares aos filhos e netos, de forma duradoura, como se mostrou em uma pesquisa, ainda inédita, sobre o médico negro João Teixeira de Miranda (PORTES; LOPES, 2015).

Nessa perspectiva, foi reconstruída a trajetória de um “pardo”, como era denominado à época, de nome José Rubino de Oliveira, que foi professor na Academia Jurídica Paulista no século XIX (PORTES; CRUZ, 2007). Dentre outras conclusões, demonstrou-se que a trajetória de Rubino foi útil para mostrar qual o efeito de irradiação que uma trajetória como a dele teria na sua família.

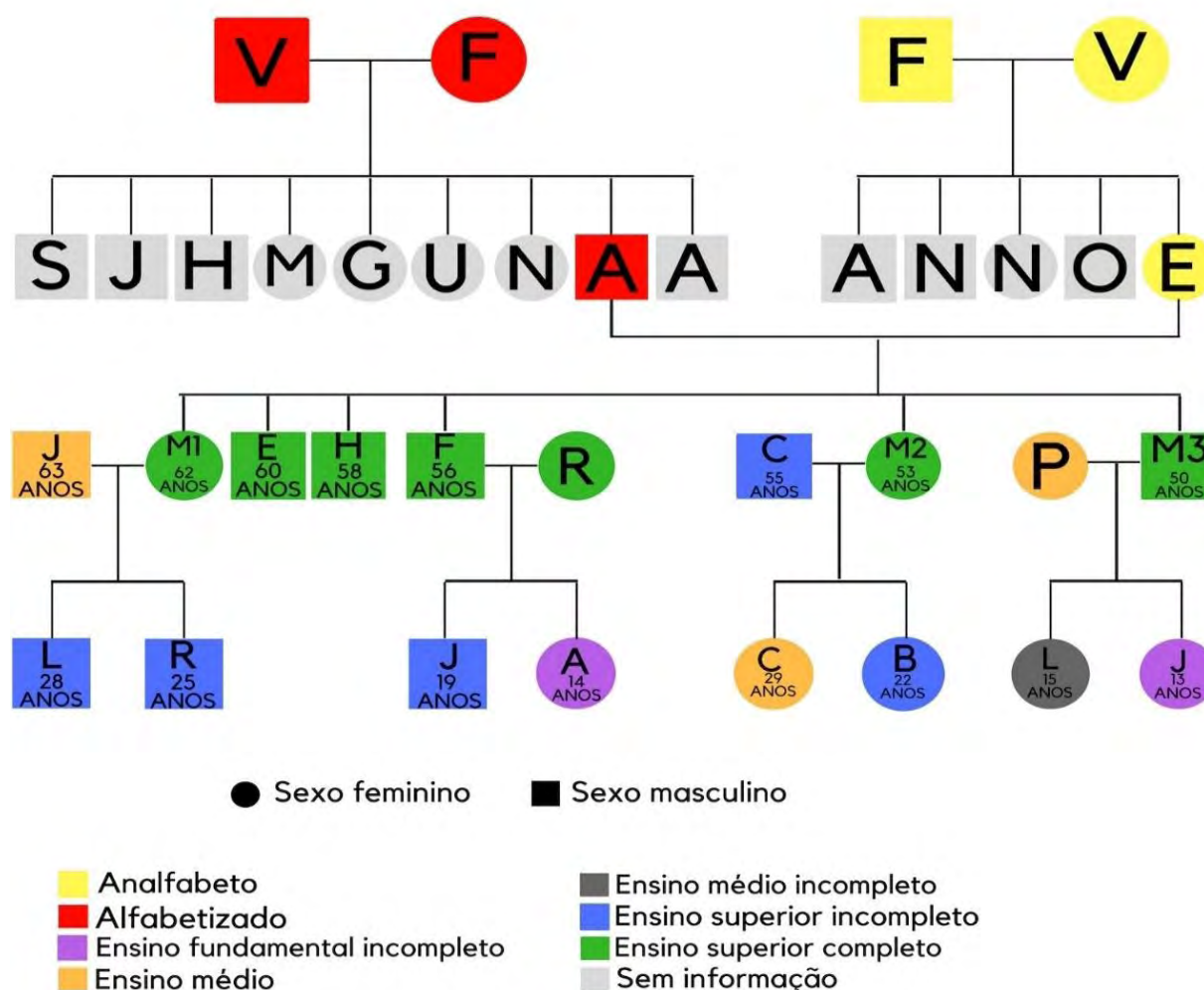
Outra trajetória reconstruída foi a de José Raymundo Maia, estudante de Direito da UFMG nos idos dos anos de 1930 (SOUSA; PORTES, 2011). Retoma-se, aqui, nessa



mesma linha, o caso de João Teixeira de Miranda, um sujeito que nasceu em 1903 e faleceu em 1953. Ele cursou Medicina na UFMG. João Teixeira de Miranda constituiu família e teve filhos e netos. Esse trabalho mostrou como o ator investigado e sua família se beneficiaram da aquisição de um capital cultural, principalmente na sua versão escolar, mantido pelos filhos, transmitido aos netos e capaz de se transformar em capital econômico.

A partir do contexto apresentado, consideramos importante investigar mais sobre os efeitos de irradiação em diferentes trajetórias escolares de sujeitos provenientes dos meios populares. Para tanto, a hipótese que fundamentou o estudo proposto se apoiou em verificar as possibilidades de irradiação dos benefícios de uma escolaridade longa, pois, ao observarmos o caso concreto de uma família, como mostrar-se-á a seguir, o efeito de irradiação acontece, mas não se propaga de forma linear nem contínua entre os membros dessa família na quarta geração. Então, é pertinente perguntar: o que ocorre na quarta geração dessa família em termos escolares?

Nessa perspectiva, investigamos uma família proveniente dos meios populares, como mostra o esquema genealógico a seguir:



*As letras adotadas nesse esquema são as letras iniciais dos nomes reais de cada sujeito.

**Fonte: Reconstrução da autora a partir de entrevistas e vivências junto a essa família, 2018.



Nessa configuração familiar, coexistem quatro gerações. A primeira geração mostra o casal V e F, que eram trabalhadores urbanos e alfabetizados. Tiveram nove filhos. Noutro extremo, tem-se o casal F e V, pequenos produtores rurais e analfabetos, reflexo do descaso educacional para com a população que vivia no campo no período. Esse casal teve cinco filhos. A união entre o filho A do casal V e F e a filha E do casal F e V gerou seis filhos. Esses seis filhos concluíram o ensino superior, quatro na UFMG (E, H, F e M2) e dois na PUC-MG (M1 e M3). Temos, aqui, as mais diversas formações na área de Ciências Humanas (História, Pedagogia, Direito, Geografia, Biblioteconomia e Administração) pela ordem de exposição dos filhos da terceira geração no esquema.

A filha M1, de 62 anos, casou-se com J. Ele não tem curso superior, mas tem Ensino Médio e é representante comercial. Esse casal teve dois filhos, L, 28 anos, que está cursando Processos Gerenciais na UniBH, e R, 25 anos, que cursava Direito na UFMG.

Os sujeitos E e H não tiveram filhos.

O filho F, 56, casou-se com R, formada em Direito na PUC-MG. Esse casal teve dois filhos: J, de 19 anos, deu início ao curso de Direito na Puc-MG, neste ano. E a filha A, de 14 anos, cursa o Ensino Médio de forma regular.

A filha M, 53, se casou com C, que cursou Direito, recentemente, mas deve a monografia. Esse casal teve duas filhas, C, de 29 anos, que tem Ensino Médio completo, e B, de 22 anos, que começou a cursar Direito na Faculdade de Minas Gerais (FAMIG).

Por fim, o filho M, 50, se casou com J, que tem Ensino Médio completo. Esse casal teve duas filhas: L, de 15 anos, que está no 1º ano do Ensino Médio, e J, de 13 anos, que cursa o 8º ano do Ensino Fundamental, ambas de forma regular.

A história das duas famílias entrevistadas nos possibilitou investigar a hipótese estabelecida, reafirmada nos objetivos de verificar a possibilidade de irradiação de um capital escolar construído ao longo de uma geração e verificar por que ele não se propaga de forma linear nem contínua pelos membros da família e parece se configurar como um trunfo perdido. Ademais, permitiu ampliar o campo de conhecimento sobre as trajetórias escolares de sujeitos pertencentes aos meios populares.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

O artifício metodológico que utilizamos foi um artifício muito usado pelos pesquisadores que trabalham com reconstrução de trajetórias escolares é a entrevista genealógica, em profundidade, que contemple diferentes gerações. E, foram essas entrevistas que ofereceram condições de ressignificar os dados coletados.

Nesse caso, no nosso estudo, analisamos com mais afinco as trajetórias escolares dos sujeitos pertencentes às duas famílias em foco, que são o casal M1 e J, que tem os filhos L e R, e o casal M2 e C, que tem as filhas C e B, como ficou explicitado no esquema apresentado.

Essas duas famílias residem em Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. Nossos primeiros contatos se deram por telefone e redes sociais quando explicamos a proposta de pesquisa, que foi prontamente aceita. Durante o período das entrevistas, ficamos hospedados na casa dos entrevistados.



As entrevistas com M1 e M2 se deram de forma calma, franca e detalhada. Eles não se escusaram em falar, por mais que algumas lembranças causassem um certo desconforto emocional. As entrevistas realizadas com o filho R, de M1 e J, e a filha B, de M2 e C, transcorreram com leveza e de forma mais dinâmica. Os dois ficaram bem à vontade durante o processo. Já as entrevistas com o filho L, de M1 e J, e a filha C, de M2 e C, transcorreram, inicialmente, de forma mais tímida e foi possível notar que eles não se sentiram tão à vontade, ficando perceptível um certo incômodo. Por fim, os maridos J e C foram informantes um tanto sucintos e precisos durante toda a entrevista. Esse material coletado foi imprescindível, como detalharemos, para a confecção deste estudo.

Como o próprio texto irá mostrar, apoiamo-nos em diversos momentos das nossas análises e interpretações em contribuições de Bernard Lahire, pois nos atentamos à relação entre as configurações familiares de cada sujeito e o mundo escolar. Nesse caso, pensamos produzir sentido e auxiliar profundamente no entendimento das disposições e ações escolares que se formaram nessas famílias, pois não há membro algum da quarta geração com o curso superior concluído até o momento, sendo que alguns já até poderiam estar formados e isso não acontece.

OS SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos das famílias entrevistadas tiveram trajetórias escolares diversificadas. Nesse sentido, M1 e M2, filhas do casal A e E, deram alguns depoimentos análogos. Segundo M2, o pai A trabalhava como balconista, era alfabetizado e escrevia muito bem: “sabe aquelas letras de convite de casamento, era isso a letra dele” e também gostava muito de ler: “ele até escreveu livros, livros de coisas que ele via e ouvia, transcrevia aquilo tudo”. Ele enchia a casa de revistas em quadrinhos e livros. Ele trabalhava no comércio e sempre mudava de emprego.

Já sobre a mãe E, M2 declara que “ela não estudou, porque ela não quis, por opção”. E se arrepende de não ter estudado e se envergonha ao ser questionada em relação ao grau de escolaridade. Segundo M1, “ela não estudou e ela se arrepende, por isso que ela dava castigos na gente pra estudar”. Ela nunca trabalhou fora e é dona de casa. No entanto, mesmo E sendo analfabeta, podemos destacar a boa vontade dela para estudar os filhos. M2 afirma que “a mãe foi a guerreira da família, foi ela que colocou todos os filhos na escola, obrigava a gente a estudar. Ela não tem escolaridade nenhuma, mas ela sabia dessa importância que a gente só iria melhorar de vida se realmente a gente estudasse”. Era E que sempre conseguia vaga na melhor escola da cidade para os filhos, comprava o material escolar e tentava destacar a ordem moral doméstica e a autoridade; nas palavras de Lahire (1997), para que os filhos estudassem. Podemos afirmar que a percepção de E em relação aos estudos se configura como um meio de superação econômica e cultural.

Em relação ao pai A, M1 e M2 deixam claro em suas falas que ele não demonstrava interesse algum pelos estudos dos filhos e não se importava com a escolaridade deles. M1 destacou: “quando ele tentava me ajudar nas tarefas da escola era um horror, ele só gritava comigo.” Para M2, “ele nunca ensinou, nunca participou da



nossa vida escolar, nunca foi, nunca nos levou na escola, nunca conseguiu vaga na escola. Então, assim, ele não nos ajudou em nada”. Entretanto, era esse mesmo sujeito que enchia a casa de livros, revistas, jornais e que levava os filhos ao cinema. E, ao serem questionadas sobre a relação que têm com a leitura, elas disseram que sempre leram muito, sempre tinha em casa um volume significativo de jornais, revistas e livros. Logo, essa intimidade desenvolvida com a leitura pode ter sido possível por essa presença efetiva do material físico, do contato direto com as obras. Essas disposições foram criadas de forma desinteressada pelo pai, ao ter acesso a elementos que desenvolvem a cultura, por esse gosto pela leitura, pelo cinema e pela fotografia que ele tinha e passou aos filhos. Essa é uma forma de transmissão cultural efetiva mesmo que tenha sido feita de maneira inconsciente.

De acordo com Lahire (1997b, p. 104):

O ‘capital cultural’, sua ‘transmissão’ ou sua ‘herança’, depende da situação de seus portadores: de sua relação com o filho, de sua capacidade (socialmente constituída) de cuidar de sua educação, de sua presença a seu lado, ou, finalmente, de sua disponibilidade de transmitir à criança certas disposições culturais ou acompanhá-la na construção dessas disposições.

Nesse sentido, em dissonância com os depoimentos das filhas M1 e M2, o pai A foi o responsável pelo gosto das práticas culturais dos filhos mesmo que elas não tenham a consciência disso. Foi A que aguçou em seus filhos o interesse por certas disposições culturais legítimas, reconhecidas culturalmente.

A trajetória escolar de M1 foi cheia de percalços, até porque o fato de ser a filha mais velha não favorece, evidentemente, o percurso escolar em uma família e com muitos filhos. Ela começou a estudar em idade irregular em uma escola da roça, feita de um dos quartos de uma casa. Na época, a família de M1 ainda morava com os avós maternos, que tinham uma “fazendinha”, pois “era tudo muito difícil e a gente tinha que ajudar a mãe nos afazeres de casa, ajudar a cuidar dos irmãos mais novos”. M1 começou a estudar por se beneficiar de um certo capital social, que lhe foi útil no início da carreira escolar. Nesse caso, pela ajuda de uma professora que namorava um de seus primos. Tal professora foi quem levou M1 e os irmãos para escola, a fim de serem alfabetizados.

M1 passou por várias escolas, uma vez que a família vivia mudando de um lugar para outro e tudo isso influenciava em seu rendimento escolar. Em uma cidade do norte de Minas Gerais, onde residia, ela cursou a quinta série, como era à época, mas foi reprovada por falta de tempo para se dedicar aos estudos e por ter que ajudar a cuidar da casa e dos irmãos mais novos. Ela concluiu a oitava série aos 16 anos. Aos 17 anos, mudou-se para Belo Horizonte, a fim de trabalhar e ganhar dinheiro para ajudar a família e financiar os próprios estudos, quando trabalhou no comércio. Esse emprego se deu por meio do capital social de seu pai, que era amigo e compadre do dono de uma loja de tecidos em BH. Essa fase não foi fácil para M1, pois, além de ser a primeira vez que ficava longe da família, ainda tinha que se valer da hospitalidade do tio, que a recebeu em sua casa, porque ela queria trabalhar e continuar a estudar.



Nessa fase, M1 trabalhava e logo começou a estudar à noite para concluir o Ensino Médio em uma escola particular. Ela sempre, por si só, dava grande importância aos estudos e, por sua conta, estudava. O rendimento era sempre satisfatório, mas não excelente, devido ao pouco tempo que detinha aos estudos. Ela tinha que conciliar o inconciliável: trabalho e estudos. Finalizou o Ensino Médio aos 20 anos. Foi uma fase difícil, de muito sofrimento.

Em 1978, toda a família se mudou para Belo Horizonte. Foram todos morar juntos novamente. No entanto, foi uma fase bastante complicada de adaptação. Segundo M1, foram morar em um lugar afastado, “em uma favela”, e isso foi outro baque. Nesse processo, M1 começou a trabalhar no banco Bradesco. Com a situação financeira um pouco melhor, outros membros da família também já trabalhavam e contribuíam como podiam. Ela cogita a hipótese de fazer um curso superior. Movida por esse desejo, fez cursinho pré-vestibular. Ao fazer a prova, foi aprovada. Ela cursou História na Puc-MG. Foi um percurso também complicado, o rendimento foi mediano e “as notas não eram aquela beleza, era a média”. M1 sempre aproveitava ao máximo os horários vagos no trabalho, os finais de semana e os feriados para se dedicar aos estudos. Ela sempre teve “boa vontade escolar”. M1, ainda hoje, mantém uma boa relação com a leitura. Hoje, por estar aposentada, afirmou que dedica mais tempo à leitura.

O marido de M1, J, é representante comercial. Ele concluiu o Ensino Médio e não teve condições financeiras de seguir nos estudos. Ainda, teve que conciliar os estudos e o trabalho desde os 12 anos de idade. J foi enfático ao dizer que não fez curso superior, exclusivamente, por falta de dinheiro. O Ensino Fundamental I foi feito em uma escola pública. Já o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio foram feitos em escola particular, que ele mesmo pagava. É interessante destacarmos que, ao ser indagado sobre a importância que ele dedica aos estudos, à escola, ele responde sem pestanejar: “Em uma escala de um numeral de 1 a 10, pra mim, seria 10. É importante ter a melhor escolaridade possível, melhor tipo de ensino”. Além disso, J deixa claro que sempre fez tudo que era possível para que os filhos estudassem e até hoje pensa que eles deveriam concluir o Ensino Superior.

Como J ficava e fica fora durante toda a semana devido ao seu trabalho, a educação dos filhos ficou mais por conta de M1, que também trabalhava fora em dois turnos, atuando como professora de Geografia. Nesse contexto, os filhos eram deixados sob a responsabilidade da diarista, que trabalha na casa há vários anos.

Inicialmente, o percurso escolar do filho L se deu sem percalços e surpresas desagradáveis.

Já na fase do Ensino Fundamental II, L contava com aulas de reforço escolar em Matemática. Os resultados eram sempre em cima da média. Com relação às tarefas, fazia-as sob pressão e vigilância da mãe, que sempre conferia os cadernos ao chegar do trabalho. Ele era sempre obrigado a estudar para as provas. A fim de auxiliá-lo, a mãe sempre fazia questionários sobre a matéria da prova e, ao chegar do trabalho, corrigia-os.

Com a mãe fora de casa, L perdeu em termos o benefício que poderia extrair através de interações mais frequentes e regulares da pessoa mais compatível com o



universo escolar. Dessa forma, na expressão de Lahire (1997c, p. 105), “os indivíduos que detêm as disposições culturais mais compatíveis com as exigências do universo escolar nem sempre são – por conta da distribuição dos papéis familiares ou do tempo de que dispõem – aqueles que estão em contato com a criança com mais frequência e de maneira mais duradoura”. A fase do Ensino Médio se deu de maneira um pouco menos “vigiada” e os resultados se mantiveram na média. É importante destacar que L sempre estudou em escolas particulares desde a fase do maternal.

Ao concluir o Ensino Médio, L fez seis meses de cursinho pré-vestibular. Prestou vestibular para Engenharia Mecânica e foi aprovado aos 17 anos. Coursou três anos desse curso na Puc-MG e desistiu de concluí-lo: “Não me dediquei novamente e, então, não foi produtivo. Eu era imaturo”. Posteriormente, dois anos mais tarde, após deixar o curso de Engenharia Mecânica, iniciou o curso de Jogos Digitais, também na Puc-MG, “por gostar muito da área de programação”. No entanto, em pouco tempo de curso, desistiu por notar “que o mercado não tava muito bom”. Agora, aos 28 anos, ele iniciou, no segundo semestre de 2018, o curso de tecnólogo de Processos Gerenciais na UniBH.

Esse curso oferece “uma graduação e uma base de administração de empresas”. Isso vai ao encontro com os objetivos de vida que hoje o movem, pois esse curso rápido, de duração de dois anos, o ajudará a promover o seu negócio, que é a produção e venda de cerveja artesanal.

Sobre o percurso escolar do filho mais novo, R, podemos dizer que foi mais tranquilo em relação ao percurso do irmão. R também sempre estudou em escola particular desde a Educação Infantil. Era considerado um “bom aluno”, prestava atenção nas aulas, tirava boas notas e fazia as tarefas. Ele nunca demandou muita cobrança da mãe em relação aos estudos, às tarefas e aos resultados. A fase mais difícil foi a partir do segundo ano do Ensino Médio, pois foi para um colégio particular bem exigente nessa fase. Segundo ele, “tive que aumentar mesmo minha carga de estudos. Eu não tava acostumado. Eu era bom, mas não precisava ficar estudando”.

Concluído o Ensino Médio, R fez o Enem e tentou entrar em Direito na UFMG, mas não conseguiu. Então, fez um ano de cursinho no mesmo colégio do Ensino Médio, o Colégio Bernoulli, e foi aprovado em Direito na UFMG. Ele iniciou o curso, era um bom aluno, mantinha um bom relacionamento com os professores e colegas, tinha bons resultados e fez vários estágios durante a graduação. Beneficiado por um certo capital cultural do tio H, que é hoje procurador do estado de Minas Gerais, R declarou: “Fiz três estágios remunerados, dois em órgãos públicos e o último em escritório”. No entanto, ao finalizar o sexto período, trancou a matrícula e não voltou mais. Ele justifica a desistência do curso como sendo algo que não condiz com os objetivos de vida dele:

falta de propósito, meu propósito não estava alinhado com o curso... é... eu não sentia que o curso ia agregar no que eu quero, sabe? Pra vida, então, eu quero empreender, eu quero o meu próprio negócio mesmo, eu quero ajudar outras pessoas crescerem financeiramente e isso não tem nada a ver com o curso de Direito.



Hoje, R trabalha como empresário no setor da beleza e do bem-estar. Ele é um minifranqueado do grupo Hinode.

Para dar sequência às trajetórias escolares dos sujeitos entrevistados, daremos ênfase, agora, à família de M2, à filha caçula do casal A e E. Sobre a trajetória escolar de M2, é importante destacarmos que ela iniciou o percurso escolar em idade regular. Como já foi dito, ela se valeu da ajuda da namorada de um dos tios, que era professora. M2 começou a se alfabetizar aos seis anos. Era uma estudante dedicada, tinha bons resultados e era independente. Até aqui, estudou em escolas públicas.

Entretanto, no ano de 1978, houve a mudança da família da cidade onde morava para Belo Horizonte. Isso influenciou de forma negativa em seu rendimento escolar. Já na cidade de Belo Horizonte, ela foi matriculada em uma escola particular, no Colégio da Associação dos Comerciantes, onde não se adaptou: “Não gostava da escola, dos professores, nem dos colegas”. Com isso, foi reprovada na sétima série. Nessa fase, já eram os irmãos mais velhos que cuidavam da escolarização dela. Então, a irmã M1 e o irmão E arranjaram outra escola para ela. A partir disso, M2 começou a estudar em outra escola particular, no Colégio Dom Cabral, onde ela concluiu o Ensino Médio. Podemos notar, aqui, um sobre-esforço coletivo e individual dos membros dessa família, apoiados em um princípio observado nas pesquisas que lidam com trajetórias escolares: a solidariedade interna de famílias provenientes dos meios populares. Com efeito, “se a escolaridade longa é necessária, nem por isso é suficiente para ajudar a transpor a barreira de classes, quando menos não fosse pelo fato, de salvo raras exceções, não se poder transpô-la sozinho. A solidariedade familiar no caso é muito importante” (GOBLOT, 1989, p. 49).

M2 teve apenas uma reprovação durante seu percurso escolar. Principalmente, após a reprovação, M2 foi dedicada, tinha facilidade de aprendizado, tirava boas notas e um bom relacionamento com os colegas e com os professores embora tivesse alguns problemas por indisciplina na sala de aula. Ao finalizar o Ensino Médio, M2 fez um curso técnico de Auxiliar de Enfermagem, pois desejava cursar Farmácia. Esse curso foi financiado pelos irmãos.

Ao se formar, começou a trabalhar em uma clínica, onde trabalhou por dois anos. Saiu de lá por motivos econômicos. Ela arranhou um outro emprego que pagasse melhor, mas não na área da saúde. Ela foi trabalhar em uma empresa de tecidos como digitadora. Ficou nessa empresa por pouco tempo, foi demitida e não sabe o motivo. Enquanto isso, M2 estudava por conta própria. Ela tentou o vestibular para Farmácia por dois anos consecutivos, na UFMG, mas não foi aprovada. Por isso, desiludiu e parou de estudar por dez anos. Nesse período, ficou longe dos estudos, “mas não longe dos livros. Sempre lia muito”.

Nessa fase, ela se casou com C. Quando M2 se casou, ela estava desempregada. Posteriormente, arranhou novos empregos. Quando trabalhava no CREA, engravidou-se da primeira filha, C, e, depois de um tempo, trocou de emprego e trabalhou em empresas diversas até que pediu demissão: “Pedi demissão e, nesse momento, eu estava muito desiludida da vida, que foi em 1993.



Eu estava muito desiludida. Queria uma coisa diferente”. Movida por esse desejo de fazer algo diferente, de mudar de vida, M2 propôs ao marido que ela ficasse um ano desempregada para fazer cursinho e voltar a estudar. Assim ela fez. O marido financiou as mensalidades do cursinho. Ela se dedicou de forma assídua aos estudos, prestou vestibular para Biblioteconomia e foi aprovada na UFMG. Fez o curso entre 1994 e 1998. Ao ser aprovada, começou a trabalhar na empresa de turismo do marido.

Em 1996, M2 teve a filha caçula B. Ela conseguiu conciliar a graduação e a gravidez. Foi um período conturbado, todavia que não a impediu de seguir os estudos. M2 foi uma estudante dedicada durante todo o curso: tirava boas notas e mantinha uma boa relação com os professores e com os demais estudantes.

Em 1998, M2 se formou, porém continuou trabalhando na empresa do marido até 2001. Após isso, ela percebeu a necessidade de exercer a profissão de bibliotecária. Conseguiu um emprego nessa área na faculdade Cotemig, onde trabalhou até 2007. Atualmente, trabalha em outra faculdade, na Faemig. M2, ainda hoje, procura complementar os estudos. Já fez três especializações: “Eu fiz uma especialização em Informática na Educação, em 2004, na UFLA. Em 2006, eu fiz uma especialização em Gestão Estratégica da Informação na UFMG e, em 2014, eu fiz uma especialização em Engenharia da Qualidade na faculdade que eu trabalho”.

O marido de M2, C, concluiu o Ensino Médio em idade regular e, aos 48 anos, iniciou o curso de bacharel em Direito na faculdade FAMIG em Belo Horizonte. No entanto, não tem o diploma do curso, pois não fez a monografia para a conclusão deste por motivos pessoais.

O percurso em escola de C se deu todo em escolas públicas até a conclusão do Ensino Médio. Ele se considera um bom aluno, pois tinha bons resultados. Ao concluir o Ensino Médio, não deu sequência aos estudos, não por falta de vontade, mas por impossibilidade financeira. Teve que começar a trabalhar cedo e não conseguia conciliar os estudos e o trabalho. Ele trabalha fazendo viagens e isso toma a maior parte do seu tempo. Tanto é que isso prejudicou até a convivência dele com a família. Por passar muito tempo fora, não viu as filhas crescerem.

Já em relação aos estudos das filhas, C afirma que sempre contribuiu com o que fosse necessário para que as meninas tivessem um bom desempenho escolar. Disse também que sempre quis que as duas se formassem em alguma área por reconhecer a importância de se ter um curso superior e reconhecer que a falta deste impossibilita muitas oportunidades. Todavia, disse ser conformado em relação à filha mais velha e destacou: “Fiz de tudo para ela estudar, mas ela não gosta, não tem jeito mesmo...”.

A filha C, hoje aos 29 anos, trabalha na empresa de seu pai. Ela é responsável pelo setor de vendas de pacotes de viagens. Está lá desde os 15 anos. C é uma boa funcionária e exerce muito bem a persuasão para convencer os clientes a comprarem os pacotes de viagem. No entanto, em relação aos estudos, C é enfática ao dizer que não gostava de estudar e que “não tinha a mínima vontade de dar sequência aos estudos”. Afirma que concluiu o Ensino Médio: “Aos trancos e barrancos, concluí, mais por causa da minha mãe”.



Indagada sobre os motivos que a levaram a desistir dos estudos, C respondeu:

Porque eu detesto estudar. Qualquer coisa tira a minha atenção, eu não tenho paciência pra rotina, mesmice. Eu não consigo. Já pensei em fazer, mas já desisti. Pensei devido às oportunidades de trabalho que hoje em dia não tá muito fácil e já pra quem tem curso superior é difícil, pra quem não tem é mais ainda... mas eu desisti.

Sobre a relação que tinha com a escola e como se deu a trajetória escolar até o Ensino Médio, C deixou claro que até a sétima série foi tranquila. Havia muita cobrança da mãe, que ficava em cima, olhando a mochila todos os dias, cobrando resultados e exigindo que as tarefas fossem feitas. C afirma que essa cobrança era fundamental, pois, se não houvesse essa vigilância, se ficasse livre, por conta dela, ela não faria nada, porque detestava ter que chegar da escola, fazer as tarefas e estudar para as provas. Ela tinha bons resultados, exclusivamente, pela cobrança da mãe. Na fase do Ensino Médio apareceram os desafios mais preocupantes, pois o rendimento de C era péssimo.

Já sobre o percurso escolar da filha mais nova, B, podemos dizer que, de forma geral, se deu de uma maneira um pouco mais leve se comparado ao da irmã C. Nesse sentido, B iniciou os estudos já no Ensino Fundamental I. Sempre estudou em escolas particulares e nunca teve reprovação alguma. Mas B, assim como a irmã, mantinha uma relação esquivada com os estudos. Disse também que “nunca gostou de estudar” e a frequência nas aulas era garantida pela cobrança da mãe, que “sempre levava e buscava”. Afirmou que, se não fosse isso, com certeza, não teria concluído o Ensino Fundamental e nem o Ensino Médio.

Os resultados sempre foram medianos e passava sempre na média. Às vezes, os professores chegavam um, dois pontos, para que ela fosse aprovada. No 2º ano do Ensino Médio B ficou com dependência em Matemática. Kursou o 3º ano e foi aprovada, mas não conseguia se formar devido a dependência em Matemática. Mas, ela conseguiu concluir o Ensino Médio a partir do ENEM, que possibilitava a conclusão desse nível de ensino se o candidato obtivesse a nota mínima no certame.

B se formou aos 17 anos e não queria mais estudar: “Eu formei. Aí, eu fiquei de 17 até os 21 anos sem estudar, à toa. Aí, meu pai me levou para trabalhar com ele e, aí, eu nem pensava em estudar não, nunca mais, porque eu nunca gostei”. Entretanto, um tio de B, H, ofereceu a ela a oportunidade de fazer um intercâmbio, de ir para o Canadá e lá ficar por oito meses e estudar inglês. Ela aceitou a proposta e foi para o Canadá em 2017. Lá, B vivenciou uma experiência diferente e “definidora” de sua vida em relação aos estudos. Ela declarou:

Lá, em Canadá, eu gostei bastante de estudar. Eu não sei se era uma coisa que eu gostava, que eu gosto, o inglês, e era bem diferente. Não era aquela coisa maçante, chata, de ficar na aula. Era bem divertido e também coisa nova. Era gente da Arábia, do México. Aí, eu gostava de estudar. Aí, tudo que tinha, eu estudava. Nota era sempre boa. Se eu não era a melhor da turma, era uma das melhores, sempre. O método



mesmo de ensino, ou então eu amadureci, não sei... era um método bem liberal, a gente sentava junto na mesa e conversava coisas do nosso dia a dia, sobre cultura. Então, era bem interessante conhecer a outra pessoa e também lá eu fazia, a gente podia escolher a área que a gente queria fazer. Aí, eu fazia *business*, que era uma área mais voltada pra negócios, mundialmente falando, e era legal.

Ao ser indagada pelo interesse nos estudos, B esclareceu que, após o intercâmbio, sentiu a necessidade de fazer um curso superior, visto que “não terei sempre os pais para pagarem as contas” e, principalmente, por notar, no intercâmbio, que “todos já tinham feito ou faziam um curso superior”.

Por fim, é importante destacar também que L, de M1 e J também usufruiu de tal benefício disponibilizado pelo tio H. Já o filho R, que também desenvolveu essa habilidade teve seu estudo garantido pelos pais.

CONSIDERAÇÕES

Diante do que foi exposto, podemos afirmar que a hipótese de estudo elaborada se confirma pelos dados apresentados, pois fica explícito que as possibilidades de irradiação dos benefícios de uma escolaridade longa acontecem, mas não se propagam de forma linear, nem contínua entre os membros dessas famílias na quarta geração.

Nesse contexto, podemos ressaltar três circunstâncias que se associam na possibilidade de entendimento do fenômeno por nós investigado. A primeira diz respeito à “relação com o saber” conforme Charlot (2013). Observa-se nos jovens analisados que eles não conseguiram, em um tempo, estabelecer uma relação de reconhecimento e de prazer com saber. A escola e o ato de estudar pareceram a eles um fardo a ser carregado diuturnamente. Nessas circunstâncias, essa situação parece anular os esforços de escolarização dos pais, inibindo todo o poder de um acompanhamento e investimento efetuado pelos pais. A inserção de B em um “outro mundo” permite a ela efetuar e retomar os estudos diante de uma relação prazerosa com o saber. O sucesso escolar parece ser refém dessa circunstância.

Outra circunstância observada diz respeito às “contradições da herança”, nos dizeres de Bourdieu (1997), visto que, no caso, parece-nos que esses jovens se negam a receber a herança cultural e escolar a eles destinada. Vejamos o caso de R, que efetua com sucesso até o sexto período do curso de Direito da UFMG, um dos mais concorridos e prestigiados dessa Universidade. Não nos esqueçamos que R tem como modelo socializador um tio, H, dada a sua proximidade com ele, que foi a um tempo promotor de Justiça e, agora, procurador do estado de Minas Gerais. R se recusa terminantemente a continuar no curso, “aquilo não era para mim”, e procura, a todo custo, construir uma trajetória própria, mas árdua, diferente daquela que a mãe professora sonhou e lutou, a fim de que ele, criando as condições necessárias, para que ela se efetivasse.



Por último, ressaltamos nessas famílias diferentes “modelos socializadores” à disposição dos jovens como bem ressalta Lahire (1997). Nesse caso, o modelo fundado nas esperanças provenientes da escola, defendido pelas mães M1 e M2, elas próprias trãsfigas que se distanciaram de suas origens via escola, parece perder força para o modelo socializador dos pais, J e C, que executam as suas atividades laborativas com mais liberdade naquilo que se refere às obrigações do mundo do trabalho, construindo os seus horários e ganhando aquilo que produzem, mesmo sob o risco de uma certa incerteza. No conjunto, é esse modelo socializador encarnado nos pais homens que parece ter orientado o *habitus* construído pelos filhos.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. As contradições da herança. Coord: Pierre Bourdieu. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 587-593.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2013.

GOBLOT, Edmond. **A barreira e o nível**: retrato da burguesia francesa na passagem do século. Campinas: Papyrus, 1989. 164 p.

LACERDA, Wânia Maria Guimarães. **Famílias e filhos na construção de trajetórias escolares pouco prováveis**: o caso dos iteanos. 2006. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2006.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**. As razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

Petrópolis: Vozes, 2002. (Ciências sociais da educação). 231 p.

PIOTTO, Débora Cristina. **As exceções e suas regras**: estudantes das camadas populares em uma universidade pública. 2007. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

PORTES, Écio Antônio. Trajetórias e estratégias escolares do universitário das camadas populares. Belo Horizonte: FAE-UFMG, 1993 (Dissertação de mestrado).

_____. Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG – um estudo a partir de cinco casos. Belo Horizonte: FAE-UFMG, 2001. (Tese de Doutorado).

PORTES, Écio Antônio; CRUZ, Ricardo Alexandre da. Trajetórias e estratégias sociais e escolares do pardo José Rubino de Oliveira (1837-1891): da selaria em Sorocaba às arcadas jurídicas do Largo de São Francisco, São Paulo. In: PEREIRA, Lúcia Helena Pena; OLIVEIRA, Wanderley Cardoso (Org.). **Práticas educativas** – discursos e produção de saberes. Rio de Janeiro: E-papers, 2007. p.147-169.

PORTES, Écio Antônio; LOPES, Gisele de Cássia. Os efeitos de irradiação dos benefícios adquiridos em uma trajetória de escolarização de longo curso efetuada por sujeitos provenientes das camadas populares: o caso de João Teixeira de Miranda no curso de medicina da UFMG, 1903-1953. **Relatório de Iniciação Científica**. São João del-Rei: UFSJ, 2015.

SOUSA, Letícia Pereira de; PORTES, Écio Antônio. Do lado bom da barreira: trajetórias e estratégias sociais e escolares de Raymundo Augusto da Silva Maia (1900-1990). **Revista Edu-**



cação em Perspectiva, v. 2, n. 2, p. 302-325, 2011.

VIANA, Maria José Braga. **Longevidade escolar em famílias de camadas populares**: algumas condições de possibilidade. 1998. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

VIANA, Maria José Braga. Longevidade escolar em famílias de camadas populares – algumas condições de possibilidade. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Org.). **Família e escola. Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 45-60.

ZAGO, Nadir. Prolongamento da escolarização nos meios populares e as novas formas de desigualdades educacionais. In: PAIXÃO, Lea Pinheiro; ZAGO, Nadir (Org.). **Sociologia da Educação**. Pesquisa e realidade brasileira. Petrópolis: Vozes, 2007.

OS CADERNOS DE “HISTÓRIA GERAL DA ÁFRICA” E A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: NOTAS PARA A PESQUISA⁶⁴

Marcelo Felício Martins Pinto- UFOP
Juliana Cesario Hamdan

INTRODUÇÃO

O século XX viu surgir, sobretudo a partir da década de 1920, novos paradigmas historiográficos propostos pela Escola dos Annales, que rompiam com perspectivas anteriores, sobretudo no que diz respeito aos modelos positivistas. Um novo olhar sobre as fontes e uma reflexão sobre a construção do próprio conhecimento histórico foram importantes para ampliar as pesquisas históricas em direção a outros campos da vida humana, como o social e o cultural. Além disso, houve uma preocupação maior em compreender, não apenas a “história dos grandes homens”, mas também os processos históricos protagonizados por grupos e indivíduos historicamente marginalizados.

Ao mesmo tempo, a partir do final da década de 1940, influenciada pelas reflexões teórico-metodológicas realizadas pelos Annales, a historiografia africana também se renovou. No entanto, é preciso compreender que, apesar dessas influências, os historiadores africanos desenvolveram categorias específicas de análise para investigar a história do continente, primando por uma ótica autóctone. Desejavam, assim, romper com as perspectivas eurocêntricas que, em grande parte, estigmatizavam o continente africano, considerando-o primitivo, a-histórico. Importante lembrar que essas transformações historiográficas se desenvolviam concomitantemente aos processos de independência das nações africanas, que libertavam-se do jugo europeu.

Nesse contexto nasceu a coleção intitulada “História Geral da África” (HGA), construída ao longo da segunda metade do século XX, formada por oito volumes extensos. Financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a HGA contou com as contribuições de centenas de especialistas-historiadores, arqueólogos, antropólogos, linguistas, africanos e não-africanos, e possuiu o intuito de constituir-se na condição de uma obra de referência sobre o tema, produzindo e sistematizando um conhecimento científico sobre a África. Apesar das contradições existentes na própria obra, e sobre as quais nos deteremos

64 Agradecemos à UFOP, à CAPES e à PROPP pelo apoio para apresentação deste trabalho.



posteriormente, é necessário compreender a importância desta coleção para a compreensão do africano como sujeito de sua própria história, contribuindo para uma espécie “tomada de consciência”.

Traduzida para o português em 2010 por especialistas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), a “História Geral da África” constitui-se como um elemento importante para subsidiar o debate, a elaboração e promulgação da Lei 10.639/2003, que trata sobre o ensino de História da África e da cultura afro-brasileira na educação básica. Se antes o grande problema enfrentado pelos professores era o desconhecimento sobre a temática, a partir da publicação da HGA em língua portuguesa, o conhecimento histórico sobre o continente africano tornou-se mais acessível. No entanto, a extensão e a complexidade da coleção poderiam ser considerados obstáculos, o que impulsionou a formação das “Sínteses da Coleção História Geral da África”, também pela UFSCAR, que condensaram as principais discussões presentes na obra original.

Assim, neste trabalho tenho o objetivo de compreender os principais elementos teórico-metodológicos presentes na coleção “História Geral da África” (2010) analisando as perspectivas historiográficas africanas que fundamentaram a construção da obra, como forma de apreender aqueles movimentos diretamente ligados à História e Historiografia da Educação. Ademais, almejo entender o contexto no qual aconteceram as transformações na historiografia africana, sobretudo no que diz respeito à escrita da HGA, ao mesmo tempo em que viso entender o alcance desta coleção, sobretudo no Brasil de forma geral, e nos estudos de História e Historiografia da Educação, em particular.

O CONTEXTO DE CONSTRUÇÃO DA “HISTÓRIA GERAL DA ÁFRICA”: RENOVAÇÃO HISTORIOGRÁFICA E DESCOLONIZAÇÃO AFRICANA

A Escola dos Annales, fundada por Marc Bloch e Lucien Febvre em 1929, teve importante papel na construção de novos paradigmas historiográficos. Nessa nova abordagem, os historiadores preocupavam-se em investigar tudo aquilo produzido pelo ser humano, e não apenas os documentos tidos como oficiais. Ademais, se outrora os historiadores primavam pela escrita de uma História eminentemente política, a partir de então os aspectos econômicos, sociais e culturais ganharam destaque. Além disso, os Annales compreenderam a importância da interdisciplinaridade para a construção do conhecimento histórico, sobretudo no que se refere às Ciências Sociais, à Linguística e à Arqueologia. Houve, ao mesmo tempo, uma ampliação na diversidade de documentos passíveis de serem analisados pelos historiadores.

Uma relevante questão que se apresenta nesse debate é que se, por um lado os Annales contribuíram para a renovação historiográfica africana, sobretudo a partir do final da década de 1940, por outro esta não teria acontecido se os intelectuais africanos não tivessem pensado a História da África a partir de categorias próprias, não eurocêntricas, engessando a produção de um conhecimento autóctone africano. Para refletirmos sobre isso, é importante explorarmos as perspectivas decolonialistas de análises historiográficas, tais como as de Boaventura de Sousa Santos (2009) e



Valentin Yves Mudimbe (2013), como forma de dialogar com o potencial cultural africano da obra em foco, evitando analisa-la apenas por um viés epistemológico ocidental, estando posicionado em uma cultura de franca influência eurocêntrica.

Santos problematiza a hegemonia das epistemologias ocidentais, ou seja, as oriundas do *Norte*, em detrimento de outras formas de saberes construídos, sobretudo, por sociedades do Sul. Segundo o autor, este *Sul*, com exceção da Austrália e da Nova Zelândia, “sobrepõe-se em parte com o sul geográfico, o conjunto de países e regiões do mundo que foram submetidos ao colonialismo europeu e que [...] não atingiram níveis de desenvolvimento econômico semelhantes ao Norte global (Europa e América do Norte)” (SANTOS, 2009, p. 12). Nesse ponto de vista, as investidas colonizadoras europeias sobre o Sul tiveram como consequência não apenas uma dominação política, mas também de cunho epistemológico, ou seja, “uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações colonizadas” (SANTOS, 2009, p. 13).

Para Santos, mesmo no contexto pós-colonial ainda há uma supremacia das epistemologias ocidentais sobre outras. Assim, torna-se imprescindível compreender a diversidade epistemológica existente no mundo, o que o autor denomina de *epistemologias do sul*. Desse modo, o autor nos convida a refletir sobre a necessidade de construirmos um pensamento *pós-abissal*, isto é, “[...] um aprender com o Sul usando uma epistemologia do Sul”, que rompa com uma perspectiva monocultural, sobretudo eurocêntrica, e aposte numa ecologia dos saberes “[...] que se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em direções sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer sua autonomia” (SANTOS, 2009, p. 45).

No que diz respeito às formas de conhecimento construídas em África, Mudimbe, por sua vez, substitui o conceito epistemologia, associado a um paradigma científico ocidental, pelo de *gnose*, compreendido como “[...] busca do saber, pesquisa, métodos do saber, investigação e, até mesmo, familiarização com alguém” (MUDIMBE, 2013, p. 2). De acordo com o autor, é problemático o fato de os intelectuais, mesmo africanos, usarem apenas categorias conceituais ocidentais para compreenderem a África, mesmo nas abordagens consideradas afrocêntricas, em prejuízo de paradigmas autóctones.

Por outro lado, embora os considere insuficientes para a compreensão real da cosmovisão e dos sistemas tradicionais de pensamento africanos, Mudimbe afirma que os discursos produzidos pela História e pelas Ciências Sociais são importantes, uma vez que por meio deles “[...] os mundos africanos foram estabelecidos enquanto realidades para o conhecimento” (MUDIMBE, 2013, p. 3). Nesse sentido, o autor constata o protagonismo dos intelectuais africanos na escrita de sua própria história, mesmo a partir de epistemologias ocidentais, pois estes

[...] leem, desafiam, rescrevem estes discursos como um modo de explicar e definir sua cultura, história e ser. É evidente que o africanismo tem produzido, desde o seu início, os seus próprios motivos assim como os seus objetos e, fundamentalmente, tem vindo a comentar o seu



próprio ser, ao mesmo tempo em que tem promovido sistematicamente uma gnose (MUDIMBE, 2013, p. 3-4).

Nesse sentido, Leila Leite Hernandez (2008) afirma que o surgimento da Revista *Présence Africaine*⁶⁵ foi importante no processo de descolonização da História africana, tendo em vista as fortes influências da *negritude* e do *pan-africanismo*⁶⁶, e a adoção de “[...] técnicas europeias de investigação histórica para resgatar o passado africano, buscando elementos de identidade cultural solapados pelo colonialismo” (HERNANDEZ, 2008, p. 23). Ao mesmo tempo, Barbosa (2012) identifica importantes nomes desta nova fase da historiografia africana, como Cheik Anta Diop, Djibril Tamsir Niane e Abdoulaye Ly; e aponta o surgimento de universidades no continente africano interessadas em pesquisas sobre a História da África, tais como Universidade de Dakar (Senegal), o Gordon College Cartum (Sudão) e a Universidade de Nairobi (Quênia).

Desse modo, é possível compreender os elementos que impulsionaram a construção de Histórias da África, tal como a HGA, que enfatizavam o protagonismo africano nos processos históricos ocorridos no continente, bem como destacavam os intercâmbios socioculturais historicamente existentes entre as diferentes sociedades africanas. Nesse sentido, segundo Carlos Lopes (1995), tratava-se de descolonizar a História da África, rejeitando perspectivas que inferiorizassem as sociedades africanas (tal como o paradigma hegeliano).

Importante destacar que essas discussões no campo da historiografia africana se desenvolviam ao mesmo tempo em que aconteciam os processos de independência das nações africanas do jugo europeu. A construção de uma nova historiografia africana, que destacava as perspectivas autóctones, foi ao encontro da necessidade de se forjar os Estados-nação africanos, então marcados por diversos conflitos após a derrocada do imperialismo europeu; assim como da ideia de entender a África em sua totalidade.

A “HISTÓRIA GERAL DA ÁFRICA” E A PERSPECTIVA AFRICANA

Entre 1965 e 1999, a UNESCO organizou e financiou um ambicioso projeto que visava a construir e sistematizar produções históricas sobre o continente africano a partir, sobretudo, de uma perspectiva autóctone ou, nas palavras do autor, endógena: tratava-se da “História Geral da África” (HGA). Esta extensa empresa, que contou com as contribuições de cerca de trezentos e cinquenta especialistas, resultou na escrita de uma coleção composta de oito volumes, que versam sobre inúmeros temas sobre a África, com um recorte cronológico que compreende desde a Pré-História até o final do século XX. Nesse sentido, segundo Muryatan Santana Barbosa, a HGA caracterizou-se por ser “[...] um compêndio pormenorizado sobre o assunto, cobrindo toda a história da humanidade na África” (BARBOSA, 2012, p. 2).

65 Segundo Barbosa (2019), a *Présence Africaine* começou a ser publicada em 1947, poucos anos após o fim da Segunda Guerra Mundial, e tinha como editores, inicialmente, os senegaleses Alioune Diop e Christiane Diop. Contando, em maior parte, com a presença de intelectuais oriundos da África Ocidental Francesa e influenciada pelo fortalecimento da *negritude* e do *pan-africanismo* enquanto movimentos político-ideológicos.

66 Ver BARBOSA (2019).



Em seu âmago, a “História Geral da África” buscou desconstruir os olhares historiográficos eurocêntricos sobre o continente forjados ao longo dos séculos, enfatizando a necessidade de se analisar a África sob um prisma especialmente africano. Este objetivo norteou as discussões e os trabalhos produzidos pelos membros do projeto, bem como a composição do Comitê Científico Internacional que coordenou o empreendimento: dos trinta e nove membros, dois terços deveriam ser pesquisadores africanos. Assim, segundo Betwell Allan Ogot, presidente do referido Comitê, “[...] a História Geral da África é aqui essencialmente examinada de seu interior. Obra erudita, ela também é, em larga medida, o fiel reflexo da maneira através da qual os autores africanos veem sua própria civilização” (OGOT, 2010, p. XXVIII).

Joseph KI-Zerbo, editor do primeiro volume da HGA, em suas primeiras palavras registradas na obra, afirmou: “a África tem uma história” (KI-ZERBO, 2010, p. XXXI). Essa assertiva é emblemática no que diz respeito ao objetivo do projeto em afastar-se de perspectivas historiográficas eurocêntricas, sobretudo daquelas que marginalizavam ou mesmo negavam os processos históricos ocorridos no continente africano. Nesse sentido, a “História Geral da África” contribuiu para a renovação da historiografia do continente, adotando como elemento central de análise histórica a partir da *perspectiva africana*, descrita por Muryatan Barbosa como um paradigma que “[...] privilegia os fatores internos ao continente, em oposição aos externos, na explicação histórica, científica, da África” (BARBOSA, 2012).

De acordo com Felipe Paiva Soares (2014), a *perspectiva africana*, tendo Joseph KI-Zerbo como um de seus maiores representantes, caracteriza-se por uma subversão do olhar colonial sobre a África, que passa a ser percebida como principal ponto de referência na construção do conhecimento sobre este território. Dessa forma, “[...] o continente [africano] funciona como *topoi*, isto é, lugar referencial, de onde o historiador manifesta seu discurso e o fundamenta” (SOARES, 2014, p. 28). Nesse sentido, o autor afirma que um importante aspecto deste paradigma historiográfico é a “[...] constituição de uma personalidade coletiva autônoma”, na qual as diversas sociedades africanas são percebidas como portadoras de uma identidade singular, que as diferenciaria dos estrangeiros. Desse modo, ao retomar as perspectivas de Joseph KI-Zerbo, Felipe Soares constata que “[...] sua pergunta não é “quem sou eu?”, mas sim “quem somos nós?”. A resposta parece ser: nós somos africanos. Isso nos une. Logo, precisamos de uma perspectiva própria para olhar a nós mesmos” (SOARES, 2014, p. 28-29).

Assim, segundo Betwell Allan Ogot, um importante aspecto da HGA diz respeito ao intuito de seus idealizadores em analisar a África como um todo, compreendendo os intercâmbios socioculturais construídos entre as diversas sociedades africanas ao longo do tempo. Desse modo, destacamos o intento do projeto em refutar produções históricas anteriores que desconsideravam as relações existentes entre civilizações que habitavam distintas partes da África, sobretudo no que diz respeito às ligações das regiões ao norte e ao sul do continente: para Ogot, “[...] tais laços fazem da África, de um lado e do outro do Saara, as dobradiças de uma mesma porta,



as duas faces de uma mesma moeda” (OGOT, 2010, p. LIV). Ademais, é explícito o anseio dos especialistas integrantes do projeto em investigar os contatos seculares estabelecidos entre os africanos e os povos de outros continentes.

Barbosa (2012) e Luiz Soares (2014) constataam três pontos referentes à mencionada *perspectiva africana* presentes na HGA. Para os autores, o *regionalismo* é um elemento de análise importante neste paradigma historiográfico, uma vez que, centrando-se em uma determinada localidade, a partir de uma perspectiva de longa duração, pressupõe a análise de “[...] temas relacionados, comumente, ao ecossistema local-regional e aos desenvolvimentos ou adaptações técnicas e sociopolíticas das populações africanas” (SOARES, 2014, p. 39). No que diz respeito ao *difusionismo intra-africano*, prima-se pela investigação de intercâmbios socioculturais e econômicos entre as sociedades africanas, bem como os movimentos migratórios ocorridos no continente. Por fim, no que diz respeito ao *sujeito africano*, este é compreendido como um agente construtor de sua própria história. Esta última abordagem mencionada “[...] se coloca, nesta obra [na “História Geral da África”] como uma explicação histórica que visa destacar a ação política do sujeito africano, de forma mais ampla possível” (BARBOSA, 2012, p. 50).

É importante, portanto, compreendermos que tal perspectiva teórica está relacionada ao contexto no qual a construção da “História Geral da África” aconteceu: o processo de descolonização do continente africano, aliado ao fortalecimento dos discursos pan-africanistas já mencionados. Nesse sentido, ao considerar a África em sua totalidade, desconstruindo concepções eurocêntricas que não percebiam as relações existentes entre as diversas sociedades africanas; e ao sistematizar um conhecimento histórico do continente a partir de um ponto de vista autóctone, enfatizando o protagonismo africano; a HGA visou possibilitar ao africano criar “uma consciência autêntica” de si mesmo (KI-ZERBO, 2010, p. XXII). É possível, assim, identificar uma preocupação em forjar uma “memória coletiva” africana, fundamentada na construção de um conhecimento histórico pretensamente científico e “verdadeiro”, ressaltando os históricos “elos que unem os africanos entre si” (OGOT, 2010, p. XXX). Assim, Ogot defende que “[...] a atitude histórica africana não será então uma atitude vingativa nem de autossatisfação, mas um exercício vital de memória coletiva que varre o campo do passado para reconhecer suas próprias raízes” (OGOT, 2010, p. LIII- LIV).

Outro elemento importante da HGA é o desenvolvimento do conceito de *resistência*, presente em grande parte dos oito volumes, e que ganhou distintas formas ao longo da coleção. Segundo Felipe Soares, nos primeiros seis livros que compõem a História Geral da África, que abarcam o período pré-colonialista, a concepção de “resistência”, de modo geral, não foi sistematicamente desenvolvida pelos historiadores, e, por isso, não constituiu-se nesta parte da coleção como um paradigma historiográfico. No entanto, ao abordar os processos de colonização europeia do continente a partir do século XIX e as reações africanas a este processo, o termo ganhou nova tonalidade, tendo os pesquisadores enfatizado o protagonismo africano nas lutas contra o invasor estrangeiro.



Nesse sentido, para Felipe Soares, embora *resistência* seja um “[...] termo comum da análise da maioria dos capítulos que compõem a obra”, observa-se que não há “[...] um mesmo conteúdo epistemológico comum para este termo” (SOARES, 2014, p. 8). Tais perspectivas metodológicas dizem respeito à ótica adotada por grande parte dos autores da HGA em perceber a África em sua totalidade, identificando, muitas vezes equivocadamente, laços amistosos construídos entre as diversas sociedades africanas ao longo dos séculos. Desse modo, de acordo com o autor, os conflitos existentes entre os próprios africanos foram atenuados em parte das análises, privilegiando-se os aspectos positivos nessas relações.

Destarte, o africano só pode resistir em face *do outro*. No entanto, este *outro*, invasor, é identificado como o estrangeiro, elemento externo ao continente, e não como o próprio africano, raras as exceções. Desse modo, segundo a perspectiva adotada em grande parte da HGA, “[...] quando há a dominação de um povo africano sobre outro ela não se reveste da carga de imposição, violação ou mesmo colonização” (SOARES, 2014, p. 13). Por outro lado, nos volumes VII e VIII da coleção, livros que abordam os processos de conquista europeia da África e os movimentos de independência das nações africanas, Soares percebe a preocupação em desenvolver metodologicamente o conceito de resistência.

O *tempo* é outra categoria de análise importante explorada pelos pesquisadores da HGA, tendo em vista as peculiaridades existentes na concepção africana. Nessa perspectiva, para a construção de um conhecimento histórico de fato autóctone, é imprescindível compreender o espaço ocupado pelos mitos e pelos ancestrais na construção do conhecimento histórico sobre as sociedades africanas, uma vez que, segundo Boubou Hama e Joseph KI-Zerbo, “[...] sob forma de ‘costumes’ vindos de tempos imemoriais, o mito governa a História, encarregando-se, por outro lado, de justificá-la” (HAMA e KI-ZERBO, 2010, p. 24). Em suma: rompe-se com a percepção de uma História meramente linear, tendo em vista que o passado e o presente são elementos que coexistem e norteiam o caminhar dos africanos rumo ao futuro. Assim,

[...] em geral, o tempo africano engloba e integra a eternidade em todos os sentidos. As gerações passadas não estão perdidas para o tempo presente. À sua maneira, elas permanecem sempre contemporâneas e tão influentes, se não mais, quanto o eram a época em que viviam (HAMA e KI-ZERBO, 2010, p. 24-25).

Os autores refutam qualquer ideia de que este aspecto resultaria em um suposto imobilismo africano, como se o continente estivesse apenas voltado para o passado. Nesse sentido, o tempo africano é também um tempo histórico, e “[...] não contradiz a lei geral das forças e do progresso” (HAMA e KI-ZERBO, 2010, p. 32). Ao mesmo tempo, constata-se que, nesse processo, o indivíduo não é, de fato, o verdadeiro protagonista, mas sim o grupo no qual está inserido. Sob essa ótica, “[...] o tempo não é a duração capaz de dar ritmo a um destino individual; é o ritmo respiratório da coletividade” (HAMA e KI-ZERBO, 2010, p. 24). Desse modo, o caminhar histórico africano não seria



impulsionado apenas por ações particulares, isoladas, mas sim pelo coletivo, o que nos permite afirmar que, para o africano, “[...] a história é a vida crescente do grupo” (HAMA e KI-ZERBO, 2010, p. 31).

Entretanto, apesar de a *perspectiva africana* ter sido o paradigma preponderante na “História Geral da África”, não foi o único que fundamentou as investigações. Como explicitamos, grande parte dos especialistas que compuseram esta empresa era não-africana. Segundo Soares, houve divergências nas análises das fontes e na escrita dos artigos, tendo em vista a diversidade ideológica existente entre os autores da coleção. Desse modo, o autor afasta-se da ideia de uma suposta homogeneidade historiográfica existente no projeto, e constata que a HGA “[...] mostra-se com a sua lealdade dividida”: se por um lado há “a lealdade da obra como um tudo ao seu projeto de ancorar a pesquisa em uma ótica internalista”, por outro existe “[...] a lealdade de alguns autores em particular aos seus laços culturais e, possivelmente, religiosos profundos” (SOARES, 2014, p. 45). Soares, nesse sentido, afirma que alguns autores, como Hrbek e El Fasi (2010), adotaram uma ótica *islamocêntrica* na escrita da história da África, indo de encontro ao objetivo central do projeto.

É importante assim, destacar a importância da “História Geral da África”, tanto para o continente africano, quanto para outras partes do mundo. A UNESCO empenhou-se, assim, em disseminar esta obra na África e em outras partes do mundo, de modo que fosse “[...] amplamente difundida, em numerosos idiomas”, tornando-se base para “[...] elaboração de livros infantis, manuais escolares, e emissões televisivas ou radiofônicas” (M’BOW, 2010, p. XXVI). Nessa perspectiva, pesquisadores trabalharam na tradução da HGA para línguas africanas, como o *kiswahili* e o *haussa*, e para outros idiomas, como alemão, chinês, italiano, japonês, português. Dessa maneira, sobre os produtos surgidos a partir desta coleção, podemos citar, no caso brasileiro, a tradução da obra para a língua portuguesa e a elaboração das “Sínteses da Coleção História Geral da África”, que serão tratados a seguir.

A “HISTÓRIA GERAL DA ÁFRICA” NO BRASIL: UM NOVO OLHAR SOBRE O ENSINO

Em 2010, a coleção “História Geral da África” foi traduzida para o português, iniciativa da Representação da UNESCO no Brasil e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC), a partir dos trabalhos desenvolvidos por pesquisadores da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) desta instituição. Segundo Vicent Defourny, então representante da UNESCO no país, e Fernando Haddad, outrora Ministro da Educação, a publicação da HGA em língua portuguesa visou a disseminar o conhecimento científico produzido sobre o continente africano, de forma a contribuir para a construção de “[...] uma visão equilibrada e objetiva do importante e valioso papel da África para a humanidade, assim como para o estreitamento dos laços históricos existentes entre o Brasil e a África” (DEFOURNY e HADDAD, 2010, p. VII).



A tradução para o português da “História Geral da África” vai ao encontro das tentativas de fomentar o cumprimento da Lei 10.639/2003, que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, tornando obrigatório o ensino da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Básica. Apesar da aprovação dessa importante legislação, em 2007 a SECAD/MEC e a UNESCO constataram o “[...] seu baixo grau de institucionalização e sua desigual aplicação no território nacional”, haja vista “[...] a falta de materiais de referência e didáticos voltados à História da África” (NEAB/UFSCAR, 2010, p. X). Tal panorama era problemático, uma vez que um conhecimento histórico de viés eurocêntrico constituía-se como um paradigma historiográfico hegemônico nas instituições educacionais brasileiras.

Antes da publicação da HGA em português, seu uso encontrava-se “[...] limitado, sobretudo a um grupo restrito de historiadores e especialistas”, e quase inacessível a professores e estudantes. Nessa perspectiva “[...] um dos motivos desta limitação era a ausência de uma tradução do conjunto dos volumes que compõem a obra em língua portuguesa” (NEAB/UFSCAR, 2010, p. X). É possível compreender, assim, a importância da tradução desta coleção, cujo intuito foi tornar acessível à sociedade brasileira o conhecimento histórico sobre o continente africano construído, sobretudo, sob uma ótica africana.

A partir da versão brasileira da “História Geral da África”, por meio do “Programa Brasil-África: Histórias Cruzadas” desenvolvido pelo NEAB/UFSCAR, em parceria com a UNESCO e com o MEC, houve a elaboração de uma “Síntese da Coleção História Geral da África⁶⁷”, publicada em dois volumes no ano de 2013, editada por Valter Roberto Silvério, professor do Departamento e Programa de Pós Graduação em Sociologia da UFSCAR e especialista em estudos pós-coloniais e relações raciais. Esse trabalho relaciona-se, também, ao objetivo de tornar ainda mais acessível o conteúdo presente na HGA, haja vista a grande extensão e complexidade da obra original, transformando-a em material pedagógico.

De acordo com o editor das “Sínteses”, houve uma condensação dos originais da “História Geral da África” em cerca de 90%, por meio da qual “[...] cada volume da versão original em língua portuguesa transformou-se em um capítulo na versão sintetizada”, ao mesmo tempo em que, no volume 2, “[...] os capítulos de cada um dos volumes da versão original transformaram-se em subcapítulos ou tópicos” (SILVÉRIO, 2013, p. 10). Ao mesmo tempo, “[...] as ideias e os objetivos dos autores de cada capítulo foram preservados e mantidos os exemplos mais representativos, significativos ou esclarecedores para o assunto tratado” (SILVÉRIO, 2013, p. 11).

Tais iniciativas são importantes, já que podem ser capazes de fomentar a formação de professores da Educação Básica e do Ensino Superior sobre temas relacionados à História da África e aos elementos socioculturais afro-brasileiros. Nesse sentido, possibilitar debates acerca destas temáticas nas instituições de ensino podem proporcionar a apreensão e a produção de um conhecimento histórico, a partir, também, da ótica africana, contribuindo para uma maior compreensão

67 Importante frisar que a HGA e sua “Síntese”, encontram-se disponíveis, tanto em material impresso, quanto virtualmente no *site* da UNESCO.



sobre o continente africano, bem como acerca das relações deste com o Brasil e as contribuições das sociedades africanas para a formação da sociedade brasileira ao longo dos últimos séculos.

A Coleção “História Geral da África” e as “Sínteses”, desse modo, contribuem para o que Nilma Lino Gomes (2012) denominou de *descolonização dos currículos*, ou seja, um rompimento com paradigmas epistemológicos eurocêntricos produzidos e reproduzidos na educação. Nesse processo, torna-se fundamental problematizar a hegemonia dos modelos científicos ocidentais, muitas vezes perpetuada nas instituições de ensino, levando-se em consideração a diversidade de saberes construídos além do mundo acadêmico; ao mesmo tempo em que se abandone “[...] um imaginário que vê de forma hierarquizada e inferior as culturas, povos e grupos étnico-raciais que estão fora do paradigma considerado civilizado e culto, a saber, o eixo do Ocidente, ou o ‘Norte’ colonial” (GOMES, 2012, p. 102).

Gomes compreende, assim, que é necessário superar “[...] o modelo monocultural de conhecimento e de ensino” (GOMES, 2012, p. 105). O ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira na educação básica vai ao encontro dessa postura pedagógica, uma vez que possibilita romper com posicionamentos históricos eurocêntricos em prol do ensino das perspectivas africanas e afro-brasileiras, e tem o potencial de dar visibilidade a uma parcela social que, na maioria das vezes, permaneceu socialmente marginalizada e excluída das escolas: os negros. Esses atores, diferente de antes, passaram a ser percebidos como sujeitos na construção do conhecimento para além dos paradigmas científicos, principalmente a partir de suas experiências de vida.

Sobre este aspecto, Luena Nunes Pereira (2008) afirma que isso auxiliaria no combate ao preconceito racial, uma vez que “[...] a História e a narrativa histórica são percebidas aí como elementos centrais para a formação da identidade individual como coletiva, e fundamentais para a construção de uma memória positiva e, por conseguinte, de uma autoestima elevada” (PEREIRA, 2008, p. 259). Dessa forma, compreende-se que o protagonismo negro na construção da História africana e afro-brasileira em sala de aula é imprescindível, pois constitui-se como “[...] etapa fundamental para a redefinição da identidade e do novo lugar que grupos subalternos em geral buscam ocupar na configuração social contemporânea” (PEREIRA, 2008, p. 259).

Descolonizar currículos é fundamental, assim, para tentar reverter o quadro de segregação racial que vivenciamos nas escolas, considerando que grande parte do fracasso escolar de crianças e adolescentes negros se deve à falta de identificação destes em relação ao que é ensinado. Segundo Pereira, a partir da década 1980, pesquisas no campo da Educação começaram a atentar-se para os fatores de discriminação intra-escolares, tais como “[...] a inadequação do currículo escolar, dos livros didáticos e a postura diferenciada dos professores frente aos alunos de diferentes origens raciais” (PEREIRA, 2008, p. 259). Nesse sentido, a autora afirma que a não compreensão do negro como sujeito histórico na construção da história, seja na África ou no Brasil, contribui para a marginalização social desta parcela da população brasileira no presente, uma vez que fomenta a perpetuação de estigmas raciais.



Um obstáculo para a efetiva implementação da mencionada legislação, abordado por Joatan Nunes Machado Júnior (2019) em seu trabalho, é a ausência de discussões históricas e historiográficas mais aprofundadas sobre os africanos e os afro-brasileiros nos manuais de História da Educação, editados e escritos no Brasil a partir da última Lei de Diretrizes e Bases (1996), e utilizados nos cursos de licenciatura. Em sua pesquisa, Machado Júnior analisou obras de autores como Paulo Ghiraldelli Júnior, Cynthia Greive Veiga e Maria Lúcia Hildsorf, e constatou que nestas permanecem visões superficiais sobre aspectos socioculturais da população negra, uma vez que “[...] apontam para uma reprodução de conteúdos que ainda invisibilizam a história e cultura afro-brasileira (MACHADO JÚNIOR, 2019, 105)”.

Como o autor, consideramos esse panorama problemático, uma vez que os manuais de História da Educação são ferramentas importantes para a formação de professores. Tal lacuna na instrução dos futuros docentes precisa ser preenchida, o que pode acontecer quando houver uma revisão dos conteúdos presentes nesses materiais. Nesse sentido, Machado Júnior questiona: “[...] como os professores trabalharão esses conteúdos com os discentes se sua formação ainda está defasada” (MACHADO JÚNIOR, 2019, p. 106)? Compreende, assim, que “a efetivação da Lei 10.639 pressupõe uma revisão de currículos” (MACHADO JÚNIOR, 2019, p. 106).

Portanto, é possível perceber que a tradução da “História Geral da África” para a língua portuguesa e a elaboração das “Sínteses” foram passos importantes rumo à efetivação da Lei 10.639/2003. Apesar das disputas existentes no que diz respeito à implementação dessa legislação e às ausências referentes aos manuais didáticos de História da Educação, compreendemos que as obras analisadas são ferramentas importantes na construção e transmissão de um conhecimento histórico menos estigmatizado sobre a história do continente africano e da cultura afro-brasileira. Isso contribuiria para uma *tomada de consciência*, também, por parte dos alunos negros brasileiros e a construção de sua autoestima, concorrendo para a efetiva inclusão social dessa parcela da população.

A “História Geral da África”, financiada pela UNESCO e construída ao longo de mais de trinta anos a partir do trabalho de centenas de profissionais, constitui-se como importante obra de referência sobre o continente africano. Nesse sentido, é necessário compreender que, embora a renovação da historiografia africana e, mais precisamente, a HGA, tenham sofrido influências da francesa Escola do Annales, desenvolveram uma base teórico-metodológica específica para tratar sobre o tema. Assim, o desenvolvimento de categorias como *perspectiva africana*, *resistência*, bem como a análise dos processos históricos na África sob uma ótica africana do *tempo*, foram imprescindíveis para a construção de uma perspectiva histórica autóctone. A referida coleção, apesar de suas contradições, tornou-se elemento fundamental para disseminar uma história africana mais científica e menos estigmatizada, contribuindo para uma *tomada de consciência* africana.

Desse modo, observamos que a HGA vai encontro das teorias decoloniais, como as desenvolvidas por Boaventura de Sousa Santos e Valentin Yves Mudimbe,



que questionam a supremacia das epistemologias ocidentais, sobretudo a ciência moderna, ao mesmo tempo em que compreendem a importância desses paradigmas epistemológicos para a construção de conhecimentos contra hegemônicos. Não trata-se, assim, de refutar totalmente as epistemologias do Norte, mas de compreendê-las dentro de uma relação horizontal com outros saberes não-ocidentais.

Nessa mesma perspectiva, as traduções da “História Geral da África” para a língua portuguesa, bem como a elaboração das “Sínteses”, a partir dos trabalhos de pesquisadores da UFSCAR, são iniciativas importantes no sentido de fomentar a implementação da Lei 10.639/2003 e, conseqüentemente, a descolonização do ensino. Tendo em vista a marginalização dos alunos negros no sistema educacional brasileiro deve-se, em parte, à falta de identificação destes com os conteúdos discutidos em sala de aula, a disseminação de um conhecimento científico sobre a África, a partir da visão africana, tornam compreensíveis a complexidade e a importância históricas do continente, bem como as contribuições das sociedades africanas e dos afro-brasileiros para a formação da sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Muryatan Santana. **A África por ela mesma: a perspectiva africana na História Geral da África (UNESCO)**. São Paulo, 2012 (Tese).

BARBOSA, Muryatan Santana. O debate pan-africanista na revista *Présence Africaine* (1956-1963). **História, Assis/Franca**, v. 38, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-90742019000100406&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 10 de novembro de 2019.

BARBOSA, Muryatan Santana. Pan-africanismo: unidade e diversidade de um ideal na *Présence Africaine* (1956-63). **XXVIII Simpósio Nacional de História**, Florianópolis, 2015. Disponível em: <http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1427824102_ARQUIVO_Pan-Africanismo-MSB.pdf>. Acesso em 5 de novembro de 2019.

DEFOURNY, Vicent; e HADDAD, Fernando. Apresentação. In: KI-ZERBO, Joseph (ed.). **Metodologia e Pré-História da África**. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/single-view/news/general_history_of_africa_collection_in_portuguese_pdf_only/>. Acesso em 10 de julho de 2019.

FERREIRA, Paula. “Brasil ainda tem 11,3 milhões de analfabetos”. **O Globo**. 19 de jun. de 2019. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/brasil-ainda-tem-113-milhoes-de-analfabetos-23745356>>. Acesso em 20 de junho de 2019.

FERREIRA, Paula. “No Brasil, 40% da população acima de 25 anos não têm ensino fundamental”. **O Globo**. 12 de jun. de 2019. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/no-brasil-40-da-populacao-acima-de-25-anos-nao-tem-nem-ensino-fundamental->>>. Acesso em 19 de junho de 2019.

FONSECA, Ricardo Marcelo. O POSITIVISMO, “HISTORIOGRAFIA POSITIVISTA” E HISTÓRIA DO DIREITO. **Argumenta Journal Law**, Jacarezinho - PR, n. 10, p. 143-166, fev. 2013. ISSN 2317-3882. Disponível em: <<http://seer.uenp.edu.br/index.php/argumenta/article/view/131/131>>. Acesso em 10 de novembro de 2019.



GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Curriculo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, jan/abr 2012. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/curr%C3%ADculo-e-rela%C3%A7%C3%B5es-ra-ciais-nilma-lino-gomes.pdf>>. Acesso em 20 de outubro de 2019.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Edições Vértice, 1990.

HAMA, Boubou; e KI-ZERBO, Joseph. “Lugar da história na sociedade africana”. In: KI-ZERBO, Joseph (ed.). **Metodologia e Pré-História da África**. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/single-view/news/general_history_of_africa_collection_in_portuguese_pdf_only/>. Acesso em 10 de julho de 2019.

HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. **A África na sala de aula: visita à história contemporânea**. São Paulo: Selo Negro, 2008.

KI-ZERBO, Joseph. “Introdução Geral”. In: KI-ZERBO, Joseph (ed.). **Metodologia e Pré-História da África**. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/single-view/news/general_history_of_africa_collection_in_portuguese_pdf_only/>. Acesso em 10 de julho de 2019.

LOPES, Carlos. A Pirâmide Invertida- historiografia africana feita por africanos. **Actas do Colóquio Construção e ensino da história da África**. Lisboa: Linopazes, 1995.

M’BOW, M. Amadou Mahtar. Prefácio. In: KI-ZERBO, Joseph (ed.). **Metodologia e Pré-História da África**. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/single-view/news/general_history_of_africa_collection_in_portuguese_pdf_only/>. Acesso em 10 de julho de 2019.

MACHADO JÚNIOR, Joatan Nunes. **O negro nos manuais de História da Educação: as marcas de uma ausência**. Mariana, 2019 (Dissertação).

MAZAMA, Ama. Afrocentricidade como um novo paradigma. In: E.L. **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009. Disponível em: <<https://afrocentricidade.files.wordpress.com/2016/04/afrocentricidade-uma-abordagem-epistemologica-inovadora-sankofa-4.pdf>>. Acesso em 15 de julho de 2019.

MUDIMBE, Valentin Yves. **A invenção da África: Gnose, filosofia e a ordem do conhecimento**. Mangualde, Luanda: Edições Pedagogo; Edições Mulemba, 2013.

OGOT, Bethwell Allan. Apresentação do Projeto. In: KI-ZERBO, Joseph (ed.). **Metodologia e Pré-História da África**. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/single-view/news/general_history_of_africa_collection_in_portuguese_pdf_only/>. Acesso em 10 de julho de 2019.

PEREIRA, Luena Nascimento Nunes. O ensino e a pesquisa sobre a África no Brasil e a Lei 10.639. In: **Los estudios afroamericanos y africanos en América Latina: herencia, presencia y visiones del otro**. Buenos Aires: CLACSO, 2008. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20100823034037/15nun.pdf>>. Acesso em 20 de setembro de 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa; e MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SILVÉRIO, Valter Roberto (org.). **Síntese da Coleção História Geral da África: Pré-história ao século XVI**. Brasília: UNESCO, MEC, UFSCAR, 2013. Disponível em: <<http://www.unesco.org>>.



org/new/pt/brasil/pt/about-this-office/single-view/news/sintese_da_colecao_historia_geral_da_africa/>. Acesso em 10 de outubro de 2019.

SOARES, Felipe Paiva. **Polifonia conceitual: a resistência na História Geral da África (UNESCO)**. Juiz de Fora, 2014 (Dissertação).

UNESCO. **Coleção História Geral da África: volumes IX, X e XI**. Brasília: UNESCO Brasília, 2019. Disponível em: < <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367194?posInSet=1&queryId=fbdb81c3-cd57-4ab0-8349-e983eda85d9c> >. Acesso em 10 de novembro de 2019.

VISENTINI, Paulo Gilberto Fagundes. Independência, marginalização e reafirmação da África (1957-2007). In: MACEDO, J.R., org. **Desvendando a história da África**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. Disponível em: < <http://books.scielo.org/id/yf4cf/epub/macedo-9788538603832.epub> >. Acesso em 15 de julho de 2019.

OS ECOS DO VENTRE LIVRE: DEBATES SOBRE ASSISTÊNCIA AO INGÊNUOS EM SANTOS/SP (1871-1888)

Maria de Fátima das Neves Moreira – UNIFESP e IFSP

Há décadas, a historiografia da educação vem denunciando a negligência do Estado brasileiro com a escolarização e a instrução dos negros, herança nociva às gerações futuras que se traduz nos atuais índices de desempenho escolar de tão numeroso e importante segmento de nossa população.

A escravidão, forma sob a qual ocorreu a socialização dos negros na América, não demandava instrução escolar. Os conhecimentos necessários à vida sob cativo poderiam ser obtidos no cotidiano do trabalho. Dessa forma, os negros foram mantidos submissos e produtivos graças à violência física e simbólica, instruídos fora das escolas - que eram poucas e restritas a uma ínfima parte da população branca, destinadas à formação para o exercício das funções burocrático-administrativas do Estado em construção na América.

Tal visão sobre a educação dos negros no Brasil limita-se a repetir o que os intelectuais dos anos 1930 produziram sobre o assunto (VIDAL e FARIA FILHO, 2003). Recorrendo à vasta documentação oficial, já compilada e organizada pelos antecessores positivistas, os historiadores da educação abrigados sob a denominação de “escolanovistas” professavam a fé no potencial regenerador da educação escolar para os grupos populares, negros ou mestiços, pouco afeitos ao trabalho, que a escravidão cuidou de estigmatizar ao longo do tempo, moralmente degenerados pelo excesso de controle físico sem a necessária instrução para os bons costumes. Afirmando-se detentores da compreensão sobre a realidade brasileira de fins da República Velha (1889-1930), cujo legado educacional era desastroso, empunhavam a bandeira do liberalismo na defesa da escolarização como “via pacífica para equalização das diferenças sociais e econômicas” por meio da organização da cultura (VIDAL e FARIA FILHO, 2003, p. 57).

Até a atualidade a escola é percebida como dotada de potencial transformador, capaz de alterar profundamente as condições sociais de grupos historicamente subjugados. Mas uma escola concebida e conduzida por grupos intelectualmente mais preparados, afinados com ideias produzidas por especialistas e com experiências “bem-sucedidas” em outras partes do mundo.



Os historiadores da educação, portanto, acostumaram-se a lidar com duas ideias: a centralidade da escola no processo educativo das classes populares e a incompetência do Estado brasileiro em universalizar o acesso ao espaço escolar. Lamentam que o empenho da Igreja Católica, especialmente da ordem jesuítica nos primeiros séculos da colonização, em educar os pobres e marginalizados tenha sido em vão diante do aniquilamento promovido por Pombal e seu laicismo iluminista, sepultando o desenvolvimento educacional da população brasileira, em geral, e o dos grupos sociais subalternos, em especial.

Alguns estudos, à luz de novas evidências históricas apuradas em acervos cada vez mais conhecidos e visitados e tratadas a partir de novas metodologias, problematizam essa versão do passado educacional de nosso país (LOPES, FARIA FILHO e VEIGA, 2016; STEPHANOU e BASTOS, 2014).

Durante décadas, acreditamos que as crianças negras – escravas ou libertas - não foram acolhidas por instituições de assistência à infância e de ensino. Já iniciativas de atendimento educacional aos negros adultos se multiplicaram somente na transição do século XIX para o XX, especialmente no tocante à instrução primária e profissional. Iniciativas nem sempre bem recebidas pelos setores “brancos” da população, mas que, provavelmente, serviam para fortalecer a luta republicana e a causa “civilizatória” (GONÇALVES, 2016; BASTOS, 2016; BARROS, 2015)

No Brasil, há pouco mais de três décadas, os estudos historiográficos se debruçaram sobre novos temas e novas abordagens metodológicas que instigaram nossos historiadores, tal como já acontecia em outras partes do mundo, a encontrar e revisitar fontes em busca do que havia sido negligenciado ou ocultado por outras gerações de pesquisadores com a intenção de dar aos, até então, invisibilizados e silenciados pela historiografia um lugar e uma voz, valorizando sua existência e encorajando as lutas dos marginalizados e excluídos sociais. Nasceram assim, inúmeros estudos, associados aos programas de pós-graduação em História Social, que pretendiam apresentar à comunidade acadêmica e à sociedade em geral, vivências de crianças brancas, negras, indígenas, da elite, escravizadas, imigrantes, abandonadas, trabalhadoras.

Essa abordagem também contribuiu para a multiplicação dos estudos sobre a escravidão no Brasil, condenada havia décadas a uma visão única – em geral da Sociologia e da Antropologia - pela falsa crença da inexistência de documentos sobre as experiências dos negros sob cativeiro (SLENES, 1983).

Ao mesmo tempo, os pesquisadores do campo da educação se lançaram ao resgate da história da educação escolar e assistencial em busca das diversas experiências de setores sociais marginalizados que, naquele contexto, começavam a ser conhecidas. Para além da história das instituições voltadas para o atendimento à infância e das ideias pedagógicas, os historiadores da educação dedicavam-se à análise documental que permitia conhecer as múltiplas possibilidades de educação das crianças, adolescentes e adultos de nosso passado.

“Ainda que compondo um importante segmento da população brasileira e sendo alvo de pesquisas em diversas áreas das ciências humanas, a população negra



durante muito tempo não fez parte dos sujeitos históricos observados em história da educação”. Essa é a conclusão de Barros (2015) que coordenou o projeto “Estado da Arte da Produção sobre História da Educação da População Negra no Brasil”, denunciando que a operação historiográfica que silenciou os escravos como agentes históricos, também manteve na penumbra o protagonismo afro-brasileiro em relação à escolarização e à educação.

A explicação corrente para a ausência de estudos sobre a história da educação da população negra no Brasil diz respeito a escassez de fontes. Segundo Fonseca (2007), a aparente escassez de fontes documentais e a crença generalizada de que a escola primária era reduto da elite brasileira oitocentista desencorajaram estudos sobre a educação escolar dos negros. Tais argumentos vêm sendo derrubados pela multiplicação de trabalhos dedicados ao tema nas duas últimas décadas e elencados pelo levantamento de Barros (2015).

O estudo que desenvolvemos pretende identificar propostas e ações de atendimento assistencial e educacional aos filhos de escravas nascidos após a promulgação, em 28 de setembro de 1871, da Lei do Ventre Livre de modo a perceber, nos discursos da elite e dos intelectuais, a importância assumida pela formação educacional, especialmente a realizada em instituições, na “regeneração” da sociedade brasileira, mergulhada na “barbárie” causada pelo uso do trabalho escravo desde o início da colonização portuguesa na América.

O uso de textos publicados na imprensa e os relatórios oficiais das autoridades administrativas nos oferecem a dimensão do debate, os argumentos invocados e as tensões presentes em torno do processo de substituição da mão de obra compulsória pela livre e o papel da nova categoria de crianças surgida com a lei: a dos ingênuos.

Ainda que o regime republicano, instaurado no Brasil em 1889, enfatizasse seu projeto político e social civilizador, no qual a escola primária desempenharia papel fundamental (SOUZA, 1998), a ideia de que as práticas educativas teriam o poder da transformação social não era novo. Botto (1996) identificou o surgimento da forma escolar no bojo das transformações socioeconômicas responsáveis pelo desenvolvimento da burguesia europeia, na época do Renascimento. À instituição cabia o papel de consolidar e disseminar os valores burgueses e assegurar a homogeneização de comportamentos condizentes com as necessidades do capitalismo que se iniciava naquele período: valorizar o trabalho, o esforço individual, a razão como chave do conhecimento eram preceitos que o ambiente escolar semeava nas jovens mentes das crianças e cultivava cotidianamente para que dali saíssem indivíduos capazes de se comportar na sociedade civilizada que começava a ser construída.

Ao longo dos séculos XVII e XVIII, a escola, como modelo cultural, expandiu-se e sofisticou seus mecanismos de formação para o controle social. No Brasil, a ambiguidade marcou o processo de institucionalização da forma escolar dadas as características da colonização portuguesa em território americano. Inicialmente, a Igreja, sócia da Coroa no empreendimento colonial, monopolizou os espaços de educação formal, dedicando-se prioritariamente ao enquadramento moral das



populações nas balizas do catolicismo e à formação de quadros para o aparelho burocrático e administrativo que se implantava no Brasil⁶⁸. A expulsão dos jesuítas e as tentativas de laicizar a educação não chegaram a alterar os objetivos das autoridades ao ofertar instrução aos colonos. Nem mesmo, após a independência política a escolarização, ainda que impregnasse os discursos, não se traduzia em ações, e as queixas dos responsáveis pela política educacional não faltavam nos documentos oficiais.

Ora, se a escola, conforme explicitado acima, previa a disseminação das ideias e comportamentos burgueses e o Brasil não tinha uma burguesia – ainda que, após a instalação da Corte portuguesa no Rio de Janeiro, surgisse uma elite intelectual e burocrática - como esperar que a importância da educação popular, presente nos discursos iluministas cujo objetivo era a constituição da cidadania, se materializasse? Se o braço escravo era a principal força de trabalho no Brasil – e, por isso o desprezo pelo trabalho - e o escravo não era considerado sujeito de direitos, não havia, por parte da aristocracia, interesse de defender a educação popular, pois a violência das relações escravistas impunha aos trabalhadores a disciplina necessária à preservação da riqueza e do status senhorial, ainda que tensões e conflitos emergissem e demandassem alguma flexibilidade por parte dos senhores. Seria necessário esperar até que uma elite econômica afinada com algumas práticas do capitalismo europeu – e isso previa a disseminação do trabalho livre -, mesmo que sua riqueza fosse de origem agrária, assimilasse os valores civilizatórios propugnados na Europa e tentasse aplicá-los nas condições específicas do Brasil que se urbanizava ao sabor do desenvolvimento da cafeicultura.

A escola voltada à instrução, à apreensão de conhecimentos, portanto, na história do Brasil, não foi uma demanda popular e nem da elite, já que os senhores de terras não acreditavam que o enclausuramento de seus filhos em instituições cheias de regras e disciplina poderia colaborar com sua formação. Tratava-se de uma apropriação cultural que demonstrava a preocupação em alojar o Brasil no rol das nações civilizadas do planeta.

As condições de instalação e funcionamento das instituições escolares foram alvo de queixas dos administradores públicos ao longo do tempo. O Presidente da Província de São Paulo, Antônio da Costa Pinto Silva, em relatório apresentado em fevereiro de 1871, afirmava

A instrução pública é inquestionavelmente um dos mais importantes ramos do serviço público.

Os Legisladores Provinciais o têm reconhecido criando avultado número de escolas para ambos os sexos, e melhorando a sorte dos professores, a fim de atrair para o magistério um pessoal habilitado.

(...)

68 Dentre as obras mais recentes que se dedicaram a reunir parte dos conhecimentos elaborados sobre a História da Educação no Brasil, por seu compromisso com a explicitação das contradições e conflitos presentes no processo de implantação e desenvolvimento da forma escolar, destacamos: PRADO, M.L.C.; VIDAL, D. G. **À margem dos 500 anos, reflexões irreverentes**. São Paulo: EDUSP, 2002; STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (orgs). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005 e LOPES, E.M.T.; FARIA FILHO, L.M; VEIGA, C.G. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.



E, todavia, é forçoso confessar que a instrução pública não tem feito progressos correspondentes às vistas dos Legisladores Provinciais. (p.17)

Segundo o gestor, a dispersão da população pelo vasto território de São Paulo e o despreparo dos professores eram os principais motivos que faziam das escolas espaço reservado apenas aos moradores das localidades onde estavam instaladas e aos filhos de lavradores ricos que conseguiam arcar com os custos de sua manutenção longe de casa. (SILVA, 1871, p.17). Mas acrescenta logo a seguir que alguns cidadãos vinham contribuindo com o aprimoramento da instrução diante da escassez de recursos da administração pública, destacando que, “ainda ultimamente na Cidade de Santos, alguns cidadãos prestimosos organizaram uma associação em benefício da instrução primária e secundária no município. Por toda a parte, organizam-se escolas gratuitas em favor das classes mais pobres” (Idem, p.22)

Em 1880, o então presidente da Província de São Paulo relatava,

Em minha visita a diversas escolas senti-me entristecido no observar falta absoluta de moveis decentes, utensis indispensáveis e livros de ensino. Nada conheço mais desolador de que o aspecto de nossas escolas do interior.

Vi uma escola de meninas em compartimento contíguo a uma taverna da professora, que de sua cadeira de ensino regulava as transações de compra e venda. (BRITO, 1880, p.60)

A escolarização como meio de aquisição de conhecimento e desenvolvimento intelectual e, principalmente, moral, apesar de largamente mencionada em textos oficiais e na imprensa, não conheceu no Brasil monárquico iniciativas que atendessem às expectativas declaradas pelos administradores e intelectuais do período. Os desvalidos, sobre os quais recaía a compaixão dos discursos, pouca ou nenhuma chance tiveram de sentar-se nos – poucos e precários – bancos escolares. Mas isso significava que não tivessem acesso à instrução, ao letramento, aos conhecimentos disseminados na sociedade? Talvez na área rural as dificuldades fossem maiores, dadas as distâncias que separavam a população das localidades onde havia escolas ou aulas. Mas, no espaço urbano, não só se defendia o acolhimento dos filhos dos pobres nas escolas, como aqueles que circulavam pelos centros urbanos encontravam formas de adquirir conhecimentos raramente acessíveis aos filhos da elite.

Katia Mattoso afirmava que

A criança escrava brasileira – especialmente a da zona rural – é, pois, na maioria dos casos, objeto de uma dupla criação pouco coerente: de um lado, seus senhores e os homens livres requerem sua afeição, porém desejam que ela seja obediente, humilde e fiel. De outro lado, sua comunidade tenta absorvê-la. (p. 128)

Não seria surpresa que essas crianças, criadas nas casas dos senhores junto com os filhos destes – não raramente eram também seus filhos que os apadrinhavam para esconder o adultério -, tivessem a oportunidade de apropriar-se dos conhecimentos



oferecidos aos brancos por tutores contratados pelos fazendeiros para instruí-los. Também no meio urbano era possível adquirir saberes “eruditos”. Kidder (1980, p.118), missionário metodista norte-americano que esteve no Brasil na primeira metade do século XIX, notou que, no Rio de Janeiro, de maneira especial os meninos escravizados eram treinados desde cedo na “caça e conservação de espécimes entomológicos e botânicos, e, assim é que com o tempo, organizam coleções imensas” que eram vendidas a naturalistas que visitavam a Corte.

A aprovação e implementação da Lei do Ventre Livre trouxe à luz a questão da educação dos ingênuos, filhos livres de mãe escrava. Inserida no contexto de gradual abolição do trabalho escravo no Brasil, a lei, defendida por muitos, mas rechaçada por outros tantos, criou uma categoria de crianças: as que, nascidas livres, viveriam os primeiros anos de vida como escravas.

Membros da elite intelectual manifestaram-se na imprensa acerca da forma como essa categoria “especial” de crianças deveria ser criada e educada. A maioria as via como o futuro da mão de obra quando a imigração ainda era incipiente e a desconfiança sobre o uso de trabalhadores estrangeiros era visível. É necessário, pois, confrontar as ideias emitidas nas páginas dos jornais à realidade e, por isso, investigaremos, na cidade portuária de Santos, maior escoadouro da produção cafeeira na segunda metade do século XIX, como se deu a assistência e a educação dos ingênuos

Recorrendo à textos publicados n’**A Província de São Paulo**, nos anos 1870 e 1880, deparamo-nos com diferentes pontos de vista acerca do tratamento a ser dado à questão da educação dos ingênuos. A maioria acreditava que os negros livres pela Lei de 28 de setembro seriam, de acordo com a formação recebida em instituições criadas ou adaptadas para acolhê-los se assim o desejassem os senhores de suas mães, a força de trabalho da lavoura. Outros, porém, julgavam que o fato de terem sido criados nos anos iniciais de suas vidas em condições de escravidão, os inviabilizava para uso como trabalhadores capazes de tocar a produção agrícola ou industrial no Brasil.

Se logo após a aprovação da lei, pouco se escrevia nos periódicos sobre a questão dos ingênuos, a aproximação de 1879, quando os estes atingiriam a idade de serem, como dissemos, de acordo com a vontade dos senhores, verdadeiramente libertados, trouxe à luz inúmeros textos que abordavam o tema.

OS INGÊNUOS E A CONSTITUIÇÃO DA MÃO DE OBRA LIVRE NO BRASIL

A consulta à imprensa brasileira de fins do século XIX permitiu-nos vislumbrar que, no processo de gradual abolição da escravidão no Brasil, as crianças assumiram um protagonismo inusitado a partir da promulgação da Lei do Ventre Livre. Já no início do Império, José Bonifácio propunha, na Assembleia Constituinte desfeita em novembro de 1823, que as famílias de escravos fossem preservadas, proibindo a separação de cônjuges e seus filhos menores de 12 anos. Previa também que os senhores que “andassem amigados com escrava” e com ela tivessem filhos,



deveriam libertá-los e cuidar de sua educação até a idade de 15 anos e que “antes da idade de 12 anos não deverão os escravos ser empregados em trabalhos insalubres e demasiados” (SILVA, 1825, p.29-31)

As três propostas revelavam a preocupação que se manifestaria em outros autores de tornar cidadãs as crianças negras que nascessem de mães escravizadas, proporcionando-lhe as condições necessárias para ingressar no mundo “civilizado” que se pretendia construir no Brasil.

...uma vez que os muitos escravos, que já temos, possam, às abas de um governo justo, propagar livre e naturalmente com as outras classes, uma vez que possam bem criar e sustentar seus filhos, tratando-se esta desgraçada raça Africana com maior cristandade, até por interesse próprio; uma vez que se cuide enfim da emancipação gradual da escravatura, e se convertam brutos imorais em cidadãos úteis, ativos e morigerados. (SILVA, 1825, p.23)

A transição de uma mão de obra desqualificada e desumanizada em útil à prosperidade da nação começava pela infância, agora livre. Em seu relatório de 1871, o Secretario de Polícia da Província de São Paulo, sob a rubrica “menores”, escrevia

A necessidade de providências sobre a educação da infância aumenta com as frequentes libertações conferidas a crianças.

A caridade particular livra esses menores da escravidão, liberta-os o Estado da ignorância, e mais tarde eles, pelo trabalho honesto, emancipar-se-ão da miséria. (SILVA, 1871, p.39)

No início de agosto de 1875, **A Província de São Paulo** publicou, em edições sucessivas, sob o título “Auxílio à lavoura”, um parecer apresentado à Câmara pela comissão encarregada de propor os meios eficazes de auxiliar a lavoura. Nele emergia, a preocupação da elite rural com a possível escassez de trabalhadores devido às determinações legais para extinguir a escravidão no país.

Impacientes de gozar da liberdade, abandonarão os engenhos, fazendas e fábricas, uns para se tornarem proprietários por sua conta, mediante algum pecúlio que hajam adquirido, outros para se internarem nas matas onde, vivendo na indolência, facilmente encontrarão na caça e na pesca os meios de subsistência.

Sobre os ingênuos, afirmava que sua preparação para o exercício do “trabalho moralizador” era negligenciada e propunha que cada comarca da província cuidasse de instalar estabelecimento “com destino à educação industrial da infância”, medida que promoveria a “benéfica transformação das classes indolentes em operários úteis.”

depois de doutrinados teórica e praticamente nos princípios gerais da agricultura e indústria; só depois de aprenderem uma profissão que os habilite a viver de seu trabalho; só depois de atingirem a plenitude de sua organização física, poderão ser aproveitados como forças



produtoras. Eles constituem, pois, uma promessa do futuro, e não um recurso presente. (**A província de São Paulo**, 01/08/1875)

Além de defender a instalação de estabelecimento destinados à educação para o trabalho da infância desvalida da província, acrescentava que se deveria utilizar “a nossa própria população”. “Por que deixaremos vegetar na mais profunda ignorância a maioria de nossa população, de cujos braços depende a prosperidade do nosso país? Por que não nobilitaremos o trabalho por meio de conveniente educação?” (Idem)

Não se tratava de prover as comarcas de escolas para o ensino teórico da agricultura, mas de aulas práticas nas quais os alunos pudessem familiarizar-se com o trabalho, adquirir habilidades de manuseio de ferramentas, aprender a usar o tempo ocioso no campo de modo racional, desenvolvendo ofícios complementares, evitando assim os vícios que acompanham o ócio.

Ensinar-lhes todas as operações da lavoura, escolha das terras apropriadas a certas e determinadas culturas; a sementeira, transplantação, podas, enxertias, colheitas, melhoramento do solo por meio de adubos, estrumes, irrigação, drenagem etc.

Interessá-los nas pequenas criações, com vantagem sua e do estabelecimento.

Dar-lhes ensino apropriado naqueles lugares em que dominar a indústria pastoril: arte veterinária, curtumes, fabricação de queijos e manteigas.

Nas proximidades do mar ou de rios importantes, exercitá-los na navegação, pesca, salga e conserva de peixe e outros produtos marítimos ou fluviais.

(...)

Eis o que em geral proponho, com o fim de habilitarmos a generalidade dos ingênuos a serem um dia homens moralizados, dignos cidadãos de um país civilizado. Se os filhos das escravas forem criados à laia de cativos, podemos afirmar que, quando chegarem à época de sua definitiva liberdade, estarão embrutecidos como os seus progenitores. (Idem)

Mas sua proposta defendia que a educação dos ingênuos ficasse sob responsabilidade dos fazendeiros, os quais, além da instrução elementar, deveriam habituá-los ao trabalho.

Procurem tirar todo o proveito compatível com as forças físicas dos ingênuos, empregando-os nos trabalhos da horticultura, das pequenas criações, das colheitas, das lidas domésticas, o que terá a tríplice vantagem de os entreter, de os instruir e de contribuir para a sua alimentação.

Demonstrando, ainda, algum conhecimento sobre os métodos pedagógicos que se disseminavam no mundo “civilizado”, recomendava que, “quanto aos meios disciplinares, excluam completamente o uso ignominioso dos castigos corporais. Façam com que os ingênuos não conservem senão recordações agradáveis do estabelecimento em que tiverem sido educados” (Idem)



Sob o título “A educação dos ingênuos”, **A Província de São Paulo**, reproduz um texto do **Correio da Bahia**, que, apesar de enaltecer a promulgação da Lei do Ventre Livre, “cuja utilidade não se pode desconhecer, em favor dos direitos naturais de milhões de infelizes”, advertia que a lei descuidou “do ponto principal para o qual era necessário que convergissem as vistas do legislador – a educação dos que tinham de nascer do estado anômalo da liberdade morta para a vida normal da plenitude dos direitos no seio da pátria progressiva.” (25/02/1877)

Comparando o Brasil aos Estados Unidos, reconhecia a sabedoria dos segundos na transformação dos negros livres em cidadãos, mas julgava que a grandiosa obra educativa dos norte-americanos⁶⁹ não poderia ser replicada no Brasil. Advogava a criação de escolas primárias para os ingênuos, onde fossem instruídos para o trabalho e para a “prática do bem”. Advertia que os senhores, beneficiários do uso do trabalho gratuito de ingênuos, deveriam, por força da lei, cuidar da sua criação e formação, o que não se verificava. Por isso,

no fim de 21 anos, quando o ingênuo libertar-se da prestação de serviços, não passará de uma verdadeira máquina de trabalho grosseira, e sem ideias e sem luzes, sem uma profissão definida, sem consciência de seus deveres e de seus direitos, ignorante e rude entrará na sociedade, trazendo todos os vícios e hábitos da escravidão (ilegível), tratado e dirigido como verdadeiro escravo.

Um homem nestas condições jamais poderá ser um homem verdadeiramente livre, um cidadão útil a si e a pátria; condenado ao aviltamento e à ociosidade, terá muitas vezes de arrastar-se ao ímpeto de paixões desastradas, que só a educação poderia refrear. (Idem)

Em 31/08/1877, Aprigio Cezarino expressava seu temor acerca do futuro da lavoura quando não houvesse mais escravos para o cultivo da terra. Abandono, solidão e miséria foram os termos usados pelo autor para projetar o que pressentia para o campo quando a escravidão tivesse sido extinta no Brasil. Não acreditava também que a vinda de estrangeiros conseguiria suprir as necessidades do trabalho agrícola e afirmava que os nacionais não são bons lavradores pois não gostam de trabalhar. Demonstrava temor, sobretudo, quanto ao futuro dos ingênuos

O governo com suas meias medidas, conquanto haja beneficiado consideravelmente os nascituros procedentes de escravos, descuidou-se da educação dos ingênuos; de modo que senhores há que não os fazem batizar, dão-lhes tratamento pouco humano em tenra idade, pelo que muitos sucumbem e os conservam analfabetos, tendo depois de quando no gozo da liberdade, como é de esperar, se tornarem o flagelo da sociedade, visto os crimes procederem da ignorância e deficiência da educação moral e assim não podemos contar com esse elemento.

69 O autor do texto assim se expressou acerca dessa obra: “Graças a tão louváveis e generosos esforços, quando soaram os últimos ecos dos canhões de guerra, proclamando a conquista da emancipação, já 40000 libertos, preparados naquelas escolas, sabiam ler o documento de sua liberdade, e aptos para exercer o direito de cidadãos, prestavam valioso concurso ao país.”



A possível falta de trabalhadores, decorrente do processo de emancipação dos escravos em curso, inquietava a aristocracia e as autoridades, que procuravam discutir pontos nevrálgicos do problema da produtividade e da lucratividade e identificar as melhores soluções para preservar seus interesses econômicos, além de evitar convulsões sociais como as que ocorreram em Santo Domingo e Estados Unidos. Para isso, realizou-se em julho de 1878, o Congresso Agrícola do Rio de Janeiro. **A Província de São Paulo**, publicou as conclusões dos debates.

Além dos temas relacionados ao crédito e à introdução de tecnologias de beneficiamento dos produtos, Ministério da Agricultura pretendia conhecer a opinião dos lavradores e levantar propostas de encaminhamento para a questão da mão de obra. Dentre as perguntas feitas aos representantes provinciais que participariam do evento, destacamos a quarta: “Poder-se-á esperar que os ingênuos, filhos de escravos, constituam um elemento de trabalho livre e permanente na grande propriedade? Caso contrário, quais os meios para reorganizar o trabalho agrícola?”

Rafael de Barros defendeu que o trabalho livre deveria começar a ser usado antes da extinção da escravidão. Dizia que não havia falta de trabalhadores nas fazendas, pois o tráfico interprovincial abastecia as novas áreas agrícolas do Sul, mas que os preços de sua aquisição vinham se elevando. Sobre a questão do uso dos ingênuos, afirmava que a maioria deles não se sujeitaria ao trabalho regular pois herdou dos pais escravos a “animosidade” em relação aos senhores. Mas que, libertando os escravos e os remunerando adequadamente, seria suprida a necessidade de mão de obra para a florescente lavoura paulista. Sublinhava que não se deveria contar apenas com estrangeiros, mas, principalmente com nacionais: bem remunerados estariam dispostos a produzir mais e aumentar a lucratividade dos proprietários. Segundo o autor do texto, a necessidade de crédito agrícola para a contratação de lavradores livres – imigrantes ou ex escravos – preocupava muito mais o fazendeiro que a falta de trabalhadores. (**A Província de São Paulo**, 06/07/1878)

Os representantes de Pernambuco discordavam:

Sim; é de esperar que os ingênuos filhos de escravos constituam elemento de trabalho permanente; mas isto não dispensa o governo de tratar da educação deles em escolas agrícolas do mesmo modo que da educação dos meninos livres e em comum com estes. (Idem)

A edição de 20/07/1878 trazia um artigo de Cesário Motta Magalhães Júnior, grande defensor da causa escolar no Brasil do Segundo Reinado e início da República, no qual advogava a educação agrícola dos ingênuos e órfãos como propulsora do desenvolvimento da agricultura nacional.

Em 13/08/1878, o noticiário dava conta de proposta apresentada à Mesa da Santa Casa de Misericórdia de São Paulo para que a instituição acolhesse expostos e ingênuos.

Os menores, assim criados pela Santa Casa de Misericórdia de São Paulo, serão destinados ao serviço doméstico e à lavoura.



O estabelecimento receberá os ingênuos independente de qualquer indenização dos senhores da mãe escrava, e apenas sub-roga-se nos direitos aos serviços do ingênuo e as indenizações a que se comprometeu o governo na lei de emancipação do ventre escravo.

(...)

Parece que desta forma se providencia sobre o destino de um elevado número de indivíduos que o governo prometeu tomar sob sua tutela, conservando-se, entretanto, indiferente à criação dos asilos que são consequência daquela. **(A Província de São Paulo)**

“É preciso preparar o homem para o meio em que tem que viver: foi disso que não curou a lei emancipadora, deixando, como deixou, sob a tutela dos senhores e aos cuidados dos pais, nas senzalas, os filhos da mulher escrava.” Assim, o Dr. Clímaco Barbosa expressava sua inquietação com o futuro dos ingênuos: ao defender que fazendeiros criassem escolas gratuitas que recebessem aqueles entregues ao Estado, o autor acreditava que se minimizariam os perniciosos efeitos de se ter deixado aos cuidados dos senhores das mães os nascidos de ventre livre. Nas propriedades dos senhores das mães as crianças eram criadas “sem moral, sem consciência do dever (...) bebendo no leite materno, nos seus exemplos, os mesmos vícios, as mesmas paixões, que podem torná-lo um dia auxiliar inconscientes dos mesmos erros e dos mesmos crimes”. **(A Província de São Paulo, 22/10/1878)**

O editorial de 26/10/1878, ao abordar a Lei do Ventre Livre, acusava o governo de legislar ao sabor das necessidades, mas não dar prosseguimento às mudanças que as leis deveriam ensejar. O texto advertia

Espera-se que a atual geração formada desse misto de homens livres-escravos, os ingênuos, toque à borda do perigo para então entre clamores e violências ao bom senso, à sã filosofia social, serem votadas leis que estejam na altura de “nossa pretendida civilização”.

Hoje podíamos, levando a lei de 28 de Setembro às suas legítimas consequências e dando execução fiel ao seu regulamento, prevenir males que não de aparecer amanhã quando as relações dos ingênuos com os senhores de seus pais estiverem perturbadas por causas ao alcance de todos.

(...) Por que não se criam os asilos para os ingênuos dando-se-lhes uma educação apropriada aos serviços da lavoura, mas com inteligência e verdadeira compreensão do trabalho?

O Marechal de Campo, Henrique de Beaurepaire Rohan⁷⁰, representante da elite rural progressista, publicou “O futuro da grande lavoura e da grande propriedade no Brasil”. No artigo, escrito em finais de 1878, o autor revelava as propostas da elite imperial das últimas décadas do século XIX, no contexto das discussões sobre o abolicionismo. De inclinação visivelmente liberal, defendia a preservação da grande propriedade rural, mas condenava a escravidão que, a seu ver, tinha os dias

70 Filiado ao Partido Liberal, o autor expressa no texto publicado em edições sucessivas **d'A Província de São Paulo** – entre 29/01/1879 e 04/02/1879 – a lenta adesão da aristocracia ao abolicionismo. (SANTOS, 2010)



contados. Procurava, então, explicitar suas considerações acerca da substituição do trabalhador escravizado pelo livre, preferencialmente nacional.

Se não se podia contar com a “geração atual” de trabalhadores, “embrutecida como está pela escravidão, ao menos com sua descendência, na qual devemos firmar as mais gratas esperanças, o porvir da nossa lavoura, a riqueza do nosso país”. Por isso, o autor dedicou parte de sua reflexão aos ingênuos.

a sorte deles, como elemento de trabalho, depende inteiramente do ensino que receberem. Se forem convenientemente educados, tornar-se-ão úteis a si e à sociedade. Se não o forem, serão outras tantas causas de desordem e de descrédito para o país.

Mas para Rohan, não se tratava da educação como acontecia no Brasil: era uma educação que, além dos rudimentos da leitura e da escrita, deveria preparar as crianças para o trabalho produtivo, como faziam a escola agrícola do Jardim Botânico e a colônia orfanológica da vila da Estrela, “e outras mais que, apesar de não se ocuparem do ensino agrícola, nem por isso deixam de ser úteis, no sentido de promover a educação industrial das crianças desvalidas”.

Entre 1871 e 1879 não faltaram manifestações de preocupação acerca do futuro dos ingênuos que poderiam vir a ser entregues ao Estado pelos senhores: na data em que vencia o prazo para opção, o jornal noticiava

A lei de 28 de Setembro – Começa hoje o prazo estabelecido pelo governo para indenização dos filhos de mulheres escravas.

Entretanto nada se há feito de positivo e a questão resolver-se-á pelo outro modo, realizando-se a profecia do sr. Galdino das Neves, que os senhores não serão tão desalmados que entreguem esses inocentes ao abandono do governo.

Em um país menos constitucional por certo ter-se-ia tomado medidas sérias, feito regulamentos, etc, de modo a garantir a propriedade assim usurpada ainda que para um fim humanitárrimo.

Imaginam-se as perturbações que os interessados na não realização de tão filantrópica ideia trarão ao seio como um argumento contra...

As reformas parciais oferecem sempre este lado desde que não haja boa fé e sinceridade no cumprimento das promessas.

Os escritos selecionados nas páginas do jornal **A Província de São Paulo** revelaram que, se a educação escolar dos negros livres, filhos de escravas, não se materializou, não foi por falta de argumentos explicitados por intelectuais: a escola, especialmente a profissionalizante, era vista como centro regenerador e moralizador de uma sociedade arcaica e avessa ao desenvolvimento econômico e moral por seu apego ao trabalho de escravos. Segundo o que a imprensa manifestava em algumas de suas edições, a extinção da escravidão se não se fizesse acompanhar de medidas corretivas que somente a educação das novas gerações de negros poderia prover, traria turbulência social e não contribuiria para incorporar o Brasil ao mundo civilizado.



Ainda faltam investigações que mapeiem o destino desses ingênuos: permaneceram junto às mães sem qualquer acesso às instituições educacionais? Os que foram entregues ao Estado, receberam amparo e instrução de instituições existentes ou criadas para esse fim como advogavam alguns intelectuais? Quais foram os espaços e situações que permitiram aos negros adquirirem os saberes que, nas primeiras décadas do século XX, favoreceram-nos na luta contra o racismo e pela igualdade? A elite brasileira, no Império, tinha um projeto de sociedade e nele se incluía a educação popular. É necessário descobrir se e como esse projeto se realizou no Brasil.

REFERÊNCIAS

Jornal **A Província de São Paulo** de 1875 a 1888.

Relatórios de Presidentes da Província de São Paulo

- Relatório do Presidente da Província de São Paulo, Dr. Antônio da Costa Pinto Silva, em 5 de fevereiro de 1871, à Ass. Leg. da Prov. de São Paulo

- Relatório apresentado à Ass. Leg. Provincial de São Paulo pelo Presidente da Província, o Exmo. Sr. Dr. José Fernandes da Costa Pereira Jr, em 3 de fevereiro de 1872.

- Relatório apresentado à Ass. Leg. Provincial de São Paulo pelo Presidente da Província, Laurindo Abelardo de Brito, no dia 5 de fevereiro de 1880.

BASTOS, Maria Helena Camara. Educação dos escravos e libertos no Brasil: vestígios esparsos dos domínios do ler, escrever e contar (séculos XVI a XIX). In: **Cadernos de História da Educação**, v.15, n.2, p.743-768, maio-ago.2016.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (org.). **O Estado da Arte da Pesquisa em História da Educação da População Negra no Brasil** [recurso eletrônico]. Vitória, ES: SBHE/Virtual Livros, 2015. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/e-books/sbhe-paraiba/sbhe-03/mobile/index.html#p=22>>. Acesso em: 15.dez.2019.

BOTO, Carlota. **A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

COSTA, Emilia Viotti da. **Da Monarquia à República: momentos decisivos**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. **Da senzala à colônia**. 4.ed. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998.

FONSECA, Marcus Vinícius. A arte de construir o invisível. O Negro na história da educação brasileira. In: **Revista Brasileira de História da Educação/SBHE**, v.7, n.1 (13) 2007, p.11-50.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Negros e educação no Brasil. In: LOPES, Eliane; FARIA FILHO, Luciano; VEIGA, Cynthia G. (orgs). **500 anos de educação no Brasil**. 5. Ed; 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2016, p.325-346.

KIDDER, Daniel Parish. **Reminiscências de viagens e permanências nas Províncias do Sul do Brasil**: Rio de Janeiro e Província de São Paulo. Belo Horizonte-São Paulo: Itatiaia-EDUSP, 1980.

MATTOSO, Katya. **Ser escravo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1982.



SILVA, José Bonifácio de Andrada e. **Representação à Assembleia Constituinte e Legislativa do Império do Brasil sobre a escravatura.** Paris, Typographia de Firmin Didot, 1825

SLENES, Robert W. O que Rui Barbosa não queimou: novas fontes para o estudo da escravidão. **Estudos Econômicos**, São Paulo: IPE/USP, 13(1): 117-149, jan./abr., 1983.

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

STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (orgs). Histórias e memórias da educação no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2005

VIDAL, Diana Gonçalves Vidal; FARIA FILHO, Luciano Mendes. História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 23, nº 45, 2003, p. 37-70.

RELAÇÕES E RESSIGNIFICAÇÕES DE GÊNERO NO ESPAÇO ESCOLAR DO VELHO CASARÃO: VOZES DISCENTES

Patrícia Rodrigues Augusto Carra – SCMB / PUCRS

A escola⁷¹ que abrigou o estudo (CARRA, 2014⁷²), base para este texto, é um educandário, criado para o sexo masculino, que desde 1989 atende meninos e meninas. Ao longo do tempo, seus estudantes *inventam* o seu cotidiano, vivenciando e administrando seus espaços de (não) poder, ressignificando, resistindo, burlando, reinventando (CERTEAU, 2000). Resistem, contudo, são, também, cooptados pela mesma ordem que enfrentam. O que suas narrativas nos contam sobre diferenças e preconceitos no espaço escolar? O que dizem sobre relações de gênero no espaço e nas práticas escolares vivenciadas no ambiente escolar? Apresento, nesse momento, um pequeno recorte das conclusões da investigação que pretendeu responder a estas (e a outras) interrogações partindo da análise de narrativas discentes. A opção por este caminho investigativo contribuiu para contar com diversos alunos, alunas e ex-estudantes do Colégio - participantes da pesquisa - como colaboradores do estudo. Uma das lições desse processo foi concordar com o, também, sentido por Pereira (2012): “as/os jovens [...] sabem imenso sobre gênero, e nós temos muito a aprender se as/os ouvimos, lhe fizemos perguntas e observamos com atenção e respeito o seu dia-a-dia” (p.17).

O referido estudo (CARRA, 2014) está delimitado no espaço de tempo de 1988 a 2013 e obteve diversas categorias - a partir da análise das narrativas discentes. Privilegiou as categorias mais recorrentes considerando, também, a preocupação da pesquisadora sobre a percepção (ou não) de diferenças de gênero e outros preconceitos no ambiente escolar. No espaço disponibilizado para este texto, compartilho uma pequena parte das considerações tecidas com destaque para o período de 2010 a 2013.

71 A instituição alvo do estudo é o Colégio Militar de Porto Alegre (CMPA). Escola pertencente ao conjunto de escolas de Educação Básica mantidas pelo Exército Brasileiro, localizada na cidade de Porto Alegre, Estado do Rio Grande do Sul, Brasil. Velho Casarão ou Velho Casarão da Várzea são nomes carinhosos atribuídos a esse educandário. O CMPA oferece o Ensino Fundamental - anos finais (do 6º ao 9º ano) e o Ensino Médio.

72 CARRA, Patrícia Rodrigues Augusto. *BALEIROS E BALEIRAS NO VELHO CASARÃO: coeducação ou escola mista no Colégio Militar de Porto Alegre?* (RS - 1989 a 2013). (Tese de Doutorado), Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS. Porto Alegre, 2014.



I. ADEUS CABELINHO

A apresentação pessoal e os uniformes são quesitos complementares um ao outro e muito cobrados neste educandário. Junto com o uniforme adequado, existe a apresentação pessoal regulamentada. Grande parte das narrativas traz observações e situações envolvendo esta categoria. Entre as regulamentações da apresentação pessoal, a que regula a cor das unhas é a que mais incomoda as meninas. O conjunto das cores vivas - como vermelho, laranja, azul, preto - está vetado. Não raro encontramos alguma - em pleno verão ou primavera - usando luvas. Não se trata de frio, mas de esconderijo para as unhas coloridas. Nem desconfiam que esta proibição não era cogitada nos primeiros anos (1989, 1990, 1991) de vivência do Colégio como escola mista. Para os meninos, o principal incômodo é o corte e o controle do cabelo. Ingressar nesta escola significa o fim de longas e fartas cabeleiras.

No período de férias escolares, encontramos, pelas redes sociais, comentários sobre o crescimento e a liberdade capilar. O término destas nos brinda com produções sobre o sofrimento e a resignação ao fim dos cachos crescidos e dos ralos bigodes e barbas por fazer: “*As férias acabaram. Adeus cabelinho*” (Saturno, postagem rede social facebook, 02/02/2013).

O regulamento não é inflexível. Para a tristeza dos estudantes, é sempre revisado visando prevenir mudanças na estética representativa do Colégio: quando alguns garotos passaram a pintar as unhas, as unhas masculinas ganharam uma observação no quesito apresentação individual; o mesmo aconteceu com o modelo de cabelo semelhante ao usado pelo jogador de futebol Neymar, com o corte apresentando desenhos artísticos na cabeça e com o uso de *piercing*, alargadores e brincos:

Não são permitidos cortes raspados, com desenhos, estilos diferentes do padrão (moicano) ou pinturas coloridas no cabelo e nas unhas. Não é permitido o uso de brincos, mesmo que seja colocado esparadrapo ou outro tipo de material para encobrir. Da mesma forma, é proibido o uso de *piercing* ou alargadores em qualquer parte do corpo. (MANUAL DO ALUNO, 2013, p. 17).

O fato da instituição, além de formar e marcar os corpos discentes, também, criar mecanismos para coibir que estes - por suas razões particulares - produzam certas marcas em si, não é aceito sem resistências e nem evita transgressões. Conforme Beleli (2010): “o corpo e suas marcas estão carregados de significados que são ocultados ou porque não são percebidos, ou porque podem causar constrangimentos e conflitos internos e externos ao espaço escolar” (p.62).

Os jovens trazem, nos seus corpos, marcas causadas por vivências fora do alcance escolar e, também, aquelas que produzem em si mesmos. Um exemplo é Manoel (aluno interno no ano de 2006), citado por Pineda (2009, p. 48):

Hoje, magro, tem 16 anos e cursa a 1ª Série do Ensino Médio. Além de ter emagrecido, produziu outras marcas em si: tatuagens, *piercing* na língua, na sobrancelha e brinco. Quando está no Colégio, mantém



somente o *piercing* na língua, pois é proibido o uso desse tipo de acessório. Como é na língua “ninguém vê”. O *piercing* da sobrancelha só é colocado quando vai sair do colégio, assim como suas pulseiras, anéis, colares de metal e o brinco que utiliza para compor um visual meio *dark*.

Os corpos não são tão dóceis e há, também, o investimento discente no próprio corpo, por vezes, de formas distantes do ideal institucional. Marcas de identidade, sinais de diferenciação, são encontradas tanto inscritas nos corpos como evidenciadas nas formas de apresentação destes por seus donos e donas. É interessante observar formas de resistência à padronização. Por vezes, sutis vitórias das subjetividades. Riscos calculados, normas desconsideradas ou atos falhos. Uma boina sempre utilizada um pouco mais caída; uma barra mais curta ou mais comprida; a calça um tanto mais folgada, o adereço que não deveria existir, o esmalte que não deveria pintar as unhas.

II. O ESPARTILHO DA MULHER

Nessa escola, o termo fardamento refere-se aos uniformes. Alunos e alunas possuem um conjunto de uniformes que atendem a todas as situações/atividades previstas. As normas para apresentação pessoal complementam o estar adequadamente uniformizado. Uniformes são ferramentas de disciplinamento de corpos (FOUCAULT, 1999), de incentivo ao sentimento de pertença e tecem uma ordem discursiva acerca da instituição que representam.

O uniforme e a apresentação pessoal são itens muito valorizados e cobrados pelo educandário. São comuns expressões como fardados (uniformizados): ‘todos são iguais’; ‘todos vestem a mesma pele’. No discurso institucional, o único meio de destaque é o mérito pessoal e o uniforme é fundamental para a não diferenciação entre os integrantes do corpo discente.

Este discurso ‘homogeneizador’ não condiz com a realidade e tem potencial para silenciar as diferenças e a diversidade presentes nos espaços escolares. Esse ‘silenciamento’ pode, inclusive, contribuir para a manutenção e/ou a naturalização de discriminações diversas.

Os uniformes e a questão da apresentação pessoal são fontes de diversas e recorrentes observações relacionadas ao ser homem ou ao ser mulher. Para os garotos, não é justa a obrigatoriedade do corte de cabelo bem curto, enquanto, as colegas podem usar os cabelos no tamanho que preferirem ‘por conta de sua feminilidade’. Para as garotas, o desconforto dos uniformes que são acompanhados por meia calça e *scapin*⁷³ é uma marca de desigualdade, que sofrem por serem mulheres. Para Mafalda (2011), estes fardamentos são “o espartilho da mulher”. Comparar os uniformes sentidos como desconfortáveis com espartilhos pode soar exagerado, contudo, observando as meninas em sua jornada ou:

73 Sapato social com salto e onde, somente, o peito do pé fica exposto. No caso, em questão, as meninas usam modelos com saltos médios e bico arredondado. Este calçado não é o de uso no dia-a-dia escolar. Na maior parte dos dias, elas usam calçado tipo *mocassin*.



presenciando o choro de algumas (em especial das pequenas) quando - após os desfiles de Sete de Setembro - bolhas estouram nos pés e a pele, por vezes, gruda na meia [...]; ou ainda, ouvindo suas ponderações e narrativas, podemos compreender que, principalmente, pelo sapato e pela meia (a qual consegue ser inadequada tanto nas altas quanto nas baixas temperaturas que caracterizam o clima de Porto Alegre ao longo do ano), em nome de uma suposta elegância, elas sentem dor e mal estar (CARRA, 2014, p.113).

Todas as meninas e moças - que colaboraram com a pesquisa - reforçaram que os seus pares do sexo masculino sempre cumpriam as mesmas jornadas e atividades calçando os sapatos de uso diário, cotidianamente, moldados aos pés e sem saltos. Mafalda (2012 - 17 anos) resumiu - pelo menos - parte do exposto por todas, quando concluiu que: “a idealização da mulher deve ter provocado a criação de uniformes cruéis para marchas e para longas horas na escola: só quem nunca usou saltos criaria estes uniformes com este calçado, ou pelo menos, com apenas, esta opção de sapato”. Mônica (2012 - 18 anos) lembrou que ela e Mafalda leram sobre a importância do calçado para os militares e concluiu: “ou eles [militares] não entendem de mulheres, ou não as querem nos quartéis”.

Analisando discursos, correntes na instituição e em publicações do Exército, é perceptível que a Força Terrestre⁷⁴ não pensa relações de gênero fora do masculino versus feminino (complementaridade entre os gêneros). Aparentemente, é difícil a compreensão de que representantes de cada um dos sexos trazem, sempre, o outro em si; que as pessoas possuem identidades compostas: são masculinas e femininas; femininas e masculinas. Nesta perspectiva, pelo menos em parte, as meninas acertam quando dizem que “militares não entendem de mulheres”.

Investigando sobre os uniformes escolares femininos, adotados por esta escola, podemos concluir que há duas fases: uma do ingresso das meninas na escola (1989) ao ingresso de mulheres adultas nas fileiras do Exército (1992) e outra, a partir da presença feminina adulta na Força Terrestre. A decisão de tornar os colégios militares educandários de ensino misto provocou a criação de um fardamento específico para as alunas: um conjunto de uniformes visando, entre outros aspectos, atender aos códigos e simbolismos, já presentes nos uniformes masculinos.

As alunas dos colégios militares foram as primeiras representantes do sexo feminino, estudantes, em estabelecimentos formativos mantidos pelo Exército Brasileiro. O fato de serem, ainda, garotas e o desconhecimento e imaginário sobre o universo feminino, contribuíram para que a apresentação pessoal não fosse, inicialmente, normatizada tão rígida e detalhadamente como é na atualidade⁷⁵. No ano de 1992, o aceite de mulheres adultas, em parte de suas fileiras, levou a Força Terrestre a construir, detalhado, regulamento versando sobre aspectos dos uniformes, cabelos (comprimentos, cores e penteados), maquiagem, coloração das unhas, adornos e calçados. Estas regulações foram estendidas às meninas. O

74 Força terrestre é, também, uma forma referência ao Exército.

75 Sobre vide CARRA (2014).



‘uniforme de gala e o social’⁷⁶ ganharam o *scarpin* preto acompanhado de meia calça branca e, segundo CARRA (2014):

Os cabelos, antes livres, foram presos em coques e redes ou condenados a serem curtos e, depois de algum tempo, ganharam a relativa liberdade de optarem pelo coque ou pelo rabo de cavalo durante as atividades de rotina. [...]. Os brincos tornaram-se pequenos e discretos, reduziram os anéis e as pulseiras a uma unidade, colares foram limitados a uma fina *correntinha* com um pequeno pingente. Tudo discreto e mínimo. [...]. A maquiagem foi permitida desde que praticamente ‘invisível’, natural. Os esmaltes vermelhos e de toda gama de cores mais vivas foram banidos, restando as bases transparentes ou os rosas clarinhos. [...]. (CARRA, 2014, p. 108 -110).

A maioria das narrativas classifica o uniforme de uso diário feminino como feio e/ou deselegante. Segundo Acácia (2013 – 15 anos)⁷⁷: “[...] uma tristeza. A saia não é saia. A calça tem cós gigante e pregas para enfeitar. O de gala é bonito, mais feminino, mas é *muuuito* desconfortável. Principalmente o sapato”. Ao dizer que a *saia não é saia*, Acácia está se referindo ao fato da aparente saia que compõe o uniforme de uso regular ser, na realidade, uma saia-calça. Segundo o apurado pela pesquisa, as saias-calças foram vistas como uma boa solução para a que seria ‘natural deselegância’ ou falta de modos das *mulheres ainda crianças*.

Creio ser importante considerar que, tanto no educandário quanto em outros espaços da Força Terrestre, as mulheres não são vistas como menos capazes intelectualmente que seus pares. O grande diferencial, na ótica institucional (e não apenas), estaria no aspecto biológico/emocional. As narrativas estudantis apontam que certas condicionantes podem criar a ilusão de menor força ou de menor capacidade feminina ou, ainda, criar desigualdades ao não observar diferenças. Acácia (2013) exemplificou ao explicar que, ao longo de uma caminhada rumo a um cinema próximo à escola - trajando uniforme composto pelo conjunto meia calça e sapato com salto, as meninas queixavam-se e caminhavam mais devagar que os meninos: “tivemos que ir de meia e sapato [...] Uma coisa é andar no colégio que é ruim. Outra pior é sair num sobe e desce na calçada. [...] Os meninos estavam sempre mais a frente”. Ao serem taxadas de *reclamonas* e *lentas*, demonstraram contrariedade e, afirmaram que “quem atrasava a marcha eram os pés femininos calçados com menos conforto que os pés masculinos”.

Não é tarefa simples entender os uniformes da escola. O fardamento é composto por vários itens (peças de roupas, sapatos, boina, luvas, plaquetas, meias) que formam os diferentes uniformes. Além dos previstos para todos os estudantes, existem alguns, restritos a determinados grupos estudantis e usados - apenas - em situações especiais e/ou quando autorizados pelo comandante do Corpo de Alunos.⁷⁸ A farda

76 Neste texto uso nomenclatura para os uniformes que diferem das presentes no regulamento. A opção por nomear-los de forma diferente visa facilitar o entendimento do leitor (a) que não conhece a escola.

77 Postagem página de relacionamento *facebook* datada de 09/11/2011.

78 Comandante do Corpo de Alunos é o profissional que comanda o Corpo de Alunos (estudantes). Ele e os profissionais que o auxiliam são responsáveis pela disciplina e apresentação pessoal, pelas noções de ordem unida, pela rotina estudantil fora da sala de aula.



camuflada dos estudantes pertencentes ao Grêmio da Infancia é um exemplo de uniforme restrito a um determinado grupo estudantil.

Os uniformes possuem grande relevância simbólica e contribuem para o ideal de neutralidade e de não diferenciação entre os indivíduos. Um discurso que, paradoxalmente, contradiz-se no próprio objeto. “O uniforme é portador de marcas *intencionais* e *não intencionais*. Entre as *intencionais*, temos as *institucionais* e as *transgressivas* (CARRA, 2014, p.116)”. Uniformes, entre outras características e finalidades, trazem marcas dos tempos e dos corpos que o vestem (ou vestiram).

Marcações nas mangas das camisas e túnicas, medalhas e outros sinais previstos nos informam sobre os estudantes. Um rápido olhar já informa ano escolar, se é pertencente à Legião de Honra, se é participante de algum determinado Grêmio de Armas, se apresenta rendimento acadêmico destacado. Segundo Pineda (2009), a “percepção de que, no próprio uniforme estão contidas e impressas as diferenças institucionais, não parece incomodar os estudantes mais que as diferenças sociais” (p.209). Pertencentes ao corpo de alunos de uma escola assumidamente meritória - e sendo o mérito traduzido pelo bom desempenho acadêmico - distinções escolares são vistas como naturais.

As marcas *transgressivas* são as produzidas pelos alunos e alunas. Estas - pelo valor do uniforme, pela ciência das constantes ações de controle e, também, pelo valor simbólico que representa - são efêmeras, ou seja, passíveis de serem escondidas ou rapidamente desfeitas. Em geral, limitadas às camisas fora da calça, gola de abrigo *civil*⁷⁹ aparecendo sob a jupon ou o suéter de lã, ausência de biriba (plaqueta de identificação) ou uso da plaqueta de algum colega. Algumas meninas pedem para costureiras alterarem, discretamente, o modelo da calça na altura dos quadris.

As marcas *não intencionais* são as adquiridas pelo tempo de uso, pelas constantes lavagens. Apesar de todo cuidado no trato dos uniformes, estas marcas existem.

O gostar da existência do uniforme não deve ser entendido, apenas, pela ótica de adesão ao discurso institucional, construído em um misto de atenção à disciplina e à higiene⁸⁰. Há outras opções para a aprovação de seu uso, como a lógica da economia doméstica (CERTEAU, 1994). Irene (2008, 16 anos) afirma que o uso do uniforme é bom: “[...] porque eu não tenho dinheiro para gastar em roupa. Então o uniforme representa uma saída fácil, porque a farda dura”.

O *pertencer* é, também, um fator de aprovação do uso do uniforme, pois, se o educandário preocupa-se com uma política de criação de *sentido de pertença* ao seu universo no sujeito, estudantes, também, sentem a necessidade - embora por razões que não as mesmas - de pertença a um ou mais grupos sociais. Ser parte desta comunidade escolar implica os bônus e os ônus de pertencer a uma escola adjetivada como de *excelência*:

[...] Nem pareciam os alunos de sempre. Quer dizer... pareciam sim. Eram eles mesmos! Comprometidos. Compenetrados. Orgulhosos.

79 Refere-se ao que não pertence ao universo militar. No caso, *abrigo civil* refere-se à peça de vestuário que não pertence ao uniforme.

80 O exigido em relação aos uniformes segue ecos higienistas dos discursos médicos datados do século XIX, que - conforme Gondra (2004) - é roupa limpa, higiênica, sem odores desagradáveis, que possibilite o movimento do corpo e do ar entre a primeira pele e a segunda, a fim de livrar das doenças e dos desejos que a moda colocaria.



Cientes da responsabilidade que carregavam naquele momento. Um século de história em suas costas. E eles corresponderam. Mais que isso, surpreenderam, superaram as expectativas. [...]. (COMANDO DA 3ª CIA DE ALUNOS- 08/09/2013).

Um exemplo da relação uniforme e *escola de excelência* pode ser sentido através do relato de Louro (2001):

Uma de minhas lembranças mais fortes e recorrentes a respeito de minha vida escolar está ligada à importância que era atribuída àquela escola como “escola padrão”. Fazia parte dessa representação uma engenhosa combinação de tradição e modernidade, na qual o peso da tradição prevalecia, seguramente. De algum modo parecia que cabia a nós, estudantes carregar o peso daquela Instituição. Talvez se esperasse que nós fôssemos, também, uma espécie de estudante “padrão”. Lembro-me de ouvir sempre, a mensagem de que, vestidas com o uniforme da escola, nós “éramos a escola”! Isso implicava a obrigação de manter um comportamento “adequado”, respeitoso e apropriado, em qualquer lugar, a qualquer momento (LOURO, 2001, p.19).

Alunos e alunas buscam reinventar o uniforme, mas não é tarefa fácil. O regulamento prevê chuva, calor, frio. Entretanto (mesmo diante de tanto rigor e do atento olhar institucional alcançar campos fora dos seus muros), eis que subjetividades aparecem e transgressões acontecem. As lembranças de Louro acerca de sua juventude - quando aluna do tradicional Instituto de Educação - indicam que este *olhar panóptico*, de longo alcance, não é uma novidade. Não são novidades, também, as resistências ao estabelecido (ainda que miúdas).

A leitura das recordações de Louro (2001), ainda, sinaliza que o aparente descontentamento com o uniforme pode estar conjugado ao orgulho de ser estudante de uma escola de prestígio:

O uniforme [...] era, ao mesmo tempo, cobiçado por ser distintivo da instituição e desvirtuada por pequenas transgressões. A saia, mantida num comprimento “decente” no interior da escola, era suspensa, ao sair dali, enrolada na cintura de forma a conseguir um estilo “mini”, mais condizente com a moda; o laço descia (do botão mais alto da blusa rente à gola onde deveria estar) alguns centímetros, de forma, a proporcionar um decote mais atraente (o número de botões dependia da ousadia de cada uma). Essas subversões quando descobertas por alguma funcionária ou professora da escola, *em qualquer lugar da cidade*, eram alvo de repreensões individuais ou coletivas [...]. (LOURO, 2001, p. 19).

UMA CARTOGRAFIA GENDERIZADA

Pensando sobre o território do educandário constatamos que ele ultrapassa os limites físicos do prédio e do pátio escolar. Se olharmos, com atenção, para os seus espaços (ocupação e uso) e analisarmos as atividades possíveis e não possíveis para



ambos os sexos, verificamos a existência de uma *cartografia genderizada*. Escrever explicando sobre esta cartografia e sobre território escolar é tarefa complexa⁸¹ que demanda a possibilidade de um texto mais extenso, por esta razão, neste momento, não há a pretensão de desenvolver este tema. A idéia é, apenas, apresentar, parcialmente, algumas considerações presentes nesta categoria.

A cartografia dessa escola é, lógico, anterior ao ingresso das meninas no seu corpo discente. Porém, essa cartografia não é estática: ela sofre alterações, de acordo, com atores e atrizes que ocupam, se apropriam (ou não), negociam ou disputam os seus espaços. Modifica-se, também, como consequência das relações que são estabelecidas e da forma com estas ocorrem. Alunos e alunas [e não apenas] marcam divisas que hierarquizam e regulam os espaços escolares com base em significados de gênero. “A apropriação e negociação do uso do espaço desenha cartografias genderizadas” (FERREIRA, 2004, p. 21).

Refletindo sobre o local onde acontece o recreio escolar, Pereira (2012) infere que o acesso e o controle sobre o este espaço “é objeto de várias lutas materiais e simbólicas entre jovens de diferentes sexos e idades” (p.108), as quais definem *geografias de gênero* ao legarem a definição de alguns espaços como *masculinos* ou como *femininos*. Esses espaços acabam funcionando como “recursos para a construção e manutenção de relações de poder entre rapazes e raparigas e – também - entre jovens do mesmo sexo” (p.106-107).

Ao longo da trajetória desse educandário, na qualidade de escola mista, alunas, também, disputam o pátio e os demais espaços escolares. Através da observação e da análise das narrativas, podemos perceber que as disputas ocorrem entre os sexos -, mas também, entre estudantes do mesmo sexo - e seguem um padrão de divisão espacial hierarquizada, a partir da condição idade/sexo, atravessada por fatores como, por exemplo, as diferentes culturas juvenis representadas nesse universo (PEREIRA, 2012)⁸².

A presença de corpos femininos em lugares tradicionalmente masculinos, ou naturalizados como masculinos, sempre demandará alguma adaptação. No caso dessa escola, para receber as estudantes do sexo feminino, houve a reserva de um dos vestiários e de um dos banheiros para o uso das alunas. O vestiário feminino é um dos exemplos tratados neste texto.

Os vestiários são espaços compostos por armários para a guarda de material de higiene, toalha de banho e uniformes; bancos compridos e baixos visando auxiliar o calçar e acomodar os pertences durante as trocas de roupa; chuveiros, pias e banheiros (box com vasos sanitários)⁸³. São semelhantes aos vestiários de clubes esportivos. Entendidos como fundamentais na prática pedagógica do colégio devido à valorização da prática esportiva e das aulas de Educação Física. Vestiários e banheiros são espaços onde a distinção de sexo é admitida pela instituição. Essa distinção está relacionada ao favorecimento de uma privacidade em relação ao

81 Sobre vide CARRA (2014).

82 Esta lógica (cartográfica genderizada) é uma questão observável em diferentes educandários.

83 Segundo Louro (2001): “a arquitetura de escolas e clubes usualmente ainda prevê, nos setores femininos, cabines ou bi-ombos para garantir a privacidade” (LOURO, 2001, p. 29).



sexo oposto. Neste sentido, creio ser interessante considerar a ponderação de Beleli (2010):

A marcada divisão do banheiro para meninos e para meninas logo na primeira infância remete a uma possível/provável proibição da intimidade entre os sexos. Como espaço de intimidade, essa separação parece coibir possíveis “curiosidades” sobre o corpo do “outro”, como se essas mesmas curiosidades não se revelassem para os corpos semelhantes (BELELI, 2010, p. 62).

As meninas entendem o vestiário como um ‘espaço feminino discente’. Ali, elas estão fora dos olhares e dos cuidados masculinos, tanto de professores e monitores quanto de alunos.

Os vestiários masculinos diferenciam dos femininos, basicamente, pela não preocupação com o ocultar/preservar o corpo nu e/ou o uso dos sanitários dos olhos alheios. Não há a presença de *box* fechados e os mictórios são um ao lado do outro. Os únicos espaços fechados são os vasos sanitários. A visibilidade dos atos de banhar, vestir e urinar está relacionada a uma pedagogia da sexualidade viril/heterossexual, onde estão previstos os olhares do educandário e, também, os olhares dos pares, gerando, assim, uma auto vigilância/um auto disciplinamento.

O estar de alunos e alunas no pátio do Colégio obedece a uma ótica de ocupação durante os recreios e/ou tempos lúdicos. Os pequenos, em geral, ocupam um espaço próximo à escada de acesso às suas salas de aula. As quadras estão sempre ocupadas pelos meninos maiores. As meninas, apesar de demonstrarem gosto pelos jogos de bola, costumam usar os espaços periféricos às quadras jogando com companheiras do mesmo sexo ou em grupos mistos. O pessoal do Ensino Médio costuma se concentrar na área próxima à cantina.

Percorrendo o pátio escolar, encontramos o *canto das barras*. Localizado em uma das extremidades do pátio, atrás da quadra de esportes, contém várias barras próprias para a prática de exercícios físicos. O espaço não é formalmente vetado às mulheres, mas essencialmente masculino. Não existe uma placa ou uma recomendação vetando a presença do sexo feminino no local, mas a determinação tácita é obedecida. Mulheres de diferentes idades e papéis na escola, no máximo, cruzam o local no caminho para algum destino. Segundo Brisa (2013 – 15 anos): “[...] meninas até podem passar o tempo no lugar das barras, mas é estranho... Muito estranho [...]”.

É comum, observar a presença de alunos e, também, de alguns trabalhadores homens exercitando-se nas barras, treinando para as provas físicas, desafiando seus próprios recordes ou disputando com colegas. Mas, discretamente e por longo tempo, observando o uso do *canto das barras* é possível concluir que a maioria dos frequentadores, apenas, conversa com colegas ou, simplesmente, usa o espaço para descansar ou ficar consigo mesmo.

Óbvio que há contestação dessas fronteiras subjetivas que limitam o espaço do pátio (e não apenas) e, nesse sentido, concordo com Pereira (2012):



A caracterização de um espaço como masculino ou feminino tende a aparecer como algo que é dado e consensual. [...] essa diferente ocupação do espaço não é apenas a concretização previsível de uma socialização genderizada, mas também o resultado de um trabalho contínuo de marcação e proteção e negociação de fronteiras simbólicas e geográficas de gênero [...]. Demonstra também que essas fronteiras não se mantêm a si próprias: sujeitas a contestação e transgressão [...], a sua manutenção implica o recurso sistemático a estratégias de exclusão (dos mais diversos tipos) e a discursos de (re) afirmação entre rapazes e raparigas (PEREIRA, 2012, p. 112).

Um dos espaços femininos na cartografia desse educandário é a *Seção Psicopedagógica*. A configuração deste espaço caracteriza-se pela composição de mulheres chefiadas por um militar homem, mas este, apesar de chefiar a Seção, está, aos olhos discentes, geralmente, invisível. Quem atua junto aos alunos e alunas são as mulheres.

A formação profissional, a longa experiência na área e os anos de trabalho na escola não possibilitaram às mulheres profissionais a posição de chefia dessa Seção. Em alguns poucos momentos, a chefia foi concedida a mulheres militares. Observando este setor à distância, concluo que estas ocasiões ocorreram em momentos de transição entre a saída de um chefe homem militar e o tempo de nomeação de outro chefe homem militar.

A questão da chefia nesta Seção, e em demais espaços do Colégio, é observada por alunos e alunas. Grande parte das narrativas apresenta os espaços de poder do educandário como majoritariamente masculinos. De acordo com Hércules (2013 – 16 anos): “Há diferença sim, pois [...] nenhuma mulher é escolhida como comandante de uma Companhia”.

Mas há os que *naturalizam* o peso masculino na instituição:

Na verdade, a diferença entre os homens e as mulheres sempre irá existir, pois são gêneros diferentes e pensam e sentem de forma diferente. No Colégio, homens e mulheres são tratados de forma igual, pois todos têm que seguir as regras, procedimentos e normas de conduta. Não existe diferença por ser homem ou mulher. Todos têm as mesmas oportunidades (Hermes, 2013, 14 anos).

O ideal de pertença sempre trabalhado institucionalmente, nos parâmetros da cultura militar, também, contribui para o imaginário desigualdade/neutralidade, contudo, não se revela como obstáculo para a percepção de desigualdade, inclusive de gênero, no ambiente escolar. Na verdade, o perceber das diferenças não diminui o sentimento de pertença e este sentimento não é sinônimo de concorde integral com a escola ou de ausências de conflitos.

4. ELES E ELAS MUITO FALARAM DE SUAS VIVÊNCIAS E PENSAMENTOS

Alunos e alunas que colaboraram com a pesquisa - base para a construção deste texto - muito falaram sobre o seu dia-a-dia e de suas percepções do cotidiano escolar.



Suas narrativas mostram que percebem a impossibilidade da igualdade/neutralidade pregada pelo Exército e pela Instituição escolar, entretanto - imersos na cultura dessa escola, também, naturalizam, em parte as diferenças sentidas.

Meninas e meninos percebem preconceitos circulando no espaço escolar e consideram que a presença deles acontece - em parte - por existirem na sociedade. Porém, ao mesmo tempo, em sua maioria, relativizam ou negam a existência de preconceitos raciais e de classe social na escola. Nesse quesito, lembram o fardamento e o regulamento como ferramentas que os evitam ou desestimulam. É possível inferir que, pelo menos, em parte, a negativa da existência de preconceitos raciais esteja relacionada à dificuldade de percepção ou de falar sobre esta questão em um educandário que têm máximas como “sob a pele da farda todos são iguais”; “o uniforme a todos e todas iguala”.

Uma das marcas desta escola é a meritocracia e uma das consequências de estudar nesta instituição é uma significativa carga de temas e avaliações e, por extensão, de tempo dedicado ao estudo. Na cultura institucional, o sucesso acadêmico é entendido como fruto do esforço pessoal. A primeira e mais evidente diferença apontada pelos estudantes é relativa ao baixo (ou alto) rendimento escolar. Esta categoria (mérito acadêmico) está presente em todas as narrativas e perpassa todas as categorias elencadas pela pesquisa. É interessante registrar que há considerável investimento das crianças e jovens, assim como de seus familiares⁸⁴, na esperança de construção de um futuro através da instrução (que o educandário entendido como de excelência contribui para alimentar).

O mérito acadêmico auxilia a relativizar diferenças de tratamento entre homens e mulheres. Em algumas ocasiões - é usado - como instrumento institucional ao servir para, em termos de dedicação aos estudos, justificar uma pretensa superioridade feminina sobre os homens. Mas é preciso cuidado ao analisar esta ação de destaque das distinções recebidas por meninas, pois, entre outras questões, este fazer é uma forma de incentivo à competição por melhores notas e, em especial, oportunidade de veicular a feminilidade hegemônica: o ideal de mulher a ser formado.

Alunos e alunas consideram que os espaços de poder da escola são masculinos. Apontam que os postos de decisão final, na hierarquia do educandário, são ocupados, sempre, por homens, assim como, a maior parte, dos cargos de chefia. Lembram que poucas mulheres são citadas como heroínas. Interrogam sobre existir, apenas, um nome feminino nomeando turmas de formandos⁸⁵: Maria Quitéria. Revelam o desejo e tentativas (sem sucesso) de adoção de outras mulheres como patronas⁸⁶. Neste texto, esta prática é mencionada para lembrar que diferenças de tratamento e de regulamento atribuídas ao ser homem ou ser ao ser mulher, assim como, a

84 A maior parte pertencente à “*classe - que - vive - do - trabalho*” (ANTUNES, 2002).

85 Nas escolas militares brasileiras há a tradição de nomear as turmas de formandos em homenagem a alguma personalidade ou a algum acontecimento considerado relevante para a comunidade local, regional ou nacional. No Colégio, os estudantes do terceiro ano do Ensino Médio escolhem o nome de sua turma (após a escolha, o nome é submetido ao Comando que pode acatar ou não). O Ensino Médio corresponde aos três últimos anos da Educação Básica no Brasil. Após a conclusão do terceiro ano do Ensino Médio, os estudantes do Colégio, em geral, prestam exames para as universidades ou para as escolas militares.

86 O nome das turmas de formandos e a biografia de Maria Quitéria, bem como, sua apropriação pelo Exército Brasileiro é tema de estudo de CARRA (2014 e 2018).



valorização do masculino formam o segundo conjunto de diferenças mais elencado pelos colaboradores e pelas colaboradoras do estudo. Esta categoria, como a mérito acadêmico, perpassa todas as demais.

Se o educandário silencia sobre as diferenças entre homens e mulheres (embora regule sobre estas), há maior silêncio sobre a homossexualidade. Narrativas discentes consideram que após o baixo rendimento (que pode excluir o estudante da escola), a homossexualidade é a maior dificuldade significativa que estudante do sexo masculino pode enfrentar. Adão (2007 – 17 anos) fala sobre: “Aqui [...] todo mundo é meio igual, rico ou pobre. [...]. O que seria mais difícil aqui dentro [...] ser homossexual. Ser homossexual é difícil em qualquer lugar”.

As diferenças apoiadas nas categorias ‘masculino’ e ‘feminino’ estão presentes nas vivências cotidianas de estudantes (e nas lembranças de ex-alunos e ex-alunas) do Colégio. Pensar gênero entre estudantes, crianças e jovens deste educandário (e de outros educandários) é tarefa que impõe considerar a existência de diferentes masculinidades e feminilidades circulantes no espaço escolar, assim como, categorias formadas, em função de hierarquias constituídas, por outras desigualdades.

REFERÊNCIAS

AZERÊDO, Sandra. **Preconceito contra a “mulher”**: diferença, poemas e corpos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Preconceitos, v. 1).

ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho**. 6a ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002. (Coleção Mundo do Trabalho)

BELELI, Iara. Gênero. In: MISKOLCI, Richard (org.). **Marcas da diferença no ensino escolar**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

CARRA, Patrícia Rodrigues Augusto. **O Casarão da várzea**: um espaço masculino integrando o feminino (1960 a 1990). Porto Alegre: PUCRS, 2008. (Dissertação Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2008.

CARRA, Patrícia Rodrigues Augusto. **Baleiros e baleiras no Velho Casarão**: coeducação ou escola mista no Colégio Militar de Porto Alegre? (RS – 1989 a 2013). (Tese de Doutorado), Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS. Porto Alegre, 2014.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. v. 1.

CMPA. **Manual do Aluno**. Porto Alegre, 2013.

CMPA. **COMANDO DA 3ª COMPANHIA DE ALUNOS**. Postagem rede social facebook, 08/09/2013.

FERREIRA, Manuela. **A gente gosta de brincar com os outros meninos**: relações sociais entre crianças num Jardim de Infância. Porto: Edições Afrontamento, 2004.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade 1**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1999.



GONDRA, José Gonçalves. **Artes de civilizar**: medicina, higiene e educação escolar na corte imperial. Rio de Janeiro: UERJ, 2004.

GRAUE, Elizabeth. M.; WALSH, Daniel. J. **Investigação etnográfica com crianças**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2001.

PEREIRA, Maria do Mar. **Fazendo gênero no recreio**: a negociação do gênero no espaço escolar. Lisboa: ICS, Lisboa, 2012.

PINEDA, Silvana Schuler. **O Casarão da várzea visto por dentro**: trajetórias escolares de alunos do Colégio Militar de Porto Alegre. (Tese de Doutorado), Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS. Porto Alegre, 2009.

STRATHERN, Marilyn. O gênero da dádiva: problemas com as mulheres e problemas com a sociedade na Melanésia, Trad. André Villalobos – Campinas: Editora da Unicamp, 2006.

REPRESENTAÇÕES FOTOGRÁFICAS DE PROFESSORAS MULHERES NOS ÁLBUNS FOTOGRÁFICOS DA ESCOLA CAETANO DE CAMPOS DE SÃO PAULO

Rachel Duarte Abdala – UNITAU e USP

INTRODUÇÃO

Neste estudo procurou-se promover a análise da intersecção entre os estudos de gênero no âmbito da educação e a representação fotográfica tomada, esta última, como fonte e como objeto de pesquisa. Esse objetivo considerou a perspectiva que esse tipo de fonte documental permite investigar: não só o modo como a sociedade refletida na mundo educacional via as mulheres professoras no início do século XX no Brasil, mas também como elas próprias se percebiam e se colocavam diante das lentes fotográficas, de acordo com as formulações teóricas de Michel de Certeau (1997). Investigar a representação fotográfica significa compreender uma das dinâmicas do universo escolar – a prática de realizar registros fotográficos. Essa prática está presente nas escolas desde fins do século XIX. Considerando-se que a possibilidade físico-química do registro fotográfico surgiu em meados do mesmo século, sua chegada ao ambiente escolar foi relativamente rápida.

O objetivo aqui foi investigar a representação fotográfica das professoras. A pesquisa utilizando fontes fotográficas pode revelar aspectos da cultura escolar, das práticas educacionais e das relações sociais que também estão presentes no ambiente escolar. Nesse sentido, por meio da análise de registros fotográficos, buscou-se identificar o lugar que a mulher professora ocupou em escolas, desde o final do século XIX, até meados do século XX.

Embora ainda haja certa resistência, tanto na área da História, quanto na da História da Educação, especificamente no campo da História da Educação no Brasil, as fotografias têm sido utilizadas como fontes documentais em pesquisas sobre: cultura escolar e práticas educacionais, profissão docente, movimentos sociais na Educação, relações de gênero na Educação, processos educativos e instâncias de sociabilidade, história de instituições escolares, estudos comparados, políticas educacionais e modelos pedagógicos, e ensino de História da Educação. Constata-se,



hoje, a consolidação desse espaço epistemológico e da utilização da fotografia como fonte e como objeto de pesquisa, no campo da História da Educação.

Desse modo, dando continuidade a estudos já realizados, pretendeu-se estudar as condições sociais de possibilidades de construção histórica do lugar das mulheres professoras nos retratos escolares a partir da identificação de padrões imagéticos. Os padrões imagéticos das fotografias escolares foram estudados na tese de doutorado Abdala (2013), “Fotografias escolares: práticas do olhar e representações sociais nos álbuns fotográficos da Escola Caetano de Campos (1895-1966)”. No presente estudo, o foco foram os retratos escolares de professoras, particularmente os coletivos. O gênero retrato divide-se entre registros individuais e coletivos. No entanto, consonante com o objetivo delimitado para esta pesquisa, o retrato coletivo, em que as professoras foram registradas com seus respectivos alunos ou outros professores, colegas de trabalho, possibilita compreender o lugar que a mulher ocupava nesse contexto.

Ao estudar a imagem de mulheres professoras a partir de retratos fotográficos, teve-se a intenção de refletir sobre como o gênero constrói a memória histórica da profissão docente, pois, apesar da presença da mulher ser contínua, intensa e comum, há pouca visibilidade e estudos sobre o significado dessa imagem e sobre suas representações. Desse modo, pretendeu-se investigar a profissão docente da mulher a partir das dinâmicas de gênero que a atravessam. A escola produz imagens e representações que se materializaram em registros fotográficos que refletem aspectos sociais, como exemplo, a imagem e a posição da mulher na sociedade. Assim, questiona-se: qual é a imagem de mulher professora composta a partir de aspectos sociais e da cultura escolar, bem como acerca do lugar da mulher a partir da análise de retratos coletivos e das formulações teóricas da História Cultural, com base nas formulações teóricas de Michel de Certeau (1997) e de Roger Chartier (1988). Com relação ao referencial teórico sobre História de gênero, a pesquisa foi fundamentada em Guacira Lopes Louro (2014) e em Michelle Perrot (2017).

Os álbuns da Escola Caetano de Campos foram escolhidos para subsidiar esta pesquisa como fonte de análise por dois motivos: porque o acervo é significativo, no que se refere à quantidade documental, e porque se considerou sua qualidade, pois abrange diversos aspectos da cultura escolar em diferentes formatos – álbuns fotográficos profissionais, álbuns fotográficos artesanais e fotografias avulsas. Quantitativamente, são 24 (vinte e quatro) álbuns fotográficos e, embora haja expressiva quantidade de fotografias (mais de duas mil) avulsas, como não estão identificadas, essa situação praticamente inviabiliza sua utilização em pesquisas. Esse acervo está, juntamente com outros documentos da Escola Caetano de Campos, sob a guarda do Centro de Referência em Educação Mário Covas (CREMC).

Para o *corpus* documental da presente pesquisa esses álbuns foram selecionados devido à questão da identificação com relação às datas e aos temas das fotografias que eles proporcionam, além do fato de comporem uma narrativa que reforça a dimensão contextual das fotografias coletivas nas quais aparecem mulheres professoras. Com base nesses critérios, foram selecionados 8 dos 24 álbuns da Escola Caetano de Campos, nos quais há a representação de professoras em fotografias.



Cronologicamente, essa série de 8 álbuns compreende o período de 1895 a 1951. Outro aspecto a ser considerado é que os álbuns da Escola Caetano de Campos são divididos em dois grupos: profissionais e artesanais, estes últimos confeccionados na própria escola. Além disso, a acervo da Escola Caetano de Campos também foi selecionado devido à evidência que a Escola alcançou. Do ponto de vista institucional, representou a catalisação dos ideais republicanos, o pioneirismo na formação docente em São Paulo. Tornou-se modelo de ensino paulista a partir do início do Regime Republicano. Em 1894 foi inaugurado o novo prédio, que deveria sediar a escola, na então recém-inaugurada Praça da República. Verifica-se que a Escola Caetano de Campos, que foi renomeada diversas vezes ao longo de sua existência, é mencionada na maioria das obras e estudos sobre a Educação paulista e sobre a formação docente no Brasil. Assim, no que se refere à Escola Caetano de Campos, a literatura é ampla, englobando a história da Instituição, as práticas escolares lá desenvolvidas e a formação docente. Dentre esse conjunto de produções acadêmicas, destaca-se a obra de Marta Maria Chagas de Carvalho: “A Escola e a República” (1989).

Proclamada a República, a escola foi, no Estado de São Paulo, o emblema da instauração da nova ordem, o sinal da diferença que se pretendia instituir entre um passado de trevas, obscurantismo e opressão, e um futuro luminoso em que o saber e a cidadania se entrelaçariam trazendo o Progresso (CARVALHO, 1989, p. 23).

A noção de modelo desdobra-se da educação modelar que se pretendia instaurar no país e em São Paulo, no sentido de balizar a organização do sistema educacional no Estado de São Paulo. O prédio definitivo da Escola Normal de São Paulo, futura Escola Caetano de Campos, foi solenemente inaugurado em 2 de agosto de 1894, em sessão inaugural presidida por Bernardino de Campos, presidente do Estado, e com a presença de Cesário Mota Júnior, Secretário do Interior, e demais autoridades do governo, corpo docente e discente da Escola e outras autoridades. Era então diretor da Escola, Gabriel Prestes. O evento foi amplamente noticiado pela imprensa, tanto da capital do Estado de São Paulo, quanto do Rio de Janeiro. Entre os veículos de imprensa que publicaram notícias a respeito da inauguração do prédio da Escola Normal destacam-se: *Correio Paulistano*, *O Paiz*, *Estado de S. Paulo*, *Diário Popular*.

Especificamente sobre os álbuns fotográficos da Escola Caetano de Campos há, além da tese de Abdala (2013), outros dois trabalhos de pesquisa, um de mestrado e outro de doutorado, respectivamente, de 1997 e 2002, ambos realizados por Mirtes Cristina Marins de Oliveira. Nesses trabalhos, intitulados, respectivamente, “Memória escolhida: imagem e história nas fotografias do Álbum Photographico da Escola Normal – 1895” (1997) e “Palimpsestos: Fotografia na Escola Normal da Praça (1889-1910)” (2002), a pesquisadora teve como objetivo estudar as condições técnicas e históricas de produção dos álbuns de 1895 e de 1908, numa perspectiva comparativa, investigando sua utilização como peças de propaganda dos ideários republicanos na capital paulista.



A PRÁTICA DO REGISTRO FOTOGRÁFICO EM ESCOLAS NO BRASIL

A prática do registro fotográfico nas escolas, como recurso de preservação da memória, de propaganda e pedagógico, data de fins do século XIX, tanto no Brasil quanto na França. Essa datação é muito próxima do surgimento físico-químico da fotografia, em meados do século XIX. Com base na percepção da fotografia como fonte, a análise de registros fotográficos permite perceber, não só aspectos objetivos representados, tais como características do local retratado, do grupo de pessoas, de objetos e de práticas, entre outros, mas também concepções e ideias. Metodologicamente, recorreu-se à análise de séries de documentos fotográficos, procurando perceber recorrências de padrões de representação. Os álbuns da Escola Caetano de Campos podem ser divididos em dois grupos: profissionais e artesanais, confeccionados na própria escola. Os profissionais são álbuns de formandos. Os artesanais foram compostos a partir de um esforço de memória de comemorações, eventos e atividades pedagógicas realizadas na escola. Desse modo, a figura da professora não aparece, pois o foco é outro. Assim, dos oito álbuns selecionados, sete são caracterizados como profissionais, e um é artesanal. Os dois primeiros, de 1895 e de 1908, são institucionais. O de 1895 foi realizado um ano após a inauguração do novo prédio da escola, construído na Praça da República, em homenagem à sua proclamação.

Considerando-se que o registro fotográfico, como preconiza Kossoy (2001), nunca é neutro, pois está impregnado da visão do fotógrafo, que se configura como um “filtro cultural”, a possibilidade de identificar os fotógrafos franceses que se dedicaram a realizar fotografias escolares no período entre o final do século XIX e as primeira metade do século XX permite aprofundar a análise desse tipo de fotografia.

Desse modo, ao enveredar pela investigação das práticas fotográficas, da foto de classe como tipo fotográfico e das trajetórias de fotógrafos, esta pesquisa também se insere na perspectiva da História da Fotografia, tratando-a como objeto de pesquisa. As relações estabelecidas entre a História e a fotografia na dinâmica histórica englobam duas áreas que se configuram na área de pesquisa, como indica Kossoy (2001): a História da fotografia (estudo do surgimento da fotografia, do desenvolvimento da técnica fotográfica e da prática dos fotógrafos) e o uso da fotografia como documento para uma ampla gama de temáticas em diferentes áreas.

OS ÁLBUNS FOTOGRÁFICOS DA ESCOLA CAETANO DE CAMPOS

Os álbuns fotográficos facilitam as pesquisas, pois a forma como são compostos, com capas e legendas, traz informações objetivas. Assim, a organização dos álbuns fotográficos encontrados engloba suas condições de preservação, a perspectiva de série e sua unicidade.

Segundo Pedro Vasquez (2012, p. 22),

A ideia de apresentar fotografias reunidas em forma de livro nasceu praticamente junto com a fotografia, tanto que um dos precursores do gênero foi um dos seus inventores, o inglês William Henry Fox Talbot (1800-1877), criador da calotipia, o primeiro dos processos a empregar



o negativo para a obtenção de cópias múltiplas. Aproveitando-se da circunstância de suas imagens serem sobre papel, Talbot editou em seus fascículos o primeiro livro “com” fotografias da história: *The Pencil of Nature* (lançado entre junho de 1844 e abril de 1846).

O “com” refere-se ao uso direto dos positivos fotográficos na composição dos “livros”. Pode-se considerar os álbuns fotográficos como livros porque, assim como os livros em códice, apresentam unicidade, uma narrativa, e materialmente são compostos por capa, folhas e costurados, sendo finalizados com uma lombada que recebe identificação impressa do conteúdo, assim como a capa.

De acordo com Vasquez (2012, p. 23):

Os primeiros álbuns fotográficos eram magníficas peças de fabricação artesanal, muito diferentes dos pobres álbuns industriais de hoje. Tinham quase sempre luxuosa encadernação de couro ou de tecido fino de qualidade superior, com fechos e cantoneiras de metal dourado e páginas decoradas com desenhos, iluminuras ou, no mínimo, filetes dourados.

Os dois primeiros álbuns da Escola Caetano de Campos, de 1895 e de 1908, apresentam características semelhantes às descritas por Vasquez (2012).

Para Armando Silva (2008), o álbum se configura como uma espécie de arquivo, pois é uma forma de guardar as fotografias, e a de contar histórias, porque tem uma “vocação narrativa”. Há, pois, diferença entre guardar e classificar. Os álbuns têm uma ordem. O autor estabelece condições para que o álbum exista: o sujeito representado (a escola e seus atores), o meio visual de registro (a foto) e a técnica de arquivo (o álbum). Para o autor, quando se cumprem essas condições a narrativa já está presente. Acrescenta-se que, além da narrativa, esses pré-requisitos também estabelecem uma série documental. Assim, os álbuns são encomendados ou compostos com o objetivo de permanecer como suportes de memória com a função de arquivo e de salvaguarda dos fragmentos de histórias: De acordo com o autor: “Os álbuns não são todos iguais na organização nem completados por idênticas motivações, o que torna importante averiguar tanto os diferentes motivos de seus relatos quanto a variedade de arquivos e condições”. (SILVA, 2008, p. 41).

A partir do exposto e da pesquisa realizada pode-se inferir que não só a composição mas também a presença desses documentos no acervo da Escola Caetano de Campos podem indicar que houve na escola uma preocupação com a preservação da memória escolar.

No que se refere aos álbuns da Escola Caetano de Campos, no primeiro deles, de 1895, o foco parece ter sido o prédio recém-construído, embora haja fotografias de práticas escolares em sala de aula, de grupos de professores e diversas fotos de classe, compostas pelos alunos e seus respectivos professores e professoras, As fotos com professoras são seis, conforme exposto no quadro 3. Já no álbum de 1908, com muitas mais folhas (o de 1895 foi composto por 36, e o de 1908, por 83 folhas), há também fotografias que apresentam as dependências da escola. No entanto, o foco



parece ter sido as práticas escolares, pois há diversas fotografias de aulas, em sala de aula e em espaços externos da escola, e de outras práticas, tais como roda e lanche, retratos do corpo docente e fotos coletivas, separadamente, de alunos e de alunas. Por fim, há uma foto coletiva composta por toda a comunidade escolar.

IMAGENS DE PROFESSORAS NOS ÁLBUNS FOTOGRÁFICOS DA ESCOLA CAETANO DE CAMPOS

Dos 24 álbuns fotográficos da Escola Caetano de Campos foram encontradas fotografias de mulheres professoras em 8 deles. No quadro abaixo estão organizadas as informações dos álbuns nos quais há fotografias de professoras.

Quadro 1. Seleção de fotografias com professoras nos Álbuns fotográficos da Escola Caetano de Campos

Título do álbum e descrição	Tema e descrição das fotografias de e com professoras	Data
Album Photographico da Escola Normal 1895. Álbum com 36 folhas.	8 fotografias: 6 Fotos de classe de alunos com suas respectivas professoras. 2 Fotografias de corpo docente com professores e professoras.	1895
Album de Photographias da Escola Normal e Annexas de São Paulo 1908. Álbum com 83 folhas.	14 fotografias: Corpo docente feminino. Corpo docente feminino e masculino. Lanche. Crianças com professora. Aula de aritmética. Sala de aula. Professora com alunos. Aula de caligrafia. Sala de aula. Professora com alunos. Aula de leitura. Sala de aula. Professora com alunos. Aula de bordado. Sala de aula. Professora com alunos. Aula. Sala de aula. Professora com alunos. Aula de música. Externa. Professora com alunos. 2 Fotografias de aula de desenho. Externas. Roda. Educação infantil. Crianças com professora. Foto coletiva de todas as alunas e professoras da escola. Foto coletiva de todos os alunos e professores da escola.	1908
Professorandos de 1933. Álbum com 39 folhas.	Retratos individuais de professorandas e professorandos. Retratos individuais de professores. 115 retratos de professorandos e professorandas, com 5 retratos por folha. Retratos de professores e professoras.	1933
Escola Normal Modelo. Professorandos de 1939. São Paulo. Álbum com 22 folhas.	Retratos individuais de professorandas e professorandos. Retratos individuais de professores. 39 retratos individuais de professorandos e professorandas. 3 retratos por folha.	1939



Título do álbum e descrição	Tema e descrição das fotografias de e com professoras	Data
Escola “Caetano de Campos”. Professorandas de 1941. São Paulo. Álbum com 19 folhas.	Retratos individuais de professorandas. Retratos individuais de professores. 47 retratos individuais de professorandas. 3 por folha.	1941
Instituto de Educação “Caetano de Campos” São Paulo. Professorandas de 1950. Álbum com 19 folhas.	Retratos individuais de professorandos e professorandas. Retratos individuais de professores. 47 retratos individuais de professorandos e professorandas. 3 por folha.	1950
Instituto de Educação “Caetano de Campos” São Paulo. Professorandas de 1951. Álbum com 23 folhas.	Retratos individuais de professorandas. Retratos individuais de professores. 30 retratos individuais de professorandas. 2 por folha.	1951
Jardim de Infância turmas de 1931. Álbum com 31 folhas.	Professora ao piano, rodeada de crianças.	1931

Fonte: Elaborado pela autora.

Com relação aos aspectos materiais, esse conjunto está separado pela sua composição: 7 deles são profissionais e 1 artesanal, confeccionado na própria escola.

Do ponto de vista temático, no conjunto podem ainda ser identificadas três temáticas. As duas primeiras, inclusive cronologicamente, são institucionais, e o objetivo parece ter sido documentar a escola e seus recursos físicos e humanos. No álbum de 1895, o foco parece ter sido o prédio recém-construído, embora haja fotografias de práticas escolares em sala de aula, de grupos de professores e diversas fotos de classe, compostas pelos alunos e seus respectivos professores e professoras, as chamadas fotos de classe. Nesse álbum há seis fotos de classe de alunos com suas respectivas professoras. As professoras são também representadas em duas fotografias do corpo docente da escola. Em sua análise a respeito do “gênero da docência”, Guacira Lopes Louro (2014), a autora afirma que “a escola é atravessada pelo gêneros; é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino” (LOURO, 2014, p. 93). Com base nesta assertiva pode-se dizer que para estudar o lugar da professora é necessário estudá-lo em relação ao lugar dedicado ao professor. Desse modo, as fotografias do corpo docente se constituem como uma fonte documental privilegiada para o estudo desta questão. Tanto Michelle Perrot (2017) quanto Guacira Lopes Louro analisam em suas obras a dimensão do magistério como um trabalho de mulher numa perspectiva histórica.

Já o álbum de 1908, com muitas mais folhas, é composto também por fotografias que apresentam as dependências da escola, mas o foco parece ter sido as práticas escolares, pois há diversas fotografias de aulas, em sala de aula e em espaços externos da escola, de outras práticas, tais como roda e lanche, retratos do corpo docente e fotos coletivas, separadamente, de alunos e de alunas. Por fim, há uma foto coletiva composta por toda a comunidade escolar. Ao todo são quatorze fotografias nas quais aparecem professoras. Constatou-se que, nas fotos de classe, o posicionamento das professoras é o mesmo dos professores homens nas demais fotografias das séries das quais as fotografias aqui analisadas fazem parte: sentados, ao centro do



grupo, num lugar de destaque, para o qual o olhar do observador é dirigido. Esse lugar, portanto, não é aleatório, mas construído e pensado para ser o mais relevante, onde deve estar o elemento mais importante do grupo: o professor ou a professora. Essa constatação pode auxiliar na investigação acerca do lugar que o professor e a professora ocupavam na escola e na sociedade. Além da composição técnica e iconográfica das fotografias, outro aspecto considerado foi o da representação da profissão docente feminina, objetivo deste estudo. Perceberam-se alterações com relação aos contextos temporais, mas também as permanências compositivas – são fotografias frontais, horizontais, simétricas. Além disso, os retratos coletivos são fotografias de identificação: as posições ocupadas pelos retratados devem permitir a identificação de todos eles. São também importantes suportes de memória para os retratados e para a própria escola.

Retomando a análise da diversidade temática observada no conjunto dos 8 álbuns selecionados, observa-se que há 5 álbuns de professorandos, como eram denominados. São os álbuns de formandos de 1933, 1939, 1941, 1950 e 1951, compostos de modo profissional. O último, de 1931, é um álbum fotográfico do Jardim de Infância, com composição artesanal. Nos álbuns de formandos, as mulheres, professorandas, são representadas em retratos individuais, e há também retratos individuais das professoras e dos professores das turmas, com destaque para os que atuavam em cargos administrativos na direção da escola e para os homenageados. Em 1939 e em 1941, a direção da escola era ocupada pela professora Carolina Ribeiro, devidamente representada em um retrato individual no início dos álbuns de professorandos.

Ao estudar sua biografia e sua intensa atuação na área educacional, é possível perceber alguns aspectos a respeito da questão de gênero, principalmente no que se refere a cargos tradicionalmente ocupados por homens. No campo educacional esses cargos, assim como em outras áreas, são os administrativos, os que concentram autoridade e têm dimensão de liderança e, portanto, também visibilidade. Essa visibilidade pode ser estudada ao analisar, por exemplo, fotografias como as que foram consideradas nesse estudo. (ABDALA, 2019, p. 84)

De 1935 a 1948 dirigiu a Escola Primária anexa ao Instituto de Educação (nova denominação da Escola Normal da Praça da República), auxiliando Fernando de Azevedo, então diretor daquele Instituto.

Além da atuação no âmbito escolar, Carolina Ribeiro ocupou outros lugares com atuações na política que merecem ser considerados. Concorreu, em 1945, a uma cadeira de deputada na Câmara Federal, na primeira eleição do período de redemocratização, após o período do Estado Novo. Destacou-se no cenário educacional como uma liderança, chegando, em 1955, a ser a primeira mulher a ocupar o cargo de Secretária da Educação, em São Paulo, por convite do então governador Jânio Quadros.

No álbum do Jardim da Infância há apenas uma fotografia, na qual uma professora é retratada. Nessa fotografia, a professora aparece em ação, sentada



ao piano e rodeada de crianças. Ao analisar as demais fotografias componentes desse álbum, conclui-se que o seu foco o registro das práticas específicas do Jardim da Infância, dando centralidade à ação das crianças. A dimensão de foco na ação nos registros fotográficos presentes o álbum do Jardim da Infância e mesmo na composição deste álbum foi percebida na análise realizada por Abdala (2013):

Nos álbuns dedicados às práticas escolares a perspectiva narrativa fica evidente, como no Álbum das turmas do Jardim da Infância de 1931. Neste álbum as legendas narram a ordem das atividades e as fotografias mostram as imagens dessas atividades de modo narrativo e descritivo. A dinâmica da ação é revelada também pelo uso de gerúndio nas legendas: “Tirando a água do aquário/ Carregando o balde cheio d’água/ Enchendo o aquário”. As legendas das demais fotografias deste álbum seguem esse estilo de escrita. As fotografias aparentemente não são posadas, e mostram as crianças realizando as atividades do Jardim da Infância. (ABDALA, 2013, p. 280)

Desse modo, com, base nas formulações de Para Chartier (1988), sobre a noção de representação, as idéias não são desencarnadas das práticas, pois as práticas são enraizadas em sujeitos históricos. Assim, ao estudar os registros fotográficos e as representações neles imprimidas é necessário recorrer a informações sobre quem são os sujeitos históricos retratados/representados, nesse caso, as professoras. Como não é possível obter informações sobre todas as professoras e professorandas registradas nas fotografias do Acervo da Escola Caetano de Campos, optou-se por analisar com mais profundidade os retratos das professoras sobre as quais há mais informações, como é o caso da professora Carolina Ribeiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando-se a relevância e o lugar que a Escola Caetano de Campos ocupou na constituição do ideário republicano e educacional as fotografias produzidas na escola e as representações de suas práticas e sujeitos, entre elas as professoras, pode-se aferir que ela se configurou como um modelo. Assim, as representações fotográficas encontradas em seu vasto acervo podem ser percebidas como um referencial que pode ter sido um exemplo seguido em outras apresentações fotográficas no Estado de São Paulo. Além disso, outros estudos apontam que esse tipo de representação e os padrões observados neste acervo também podem ser observados em acervos franceses e em outros estados do Brasil.

Especificamente no *corpus* documental selecionado verificou-se que, embora haja fotografias de atividades escolares em sala de aula e em outros espaços escolares, internos e externos, e também fotografias que registram os prédios escolares, a maior parte do conjunto está concentrada em duas temáticas: as fotos de classe, que



se caracterizam como retratos coletivos, e os retratos individuais, de professorandas e de professoras.

Numa perspectiva social, os registros fotográficos revelam a conformação de uma cultura escolar que guarda estreitas relações com a forma como a sociedade projeta e constrói imagens de si mesma. A análise desses retratos permitiu concluir que a imagem da professora mulher produzida no período estudado indica a conformação da profissão docente com a atuação feminina e o lugar em que a mulher foi colocada, pela confluência dos ditames sociais vigentes, da cultura escolar e do lugar que ela alcançou, em virtude de sua prática profissional. Observa-se também que o lugar da mulher professora é configurado pela confluência da dinâmica social, da cultura escolar e da própria percepção da professora que se coloca diante da câmera. Desse modo, é também o lugar no qual a própria professora se colocava tanto nas representações fotográficas quanto na comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

ABDALA, Rachel Duarte. *Fotografias escolares: práticas do olhar e representações sociais nos álbuns fotográficos da Escola Caetano de Campos (1895-1966)*. Tese de doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2013.

ABDALA, Rachel Duarte. “Carolina ribeiro: o lugar da mulher na educação em São Paulo”. In: VIDAL, Diana Gonçalves e VICENMTINI, Paula Perin. *Mulheres invadoras no ensino: São Paulo, séculos XIX e XX*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2019.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *A Escola e a República*. São Paulo: Brasiliense, 1989 (Coleção tudo é história, 127).

CERTEAU, Michel de. *A invenção do Cotidiano: artes de fazer*. Trad. de Ephraim F. Alves e Lúcia Endlich Orth, Petrópolis-RJ: Vozes, 1997.

CHARTIER, Roger. *A história cultural - entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Difel, 1988.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma pesquisa pós-estruturalista*. 16. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

PERROT, Michelle. *Minha história das mulheres*. Tradução de Angela M. S. Corrêa. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SILVA, Armando. *Álbum de família: a imagem de nós mesmos*. Trad. Sandra Martha Dolinsk. São Paulo: Editora SENAC São Paulo: Edições SEC SP, 2008.

VASQUEZ, Pedro Afonso. *Fotografia escrita: nove ensaios sobre a produção fotográfica no Brasil*. Rio de Janeiro: SENAC, 2012.

RUPTURAS E PERMANÊNCIAS NA HISTÓRIA DOS CIGANOS: UMA ANÁLISE SOBRE A SITUAÇÃO DOS ESTUDANTES CIGANOS NAS ESCOLAS DE SANTA FÉ DO SUL/SP

Marcio Edovilson Arcas – UEMS

INTRODUÇÃO

Este texto é parte de uma pesquisa que desenvolvo com um grupo de ciganos ‘Calon’ fixados em Santa Fé do Sul⁸⁷, cidade do noroeste paulista, o grupo em questão tem se espalhado por cidades vizinhas e na atualidade tem em torno de 500 membros. Entrevisto idosos que narram nas entrevistas os motivos que escolheram a região para se fixarem e quais suas definições sobre a cultura calon (um dos grupos que compõe o universo cigano) e o convívio com não-ciganos (gadje- no dialeto cigano).

Presentes em vários países e com uma cultura de aproximadamente três mil anos, estes grupos têm sido negligenciados pela história, não encontramos menções sobre ciganos em materiais didáticos e há pouca produção historiográfica; quando mencionados, são representados de forma pejorativas por exemplo, na literatura, Memórias de um Sargento de Milícias (ALMEIDA, 1988), Tocaia Grande: A face obscura (AMADO, 1985), Notre-Dame de Paris (HUGO, 2018), Conde Drácula (STORKER, 1976; LEITE, 2017, p.43).

Em Memórias de um Sargento de Milícias (ALMEIDA, 1988) os ciganos são apontados como baderneiros e de má índole, Antonio Candido, em Dialética da Malandragem como apontado por Andrade Junior (2013) e Florência Ferrari (2006), atribui a malandragem do brasileiro ao ciganos, eles que teriam ensinado o ‘jeitinho brasileiro’⁸⁸ para os cariocas. Já as mulheres são sensuais e perigosas, nos seus costumes não cabe a moral cristã, vindo estas a se envolverem com homens

87 Enquanto escrevo este arquivo, vivencio a maior crise de saúde da história do Brasil, centenas de milhares de vidas foram dizimadas pelo SARS-Cov2 (Covid19), entre os membros do clã cigano em Santa Fé do Sul a doença já se manifestou; como minha pesquisa consiste na entrevista de idosos (História Oral), por motivos éticos, respeitando as orientações sobre o distanciamento social, o contato com o grupo foi adiado até surgirem condições sanitárias para realização das entrevistas.

88 “[...] o jeitinho é sempre uma forma “especial” de se resolver algum problema ou situação difícil ou proibida; ou uma solução criativa para alguma emergência, seja sob a forma de conciliação, esperteza ou habilidade (...) (BARBOSA, 1992).”



comprometidos (personagem Esmeralda de Concurda de Notre-Drame) e até clérigos (como a cigana que se envolve no triângulo amoroso que envolve o padre e Leonardo Pataca em Memórias de um Sargento de Milícias).

Na primeira parte do texto procuro apresentar as discussões sobre as definições sobre os ciganos e mitos que são relacionados a sua origem; no segundo, “São Francisco o espaço da fixação”, apresento características culturais e sociais do bairro onde os ciganos se fixaram em Santa Fé do Sul/SP; no terceiro, procuro demonstrar algumas rupturas culturais provocadas pela fixação dos calons na cidade, encerro o texto propondo que somente com ‘uma educação efetiva para os ciganos’, conseguiremos romper com a intolerância e a posição marginal do grupo na sociedade.

O QUE SÃO OS CIGANOS, QUAIS SUAS ORIGENS?

“- Quem nasce em Bacurau é o que?”

“- É gente”.

(DORNELES e FILHO, 2019)

A cena é emblemática, a brasileira sulista com ar de superioridade questiona o menino, que sem pestanejar responde, “é gente”; sua resposta é uma das cenas mais emblemáticas do perturbador filme nacional que apresenta um futuro caótico no qual a violência impera e tudo indica que as políticas fascistas nos levaram até a posição de presas. Perseguidos por estrangeiros (pessoas ‘de bem’), com seus empregos ‘honestos’, mas que veem ao Brasil para caçar e assim esquecer seus problemas e frustrações; já os ‘caçados’ moradores de ‘Bacurau’ (DORNELES e FILHO, 2019) revidam, mostram que sua cidade se adaptou a violência.

E os ciganos, o que são? São gente! Seres humanos que fazem parte de grupos com estreitas ligações familiares que carregam consigo uma tradição oral riquíssima e toda uma oralidade expressa nas suas roupas, músicas, lendas e dialeto, que se soubermos ‘ler’ conseguimos encontrar fragmentos de várias partes do mundo e outras diversas culturas. Os ciganos são gente e assim como as gentes da ficção Bacurau foram caçados e perseguidos, a fixação em uma região custa caro para sua cultura itinerante - às vezes nômade.

Os ciganos não são definidos como etnia, povo ou nação; a definição deste grupo de pessoas espalhadas por todo mundo é indefinida, no entanto, existe uma divisão cultural entre grupos que são substanciados como ‘ciganos’; entre estes grupos (Kalderash, Moldowaia, Sibiaia, Roraranê, Lovaria, Mathiwiia e Kalê), há uma língua comum, o Romani; sua cultura ágrafa é passada de geração em geração por meio da Tradição Oral e Tradição Corporal (HILKNER, 2008). Devido à vários fatores, desenvolveram um sistema cultural baseado na itinerância e no nomadismo.

Foram vítimas de várias perseguições, inclusive em nações modernas dos século XX – Inglaterra, EUA, Rússia (DELTA LAROUSE, 1973); forma vítimas do Nazismo Alemão: exclusão, tortura e morte no campos de concentração (primeiro os judeus, depois os ciganos. Adolf Hitler). Após estudos linguísticos, os nazistas identificaram características



da língua romani com a língua sânscrita indiana (AGUIRRE,2006); logo investiram em várias experiências raciais em ciganos para demonstrarem a superioridade nazistas (confirmando seus mitos fundadores – os arianos também fazem parte do conjunto de etnias divididas no sistema de castas hindú) e explicar como teriam migrado da Índia até a Europa, (GUIMARÃES,2015). A partir de então, a origem dos ciganos começou a ser relacionada com a Índia (FRASER,1995), sendo em alguns momentos relacionados como adoradores da deusa Kalli, uma entidade que devorava pessoas.

Não é possível afirmar que a origem dos ciganos é indiana, os mesmos já desenvolviam comércio itinerante anterior ao sistema de castas hindu indiano (ARISTICH,1995), o que pode ser afirmado é que imigraram da Índia entre os séculos VI e XII chegando ao Oriente Médio (FRASER,1995); são encontrados seus vestígios culturais em textos presentes na Talmud⁸⁹; nestes, os ciganos seriam descendentes de Lilith a primeira mulher criada por ‘YHVH’, que não aceitando a condição de esposa submissa de Adão teria sido expulsa do Paraíso, a ela cabe a alcunha de ter sido responsável em gerar filhos repugnantes aos olhos do ‘Deus Piedoso’ que ocasionou no Dilúvio e ainda, em algumas versões, teria se transformado em uma cobra alada responsável em enganar Eva e que durante muito tempo era temida pelos judeus, pois tinha o hábito de comer crianças (LARAIA,1997).

Essas origens mitológicas (ligação com Kalli ou Lilith) só serviram para alimentar o ódio e contribuir para que os ciganos fossem perseguidos por todos os lugares que passavam, com o tempo, novas lendas foram incorporadas e estão presentes em literaturas, condenações do período da inquisição ou em justificativa de leis que limitavam a liberdade de ciganos (FAZITO,2006).

O efeito das perseguições foi o desenvolvimento de um sistema cultural baseado no nomadismo e com forte laços de parentescos; com as habilidades comerciais adquiridas e o conhecimento de diversas rotas e mecanismos de fugas conseguiu se espalhar por todo o mundo, sendo personagens camufladas em vários momentos históricos e com isto, muitas vezes, personagens coadjuvantes estereotipados em várias narrativas. Para os ciganos calon entrevistados sua origem é egípcia, foram comerciantes no passado e aprenderam a serem livres sem precisar de uma terra para habitar, a narrativa do não-cigano não leva em consideração a oralidade dos calon e outros clãs ciganos. *“Em cima o céu, Embaixo a terra, No meio os ciganos”* (dito cigano).

O pesquisador português Gabriel Pereira Bastos (2012, p.44), faz um grave alerta, a falta de políticas específicas na União Européia só aumenta o número de imigração de ciganos do Leste Europeu para os países mais desenvolvidos da Europa, resultando em uma crescente onda xenofóbica, que empurra os ciganos para espaços urbanos marginalizados, nestes os ciganos se envolvem cada vez mais em situações excusas e são alvos de repreensão constante; as instituições que deveriam auxiliar na mundança deste quadro, pouco fazem, e segundo o autor, em Portugal, os ciganos são tratados como inferiores, suas desgraças servem de aporte psicológico para os demais portugueses, para que mesmo em situação de pobreza, tenham alguém para se acharem superiores.

89 Conjunto de textos que discutem moral, leis e tradições judaicas; escritos no século V.



Ciganos são tratados de forma desigual, são minorias no mundo todo, sem representação política e colocado às margens da sociedade; na Espanha, tem se desenhado uma outra realidade, os 'gitanos' foram inseridos em processos educacionais e vários indivíduos tiveram acesso ao Ensino Superior, com isto passaram a lutarem por maiores direitos e conseguiram transformar a realidade de várias famílias, a educação é a maior arma para a transformação (Léccion gitana, 2018).

Em Santa Fé do Sul, alguns conseguiram concluir o Ensino Superior, para estes houveram mudanças substanciais no estilo de vida, mas mesmo assim, ainda sofrem preconceito, outros tantos conseguiram concluir o Ensino Fundamental e/ou o Ensino Médio. Para os demais ou por motivos culturais e como apresentarei, pela insuficiência de esforços públicos e uma educação que não atende as necessidades dos ciganos gerando vários problemas de convívio, defazagem no ensino e evasão escolar.

SÃO FRANCISCO, O ESPAÇO DA FIXAÇÃO.

Em 1966, *History of Below* (História Vista de Baixo), Edward Palmer Thompson (2001) deu atenção a sujeitos e culturas que até então não faziam parte das discussões, a partir disto vários outros proeminentes pesquisadores passaram a 'contar' outras histórias, visando os excluídos e derrotados, aqueles que não tinham voz ativa na história tradicional; após mais de cinquenta anos não conseguimos tornar visíveis muitos grupos, entre estes os ciganos, ao passo que entender sua história é um grande jogo de quebra-cabeça, com peças espalhadas aqui e ali, que nem nos lugares que se fazem presentes existem menções sobre suas contribuições, é o que veremos na maneira como são invisíveis na história e narrativas de Santa Fé do Sul/SP.

Como forma de resistir ao preconceito e sobreviver, ao longo de sua história os ciganos criaram mecanismos para conseguirem se camuflarem, sujeitos que procuram deixar despercebida sua origem para conseguirem ascensão social ou desenvolver seu comércio em ambientes inóspitos. Além desta camuflagem cigana há outra forma de camuflagem, está é mais agressiva, parte da cultura branca/cristã/ocidental, para se sobrepor e impor sua superioridade, não são raros os casos de minorias que tem sido negligenciadas na história ou por exclusão ou por uma representação que favoreça o olhar de quem detém o poder do discurso, estes grupo são invisíveis na história tradicional.

Para a pesquisadora cigana Jordana Aristich (1995), os ciganos se instalam na Península Ibérica durante as invasões mouras (início do século VIII), estes teriam atuado como mercenários junto aos árabes e mesmo com o término das Guerras de Reconquista (século XV) continuaram em território Espanhol e Português. Paulo Miceli (2008) ao analisar a importância comercial de Lisboa cita como os ciganos chegam na cidade no século XV, em um primeiro momento suas músicas, danças e roupas, enriqueceram o folclore local "tomando parte importante das procissões que anima com seus trajes garridos e danças de estranho ritmo"; com o tempo, sobre os ciganos começam a surgirem denúncias de crimes e práticas não aceitas pela sociedade portuguesa (atitudes condenadas pelo catolicismo, leitura de mãos,



casamentos fora da igreja, pessoas não batizadas, entre outros) e os ciganos passam a serem indesejados na cidade.

A partir disso, começam a serem deportados para as colônias portuguesas na África, pois havia graves preocupações que os mesmos viessem para a colônia da América e aqui tivessem acesso as riquezas, porém por meio de subornos (em um primeiro momento) e depois como forma da coroa conseguir povoar o sertão (estratégicamente os ciganos seriam ideais para as lutas contra os indígenas), os ciganos começam a serem deportados para o Brasil. Em 1574 foi confeccionado um documento que relata o primeiro envio de um cigano para terras brasileiras (PIERONI,2006), tratava-se de João Torres, porém não há como comprovar se o mesmo de fato chegou a vir para a colônia junto com sua família. O que se sabe é que a partir do século XVII centenas de ciganos foram enviados para o Brasil e a partir de então passam a serem personagens na História do Brasil em diversos momentos (DONAVAN, 1992).

Para a pesquisadora Brigitte Grosman Cairus (2014), há especulações de que no Brasil vivem cerca de 800 mil a 1 milhão de ciganos, se estiver certa, o número de ciganos no Brasil é próximo ao número de indígenas (818 mil indígenas, 0,43% da população)⁹⁰; o que demonstra como este grupo é ‘desapercebido’ pela mídia, políticas públicas, sendo camuflados em nossa sociedade.

Rodrigo Corrêa Teixeira (2008), aponta que estiveram presentes na formação do Rio de Janeiro, como comerciantes de escravos, agiotas e eram contratados como milicianos pela elite carioca; em Minas Gerais, forma mineradores e estão diretamente relacionados à ascensão militar de Tiradentes, este teria assassinado um grupo de pessoas tidas como ciganas (não tem como comprovar se eram ou não dado a insuficiência de fontes), acontece que por este motivo, o herói “republicano” teria conseguido notoriedade entre os praças.

Nos livros didáticos, na grade curricular, nas festas culturais, por todo Brasil ou em monumentos ou nomes de ruas espalhados por Santa Fé do Sul não há menções sobre a presença cigana, exceto em uma foto exposta no Museu do Som e Imagem da cidade que mostra um casamento cigano no bairro São Francisco. Diferente de outras culturas que receberam homenagens em praças temáticas (a por exemplo uma praça que traz a simulação do faroeste estadunidense, com placas escritas em inglês), festas tidas como municipais e datas festivas.

Sobre a chegada em Santa Fé do Sul relatam que começaram a estabelecer comércio na cidade por volta da década de 1950. A cidade está posicionada em uma região privilegiada nas divisas dos estados de São Paulo, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul e Goiás; caravanas de ciganos que faziam rotas nestes estados começaram a incluir a cidade em seu itinerário. A Ditadura Militar foi um entrave para o estilo de vida nômade dos ciganos, precisavam de um endereço fixo quando fossem abordados pelos ‘polícia’, assim alguns membros do grupo compraram terrenos e casas no bairro São Francisco.

90 <https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html>



A Estação Ferroviária da cidade fica localizada no bairro, enquanto o transporte de passageiros ainda estava em atividade (até 1996), a linha era utilizada como rota para ciganos e o entorno da ferrovia era marcado pelo intenso comércio, durante um bom tempo acampamentos ciganos eram levantados em terrenos baldios do bairro para explorar as oportunidades; com a compra das casas o vínculo com os moradores foi aumentando e começaram a surgir traços de afinidade; décadas depois os ciganos são clientes fiéis de alguns comércios do bairro, desenvolvem o comércio de carros e pequenos produtos, se encontram na praça da Bíblia para realizarem transações comerciais diversas e matriculam seus filhos na escola do bairro (Professor Benedicto de Lima). Na década de 1990, foram adquirindo casas em outros bairros da cidade e cidades vizinhas, mas ainda hoje a referência de sua localização é o bairro São Francisco⁹¹, conhecido na cidade como ‘baixada dos ciganos’ e/ou ‘ciganada’.

O bairro tem por limite uma das principais e mais antigas avenidas da cidade - Avenina Conselheiro Antonio Prado, os pontos históricos que foram marcados pela presença cigana acusam uma diferença significativa relacionada a outros pontos da avenida. Enquanto no restante da cidade há canteiros modernos, calçadas bem cuidadas e a presença de intenso comércio; na ‘faixa cigana’, os prédios comerciais foram adaptados como moradia improvisada, os canteiros não são tão cuidados e a praça da Bíblia, local frequentado por ciganos passou por uma reforma que só foi concluída pela ação de moradores (inclusive alguns ciganos).

Em épocas das festas natalinas a cidade é enfeitada, como parte de projeto de reciclagem que consiste em transformar garrafas PET em enfeites natalinos, em todos os extremos da cidade atrativos são postos, estes atraem a presença de turistas de cidades vizinhas fazendo do comércio santafessulense um dos mais bem sucedidos em toda a região riopretense do Estado de São Paulo⁹². Na extensão da avenida Conselheiro Antonio Prado na região com presença dos ciganos não são postos enfeites.

A prefeitura ameniza, afirma que a região não oferece atrativo e usa outros pontos da cidade que não recebem atenção especial durante as festas como exemplo (argumento antigo utilizado por todas as administrações desde o início do Projeto ‘Sonho de Natal’); porém, as festas de fim de ano não são o único exemplo de diferença que a região recebe. As praças do bairro não foram adaptadas à temáticas culturais como as outras praças da cidade, no bairro não há centro de saúde e os índices de violência estão entre os maiores dissoando das estatísticas de outros pontos.

A escola citada antes fora estabelecida em um prédio que pertence ao Governo Estadual que hoje é sede da ETEC (Centro Paulo de Souza), no início dos anos 2000 a escola foi transferida para um prédio novo, próximo ao anterior e atende ainda hoje parte expressiva dos ciganos. A cidade obteve nota 7.0 no IDEB⁹³ 2017, a escola do bairro obteve nota 6,0.

91 O espaço entendido como São Francisco estende-se ao Sul a Av. Waldemar Lopes Ferraz (Estação Ferroviária), ao Leste Rua Perimetral Oeste (Rua 26), ao Norte Rua 13 e Oeste Rua Quinze de Novembro) – estas definições partem das narrativas dos moradores mais antigos do bairro, no mapa da cidade estas extensões chocam com outros bairros.

92 <https://www.santafedosul.sp.gov.br/projeto-sonho-de-natal-comeca-a-ser-instalado-na-proxima-segunda-feira> acesso em 29/08/2020

93 <https://www.santafedosul.sp.gov.br/santa-fe-do-sul-tem-maior-nota-no-ideb-desde-2007#:~:text=A%20Est%C3%A2ncia%20Tur%C3%ADstica%20de%20Santa,munic%C3%ADpio%2C%20que%20era%20de%206.2>



A secretaria de educação municipal não possui plano específico para atender os ciganos, boa parte dos problemas vivenciados na escola se dão com o contato de crianças ciganas com a cultura não-cigana oficializada na escola. Muitas destas crianças vivem em estado de pobreza, são órfãos ou tem seus pais presos, e em alguns casos a família ainda pratica atividades etnerantes que os deixa longe da escola por um bom tempo. Profissionais que atuam na escola e em outras instituições em muitas vezes sentem-se de mãos atadas, desconhecendo a cultura cigana e tão pouco medidas que poderiam serem tomadas; entre os centenas de problemas que fazem parte do cotidiano do educador a cultura cigana é na prática, mais um destes, o que não foge da realidade de outras cidades que atendem famílias ciganas (CASA-NOVA, 2014)

No bairro, encontramos outras histórias importantes para a formação da cidade e região, histórias que assim como a dos ciganos são negligenciadas e esquecidas. Na já citada praça da Bíblia, teve início a formação de um movimento de campones que lutaram por direitos e condições de trabalho, Jôfre Corrêa Netto (WEICH, 2010), organizou os trabalhadores contra um fazendeiro da região chamado Zico Diniz, o mesmo, após prometer terras para os trabalhadores no início da década de 1950, no ano de 1957, soltou bois nas colheitas dos moradores e botou fogo em suas casas. Onde hoje é a praça da Bíblia, foi instalada a extinta 'Associação de Lavradores', que buscava melhorias para os camponeses, vindo muitos desses nas intermediações; Jôfre foi perseguido pela Ditadura, entre os membros do PCB era chamado de 'Fidel do Sertão'; o movimento ficou conhecido como 'Revolta do Arranca-Capim'(WELCH,2007).

Outro morador que teve sua história relatada em pesquisas e é desconhecido para a grande maioria da população é o 'Profeta das Águas'(NUNES,2005), o senhor Aparecido Galdino que em 1970 foi preso na cidade de Rubinéia, de lá foi levado até Estrela d'Oeste onde foi torturado com um grupo de seguidores por alguns dias, depois foi conduzido para o Carandiru e posteriormente para um manicômio; quem conduziu sua prisão e torturas foi o delegado Sérgio Paranhos Fleury, Galdino passou pelo Dops e Doi-Codi, julgado com 'base' na Lei de Segurança Nacional foi julgado em um tribunal penal e é considerado uma das pessoas que ficou mais tempo presa durante a Ditadura Militar.

No ano de 1970 a população de Rubinéia vivia temerosa com a construção da usina hidrelétrica de Ilha Solteira, no projeto a cidade seria inundada, o que veio a acontecer em 1973; Galdino, um ex tropeiro e jagunço da região ganhará notoriedade espiritual na região após seu filho ter sido ter se curado dos ferimentos de uma chifrada de vaca após uma oração "fervora", o "Aparecidão" como era conhecido, começou a fazer rezas e benzimentos, o número de adeptos foi aumentando e o mesmo criou o 'Exército Divino', um grupo de pessoas simples que se propuseram a viver buscando as bençãos divinas. Acontece que certo dia, um militar que passava por Rubinéia (a paisano) e estava alcoolizado tentou entrar na capela construída pelos fiéis armado, como na casa de 'Deus' não eram permitidas armas, o mesmo foi desarmado e amarrado até ser 'curado' da bebedeira. Por vingança denunciou o 'exército' para Fleury⁹⁴, no dia 1º de outubro de 1970 um grande efetivo militar foi enviado para o

94 Sérgio Fernando Paranhos Fleury, policial que atuou como Delegado no DOPS em São Paulo, é apontado como um dos mais cruéis torturadores da Ditadura Militar no Brasil.



sítio de Galdino que após ter sido espancado na frente de seus fiéis foi levado para Estrela d'Oeste/SP, onde foi torturado com alguns membros de sua seita e depois foi levado até São Paulo para o Departamento de Ordem Política e Social (DOPS), lá ficou nas mãos de Fleury por dois anos, em 1972 foi condenado como subversivo vindo a ficar preso até 1979, depois foi conduzido para um manicômio onde esteve na condição de prisioneiro até a década de 1990. O senhor Galdino faleceu no início de 2020, há época fora cogitado que seria a primeira vítima de Covid19 da cidade mas exames detectaram que sua morte se deu devido a outras complicações.

Quem passa pelo bairro não vê os monumentos, as construções futurísticas e tão pouco os projetos urbanos do restante da cidade; infelizmente poucos conhecem a riqueza contida nas histórias narradas pelos seus moradores, sujeitos que conheceram o 'Fidel do Sertão', que foram benzidos pelo 'Profeta das Águas' e tão pouco sabem a riqueza cultural dos calons ali fixados. Na cidade não há monumentos, e as histórias mencionadas acima não geraram nomes de ruas e prédios oficiais, como acontece com outros moradores 'fundadores'.

A História Local não faz parte do currículo escolar e quando há alguma menção são destacados 'grandes momentos' e 'grandes personagens' da fundação do município; neste currículo não houve inserção da comunidade cigana no que se refere a sua cultura e tão pouco em práticas voltadas a atenderem suas demandas.

OS CALONS DE SANTA FÉ DO SUL

Santa Sara Kali é a padoeira dos ciganos, canonizada pela Igreja Católica em 1712 é um dos elos que ligam os grupos substanciados como ciganos; no entanto, estes não são católicos, suas práticas religiosas em muito destoam dos dogmas romanos, como: leitura de mãos, festas tradicionais, práticas espirituais e vários ritos que foram perseguidos pela inquisição durante anos. Em Santa Fé do Sul é possível ver a imagem da santa em suas casas, em terços pendurados nos carros, adereços de ouro e em tatuagens.

Entretanto, a fixação dos grupos ciganos resultou em trocas que reestruturam suas práticas culturais, no caso específico da religião, no bairro São Francisco após um programa evangelístico houve adesão de uma das famílias mais antigas de ciganos calon do bairro, a denominação pentecostal aderiu a alcunha de Igreja dos Ciganos, hoje conta com pastor de origem cigana e seus membros promovem estudos bíblicos em viagem por todo o Brasil visitando outras comunidades e acampamentos ciganos.

Além de ciganos evangélicos na cidade é possível encontrar ciganos que são funcionários públicos, trabalhadores da construção civil, profissionais liberais e até um importante mecânico de automóveis do grupo.

A moral do trabalho para o calon é diferente da idealizada pelo gadjin (não-cigano); vender seu tempo ou respeitar uma hierarquia é perder sua liberdade, o cigano vive do 'rolo', comércio que desenvolve com os gadje; para o cigano o que importa é viver como parte do grupo, cada membro desempenha uma função na sobrevivência, o universo cigano codepende do universo gadje. Um cigano fora do seu grupo é



tido como alguém perdido, a identidade cigana depende da sua relação com seus parentes com sua turma. O universo calon é muito complexo, situações valorizadas pelos gadje são adaptadas pelos ciganos conforme suas necessidades; um exemplo são seus documentos, o nome no Registro de Nascimento, muitas vezes não é o nome que o sujeito é conhecido pela sua turma, as datas, locais de nascimento e até nome dos pais, muitas vezes não condizem com a realidade, não passam de arranjos, é natural um cigano abrir conta no banco e esta servir para que vários outros membros de sua família utilizem a mesma para realizarem transações bancárias (recebimentos, pagamentos com cheques, entre outros); outro fator importante é a relação dos ciganos com as autoridades, os mesmos não fazem diferenciação das instituições, os funcionários públicos (políciais, médicos, atendentes) são ‘o governo’, o documento não passa de um papel que os ajuda nesta relação (FERRARI 2006, 2011).

Os ciganos não têm um sistema de escrita, suas histórias são transmitidas oralmente, cabendo aos ciganos mais velhos transmitir conhecimento aos mais jovens. Para os calon a educação formal é coisa de gadje, o incentivo aos estudos vai até a alfabetização o mínimo suficiente para estabelecerem seu comércio, para eles, o que vale é a esperteza e a capacidade de ‘enganar’ os gadje e obterem lucros. Nas entrevistas os idosos mencionam a importância dos estudos e como os gadje conseguem se ‘dar bem’, no entanto, os ciganos são livres, não precisam ficar presos dentro de uma escola, sabendo o básico, ler e fazer contas já é o suficiente para a sobrevivência.

Com a fixação, os calon passam a serem mais controlados pelo Estado, com isto, são obrigados a colocarem seus filhos nas escolas formais que exigem o Registro de Nascimento, as novas gerações são incorporadas formalmente na sociedade e se o aluno calon segue nos estudos o universo gadje oferece outras oportunidades; com o acesso à tecnologia cada vez mais facilitado os jovens ciganos têm se distanciado de suas culturas e por conseguinte, de seus idosos. A História dos Calon está se perdendo e os idosos estão se sentindo isolados.

Vale ressaltar que nem todo jovem cigano que pretende ser inserido no universo gadje obtem êxito, os números têm mostrado que somente uma minoria consegue ascensão social entre os não-ciganos, muitos vivem um misto de ações esporádicas de comércio itinerante e tentativas de adaptação em trabalhos fixos (FERRARI, 2011); a região não se mostra tão tolerante e receptiva para ciganos, os mesmos são preteridos para as melhores ofertas de vagas de emprego⁹⁵.

Outro dado alarmante tem sido o número de jovens ciganos adictos, nas clínicas de recuperação da região são registrados todos anos o ingresso de novos pacientes calon; alguns desses há anos lutam contra o vício e tem passado boa parte de suas vidas recolhidos nas clínicas ou em presídios. A incidência de ciganos em presídios têm gerado outros problemas para a estrutura do atendimento social da cidade, a falta de estrutura familiar⁹⁶ coloca crianças ciganas em situação de abandono, levando-

95 Quando perguntados sobre os jovens ciganos que trabalham no mercado de Santa Fé do Sul, notasse um desconforto dos ciganos, estes veem o trabalho formal como uma perda da liberdade e uma ruptura com suas tradições, além disso, demonstram como seus jovens são preteridos nas vagas de trabalho, sobrando a estes vagas que exigem força física e que mantém-los distante do dinheiro; nas falas demonstram tristeza em relação a esta forma de tratamento.

96 Na cultura cigana há forte presença do cooperativismo familiar, no grupo pesquisado, a fixação tem distanciado as famílias, alguns descendentes de ciganos rompem com a tradição e não conseguem os recursos para subsistência no



os à evasão escolar, muitos desde de muito cedo cometem pequenas inflações e por determinação judicial são recolhidos em instituições de regime fechado ou ações social educativas; gerando um ciclo de marginalização ininterruptas.

Não havendo um modelo de educação atrativa para os ciganos, sem um trabalho de conscientização dos mesmos; o processo educacional é insuficiente, não permite para os ciganos mecanismos que adaptem à realidade as necessidades de manutenção de sua cultura. Ainda, a invisibilidade destes, camuflados, escondidos entre os interesses da cidade, não tornam sabidas entre os demais cidadãos suas realidades, ascentuando o preconceito e legetimando o descaso.

Conforme aponta Matuoka (2018) e Casa-Nova(2014), muitos alunos ciganos sentem vergonha de sua situação econômica e o choque cultural com outros modelos de estruturas e práticas sociais faz com que o desempenho dos mesmos seja prejudicado.

CONCLUSÕES

— A terra é redonda como uma laranja.
Úrsula perdeu a paciência. “Se você pretende ficar louco fique sozinho”, gritou. “Não tente incutir nas crianças as suas idéias de cigano” – CEM ANOS DE SOLIDÃO (MÁRQUEZ, 2014).

O trecho mencionado na epígrafe deste capítulo faz parte da brilhante obra vencedora do Prêmio Nobel de Literatura em 1982, uma das mais aclamadas obras da literatura latino-americana que destoa do discurso sobre os ciganos encontrados em outras obras; García Márquez apresenta os ciganos como honestos e inteligentes, cabe a eles levar até a longínqua Macondo as novas tecnologias e conhecimentos científicos, lendo Cem Anos de Solidão passei a sonhar com um mundo no qual ciganos e gadje possam conviver de forma pacífica e os primeiros por meio da educação, possam serem representados de forma positiva.

A Secretaria Especial de Direitos Humanos - SEDH, em 2007, desenvolveu uma cartilha intitulada “Povo Cigano o direito em suas mãos”, elaborada e coordenada pela cigana Mirian Stanescon Batuli, advogada, do clã Kalderash; entregue em vários acampamentos ciganos espalhados pelo Brasil o projeto visa levar conhecimento histórico e principalmente, uma discussão sobre os direitos dos ciganos. O material elaborado pela cigana Mirian é uma das poucas fontes de conhecimento produzida por ciganos e voltada para ciganos. Uma cartilha com este modelo de aporte teórico voltada para a educação de ciganos seria uma ótima ferramenta para os educadores.

Há algum tempo venho escrevendo artigos e apresentando uma opção para o ensino de ciganos em situação itinerante, trata-se de uma adaptação do modelo de metodologia ativa da ‘sala de aula invertida’ (BERGMAN; SAMS, 2017), consiste em vídeo-aulas que os alunos tem autonomia para assistirem conforme seu ritmo e desempenho, simultaneamente o professor insere projetos para engajar o



aprendizado - pesquisas específicas sobre a cultura cigana (para alunos ciganos e gadje), discussões de possíveis soluções para problemas que os grupos enfrentam, além da inserção da cultura cigana nas datas comemorativas da escola. Tais projetos deverão ser desenvolvidos por todos os professores da escola, das diversas disciplinas, mostrando a riqueza da cultura dos ciganos e questionando sua representação; um exemplo seria nas aulas de Literatura, apresentar como os ciganos têm sido demonstrados de forma pejorativa e estendendo obras como ‘Cem anos de solidão’ (MÁRQUEZ, 2014), que mostram o cigano em uma ótica positiva, em um possível ideal de convívio entre gadje e ciganos..

Em 2020 nos deparamos com a necessidade do distanciamento social devido as consequências da Pandemia do SARS-Cov2; o ensino remoto não têm sido eficiente para alunos de comunidades carentes e/ou com pouco, ou sem acesso aos recursos necessários. Os ciganos estudantes fazem parte do grande número de alunos da rede pública que não têm sido alcançados pela educação neste momento⁹⁷, ascentuando a desigualdade social e a disparidade educacional; deixando latente a necessidade que seja disponibilizado internet e equipamentos para os alunos conseguirem acessar as aulas, coisa que não tem acontecido em nenhum lugar do Brasil.

Tão urgente como uma solução para a situação dos alunos ciganos do Ensino Básico, é a demanda de um projeto de ensino supletivo para os ciganos adultos. Como citado na Espanha, quando comunidades em situação de risco têm contato com a educação ocorre uma mudança significativa na vida de seus membros. Desta forma, os ciganos também precisam ser inseridos no meio acadêmico, através de disciplinas específicas, cursos específicos e grupos de discussões de políticas públicas, com a participação ativa da comunidade cigana.

Por meio da educação, as novas gerações de jovens ciganos conseguiram vencer entraves que acompanham a história destes grupos, e poderão se apossar e produzir conteúdos que venham mencioná-los não ficando a deriva do bom senso dos pesquisadores não ciganos.

Os ciganos precisam ser ouvidos, precisam assumir o seu ‘lugar de fala’.

REFERÊNCIAS

AGUIRRE, J. **Historia de las Itinerancias gitanas: de la India a Andalucía**. Zaragoza. Institución Fernando el Católico, 2006.

ALMEIDA, M. A. **Memórias de um sargento de milícias**. Editora Via Leitura, São Paulo, 1988.

ALMEIDA, M. A. **Memórias de um sargento de milícias**. Editora Via Leitura, São Paulo, 1988.

AMADO, J. **Tocaia Grande: A face obscura**. Editora Record. Rio de Janeiro, 1985.

ANDRADE JÚNIOR, L. **Os ciganos e os processos de exclusão**. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 33, nº 66, p. 95-112- 2013

ARISTICTH, J. **Verdade Sobre Nossas Tradições**. Brasil, Editora Irradicação Cultural, 1995.

97 Formação baseada nos contatos telefônicos que tenho estabelecido com ciganos do grupo até o momento.



BARBOSA, L. O jeitinho brasileiro: a arte de ser mais igual que os outros. Editora Campus, Rio de Janeiro, 1992.

Bastos, J. G. D. F. P. (2012). **Portugueses Ciganos e Ciganofobia em Portugal**. Lisboa: Colibri. 2012.

BERGMAN, J. SAMS, A. **Sala de Aula Invertida: Uma metodologia ativa de aprendizagem**. Rio de Janeiro: LTC, 2017.

CAIRUS, B. G. **A construção das identidades ciganas no Brasil**. São Paulo, Jornal da USP Especial, 2014.

CASA-NOVA, Maria José. **A relação dos ciganos com a escola pública: contributos para a compreensão sociológica de um problema complexo e multidimensional**. Revista Interacções, n. 2, pp. 155-182 (2006). Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/55608821.pdf>. Acesso em 20 mar 2020.

DONOVAN, Bill M. **“Changing Perceptions of Social Deviance: Gypsies in Early Modern Portugal and Brazil”**, São Paulo, Jornal de História Social, v. 26, n. 1, 1992.

FAZITO, D. **A identidade cigana e o efeito de “nomeação”: deslocamento das representações numa teia de discursos mitológico-científicos e práticas sociais**. São Paulo, Revista Antropológica, vol. 49 n.2, 2006.

FERRARI, F. **Ciganos Nacionais**. São Paulo, USP. Acta Literaria N° 32 (79-96), 2006

FERRARI, F. **Figura e fundo no pensamento cigano contra o Estado**. São Paulo. Revista da USP, Vol.54, n.2, 2011.

FILHO, K. M.; DORNELES, J. **BACURAU**. Filme. Globo Filmes, Rio de Janeiro, 2019.

FRASER, Angus. **Gypsies (Peoples of Europe)**. 2. ed. Blackwell, Oxford, 1995.

Grande Enciclopédia Delta Larousse, 1973. Editora Delta, Rio de Janeiro. p.1662-1664

GUIMARÃES, M. T. S. **O EXTERMÍNIO DE CIGANOS DURANTE O REGIME NAZISTA**. História e Perspectivas, Uberlândia (53): 349-369, jan./jun. 2015

HILKNER, R. A. R. **Ciganos: Peregrinos do Tempo- Ritual, cultura e tradição**. Campinas, SP: [s.n.], 2008.

HUGO, V. **Notre-Dame de Paris**. Companhia das Letras. São Paulo, 2018.

Klick Editora).

LARAIA, R. B. **JARDIM DO ÉDEN REVISADO**. São Paulo. Revista Antropológica vol. 40 n.1, 1997.

Lección gitana / Fndación Secretariado Giano. -- Madrid : Fundación Secretariado Gitano, 2018. -- (Materiales de trabajo, 69). D.L. M-36140-2018.

Leite, D. O. **O caráter nacional brasileiro**. 8ª Edição. São Paulo: Editora Unesp 2017.

MÁRQUEZ, G. G. **Cem Anos de Solidão**. Editora Record, São Paulo, 2014.

MATUOKA. I. **Educação de ciganos no Brasil é marcada por preconceito**. Disponível em: <https://portal.aprendiz.uol.com.br/2018/09/26/educacao-de-ciganos-brasil-e-marcada-por-preconceito/> Acesso em: 31/10/2019



MICELI, P. **O ponto onde estamos: viagens e viajantes na história da expansão e da conquista (Portugal, século XV e XVI)**. 4ª edição, Editora da Unicamp, Campinas/SP, 2008

NUNES, L. **O Profetas das Águas**. Documentário. TV CULTURA, STV (Sesc e Senac), Brasil, 2005.

PIERONI, G. **Vádios e ciganos, heréticos e bruxas: os degregados do Brasil Colônia**. Editora Bertrand. Rio de Janeiro, 2006.

Secretaria Especial dos Direitos Humanos – SEDH. **Povo Cigano o direito em suas mãos**. Governo Federal, BRASIL, 2007.

STOKER, B. **Drácula**. New York: Grosset & Dunlap, 1976.

TEIXEIRA, R. C. **História dos ciganos no Brasil**. Núcleo de Estudos Ciganos. Recife, 2008

THOMPSON, E. P., **A história vista de baixo**. Editora Unicamp, Campinas, 2001.

WEICH, C. A. **Jôfre Corrêa Netto. Capitão Camponês (1921-2002)**. Editora Expressão Popular, São Paulo, 2010.

WELCH, C. A. **O atentado: tentando encontrar a história nos relatos de um assassinato que não houve**. Projeto História, São Paulo, n.35, p. 63-95, dez. 2007.

SOBRE UM CAMPO EM CONSTITUIÇÃO: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DOS INDÍGENAS NO BRASIL (MAPEAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES, 2001-2016) ⁹⁸

Maria Aparecida Corrêa Custódio – UFMA⁹⁹

Adoto a expressão “História da Educação dos Indígenas” com base na discussão do movimento indígena brasileiro, que considera o termo indígena mais adequado por significar “aquele que pertence ao lugar”, “originário”, “original do lugar”, sendo “que é muito mais interessante reportar-se a alguém que vem de um povo ancestral pelo termo indígena que índio” (MUNDURUKU, 2018, p. 1).

Historicamente, o termo “índio” e outros códigos impostos pelos europeus foram apropriados pelo movimento indígena (no Brasil) na década de 1970, quando as lideranças perceberam que essa apropriação “era de fundamental importância para afirmar a diferença e lutar pelos interesses, não mais de um único povo, mas de todos os povos indígenas brasileiros.” (MUNDURUKU, 2012, p. 107) No contexto atual, tal apropriação não contém o mesmo sentido, considerando que, nos mesmos termos de Daniel Munduruku (2013, p. 1), “a generalização é uma forma grotesca de chamar alguém, pois empobrece a experiência de humanidade que o grupo fez e faz. É desqualificar o *modus vivendis* dos povos indígenas e isso não é justo e saudável.”

Refletir sobre a história da educação dos indígenas exige considerar a questão da diversidade étnico-racial e cultural em um país (o Brasil) que apresenta uma histórica desigualdade de classe, raça e gênero, a qual permeou a construção de uma identidade nacional pretensamente homogênea, eurocêntrica, heterossexual, masculina e branca. Na contramão desse paradigma colonizador, pode-se observar que resistências indígenas difusas ocorreram desde a escravização nos tempos da América Portuguesa até as políticas de civilidade e tutela aos indígenas ao longo dos séculos XIX e XX. E, na história mais recente, pode-se verificar a trajetória de lutas do movimento indígena no bojo da redemocratização do país, nos anos setenta/oitenta,

98 Este estudo está vinculado a uma pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão – Fapema (2016-2019), a qual investigou os internatos indígenas de Alto Alegre e Barra do Corda (MA), no período de 1895 a 1915, criados pelos frades capuchinhos que tinham como intenção prioritária a catequese e civilização de índios no contexto da política indigenista nos primórdios republicanos. Agradeço a Mariana de Paula Medeiros de Sousa, bolsista de iniciação científica (Cnpq).

99 Universidade Federal do Maranhão (Ufma), Imperatriz (MA), Brasil; <http://orcid.org/0000-0003-2962-2228>; mapccustodio@gmail.com



sobretudo, a reivindicação pela demarcação de terras, demanda que, infelizmente, perdura até os dias de hoje.

Nesses contextos, os trabalhos acadêmicos sobre as questões indígenas no âmbito educacional brasileiro ganharam relevo nos anos 1980/1990, no âmago do debate internacional sobre a relevância da universalização da educação básica e da efetivação dos direitos humanos universais e dos direitos sociais, entre os quais destacam-se o direito à diferença étnico-racial e o direito à diversidade cultural (CURY, 2002, p. 245-262).

No área da história da educação brasileira, as questões que envolvem a diversidade étnico-racial e cultural têm permeado vários estudos de releitura das iniciativas educacionais para grupos étnicos ainda no século XIX, especialmente de imigrantes europeus e negros (só para citar alguns, veja Kreutz (2004) e Romão (2005).

Em relação aos indígenas, sabe-se que historiadores, antropólogos e educadores têm se dedicado ao estudo de instituições educativas formais e não-formais (desde o período colonial até os dias de hoje) *de e para* índios tais como recolhimentos, escolas difusas, internatos, colônias, catequese e educação nativa, desde trabalhos mais clássicos como o de Paiva (1982) até estudos mais recentes como os de Luciano (2013, p. 19-95) e Custódio (2020, p. 316-342), que fornecem muitos elementos para se pensar as trajetórias indígenas em termos educativos, sejam nas pedagogias nativas, sejam nas pedagogias institucionais. No entanto, a presença dos indígenas na história da educação brasileira ainda necessita de muita investigação, levando em conta que essa temática permeia diversos trabalhos, mas ainda é incipiente e não constitui uma linha de pesquisa propriamente dita.

Por outro lado, há muitas pesquisas sobre educação escolar indígena, a maioria realizada no âmbito da didática, currículo, políticas educacionais, formação de professores (as) e áreas afins. De fato, como constataram os pesquisadores, a produção acadêmica sobre os indígenas no Brasil percorre variadas áreas de conhecimento, mas está mais concentrada na Educação. Autores como Luís Donisete Benzi Grupioni (2003, 197-238), Raimunda Maria Rodrigues Santos e Neide Vieira de Siqueira (2009, p. 1-24) se empenharam para mostrar o que foi elaborado, estudado e produzido no país entre teses de doutorado e dissertações de mestrado, em diferentes instituições de ensino e programas de pós-graduação.

O inventário de Grupioni (citado) sobre o período de produção de 1978 a 2002 fornece um panorama do crescimento da produção acadêmica sobre questões relacionadas ao indígena, em especial, educação escolar indígena, indicando como essa temática ganhou destaque científico nessas décadas.

[...] é na área de educação que se concentra a maior parte das dissertações e teses defendidas, contabilizando 37 trabalhos, o que corresponde à metade do total. Em seguida, vem a área de linguística, com 13 trabalhos, e de antropologia com 12. Nas demais áreas, como na semiótica, matemática, geografia, sociologia, etc., o número de trabalhos é pouco expressivo. (GRUPIONI, 2003, p. 197)



Santos e Siqueira (citadas) fizeram uma ampliação do inventário de Grupioni estendendo a investigação até o ano de 2007, exploraram problemáticas mais recorrentes nas pesquisas, visibilizaram as instituições que mais se destacam pela produção de assuntos voltados para o tema e a região a que pertencem. Por sua vez, Araújo (2014, 71-83) tratou, mais recentemente, das produções voltadas para as crianças indígenas e evidenciou a necessidade de abordagens mais específicas e direcionadas às diferentes etnias, valorizando e respeitando as particularidades das culturas dos distintos povos.

Nesses estudos, pode-se observar o apreço dos pesquisadores pela questão indígena, principalmente no que diz respeito à educação indígena, além do empenho para apontar e discutir a quantidade de trabalhos realizados sobre a temática (estado da arte). Há de se reconhecer que o esforço de mapear, sistematizar e analisar as produções acadêmicas relacionadas à educação indígena contribui para gerar um cenário favorável ao debate sobre políticas educacionais voltadas para os povos originários.

MÉTODOS DE “GARIMPAGEM”

À luz das considerações expostas anteriormente, este estudo teve como objetivos: arrolar e mapear trabalhos acadêmicos sobre a educação/escolarização dos indígenas no Brasil, produzidos no período de 2001 a 2016 (evidentemente que, com esse recorte, deixamos de arrolar trabalhos importantes defendidos até o ano 2000 e após 2016, os quais ficam para outro momento da pesquisa); organizar um banco de dados; iniciar uma discussão acerca da importância da constituição de um campo de estudos – história da educação dos indígenas – a ser reconhecido e valorizado por suas produções na mesma acepção bordieusiana¹⁰⁰: trata-se de ocupar uma posição de visibilidade no interior do campo da história da educação.

Vale comentar que o mapeamento da produção acadêmica a respeito da história da educação dos indígenas teve como principal posto de observação as universidades brasileiras com programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação e História, reconhecidos e recomendados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Em termos metodológicos, para a produção de dados foi feito um levantamento no banco de teses e dissertações da Capes, no intuito de encontrar o máximo possível de trabalhos que pudessem ter relação com a história da educação dos indígenas. Para isso, elegeram-se as seguintes categorias de análise: “História da Educação do Índio” e “História da Educação Indígena”.

Procedeu-se então à seleção de teses e dissertações que indicassem pelo título alguma relação com essas categorias. Dos trabalhos selecionados, foi feita uma leitura e transcrição dos resumos, palavras-chave e outros dados disponíveis na plataforma da Capes ou capturados nos acervos digitais dos programas de pós-graduação onde eles foram disponibilizados e, por vezes, pela procura avulsa no Google (tratavam-se

100 “O conceito de campo é utilizado por Bourdieu, precisamente, para se referir a certos espaços de posições sociais nos quais determinado tipo de bem é produzido, consumido e classificado. [...] A ideia é que à medida que as sociedades se tornam maiores, e com uma divisão social do trabalho mais complexa, certos domínios de atividade se tornam relativamente autônomos. No interior desses setores ou campos da realidade social, os indivíduos envolvidos passam, então, a lutar pelo controle da produção e, sobretudo, pelo direito de legitimamente classificarem e hierarquizar os bens produzidos.” (NOGUEIRA & MARTINS NOGUEIRA, 2006, p. 36)



de trabalhos anteriores à Plataforma Sucupira e, portanto, não havia todas as informações na plataforma da Capes). Recorreu-se também ao inventário realizado por Grupioni (2003, p. 197-238) para verificar se não havia escapado algum trabalho, o que foi muito útil para complementar os dados.

A sistematização dos trabalhos levantados foi realizada após leitura e análise dos resumos e, às vezes, consulta aos textos completos que foram capturados por meio de buscas em bibliotecas digitais das universidades de origem e até mesmo com auxílio do Google Acadêmico.

Para os trabalhos de programas de pós-graduação em Educação, verificou-se aqueles que tratam de temas relacionados ao campo histórico-educacional-indígena e estão vinculados a linhas de pesquisa de história e/ou historiografia da educação. Como nem sempre as linhas de pesquisa estavam visíveis no trabalho completo, isso exigiu busca nos sites dos programas e também no currículo lattes dos orientadores.

Para os trabalhos de programas de pós-graduação em História, averiguou-se os estudos que tratam de temas relacionados ao campo histórico-educacional-indígena que se inscrevem na história das instituições escolares e educativas, história dos sujeitos educadores (biografias e autobiografias) e de sua formação, história da educação com base na cultura material escolar e no livro didático, história da leitura, ensino de história etc.

Em seguida, passou-se a uma busca mais refinada para selecionar os trabalhos que continham temática histórico-educacional-indígena, os quais eram provenientes de programas de pós-graduação em Educação, mas que não estavam vinculados à linha de pesquisa de história e/ou historiografia da educação. Por fim, foram considerados alguns trabalhos de outros programas de pós-graduação, os quais poderiam tangenciar a história da educação dos indígenas.

Finalmente, a sistematização de todos os trabalhos levantados gerou um mapeamento da produção acadêmica das universidades brasileiras sobre a história da educação dos indígenas ou sobre a história, educação e cultura da população originária (que tangenciam a história da educação dos indígenas). Nesse mapeamento, foram cartografadas primeiramente as universidades com programas de pós-graduação em Educação com linhas de pesquisa de história e/ou historiografia da educação. Na sequência, aparecem as universidades com programas de pós-graduação em História, com diversas linhas de pesquisa, cujos trabalhos podem ser inscritos na história da educação dos indígenas. A segunda parte desse mapeamento traz as teses e dissertações que tratam da história da educação dos indígenas ou tangenciam essa temática, oriundas de diversas linhas de programas de pós-graduação em Educação. Por último, foram cartografados alguns trabalhos de outros programas, os quais tangenciam a história da educação dos indígenas.

Todos esses trabalhos compõem um dossiê em construção (*Dossiê: dissertações e teses sobre a história da educação dos indígenas no Brasil*), como parte do objetivo de organizar um banco de dados, o qual poderá servir como subsídio para pesquisas posteriores e eventuais consultas. Nesse dossiê, constam



mapeamento da produção acadêmica por região, com cabeçalho (nome do autor, título do trabalho, instituição pertencente, cidade e ano), resumo, palavras-chave, professor (a) orientador (a) e linha de pesquisa.¹⁰¹

TRABALHOS SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DOS INDÍGENAS VINCULADOS A LINHAS DE PESQUISA DE HISTÓRIA E/OU HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO

Os resultados alcançados, subdivididos entre as cinco regiões brasileiras, revelam um total de 11 trabalhos de programas de pós-graduação em Educação com linhas de pesquisa de história e/ou historiografia da educação, produzidos no período de 2003 a 2012 em universidades do Sudeste, Sul, Centro-Oeste e Nordeste. E ainda 14 trabalhos de programas de pós-graduação em História, produzidos de 2001 a 2016, respectivamente, em universidades do Sudeste, Centro-Oeste, Sul, Nordeste e Norte. O período histórico tratado nesses estudos vai desde o Brasil Colonial até a história do tempo presente e dias atuais como indicam os Quadros 1 e 2 apresentados a seguir.

QUADRO 1: DISSERTAÇÕES E TESES VINCULADAS A PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – LINHAS DE PESQUISA DE HISTÓRIA E/OU HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO

Universidade/ano ¹⁰²	Autoria	Título
UNIMEP – 2003	Fernando Krob Meneghetti	A educação do índio no Brasil do século XVI
UNIMEP – 2004	Raquel Carvalho	Os missionários metodistas da região de Dourados e a educação indígena na Missão Evangélica Caiuá (1928-1944)
UFMG – 2003	Marcilene da Silva	Índios civilizados e escolarizados em Minas Gerais: a produção de uma outra condição de etnicidade
PUC/SP – 2009	Crisney Tritapeppi Ferreira	A educação nos aldeamentos indígenas da capitania de São Paulo no século XVIII (entre a expulsão jesuíta e as reformas pombalinas)
PUC/SP – 2010	Elio Fonseca Pereira	História da participação do movimento indígena na constituição das 'escolas indígenas' no município de Santa Isabel do Rio Negro – AM
PUC/SP – 2011	Monica dos Santos Lima	A educação escolar indígena no Alto Xingu: o processo de escolarização dos Kalapalo da Aldeia Aiha no período de 1994-2010
PUC/SP – 2012	Edson Machado de Brito	A educação Karipuna do Amapá no contexto da educação escolar indígena diferenciada na aldeia do Espírito Santo (tese)
UFGD – 2010	Ailton Salgado	Formação de professores indígenas: o projeto do Curso Normal Superior Indígena da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Unidade de Amambai – MS (2003-2006)
UEL – 2007	Cristiane Beatriz Dahmer Couto	História da implantação da educação escolar na comunidade indígena Nandeva-Guarani da Reserva Porto Lindo no município de Japorã – MS

101 Cumpre esclarecer que, para elaboração deste texto, todos os dados foram revisados rigorosamente e, por essa razão, alguns números divergem do resumo enviado anteriormente como se verá nos tópicos apresentados a seguir.

102 Respectivamente: Universidade Metodista de Piracicaba (SP), Universidade Federal de Minas Gerais (MG), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (SP), Universidade Federal da Grande Dourados (MS), Universidade Estadual de Londrina (PR), Universidade Estadual de Maringá (PR) e Universidade Federal de Pernambuco (PE).



Universidade/ano ¹⁰²	Autoria	Título
UEM – 2007	Mariza Domingos da Costa	Evangelização e educação dos índios no Brasil Colonial: as concepções de Manoel da Nóbrega e José de Anchieta
UFPE – 2005	Adlene Silva Arantes	O papel da Colônia Orfanológica Isabel na educação e na definição dos destinos de meninos negros, brancos e índios na Província de Pernambuco (1874-1889)

Fonte: Elaboração da autora com base em *Catálogo de Teses e Dissertações* (CAPES, 2019).

QUADRO 2: DISSERTAÇÕES E TESES DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

Universidade/ano	Autoria	Título
UFF – 2008	Márcia Fernanda Ferreira Malheiros	“Homens da fronteira” Índios e Capuchinhos na ocupação de sertões do leste, da Paraíba ou Goytacazes – séculos XVIII e XIX (tese)
PUC/SP – 2013	Reginaldo Gomes da Silva	Do povo indígena, pelo povo indígena, para o povo indígena: na fronteira da Escola Indígena Karipuna e Galibi-Marworno, no município de Oiapoque (1975-2010)
UFRRJ – 2013	Ana Paula Balduino	Educação indígena no Império: a Colônia Orfanológica Agrícola e Industrial Isabel e o projeto pedagógico dos capuchinhos (1874-1889)
UFJF – 2016	Tatiana Gonçalves de Oliveira	O aldeamento dos índios de Itambacuri e a política indigenista na Província de Minas Gerais (1873-1889)
UFMS – 2001	Renata Lourenço Giroto	Por uma nova textura histórica: o movimento de professores indígenas Guarani/Kaiová em Mato Grosso do Sul – 1988 a 2000
UFGD – 2011	Cássio Knapp	Retórica da educação escolar indígena entre o mesmo e o diferente
UFGD – 2013	Eder Alcantara Oliveira	História dos Terena da Aldeia Buriti: memória, rituais, educação e luta pela terra
UFGD – 2016	Cássio Knapp	O ensino bilíngue e educação escolar indígena para os Guarani e Kaiová de MS (tese)
UFSC – 2009	Talita Daniel Salvaro	De geração em geração e o lápis na mão: o processo de revitalização da língua Kaingáng na educação escolar indígena
PUC/RS – 2011	Wanderley Dias Cardoso	A história da educação escolar para o Terena: origem e desenvolvimento do ensino médio na Aldeia Limão Verde (tese)
UNISINOS – 2014	Paulete Maria Cunha dos Santos	Leolinda Daltro, a caminhante do futuro: uma análise de sua trajetória de catequista a feminista (Rio de Janeiro/Goiás – 1896-1920) (tese)
UFCG – 2015	Karilene Costa Fonseca	Colônia Indígena São Pedro do Pindaré: índios aldeados e “incivilizados” no Maranhão Imperial (1840-1860)
UEMA – 2016	Carlos Eduardo Penha Everton	“Hoje e amanhã celebri a história para encarnar-vos no povo”: os embates de memória sobre o conflito do Alto Alegre
UFT – 2016	Dhiogo Rezende Gomes	Mê Ixujarenh – ausência, presença e busca: o ensino de história na Escola Indígena Tekator do povo Panhi – Apinajé

Fonte: Elaboração da autora com base em *Catálogo de Teses e Dissertações* (CAPES, 2019).¹⁰³

Nesses estudos, constata-se, como evidencia a Tabela 1, a predominância de trabalhos na região Sudeste, confirmando a tendência já constatada na pesquisa de

103 Universidades citadas: Universidade Federal Fluminense (RJ), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (SP), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (RJ), Universidade Federal de Juiz de Fora (MG), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (MS), Universidade Federal da Grande Dourados (MS), Universidade Federal de Santa Catarina, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (RS), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (RS), Universidade Federal de Campina Grande (PB), Universidade Estadual do Maranhão (MA) e Universidade Federal do Tocantins (TO).



Santos e Siqueira (2009, p. 1-24), que observaram a mesma concentração, mas na área da educação indígena.

TABELA 1: DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DOS INDÍGENAS

Região	Programa de Pós-Graduação em Educação (linhas de pesquisa: história e/ou historio- grafia da educação)	Programa de Pós-Graduação em História
Sudeste	07	04
Sul	02	03
Centro-Oeste	01	04
Nordeste	01	02
Norte	-	01
Total	11	14

Fonte: Elaboração da autora com base em Sousa (2018, p. 1-20).

Para entender melhor essa questão seria necessário investigar o processo de criação e concentração dos programas de pós-graduação no país, no contexto da histórica desigualdade regional que também atinge a educação superior brasileira. E também discutir questões como as que foram trazidas pela pesquisa de Araújo (2014, p. 14), que talvez possam ser investigadas na área da história da educação.

Os resultados mostraram também que os estudos sobre a infância e/ou a criança indígena é incipiente, principalmente no estado do Pará e isso se deve ao fato de que *os pesquisadores locais ainda não despertaram o interesse pela temática em questão*, sendo possível elencar algumas *razões* para esse “não interesse”: falta de motivação de pesquisadores nessa área, *a inserção desses estudos em várias áreas do conhecimento que não necessariamente no campo da educação* e o difícil acesso as comunidades. Percebeu-se também que as produções realizadas em nossa região sobre a temática infância indígena são computadas no local de origem dos pesquisadores que para cá vêm realizar seus estudos deixando a região Norte no limite das produções sobre infância indígena. (Grifos nossos)

Vale comentar ainda que há trabalhos cujos campos indígenas de observação pertencem às regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, mas foram computados apenas no Sudeste e/ou Sul, ou seja, no local de realização da pós-graduação e não no local de origem dos pesquisadores e de seus postos de observação.

Assim, a maioria dos trabalhos produzidos na região Sudeste tem como campo de observação a história da educação de populações indígenas das seguintes regiões: Norte (3 trabalhos), Nordeste (2 trabalhos) e Centro-Oeste (2 trabalhos). Entre os trabalhos produzidos na região Sul, dois focalizam a história da educação de povos do estado de Mato Grosso do Sul; um aborda trajetória de professora em áreas indígenas do Rio de Janeiro e em Goiás. Dois cinco trabalhos produzidos na região Centro-Oeste, quatro estudam populações indígenas do Mato Grosso do Sul e um



foca a comunidade Kaingang da Terra Indígena do Guarita, localizada no Rio Grande do Sul. Já os trabalhos produzidos em universidades do Nordeste e Norte trazem as populações dessas regiões como campos de observação.

TRABALHOS NÃO VINCULADOS A LINHAS DE PESQUISA DE HISTÓRIA E/OU HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO

Os 10 trabalhos selecionados são de programas de pós-graduação em Educação com diversas linhas de pesquisa, mas não vinculadas à história e ou historiografia da educação. Foram produzidos no período de 2005 a 2016 em universidades das regiões Centro-Oeste, Sudeste, Nordeste e Norte. Os outros três trabalhos selecionados são de programas de pós-graduação em Antropologia, Antropologia Social e Desenvolvimento Socioespacial e Regional, realizados durante o período de 2009 a 2013 nas regiões Centro-Oeste, Sudeste e Nordeste.

TABELA 2: DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DOS INDÍGENAS (DIVERSAS LINHAS DE PESQUISA E PROGRAMAS)

Região	Programa de Pós-Graduação em Educação	Programa de Pós-Graduação em diversas áreas
Centro-Oeste	04	01 (Antropologia)
Sudeste	03	01 (Antropologia Social)
Nordeste	02	01 (Desenvolvimento Socioespacial e Regional)
Norte	01	-
Total	10	03

Fonte: Elaboração da autora com base em Sousa (2018, p. 1-20).

Pode-se observar que os 10 trabalhos arrolados de programas de pós-graduação em Educação são estudos que, tendo como preocupação central a problemática da educação escolar indígena, a compreendem a partir de variados contextos e objetos histórico-educativos: a forma como a história indígena é tratada nos livros didáticos de história, as representações dos indígenas nesses materiais e o referencial curricular que a orienta; história dos processos educativos, da educação indígena e da educação escolar de diversos povos a partir da discussão sobre o ensino de história e a formação docente; história de vida e memória indígena; produção acadêmica sobre a infância indígena (cf. Quadro 3).



QUADRO 3: DISSERTAÇÕES E TESES DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO VINCULADAS A DIVERSAS LINHAS DE PESQUISA

Universidade/ano ¹⁰⁴	Autoria	Título
PUC/SP – 2009	José Dalvo Santiago da Cruz	Os índios nos livros didáticos de história do Brasil no ensino fundamental: uma leitura crítica e propositiva de abordagens interdisciplinares da antropologia com a história
UFMG – 2012	Leonardo Machado Palhares	Entre o verdadeiro histórico e a imaginação criadora: ilustrações sobre história e cultura dos povos indígenas em livros didáticos de história
FEUSP – 2007	Adriana Queiroz Testa	Palavra, sentido e memória: educação e escola nas lembranças dos Guarani Mbyá
UCDB – 2005	Teresinha Aparecida da Silva Batista	A luta por uma escola indígena em Te'ykue, Caarapó/MS
UCDB – 2006	Rejane Aparecida Rodrigues Candado	O Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas: cultura e conhecimento no ensino de história
UCDB – 2012	Mayara Silvério Batista Rosa	As representações dos indígenas no livro didático de história do ensino fundamental I (1º ao 5º ano) do ensino público de Campo Grande/MS
UFMT – 2014	Adriane Pesovento	História da educação indígena na Província de Mato Grosso (tese)
UFPA – 2014	Sheila Alves de Araújo	A criança indígena nos estudos acadêmicos no Brasil: uma análise das produções científicas (2001-2012)
UEFS – 2016	Aldrin da Costa Cruz	O índio no livro didático de história e a (des)construção de representações pelo professor indígena Pataxó
UFMA – 2014	Eliane de Jesus Araujo da Silva	O outro lado do espelho: representação do índio em livros didáticos

Fonte: Elaboração da autora com base em *Catálogo de Teses e Dissertações* (CAPES, 2019).

Todos esses trabalhos apresentam discussões imbricadas com a história da educação dos indígenas e outras questões a ela subjacentes, pois ao abordarem a educação escolar indígena tratam sobremaneira de seus aspectos histórico-educacionais. Entre estes, nota-se o interesse permanente pela discussão das representações do povo indígena nos livros didáticos de história, desde a dissertação de mestrado de Sonia Irene Silva do Carmo, defendida em 1991 (*Entre a cruz e a espada: o índio no discurso do livro didático de história*), até a dissertação de Aldrin da Costa Cruz, defendida em 2016 (*O índio no livro didático de história e a (des)construção de representações pelo professor indígena Pataxó*), que avança a discussão ao atribuir agenciamento aos professores indígenas.

Os outros três trabalhos selecionados são especialmente da área da Antropologia. Ao problematizarem a questão das escolas nas terras indígenas, esses trabalhos contribuem não somente com a discussão sobre educação escolar indígena, mas oferecem muitos subsídios para se compreender a história da educação que se constrói nesses espaços, tanto a informal nativa como os processos históricos para

104 Respectivamente: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (SP), Universidade Federal de Minas Gerais (MG), Faculdade de Educação da USP (SP), Universidade Católica Dom Bosco (MS), Universidade Federal de Mato Grosso (MT), Universidade Federal do Pará (PA), Universidade Estadual de Feira de Santana (BA) e Universidade Federal do Maranhão (MA).



implantação, desenvolvimento e funcionamento da escola diferenciada, intercultural e bilíngue (cf. Quadro 4).

QUADRO 4: DISSERTAÇÕES E TESES DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA E DESENVOLVIMENTO SOCIOESPACIAL E REGIONAL

Universidade/ano ¹⁰⁵	Autoria	Título
FFLCH/USP – 2009	Tonico Benites	A escola na ótica dos Ava Kaiowá: impactos e interpretações indígenas
UnB – 2011	Gersem José dos Santos Luciano	Educação para manejo e domesticação do mundo: entre a escola ideal e a escola real. Os dilemas da educação escolar indígena no Rio Negro
UEMA – 2013	Rogério Tavares Pinto	Escola pra que? Perspectivas e possibilidades: um olhar sobre a escola da Aldeia Januária, dos índios Tentehar (Guajajara) do Pindaré

Fonte: Elaboração da autora com base em *Catálogo de Teses e Dissertações* (CAPES, 2019).

Vale comentar que entre os trabalhos apreendidos foram localizados três autores indígenas: Cássio Knapp produziu dissertação (2011) e tese (2016) na área de História; Tonico Benites, dissertação de mestrado em Antropologia Social¹⁰⁶ (2009); e Gersem José dos Santos Luciano, tese na área de Antropologia (2011). Este último teve sua tese premiada pela Capes, a qual foi redimensionada em livro no ano de 2013 (*Educação para manejo do mundo: entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro*).¹⁰⁷

Contudo, pode-se observar que o número de pesquisadores indígenas, cujos estudos estão inscritos ou tangenciam a história da educação dos indígenas, é muito incipiente e assimétrico: dos 38 trabalhos arrolados, apenas quatro foram elaborados por indígenas! E pode-se concordar com Luciano (2012, p. 10) em relação à produção científica indígena e não indígena: há “necessidade de equilibrar essa relação, pois o diálogo de saberes e culturas, só ocorrerá de forma efetiva numa relação simétrica”.

Finalmente, em meio a essas buscas, também foram localizados variados estudos de educação escolar indígena, o que evidencia a permanência de grande interesse por essa temática, mas com a exploração de temas mais contemporâneos: educação ambiental; educação especial; educação infantil; educação, tecnologias e mídia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo oferece um mapeamento da produção de história da educação dos indígenas no Brasil a partir do levantamento de teses e dissertações defendidas entre 2001 e 2016. De alguma maneira, todos esses estudos trazem as vozes e fazem a interlocução com os segmentos sociais historicamente colocados à margem da

105 Respectivamente: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP (SP), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (SP), Universidade Federal de Brasília (DF) e Universidade Estadual do Maranhão (MA).

106 Parte dos resultados dessa pesquisa podem ser vistos em um belo capítulo de livro (BENITES, 2012, p. 58-103).

107 Foi localizada a dissertação de mestrado em educação de Darlene Y. Taukane (*Educação escolar entre os Kurû-Bakairi*). Mas, como foi defendida em 1996, não pertence ao escopo deste estudo.



sociedade de seu tempo, evidenciando seu agenciamento e suas estratégias de resistência ao longo da história da educação brasileira.

Em pesquisa similar, com recorte para a educação indígena, mas sem a preocupação de identificar os estudos sobre história da educação dos indígenas, Grupioni (citado) constatou que a temática indígena no contexto educacional tinha adquirido importância acadêmica entre 1978 e 2002, compondo um campo de saber interdisciplinar.

Ampliando o período de análise (2001-2016) e centrando a investigação nas produções sobre a história da educação dos indígenas, chama a atenção a prosperidade dessas pesquisas no século XXI: 25 estudos que tratam da história da educação dos indígenas, sendo 11 deles vinculados a programas de pós-graduação em Educação com linhas de pesquisa de história e/ou historiografia da educação e 14 vinculados a programas de pós-graduação em História. E ainda 13 estudos que tratam da história da educação dos indígenas, mas não estão vinculados a linhas de pesquisa de história e/ou historiografia da educação e nem provém de programas de pós-graduação em História. Ao todo, são 38 estudos levantados, sendo que nem todos os trabalhos localizados foram cartografados, pois alguns estavam fora do período histórico delimitado (anteriores a 2001 ou posteriores a 2016).¹⁰⁸ Em outras palavras, a história da educação dos indígenas ganhou importância nas universidades, apesar de não ter constituído ainda uma linha de pesquisa propriamente dita.

Em relação ao tipo de universidades que abrigam a produção de estudos sobre a história da educação dos indígenas, verifica-se a predominância de instituições públicas, com 18 trabalhos produzidos em universidades federais e sete trabalhos produzidos em universidades estaduais. Observa-se, assim, a contribuição desses programas de pós-graduação que se destacam pelo volume total de trabalhos defendidos (25 trabalhos), evidenciando o comprometimento de pesquisadores e orientadores com a temática da história da educação dos indígenas e/ou história, educação e cultura indígenas. Mas, há também a presença significativa de estudos realizados em universidades particulares/confessionais (13 trabalhos), algumas muito reconhecidas por sua tradição e qualidade, localizadas nas cidades de São Paulo (PUC-SP), Piracicaba (Metodista), Campo Grande (Católica Dom Bosco), Porto Alegre (PUC-RS) e São Leopoldo (UNISINOS-RS). Entre todas as Instituições de Ensino Superior (IES), destacam-se a Universidade Federal da Grande Dourados (4 trabalhos) e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (6 trabalhos).

Em suma, ao que indicam os dados levantados, as pesquisas sobre a história da educação dos indígenas participam de um processo mais amplo de interesse pela temática indígena desencadeado nas últimas décadas, historicamente impulsionado pela discussão sobre o lugar dos indígenas na sociedade brasileira, especialmente a partir da Constituição Federal de 1988. Nas décadas de 1970-1980, a pauta era a questão dos direitos das populações indígenas, entre os quais o direito à educação, que vai se constituir objeto de pesquisa acadêmica conforme mostra Grupioni

108 Um exemplo é a pioneira tese de Marta Amoroso (*Catequese e evasão. Etnografia do aldeamento indígena de São Pedro de Alcântara, Paraná, 1855-1895*), que, em 1998, inaugura a pesquisa sobre os capuchinhos e a catequese/civilização de índios no Brasil Imperial. Essa tese foi redimensionada em um belo livro (AMOROSO, 2014).



(citado). Então, pode-se observar que não demorou muito para emergirem as pesquisas sobre a história da educação dos indígenas, tanto no seu aspecto informal (educação nativa) como nos processos de catequese, instrução e escolarização em variados períodos históricos.

Vale dizer que todos esses esforços de releitura histórica contribuem indiretamente para que se avance na superação de preconceitos e discriminações étnico-raciais, rumo a uma visão democrática e plural de sociedade que permita o diálogo entre culturas e grupos sociais distintos.

Fica para outro momento, de continuidade da pesquisa, a leitura dos trabalhos completos e a análise dos conteúdos a fim de se verificar as lacunas na produção historiográfica da educação/escolarização da população indígena; e a revisita ao site da Capes para atualização dos dados. Novas frentes de pesquisa também podem ser vislumbradas, como a busca de artigos científicos decorrentes de dissertações e teses e outros que estejam circunscritos no campo da história da educação dos indígenas, especialmente nos periódicos da Capes e nas revistas especializadas de história da educação, assim como nos anais dos congressos de história da educação.

REFERÊNCIAS

AMOROSO, Marta. **Terra de índio**: imagens em aldeamentos do Império. São Paulo: Terceiro Nome, 2014.

ARAÚJO, Sheila Alves de. **A criança indígena nos estudos acadêmicos no Brasil**: uma análise das produções científicas (2001-2012). Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

BENITES, Tonico. Tradições de conhecimento Kaiowá e história das formas de dominação. In: LUCIANO, Gersem José dos Santos; HOFFMANN, Maria Barroso; OLIVEIRA, Jô Cardoso de. (Orgs.). **Olhares indígenas contemporâneos**. Brasília: Centro Indígena de Estudos e Pesquisas, 2012. v. 2. p. 58-103.

CATÁLOGO DE TESES & DISSERTAÇÕES - CAPES. Disponível em: <<http://www.catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>>. Acesso em: 10/12/2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

CUSTÓDIO, Maria Aparecida Corrêa. Missão capuchinha e resistência Tentehar: releituras do Conflito de Alto Alegre. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 175, p. 316-342, jan./mar. 2020.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. A educação indígena na academia: inventário comentado de dissertações e teses sobre educação escolar indígena no Brasil (1978-2002). **Em Aberto**, Brasília, v. 20, n. 76, p. 197-238, fev. 2003.

KREUTZ, Lúcio. **Professor paroquial**: magistério e imigração alemã. Pelotas: Seiva, 2004.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. Apresentação. In: LUCIANO, Gersem José dos Santos; HOFFMANN, Maria Barroso; OLIVEIRA, Jô Cardoso de. (Orgs.). **Olhares indígenas contemporâneos**. Brasília: Centro Indígena de Estudos e Pesquisas, 2012. v. 2. p. 8-11.



LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Educação para o manejo do mundo**: entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro. Rio de Janeiro: Contra Capa, Laced, 2013. (Os Primeiros Brasileiros, 4). p. 19-95.

MUNDURUKU, Daniel. “Posso ser quem você é sem deixar de ser o que sou”: a gênese do movimento indígena brasileiro. In: LUCIANO, G. J. dos S.; HOFFMANN, M. B.; OLIVEIRA, J. C. (Orgs.). **Olhares indígenas contemporâneos**. Brasília: Centro Indígena de Estudos e Pesquisas, 2012. v. 2. p. 104-118.

MUNDURUKU, Daniel. **Usando a palavra certa pra doutor não reclamar**. Disponível em: <<https://danielmunduruku.blogspot.com/p/cronicas-e-opinioes.html?spref=fb&m=1>>. Acesso em: 13/07/2018.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu & a educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 36.

PAIVA, José Maria de. **Colonização e catequese**. São Paulo: Cortes; Autores Associados, 1982.

ROMÃO, Jeruse. (Org). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS, Raimunda Maria Rodrigues; SIQUEIRA, Neide Vieira de. Desafios da educação indígena no Brasil: um balanço da produção acadêmica. **Pesquisa em Debate**, n. 10, v. 6, p. 1-24, jan./jun. 2009.

SOUSA, Mariana de Paula Medeiros de. **História da educação indígena**: mapeamento de produções acadêmicas. Relatório de iniciação científica. Cnpq, 2018.SS

LUTAS E REIVINDICAÇÕES POR EDUCAÇÃO NAS DÉCADAS DE 1940 E 1950

Caren Victorino Regis - UERJ

O presente trabalho tem como objetivos apresentar como a educação formal é retratada no Jornal *Momento Feminino: o jornal para o seu lar*¹, que foi criado em 1947 e possui exemplares na Biblioteca Nacional do Brasil até o ano de 1956²; e identificar as reivindicações por escolas presentes no periódico supracitado. A escolha desse periódico se deve ao fato do mesmo ter sido escrito e dirigido às mulheres, demonstrando como uma fonte impressa pode trazer representações sobre o feminino de uma determinada época; neste jornal muitos foram os assuntos tratados: lar, família, filhos, moda, política, economia, educação, além da publicação de contos. Assim, o estudo desse periódico nos leva ao campo de estudo de gênero e história das mulheres, mas também nos faz refletir sobre a história da educação, já que o mesmo trazia uma ampla discussão sobre educação formal, a saber: a defesa de mais escolas e creches, além das campanhas por alfabetização de adultos. Estas discussões trazidas pelo jornal *Momento Feminino* não estavam descoladas dos debates das décadas de 1940 e 1950, anos em que a luta pela educação pública estava vigente, lembrando, ainda, que a Constituição de 1946 trazia o viés de “Educação como Direito de Todos”. Logo, não trazemos *outra história*, e sim, demonstramos que as mulheres estavam inseridas em sua época, e tiveram um papel importante nas discussões vigentes, incluindo o debate sobre educação para todos, e mais especificamente, neste impresso vemos a importância dada para educação para os mais pobres.

As informações supracitadas devem estar aliadas ao que *Momento Feminino* representava, pois como já mencionado, o mesmo foi escrito por mulheres, e além disso tinha em sua direção Arcelina Mochel³, vereadora pelo Partido Comunista

1 *Momento feminino* se autodenominava em alguns números como jornal e em outros como revista, muitas vezes em uma mesma edição com as duas nomenclaturas. Ilka Cohen (2015) aponta que a diferenciação entre jornais e revistas está em que: “o primeiro, normalmente diário e vespertino, caberia a divulgação da notícia, o retrato instantâneo do momento, abrangendo desde as disputas políticas até o descarrilamento do trem do subúrbio. À revista reservava-se a especificidade de temas, a intenção de aprofundamento e a oferta de lazer tendo em vista os diferentes segmentos sociais: religiosas, esportivas, agrícolas, femininas, infantis, literárias ou acadêmicas, essas publicações atendiam a interesses diversos, não apenas como mercadorias, mas ainda como veículos de divulgação de valores, ideias e interesses.”

2 Os exemplares também estão disponíveis no site da Fundação Mauricio Grabois, ver mais em: <http://grabois.org.br/cd-m/o-momento-feminino>

3 O Dicionário de Mulheres do Brasil informa que: “Arcelina estudou no Liceu maranhense, fez a escola Normal e cursou a Faculdade de Direito do Maranhão. [...] Foi líder da bancada comunista e presidente da Comissão de administração e assistência Social da Câmara dos Vereadores da cidade do Rio de Janeiro.” (2000, p. 86).



do Brasil (PCB)⁴ no ano de 1947, frisando, ainda, que o jornal é considerado pela historiografia como um órgão não oficial do PCB à época⁵. Assim, ao identificarmos as reivindicações por uma educação formal para os mais pobres, conseguimos, através das fontes, compreender o que mulheres militantes e partidárias possuíam como bandeiras de luta nos anos de 1940 e 1950. Outro fator importante a ser analisado é que por ser um jornal direcionado ao feminino, o discurso predominante era que elas, as mulheres, tinham como principal missão o ato de educar. Dessa forma, entendemos a importância dada aos debates educacionais nessa imprensa feminina, já que essa era uma missão das mulheres: educar seus próprios filhos e a sociedade como um todo. Obviamente, não podemos esquecer que nos anos de 1940, apenas pessoas alfabetizadas votavam o que também justifica a intensa campanha e ações do Partido Comunista do Brasil em favor da escola e da alfabetização de adultos.

Como metodologia para este trabalho iremos analisar o conteúdo do jornal, trazendo reportagens que retratam as reivindicações por escola, além de análises sobre o sistema educacional, sendo interessante notar que a maior parte desses textos eram escritos por Ligia Maria Lessa Bastos, professora e vereadora em 1947 pela União Democrática Nacional (UDN)⁶. Assim, também analisamos que mesmo sendo um jornal que tinha em sua direção um quadro do Partido Comunista do Brasil, este impresso trazia outras mulheres para escrever em suas páginas. Com Perrot (2015), podemos compreender as discussões travadas por este impresso feminino, pois a instrução é uma das reivindicações mais antigas das mulheres, sendo esta uma das principais condições para trazê-las à cena pública:

O direito ao saber, não somente à educação, mas à instrução, é certamente a mais antiga, a mais constante, a mais largamente compartilhada das reivindicações. Porque ele comanda tudo: a emancipação, a promoção, o trabalho, a criação, o prazer. Essa reivindicação se acompanha de um imenso esforço de apropriação: leitura, escrita, acesso à instrução. (p. 159)

4 Segundo o verbete disponibilizado pela Fundação Getúlio Vargas, o PCB é “o mais antigo partido político brasileiro, embora tenha atuado a maior parte de sua existência na ilegalidade. [...] Segundo algumas estimativas, o PCB, no início da fase de redemocratização, em 1945, contava entre dois e cinco mil membros, e em 1946, de acordo com Leôncio Basbaum, atingiu 180 mil membros inscritos.”

5 Em 1948 o Partido Comunista foi colocado na ilegalidade. “Apesar do cancelamento de seu registro, o PCB conseguiu manter seus órgãos de divulgação, porque uma parte de seus jornais e revistas não se apresentavam como seus órgãos oficiais.” (verboete da fundação Getúlio Vargas).

6 “A União Democrática Nacional, fundada a 7 de abril de 1945 como uma “associação de partidos estaduais e correntes de opinião” contra a ditadura estadonovista, caracterizou-se essencialmente pela oposição constante a Getúlio Vargas e ao getulismo. (...) Contradições e cisões acompanharam a trajetória udenista. Coexistiram na UDN teses liberais e autoritárias, progressistas e conservadoras. O partido que vota a favor do monopólio estatal do petróleo (1953) e contra a cassação dos mandatos dos parlamentares comunistas (1947) é o mesmo que se opõe à intervenção do Estado na economia, denuncia a “infiltração comunista” na vida pública e contesta os resultados quando perde as eleições. O partido ficou marcado pela vinculação com os militares e as aspirações das camadas médias urbanas, identificando-se, também extrapartidariamente, com o udenismo. Expressão de mentalidades e estilos de ver e fazer política, o udenismo caracterizou-se pela defesa do liberalismo clássico, o apego ao bacharelismo e ao moralismo e o horror aos vários “populismos”. Em termos de imagem pública a UDN e o udenismo sempre provocaram polêmicas: o “partido dos cartolas” ou o “partido dos golpistas”, por um lado; o “partido dos lenços brancos” e o “partido da herança liberal”, por outro.” (verboete da Fundação Getúlio Vargas)



Ainda, com Teixeira (2010), compreendemos que a imprensa foi um importante espaço ocupado pelas mulheres para adentrar na cena pública ainda no século XIX. Assim, ressaltamos a importância da imprensa e da escrita feminina para a investigação histórica, em que tais fontes de estudo colocam em cena sujeitos que antes poderiam ser considerados “invisíveis”, demonstrando como esses documentos são um importante vestígio de memória.

Vale ressaltar, que muitas mulheres sempre trabalharam, mas será através da instrução que parte das mulheres, ainda reclusas ao privado, vem para ocupar os espaços públicos. Também, devemos assinalar que as questões trazidas pelo jornal *Momento Feminino*, estavam em torno da educação primária, formação de professores, infraestrutura de escolas, não sendo aberto espaço para discussão sobre a Educação superior. Esse fato é interessante, pois demarca um campo de reivindicações dos movimentos femininos à época, pois se o grupo de Bertha Lutz⁷ reunido na Federação Brasileira pelo Progresso Feminino (FBPF), criou a União Universitária Feminina (UUF) como uma associação para organizar mulheres que estavam no nível superior ou já tinham passado por ele, temos as mulheres de *Momento Feminino* escrevendo nas páginas do jornal que: era óbvio o direito à mulher a uma instrução superior, mas que muito havia de se fazer para que todos tivessem acesso à educação primária. Essa apreciação pontua uma distinção, sem juízo de valor, mas que coloca posições políticas e diferencia, a *priori*, os movimentos de mulheres à época. Logo, partindo dessas análises iniciais vale entendermos como a história das mulheres pode contribuir para a história da educação, tendo em vista que muitos dos debates sobre o feminino recaem sobre a luta por instrução, e por trabalho, já que consideravam que as mulheres tinham como vocação educar. Não distante disso, uma das principais escreventes sobre educação no jornal *Momento Feminino* era uma professora (e também vereadora), que mesmo não sendo do mesmo partido político da direção do impresso teve espaço para trazer reflexões, expor críticas e propor sugestões.

Abaixo, trecho do jornal *Momento Feminino*, de 19 de dezembro de 1947, em que temos uma grande reportagem sobre ato público realizado contra a cassação dos mandatos de Arcelina Mochel e Odila Schmidt e um texto sobre a necessidade de creches para as mulheres trabalhadoras:

Creches, necessidade imediata para todas as mães

Durante o último trabalho das mulheres cariocas na Mesa Redonda da Federação pelo Progresso Feminino, um dos assuntos mais palpitantes foi o das creches.

7 “Nasceu em São Paulo, no dia 2 de agosto de 1894, filha da enfermeira inglesa Amy Flower e do cientista e pioneiro da medicina tropical Adolfo Lutz. Bertha se destacou por ser pioneira das lutas feministas no Brasil. Quando adolescente, foi completar sua educação na Europa, tendo contato com a campanha sufragista inglesa. Licenciou-se em ciências na Universidade de Sorbonne, Paris, em 1918, voltando em seguida ao Brasil, onde, através de concurso público, trabalhou como bióloga no Museu Nacional. Em 1919, com outras mulheres, criou a Liga para Emancipação Intelectual da Mulher. Com 28 anos, em 1922, Bertha viajou para os Estados Unidos como delegada oficial do Brasil na I Conferência Pan-Americana de Mulheres; depois de um tempo, voltou com algumas mulheres para participar da Conferência pelo Progresso Feminino. Foi uma comemoração ao centenário da Independência, que se realizou na Ordem dos Advogados do Brasil, entre os dias 19 e 23 de dezembro, consolidando-se, neste evento, a criação da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino.” (REGIS, 2012).



Surgiram sugestões de muitas delegadas para que fossem instaladas creches em toda a cidade, atendendo assim às necessidades das mulheres que trabalham.

As creches nos bairros são realmente indispensáveis mas, por outro lado, há muitas mães que amamentam e, então, acharam as senhoras, que também são necessárias creches nos locais de trabalho.

Sugeriram que os Ministérios, as empresas, as autarquias, sustentassem um serviço perfeito de creche.

Mais ainda, que fosse concretizado o serviço de creches nas fábricas, de acordo com o que determina a Lei Trabalhista, pois até agora isso só existe em grande maioria no papel.

Realmente os poderes competentes devem olhar para este problema feminino com mais atenção, a fim de minorarem as dificuldades sentidas pelas mães trabalhadoras.

Nesse sentido, muito podem colaborar as Uniões Femininas e todas as associações de mulheres que trabalham e se interessam pelo bem estar da criança.



(Imagem do Jornal Momento Feminino, de 19 de dezembro de 1947, retirada da hemeroteca digital da Biblioteca Nacional.)

Outra reportagem, também de dezembro de 1947, retorna ao assunto da educação, ressaltando a importância da luta contra o analfabetismo. Assim, trazemos na imagem abaixo, uma reportagem que destaca algumas das reivindicações femininas, como exemplo, a luta contra a carestia e o analfabetismo.



Grande e poderosa a luta das mulheres em 1947

É inegável que o ano de 1947 constituiu um dos mais duros anos de luta para as mulheres, sob o impulso de seus problemas resolvidos, dentro de um regime constitucional.

Entretanto, seus anseios continuam sufocados pela ganância dos inescrupulosos negociastas, que vivem a tramar contra a vida do povo, beneficiando-se com os lucros fabulosos, oriundos das facilidades que encontram no campo econômico de nossa pátria sufocada.

Milhares e milhares de mulheres, entraram no cenário da luta enérgica, contra as injustiças, o desrespeito às suas vidas de seres humanos, contra a falta de assistência à infância e o descaso pelo analfabetismo.

As necessidades cada vez mais gritantes levaram-nas para o campo aberto da luta comum e dia a dia mais desperta a consciência feminina de que é preciso nos darmos as mãos para novas conquistas.

Em 1947 vimos a miséria a doença, a fome arrasando os lares, a fome arrasando os lares da família pobre; o desrespeito à ordem, à tranqüilidade, às leis do país, os crimes que levaram o luto a muitas casas e a orfandade a vários lares.

Os despejos, a falta de transportes, a elevação estúpida dos preços dos gêneros de primeira necessidade, as miseráveis criaturas jogadas pelas ruas sob o frio cortante ou o sol inclemente, as filas tremendas às portas dos açougues, o racionamento, a falta de pão, de feijão, de banha. Foi essas a vida que vivemos em 1947. Verdadeira opressão, verdadeira calamidade. Como em todas as pátrias, a mulher brasileira também não cruzou os braços por uma libertação.

Enfrentando a crise de desespero, surgiu numa arrancada desassombrosa em defesa de sua própria sobrevivência.

Estão aí suas atividades, suas investidas, sua audácia por grandes conquistas. E sobretudo, sua vontade de não parar.

Realmente amigas, não é possível parar agora. Pelo contrário, cumpre-nos realizar um grande trabalho neste novo ano, para que nos libertemos dos sofrimentos do ano passado. Cumpre-nos auxiliar a vida de nosso povo, debelando os grandes males que nos afligem. Cumpre-nos vencer a carestia, conquistar amparo às crianças, creches e escolas maternas, obter maiores salários para as operárias exploradas e melhores condições de vida para todos.

Por isso é que 1948 surgirá para nós com uma força nova, conduzindo-nos a um reforçamento de luta pelas nossas reivindicações para que possamos assistir a uma época de prosperidade que tanto necessitamos vem em nossa pátria.

Intensifiquemos nossos esforços, porque uma coisa é clara e indiscutível: ainda não se descobriu nenhuma arma capaz de destruir a força da união dos povos, quando eles sabem lutar por liberdade.

E para nós liberdade é vida barata é ter escolas, hospitais e maternidades, creches e jardins de infância, felicidade nos nossos lares e prosperidade nacional. Liberdade é ver respeitados os direitos dos cidadãos e o povo recebendo o que merece.

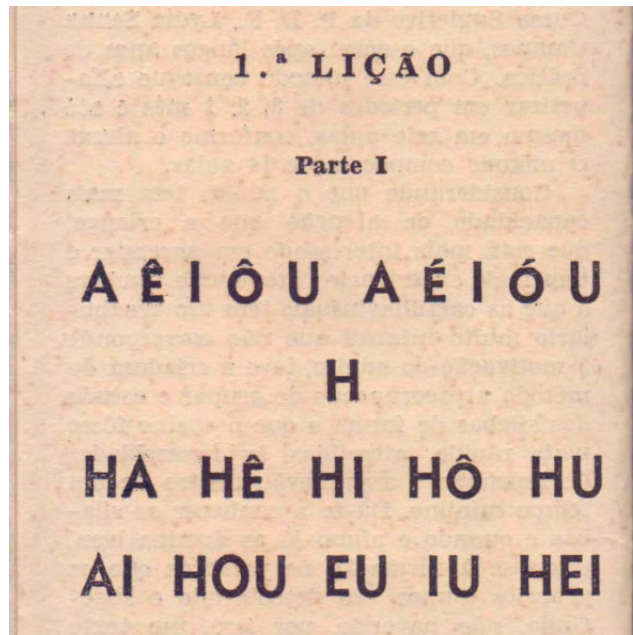
Essa é a liberdade que as mulheres desejam e pela qual se dispõem a lutar em 1948.

Vemos, ainda, na mesma página um texto sobre o Natal, pontuando as mazelas de crianças pobres neste período. Por fim, a informação de uma comissão criada em defesa do mandato de Arcelina Mochel, constando o nome das integrantes dessa comissão.



(Imagem do Jornal Momento Feminino, de 26 de dezembro de 1947, retirada da hemeroteca digital da Biblioteca Nacional).

Verificamos que a situação nas décadas de 1940 e 1950 era de falta de creches para a população mais pobre, além do alto índice de analfabetismo da população. Essa situação nos leva a pensar como grupos foram se organizando, pois como vimos anteriormente a Constituição á época garantia a educação como um direito. Logo, as mulheres que participavam do jornal *Momento Feminino* entendiam a necessidade de contribuírem para aquilo que consideravam como algo essencial para todos, tanto que além de problematizarem as questões postas na sociedade, também agiam através das Uniões Femininas e também, por meio do próprio periódico, como por exemplo, com a publicação de cartilhas de alfabetização de adultos:



(Imagem 12 Cartilha de Alfabetização. Fonte: Arquivo do Estado do Rio de Janeiro.)

Esta cartilha de alfabetização da Professora Lydia Senna Campos, que fora publicada em *MF*, foi localizada nos arquivos da polícia política, na Divisão de Polícia Política e Social do Arquivo do Estado do Rio de Janeiro. Dessa forma, podemos também refletir sobre os silenciamentos políticos impostos às mulheres que escreviam em *Momento Feminino*. Assim, sendo interessante a visita aos arquivos da repressão, pois assinala como uma cartilha de alfabetização era considerada um instrumento perigoso para a política, apenas por ser divulgada e produzida por partidos políticos considerados subversivos em 1940.

Verificamos através desses exemplos que o periódico supramencionado deixou registro/marcas do Partido Comunista do Brasil, assim, de um importante partido político brasileiro que traz consigo heróis e heroínas *subterrâneos*, e por assim dizer, revela parte da cultura política nacional de ontem e de hoje. O jornal, considerado como órgão não oficial do partido, e que é utilizado como fonte de pesquisa por historiadores que discutem a *representação* da mulher comunista, pode revelar também em suas páginas as comunistas, sem dúvida, mas também mulheres militantes que mesmo não pertencendo ao PCB puderam estar na cena pública. Além disso, podemos ver que por serem mulheres, já traziam consigo a “responsabilidade” de pensarem sobre a educação, pois seria uma missão feminina o ato de educar. Logo, constatamos nas páginas do jornal questões educacionais do país pelo olhar das escreventes do periódico, que davam luz, principalmente, para as questões das pessoas mais pobres da sociedade.

CONSIDERAÇÕES

É fato que a Constituição de 1946, mesmo trazendo à luz a concepção de “Educação como Direito de Todos”, a mesma ainda se mantinha excludente, quanto à gratuidade pra todos os níveis de ensino. O que nos leva a compreender as reivindicações constantes no jornal *Momento Feminino*.



Relevamos também que os estudos sobre histórias das mulheres e gênero, para a discussão da história da educação é intrínseco, pois o destaque dado à escolarização e a missão de educar das mulheres, mesmo em um jornal do Partido Comunista do Brasil, revela como a construção do feminino, transpassa posicionamentos políticos, podendo ser ainda, uma forma de conquista, já que a instrução e o trabalho são as principais lutas das mulheres. Não distante, pensarmos a história das mulheres, neste caso, é também pensarmos a história da educação, tendo em vista que identificamos através das fontes e das referências bibliográficas as reivindicações e lutas travadas por educação formal e pública para todos, nas décadas de 1940 e 1950.

Deste modo, ressaltamos a importância de pensarmos como a imprensa é uma fonte significativa à História das Mulheres, em que se torna possível avançarmos nas “invisibilidades” de sujeitos históricos, tendo em vista que a imprensa é dos um dos meios de atuação feminina, desde o século XIX. Logo, todo documento, incluindo os impressos, são construções de um determinado tempo histórico, de uma sociedade e cultura, e desta forma, ele deve ser analisado, questionado e perguntado para que se obtenha análises de um determinado *fato humano*. Portanto, podemos afirmar que utilizar *Momento Feminino* como fonte de pesquisa, nos faz assinalar temas, linguagem, conteúdo, quem escreve e para qual público.

Por fim, vale ressaltar que a imprensa feminina e militante do Partido Comunista do Brasil demonstra como a educação é também um campo de disputa política, já que a mesma perpassa toda a sociedade. Logo, um jornal dirigido por uma integrante de um partido político, pode trazer questões para pensarmos a escolarização das classes populares no Brasil, demonstrando como a cultura política não está restrita a disputas nas eleições. Além de revelar que pessoas de diferentes correntes políticas puderam estar presentes num projeto de impresso, que tinha como foco a informação e educação de mulheres. Logo, o jornal *Momento Feminino: o jornal para seu lar* se destaca por ser semelhante aos periódicos da época, trazendo em suas páginas assuntos considerados femininos, como moda, culinária, literatura, mas também se diferencia ao trazer discussões políticas, de economia, e principalmente por enfatizar a presença feminina na construção da educação brasileira. Sendo assim, entendemos a importância dos estudos sobre histórias das mulheres para compreendermos *diferentes histórias*, pois a presença feminina na sociedade se deu de muitas formas, e através desses vestígios de memória, como a imprensa feminina, podemos demonstrar os sujeitos que antes eram considerados invisíveis.

Podemos concluir que a análise de *Momento Feminino* é a possibilidade de conhecermos mais sobre a história da educação, sobre a história das mulheres e sobre a história política, como dito anteriormente. E isso é possível, quando compreendemos que a imprensa também é *lugar de memória*, que deixada num arquivo, pode vir à tona e revelar a dinâmica de sujeitos em determinada época. Pois mesmo *Momento Feminino* sendo utilizado como fonte pela historiografia para analisar o que seria a *voz* ou *representação* de mulheres comunistas da época, este deve ser entendido como um periódico que possui mais discursos veiculados, sem dúvida, incluindo o pensamento do PCB, mas também trazendo nuances de uma militância feminina que não partilhava dos quadros do partido.



REFERÊNCIAS

- ALVES, Iracélli da Cruz. *A política no feminino: uma história das mulheres no Partido Comunista do Brasil – seção Bahia (1942 – 1949)*. Feira de Santana: Dissertação de mestrado da Universidade estadual de Feira de Santana, 2015.
- BARBOSA, Marialva. *História cultural da imprensa: Brasil (1900-2000)*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2010.
- BERTOLETTI, E.N.M. *Lourenço Filho e a alfabetização: um estudo de Cartilha do povo e da cartilha Upa, cavalinho!* São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- CAMPOS, Raquel Discini de. No rastro de velhos jornais: considerações sobre a utilização da imprensa não pedagógica como fonte para a escrita da história da educação. In: *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas: Autores Associados, 2001.
- CARVALHO, Carlos Henrique de, INÁCIO FILHO, Geraldo. Debates educacionais na Imprensa. In: SCHELBAUER, Analete Regina, ARAUJO, José Carlos Souza. *História da educação pela imprensa*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.
- DELGADO, Verónica. Algunas cuestiones críticas y metodológicas em relación con el estudio de revistas. In: DELGADO, Verónica, MAILHE, Alejandra, ROGERS, Geraldine (orgs.) *Tramas impresas: Publicaciones periódicas argentinas (XIX-XX)*. Argentina: Universidad Nacional de La Plata. Colección Estudios/investigaciones 54. 2014.
- FARIA, Lia. *Os excluídos da ceia republicana – pelo direito à educação*. In: MONTEIRO, Geraldo Tadeu M.. *Estado, Democracia e Direito no Brasil: trinta anos da Constituição Cidadã*. Rio de Janeiro: Gramma Editora, 2019.
- FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.
- FERREIRA, Jorge. *Prisioneiros do Mito: cultura e imaginário político dos comunistas no Brasil (1930 – 1956)*. Niterói: EdUFF: Rio de Janeiro: MAUAD, 2002.
- HOBBSAWM, Eric. Introdução: A invenção das tradições. In: HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terence (orgs.). *A invenção das tradições*. São Paulo: Paz e Terra, 2014. (pp. 7-25).
- LUCA, Tania Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY (org.). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2008.
- MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello, XAVIER, Libânia Nacif. *Impressos e história da educação: usos e destinos*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008.
- MARTINS, A. L.; LUCA, T.R. de. (orgs.) *História da imprensa no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2015.
- PERROT, Michelle. *Minha história das mulheres*. São Paulo: Contexto, 2015.
- PERROT, Michelle. Práticas da memória feminina. In: *Revista Brasileira de História*, n. 18, p. 9 – 18, 1989.
- PINSK, Carla Bassanezi. Estudos de gênero e história social. *Revista estudos feministas*. Florianópolis. V. 17, n. 1, jan/abr. 2009.
- REGIS, Caren Victorino. *A presença feminina na Casa do Estudante do Brasil (1931-1951): a atuação da União Universitária Feminina*. Rio de Janeiro: Dissertação de Mestrado da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2012.



RIBEIRO, J. L. F. Os “combatentes da paz” – a participação dos comunistas brasileiros na Campanha pela proibição das Armas Atômicas (1950). *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 21, n. 42, jul/dez. 2008, p. 261-283.

SCHUMAHER, Schuma; BRAZIL, Érico Vital. (orgs). *Dicionário Mulheres do Brasil: de 1500 até a atualidade*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 2000.

SCOTT, Joan. História das mulheres. In: BURKE, Peter (org). tradução de Magda Lopes. *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

SOIHET, Rachel. História das mulheres. In: CARDOSO, Ciro Flamarion, VAINFAS, Ronaldo (orgs.). *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

TEDESCHI, Losandro Antonio. Histórias menores, vidas outras: re-existências femininas no Brasil do século XIX. In: *Revista Historia de las Mujeres*, 2018.

_____. *Alguns apontamentos sobre história oral, gênero e história das mulheres*. Dourados, MS: UFGD, 2014.

TEIXEIRA, Roberta Guimarães. *As representações do ‘ser mulher’: a mãe-educadora e a professora primária através da imprensa feminina (1852-1888)*. Rio de Janeiro: Dissertação de Mestrado da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2009.

TORRES, Juliana Dela. *A representação visual da mulher na imprensa comunista brasileira (1945/1957)*. Londrina: Dissertação de Mestrado da Universidade Estadual de Londrina, 2009.

REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS

Momento feminino: um jornal para seu lar. Brasil. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 1947 a 1956. (hemeroteca digital)

ANAIS DE
**TRABALHOS
COMPLETOS**

XII CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

COLUBHE2020

V. 8

