

ANAIS DE TRABALHOS COMPLETOS

EIXO 9

SUJEITOS E PROCESSOS ESCOLARES E NÃO ESCOLARES

XII CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

COLUBHE2020



ANAIS
DE
**TRABALHOS
COMPLETOS**

V. 9

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. 9

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.9 (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>
361p.

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

**SUJEITOS E PROCESSOS
ESCOLARES E NÃO
ESCOLARES**

V.9

COLUBHE2020



SUMÁRIO

SUJEITOS E PROCESSOS ESCOLARES E NÃO ESCOLARES

AÇÕES EM BENEFÍCIO E CULTIVO DA LÍNGUA PÁTRIA NAS ESCOLAS PRIMÁRIAS DO ESTADO DE SÃO PAULO (1936-1937).....	5
ANDREA DE FARIA SOUZA - UNIFESP AFARIASOUZA@SME.PREFEITURA.SP.GOV.BR	
A ATUAÇÃO DE DORINA DE GOVÊA NOWILL E SUA FUNDAÇÃO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA OS CEGOS NO BRASIL	18
JAMMERSON YURI DA SILVA – UFRN	
A ATUAÇÃO DO MÉDICO ALMIR MADEIRA NA ASSISTÊNCIA À INFÂNCIA POBRE ESCOLAR DE NITERÓI: A INSTITUIÇÃO DA OBRA DO COPO DE LEITE, EM 1917 NA ESCOLA EUZÉBIO DE QUEIROZ.....	29
ALESSANDRA MOURA DA SILVA – NIPHEI/UERJ	
A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA: A CONSTRUÇÃO DE SUJEITOS NAS EXPERIÊNCIAS DOS COMITÊS POPULARES DEMOCRÁTICOS NA BAIXADA FLUMINENSE (1945-1947).....	41
VITOR DA SILVA BATISTA – UERJ	
A PRODUÇÃO INTELECTUAL DO PPGED/UEPA E A PESQUISA SOBRE SABERES E EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES	53
ANA CÉLIA DO NASCIMENTO MORAIS – SEDUC/PA	
A TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DE FRANCISCO FURTADO MENDES VIANNA: NORMALISTA, INSPETOR, SUPERINTENDENTE GERAL E AUTOR DE LIVROS DIDÁTICOS (1893-1935)...	65
ALESSANDRA SECUNDO PAULINO - UNIFESP	
ACESSO A RECURSOS DIDÁTICOS EM REGIÕES PERIFÉRICAS NA CIDADE DE SANTOS: UM ESTUDO DE CASO.....	79
PROF. BRUNO CALISTO LIMA PROF. ME. PAULO ROGÉRIO OLIVEIRA TEIXEIRA RAFAEL DE OLIVEIRA NOVO AFONSO	
ALÉM DAS VIAGENS: SOCIALIZAÇÕES DE ADOLPHE FERRIÈRE COM EDUCADORES BRASILEIROS	92
RAQUEL LOPES PIRES – UFRJ	
ASSISTÊNCIA À INFÂNCIA NA PROVÍNCIA DO MARANHÃO: A IRMANDADE DA SANTA CASA DE MISERICÓRDIA (1850-1880).....	101
ROSYANE DE MORAES MARTINS DUTRA – UNIFESP	
“COMO O TEMPO PASSA...”: REFLETINDO SOBRE AS MEMÓRIAS DE JOSÉ RANGEL ACERCA DE ASPECTOS DA REFORMA DO ENSINO PRIMÁRIO E NORMAL (1906)	112
PRISCILA ALVES FERREIRA – UFRJ	
“DE UM GRANDE NÚMERO DE NOTAS”: ARTIGOS DE FRANCISCO LINS PUBLICADOS NO JORNAL O PAIZ (1924)	121
DAISE SILVA DOS SANTOS – UERJ	





DIOGO VELHO CAVALCANTI D'ALBUQUERQUE: VESTÍGIOS DE UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE A INSTRUÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA DO SÉCULO XIX	132
VIVIANE VIEIRA SANTOS MATOS - UNIT	
PROF DR. CRISTIANO DE JESUS FERRONATO - UNIT	
EDUCAÇÃO, ESCOLARIZAÇÃO E COLONIALIDADES A PARTIR DAS HISTÓRIAS DE VIDA DE PESSOAS INDÍGENAS NO BAIXO OIAPOQUE, NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX.....	143
RAMIRO ESDRAS CARNEIRO BATISTA – UFPA	
ENSINO MÉDIO, ENUNCIADOS E A CONSTITUIÇÃO DE SUBJETIVIDADES JOVENS NA PRODUÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL (1999-2018) ..	153
ROSEMEIRE DE LOURDES MONTEIRO ZILIANI - UFGD	
ESCOLA LAICA? A INTERVENÇÃO DE MISSIONÁRIOS PROTESTANTES NA AULA DE ESTÁGIO II SOBRE HISTÓRIA DA ÁFRICA	164
ANTONIELSON ADORNO SANTOS – UEFS	
ESTRATÉGIAS DE MOVIMENTO: UMA VIAGEM DE ADOLPHE FERRIÈRE NAS PÁGINAS DA REVISTA <i>POUR L'ÈRE NOUVELLE</i> (1931).....	178
RAQUEL LOPES PIRES – UFRJ	
DAISE SILVA DOS SANTOS – UERJ	
FUNDAÇÃO DE BIBLIOTECAS PÚBLICAS EM ALAGOAS (1950): CONCEPÇÕES DA PROFESSORA E JORNALISTA <i>MARIA MARIÁ</i>	188
HEBELYANNE PIMENTEL DA SILVA - UFAL	
HISTÓRIA DE EDUCAÇÃO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO: O QUE DOCUMENTOS DO SÉCULO XIX NOS DIZEM SOBRE A EDUCAÇÃO MUNICIPAL?	199
ADRIANA SANTIAGO SILVA - UNIFESP	
ICONOLOGIA DE SÃO BENEDITO E O ATRIBUTO DA ABÓBORA: EDUCAÇÃO, ARTE E SINCRETISMO NA REGIÃO AURÍFERA DE MINAS GERAIS NO SÉCULO XVIII	212
LUIZ FERNANDO CONDE SANGENIS – FFP/UERJ	
KETLEY FLOR SOARES BIALLY – FFP/UERJ	
JÚLIA LOPES DE ALMEIDA <i>PARA A VIOLETA</i> (1918 – 1934): ORGAM DO GRÉMIO LITTERARIO JULIA LOPES	222
GABRIELLE CARLA MONDÊGO PACHECO – UERJ	
NORALDINO LIMA E REVISTA DO ENSINO: UM ARAUTO DA ESCOLA NOVA EM MINAS GERAIS (1927-1934)	237
SILVA, MONIQUE ADRIELE DA – UFU	
CARLOS HENRIQUE DE CARVALHO	
ALZENIRA FRANCISCA DE AZEVEDO	
O DISCURSO DA IMPRENSA SOBRE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: REPRESENTAÇÕES SOBRE A CRIANÇA.....	250
FERNANDA DANIELE DE ABREU PEREIRA – CEFET-MG.	
IRLEN ANTÔNIO GONÇALVES – CEFET-MG	
O NEGRO DO LYCEU DE GOYAZ NA PRIMEIRA REPÚBLICA BRASILEIRA.....	263
AMANDA CLÉSCIA R. GUEDES- UFG/RC – CAPES	



OS FAZERES E SABERES DE IRENE LISBOA NA ESCOLA E NA SOCIEDADE	275
ÁUREA ESTEVES SERRA - FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DE BIRIGUI/SP (FATEB) – BRASIL	
PRODUÇÕES DE E SOBRE DE ALMEIDA (1889-2019): ORGANIZAÇÃO DE UM INSTRUMENTO DE PESQUISA.....	284
RAISSA NUNES PINTO- UEMS	
PROFESSORES VOLUNTÁRIOS DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM SANTOS: ENTRE A EXPERIÊNCIA E A FORMAÇÃO INICIAL – 1970-1990.....	297
THALITA DI BELLA COSTA MONTEIRO (UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS)	
LUIZ HENRIQUE PORTELA DE FARIA (UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS)	
PROPOSTAS EDUCACIONAIS PELA IMPRENSA DOS TRABALHADORES – RIO DE JANEIRO NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX.....	307
RENATA RODRIGUES CHAGAS PESSOA – UERJ/FFP	
BRUNA BOTTINO DA SILVA – UERJ/FFP	
“SANTO ANTÔNIO, ME CASA JÁ’’: ORIGENS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS DA PRODUÇÃO POPULAR DAS VIRTUDES CASAMENTEIRAS DE SANTO ANTÔNIO DE LISBOA	320
LUIZ FERNANDO CONDE SANGENIS – FFP/UERJ	
SAMIRA LUCIA DIAS DOS SANTOS DE SOUSA – FFP/UERJ	
UM LUGAR DE PRODUÇÃO DE SABER: A INFÂNCIA E OS PERIÓDICOS BRASILEIROS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (1997-2017)	333
FABIANA INÁCIA DA SILVA ASSUNÇÃO – UFSJ	
“DISTRIBUIR INSTRUÇÃO AO POVO’’: O PAPEL DAS ESCOLAS RURAIS O ACESSO AO ENSINO PRIMÁRIO EM MARICÁ / RJ NA PRIMEIRA REPÚBLICA.....	345
RENATA TOLEDO PEREIRA – SCTC / PMM – RJ	

AÇÕES EM BENEFÍCIO E CULTIVO DA LÍNGUA PÁTRIA NAS ESCOLAS PRIMÁRIAS DO ESTADO DE SÃO PAULO (1936-1937)

Andrea de Faria Souza - UNIFESP
afariasouza@sme.prefeitura.sp.gov.br.

INTRODUÇÃO

A temática da língua Pátria, foi tomada como um elemento importante para direcionar as ações de fiscalização e as visitas de inspeção realizada pelos Inspectores Escolares, e demais autoridades do Ensino. Também tornou-se um princípio, para a atuação dos Delegados de Ensino frente às decisões para, investimentos técnicos e pedagógicos, orientações gerais dos trabalhos didáticos-metodológicos a firmar-se com Diretores e os Inspectores Escolares de modo a reverberar-se nos planejamentos educacionais das escolas da capital e do interior do Estado de São Paulo.

A organização dos temas do encontro das autoridades do ensino, apresenta-se justificado no registro de abertura do livro de *Reuniões Pedagógicas de Janeiro-1937*, com a seguinte prerrogativa:

Em conformidade com o disposto no n.º 12, do art. 310 do Código de Educação, promoveu a Diretoria¹ do Ensino, no ano passado, reuniões de Delegados, Inspectores e Diretores de grupos escolares, nas sedes das Delegacias de Ensino, para o exame e discussão de assuntos pedagógicos e administrativos de interesse geral, bem como de questões particulares de cada região. No presente ano, a mesma coisa se fez, entre 21 e 25 de janeiro. Com o objetivo de orientar os trabalhos e, porventura, tornar mais profícuos os seus resultados, a Diretoria do Ensino, em publicação inserta no Diário Oficial de 16 de janeiro de 1937, houve por bem determinar a discussão de dois temas comuns a todas as Delegacias: *Ação da escola primária em benefício da cultura da língua pátria e as bibliotecas escolares infantis*; e sugeriu que fossem escolhidos mais dois ou três assuntos, a fim de completar-se o programa da reunião”. (REUNIÕES PEDAGÓGICAS DE JANEIRO - BOLETIM 14, 1937, p.03).

1 Com o Decreto n. 6.020 de 10 de agosto de 1933, a repartição passa a ser chamada de *Directoria Geral de Ensino*. O Decreto n. 6.425, de 9 de maio de 1934, sete meses mais tarde, retira o adjetivo Geral e a repartição passa a chamar-se *Directoria de Ensino*.



O encontro com as autoridades do Ensino no mês de janeiro (1937), mês antecedente ao início do calendário letivo de aulas, fez parte de uma das ações da política administrativa de organização e estruturação do Ensino no Estado de São Paulo, com vistas a instituir um sistema único e universal de ensino. A defesa do país democrático incidiu no reconhecimento e na necessidade de superar os desafios para a total difusão das escolas primárias, levando-as aonde quer que as condições de condensação demográfica e de recursos materiais permitissem (*ANUÁRIO DO ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO*, 1936, p.V).

Diante da necessidade imposta pelo regime democrático, as Reuniões Pedagógicas de Janeiro, objeto central da análise do presente documento, enunciam que a busca pela consolidação de um sistema único de ensino no Estado de São Paulo, passou por um processo de redimensionamento da concepção administrativa da Diretoria de Ensino, de modo a tomar de maneira integrada as funções da fiscalização e da orientação pedagógica como aspectos concernentes à proposição de efetivação desse Sistema.

Segundo o *Anuário do Ensino do Estado de São Paulo* (1937), a articulação cada vez mais organizada entre os elementos docentes e administrativos, vislumbavam articular cada vez mais a unidade e homogeneidade no trabalho educativo, configurando assim a perspectiva sistêmica.

Antonio Ferreira de Almeida Júnior, foi Diretor Geral da Diretoria de Ensino do Estado de São Paulo no período de setembro de 1935 a abril de 1938. Entre as muitas atividades desenvolvidas por Almeida Júnior, e que sempre enfatizam a colaboração de seus auxiliares, destacam-se: organização do Sistema Escolar, conferências, cursos de administração, reuniões com Delegados de Ensino, reorganização de programas escolares, revisão de livros didáticos, visitas às escolas do interior, edificações escolares e a organização dos anuários. (GANDINI, 2011, p.430).

O presente artigo propõe-se a discutir os motivos pelos quais as autoridades do Ensino paulista anunciaram como pauta das Reuniões Pedagógicas de Janeiro (1937), a necessidade de se estabelecer a temática do cultivo da língua Pátria como um aspecto urgente, bem como, para ser promovido em diferentes ações pedagógicas destinadas ao ano letivo de 1937 nas escolas, com os educadores, bem como nas visitas de inspeção realizadas pelos Inspectores Escolares. Para tal, realizou-se uma análise dos registros presentes no livro - Boletim² 14, que apresenta a ata dos assuntos abordados nestes encontros regionais que reuniram as autoridades pedagógicas do Estado de São Paulo no mês de janeiro de 1937.

O texto foi organizado em três seções assim definidas: 1. As Escolas Particulares e a língua Pátria; 2. Ações em pauta na Reunião Pedagógica de Janeiro - Boletim 14/1937; 3. Escolas Primárias de São Paulo - Instrumentos para a nacionalização.

2 **Boletim 14** - refere-se ao livro de registros das discussões das reuniões pedagógicas desenvolvidas entre as autoridades do ensino: Delegados de ensino, Diretor da Diretoria de Ensino, diretores escolares e inspetores escolares.



1. AS ESCOLAS PARTICULARES E A LÍNGUA PÁTRIA.

Em 1935, estava o ensino particular 43,26% do total de matrículas do ensino primário comum e em 1936; 42,35% segundo estatística apontada no *Anuário do Ensino do Estado de São Paulo* (ANUÁRIO DO ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1937, p.417).

Observando os índices estatísticos apresentados no *Anuário do Ensino do Estado de São Paulo* (1937), vemos a pretensiosa preocupação em dar visibilidade para a queda do atendimento escolar oferecido à população em escolas Particulares. Este aspecto, de fato mostrou-se significativo e relevante aos ideais defendidos pelo Diretor de Ensino Almeida Júnior, e ainda, por atender aos anseios políticos e administrativos defendidos pelo mesmo no comando da Diretoria de Ensino Estado de São Paulo.

Segundo Gandini (2011) a principal preocupação com as escolas Privadas relacionavam-se a possibilidade das mesmas promoverem ações desnacionalizadoras.

Os outros dois problemas principais observados no ensino Particular foram, as péssimas instalações e o grande número de professores leigos. (GANDINI, 2011, p.436).

Em relação a exposição das problemáticas enfrentadas pela administração do ensino frente o atendimento nas escolas particulares, o *Anuário do Ensino do Estado de São Paulo* (1937) faz destaque aos desafios como sendo convertidos estatisticamente pela Diretoria de Ensino face a continuidade de atuação da inspeção escolar da própria Diretoria de Ensino nestas instituições Privadas. “No ensino Particular, de graus pré-primários e primários, a inspeção escolar continuou a ser feita, na capital, por um chefe de serviço e seis Inspetores Especiais, e no interior do Estado, pelas Delegacias Regionais de Ensino”. (ANUÁRIO DO ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1937, p. 415).

Segundo Gandini (2011), Almeida Júnior expediu instruções especiais para a execução de exames de habilitação dos professores leigos das escolas Particulares pelos Inspetores Escolares, e os mesmos ocorreram em junho de 1936, sendo que, a maioria dos candidatos da capital eram estrangeiros.

Os exames postularam excelentes resultados, tendo sido impedidos de abrir escolas Particulares numerosos candidatos quase analfabetos, e, entre eles, estrangeiros que balbuciam apenas a nossa língua. (ANUÁRIO DO ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1937, p. 415). “Para Almeida Júnior e para os Delegados de Ensino, os problemas declarados não se restringiam a escolas Particulares, pois a porcentagem de alunos estrangeiros nas escolas Particulares, Estaduais e Municipais eram correspondentes”. (GANDINI, 2011, p.437).

O art.162 do Código de Educação (1933), determinava a obrigatoriedade de autorização de uso dos livros didáticos para o ensino das línguas estrangeiras. O governador do Estado, Senhor Doutor J.J. Cardoso de Mello Neto, em apoio a política administrativa do Ensino, enviou mensagem em 09/07/37 à assembléia legislativa, expressando a necessidade de inspeção nas escolas, de habilitação de candidatos ao magistério privado e do cumprimento da determinação legal que obrigava as escolas Primárias com adoção de livros estrangeiros, a enviarem um exemplar de tais livros, a fim de que as autoridades escolares verificassem se neles havia algo que prejudicasse a formação de sentimentos nacionalistas (GANDINI, 2011, p.437).



De acordo com o exposto no *Anuário do Ensino do Estado de São Paulo* (1937), alguns Delegados de Ensino realizam em seus relatórios comentários em torno dos problemas das escolas Particulares. O Delegado de Presidente Prudente afirmou, “O ensino Particular é falho e deficiente, havendo necessidade urgente de um Inspetor Escolar que possa orientar e regularizar de maneira definitiva, pois a Delegacia vem lutando com sérias dificuldades, para orientação e regularização das escolas Particulares, que surgem a cada instante em todos os lugares” (*ANUÁRIO DO ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO*, 1937, p. 416).

Almeida Júnior sempre mostrou-se desfavorável à existência de um órgão fiscalizador exclusivo para as escolas particulares (*ANUÁRIO DO ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO*, 1936, pp. 248-249).

Nota-se, que os dilemas enfrentados em busca do propósito da consolidação de um sistema único e próprio de Ensino no Estado de São Paulo, bem como o desejo da ampliação das escolas primárias para a população em nome dos ideais democráticos defendidos por Almeida Júnior, iam ao encontro das problemáticas características e regionais de São Paulo, fruto do intenso trânsito das emigrações e imigrações que aqui se deram em prol do processo de modernização do Estado. Isso ocasionou amplos desafios como, elevados índices de atendimento do ensino Primário em instituições Particulares irregulares e com professores estrangeiros, leigos no âmbito do domínio da língua Portuguesa, somado ao contingente estatístico de alunos estrangeiros que só poderiam desenvolver uma formação Pátria e Cívica mediante um ensino que se fizesse nacionalizador.

Para tal, Almeida Júnior afirmou em relatório remetido ao *ANUÁRIO DO ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO* (1937):

Um dos instrumentos mais importantes e mais adequados para a nacionalização, é a língua Pátria. Pouco importa que o japonês esteja naturalizado brasileiro, se continua falando a língua japonesa, não podemos considerá-lo inteiramente nosso. Será este, pois, o primeiro apelo que faço as pessoas aqui presentes, e, muito particularmente aos membros do magistério particular: aprender a falar corretamente o idioma português” (*ANUÁRIO DO ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO*, 1937, p. 418).

2. AÇÕES EM PAUTA NA REUNIÃO PEDAGÓGICA DE JANEIRO - BOLETIM 14/1937.

Em conformidade com o disposto no número 12 do artigo 310º do Código de Educação (1933), a Diretoria de Ensino do Estado de São Paulo promoveu reuniões pedagógicas conforme estabelece esta legislação, nas sedes das Delegacias de Ensino com os Delegados de Ensino, Inspetores Escolares e Diretores de grupos escolares. O principal intuito desses encontros, eram o de discutir assuntos pedagógicos e administrativos de interesse geral, incluindo assuntos particulares das diferentes regiões do Estado (*REUNIÕES PEDAGÓGICAS DE JANEIRO- BOLETIM 14*, 1937, p.03).



Na semana de 21 a 25 de Janeiro de 1937, realizou-se a reunião pedagógica conforme previsto na publicação do Diário Oficial de 16 de janeiro de 1937. Com o objetivo de orientar os trabalhos escolares e de torná-los mais profícuos, houve por bem determinar as discussões com todas as Delegacias de Ensino acerca de dois temas comuns: “A ação da escola Primária em benefício da cultura da língua Pátria” e as “bibliotecas escolares infantis”(REUNIÕES PEDAGÓGICAS DE JANEIRO - BOLETIM 14, 1937, p.03).

Em relação ao primeiro tema - o cultivo da língua Pátria nas escolas, a Diretoria de Ensino justificou aos presentes na reunião a relevância da temática tecendo algumas provocações:

É bem conhecida a importância do idioma nacional como instrumento de intercâmbio social, de manifestação artística e de formação cívica. Sabe-se, de outro lado, que a língua Portuguesa, em nosso Estado, está sendo prejudicada por inúmeros defeitos regionais e pela influência deturpadora das línguas de imigração. Como combater na escola primária esses vícios? Como obter dos professores o aprimoramento da sua linguagem, da prosódia e sintaxe, e do gosto pela fôrma? Como aperfeiçoar e enriquecer o cabedal de expressões dos escolares? Como combater aos modismos prosódicos de determinadas regiões do Estado?» (REUNIÕES PEDAGÓGICAS DE JANEIRO - BOLETIM 14, 1937, p.04).

Ao observar os posicionamentos implícitos nas provocações que foram suscitadas na reunião pedagógica, é possível perceber que a política educacional ansiava pela ampliação das escolas públicas, laicas, universais e gratuitas, indicando que a perspectiva em relação à escola para todos era a de consolidar uma instituição comum e única.

A idéia de organização da educação em verdadeiras comunidades populares e no cuidado da unidade nacional implicam a necessidade de adaptação constante e crescente da escola aos interesses e às exigências regionais. (VIDAL, 2011, p. 478).

Sob a presidência de Almeida Júnior, a reunião trouxe como tônica central, a necessidade de disseminar-se a corresponsabilização entre todas as autoridades responsáveis pelo Ensino paulista, o processo de expansão das escolas primárias como um direito de todos, reconhecendo inclusive, as fragilidades que dispunham naquele momento da organização geral do Ensino no Estado de São Paulo. “O problema em nosso Estado, se reveste de particular importância se considerarmos que temos nas escolas públicas primárias 37% de filhos estrangeiros, e que, quase todas as colônias estrangeiras aqui fixadas mantêm organizações educativas em substituição ou como complemento da escola pública. O trabalho nacionalizador, precisa portanto, ser desenvolvido tanto nas escolas do Estado como nos estabelecimentos Particulares” (ANUÁRIO DO ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1937, p. 329).

Ainda no discurso pronunciado pelo Professor Almeida Júnior, Diretor do Ensino, na reunião pedagógica, ele realiza a introdução da temática da língua Pátria, enaltecendo a emergência de se abordar essa questão com as autoridades oficiais ao afirmar:



O interesse do Brasil não está somente em receber braços estrangeiros que venham colaborar para a sua grandeza material; mas também na obtenção dos imigrantes, assimilando os nossos costumes e fundindo-se conosco, cooperem para o desenvolvimento espiritual do país e fortaleçam a unidade da nossa pátria” (*REUNIÕES PEDAGÓGICAS DE JANEIRO - BOLETIM 14, 1937, p.39*).

Segundo Ginzburg (1986) cada sociedade observa a necessidade de distinguir os seus componentes; mas os modos de enfrentar essa necessidade, varia conforme os tempos e os lugares.

Observa-se nas proposições enunciadas dos discursos de Almeida Júnior às autoridades do Ensino, um desejo por disseminar ideais com forte apelo, de modo intencional, com o intuito de fomentar nos representantes de ensino do Estado a necessidade de se promover medidas que favoreçam a implantação de ações pedagógicas que resguardem a língua Pátria como ponto fulcral no trabalho educativo de assimilação dos estrangeiros.

Almeida Júnior dá o prosseguimento a sua preleção cerimonial da reunião, dizendo ao público de autoridades do Ensino que, “a tarefa primordial da escola Primária é a unificação nacional, a formação e o cultivo do sentimento da Pátria. Para conseguirlo, é mister que os seus professores sejam brasileiros” (*REUNIÕES PEDAGÓGICAS DE JANEIRO - BOLETIM 14, 1937, p.39*).

Segundo o *Anuário do Ensino do Estado de São Paulo (1937)*, a discussão do tema da língua Pátria e da assimilação social do filho do estrangeiro, despertou grandes interesses dos representantes de ensino do Estado. Honrados com a presença do Sr. Dr. Cantídio de Moura Campos, Secretário da Educação, e sob a relatoria³ dos professores Luiz Damasco Penna (Delegado do Ensino de Santos), o professor José V. Macedo, (Delegado do Ensino de Bauru), e o Professor Fernando Paes de Barros (Delegado interino do Ensino da Capital Paulista), foram aceitas em plenária as seguintes proposições:

1. No plano da localização das escolas, devem ser examinados, com o maior interesse, o caso das zonas de imigração.
2. Dos cursos noturnos a serem criados, segundo projeto que transita na assembléia, 100, pelos menos, serão destinados às zonas de imigração.
3. Deve-se prosseguir na política de criação de grupos escolares para as zonas rurais.
4. A fim de que possam cooperar eficientemente na ação nacionalizadora, os estabelecimentos públicos de ensino devem ser dotados de material que lhes permitam atrair o filho do imigrante e concorrer vantajosamente com quaisquer escolas estrangeiras.
5. Nos núcleos onde haja impossibilidade de residência da professora, será permitido, excepcionalmente, a juízo das autoridades regionais, a nomeação de professor do sexo masculino em escolas mistas.

3 Os relatores devem trazer o seu estudo escrito em no máximo seis laudas de papel, e sumariar em conclusões de caráter prático. Depois de lido e discutidos os trabalhos reunir-se-ão os relatores para formular conclusões definitivas, que são submetidas ao plenário nas reuniões finais. (*ANUÁRIO DO ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1937, p. 70*).



6. Deve ser facilitado, mediante determinadas condições, o funcionamento de escolas particulares em salas estaduais.
7. É necessário rever o regulamento do ensino particular, para regularizar a situação de inúmeras professoras em exercício, e, principalmente, para tornar praticamente possível a punição por quaisquer infrações.
8. É necessário incluir no código disciplinar, dispositivo que permita, punir professores estaduais, que, contratados para escolas particulares, se acumpliciam com estas para violar as leis do ensino.
9. De todas as escolas particulares deve ser exigida a escrituração igual às das públicas.
10. Todas as escolas particulares devem possuir obrigatoriamente, a bandeira e o mapa do Brasil, de dimensões iguais, pelo menos, aos que tiverem dos países estrangeiros.
11. O Estado fornecerá às escolas particulares, programas, regulamentos e instruções, bem como uma coleção de hinos e cânticos nacionais (*ANUÁRIO DO ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO*, 1937, p.68).

Diante das discussões colocadas nesse encontro, a de maior sentido foi mesmo a temática da língua Pátria, tendo ocorrido ainda, alguns encaminhamentos e proposições acerca da temática das bibliotecas escolares infantis.

O Delegado do Ensino da região de Botucatu - SP, chegou a afirmar sobre a presente reunião do ano que, “novos rumos foram traçados, com bases sólidas e seguras, para que jamais venha a falir a escola primária em sua mais alta finalidade” (*REUNIÕES PEDAGÓGICAS DE JANEIRO - BOLETIM 14*, 1937, p.04).

Já no ponto de vista das autoridades da Delegacia de Ensino da Capital Paulista, estes, “julgam que os professores pouco ou quase nada poderão conseguir”, ao se referirem no que nomearam de, combate ao modismo prosódico, “porque a influência do meio é absorvente” (*REUNIÕES PEDAGÓGICAS DE JANEIRO - BOLETIM 14*, 1937, p.04).

O documento das *Reuniões Pedagógicas de Janeiro - Boletim 14*, destaca o fato do Estado de São Paulo apresentar diversidades de aspectos, ao ser encarado sob o prisma das correntes imigratórias que o procuravam. Entretanto, “*compete ao professor lutar contra o meio e incutir hábitos prosódicos normais*” pois que, neste particular, como em muitos outros, a ação da escola é contrariar as tendências determinantes do ambiente. “*Julgar a escola impotente nesta luta contra as influências externas é decretar a falência da instituição educativa*” afirmam as autoridades do Distrito da Capital. (*REUNIÕES PEDAGÓGICAS DE JANEIRO - BOLETIM 14*, 1937, p.05).

Observa-se na afirmativa explicitada pelas autoridades da Capital, uma forte proposição acerca de uma possível condição das escolas, estar em condição de luta com as “influências externas”, do qual acredita-se, que ao se referirem às influências externas, estas estavam diretamente ligadas às questões de imigração observadas no Estado. Quadros (2014) nos chama atenção ao afirmar que o discurso da nacionalização do ensino, ao mesmo tempo em que buscava construir novos sujeitos de uma condição moral e patriótica, produziu aquilo sobre o que se pôs a falar, o outro - o estrangeiro - como perigo (QUADROS, 2014, p.138).

O livro das *Reuniões Pedagógicas de Janeiro - Boletim 14*, apresentam alguns dados mapeados interessantes e que estiveram presentes nas diferentes colocações



expressas na discussão, como a apresentada por um dos Delegados responsáveis pela relatoria do encontro. “O litoral sul, a alta Sorocabana e a Noroeste, por exemplo, abrigam núcleos densos de japoneses, dos quais os hábitos e a língua, absolutamente diversos dos nossos, acarretam dificuldades á expansão nacionalizadora das escolas”(REUNIÕES PEDAGÓGICAS DE JANEIRO - BOLETIM 14, 1937, p.05).

Admite-se nesse caso, como nos sugere Popkewitz (1997) que o discurso não pode ser visto somente como uma expressão das relações sociais, mas como um dos aspectos dos mecanismos pelos quais o mundo é produzido”.

Neste debate, outros Delegados de Ensino presentes na reunião também posicionaram-se com pontos de vista distintos em relação a questão das influências negativas dos imigrantes:

Outras zonas, aqui e ali, revelam também influências estranhas, mas em caráter menos alarmante. Há regiões que, por assim dizer, nunca sofreram essas influências e, dessa maneira, nos seus aspectos, como nos meios de vida, nos seus hábitos, como no respeito quase religioso ás tradições, apresentam uma feição nitidamente brasileira. As chamadas zona norte de São Paulo, o sul, o litoral norte e parte do litoral sul, e a zona que circunda a Capital” (REUNIÕES PEDAGÓGICAS DE JANEIRO - BOLETIM 14, 1937, p.05).

Ao se considerar os diversos posicionamentos apresentados pelos Delegados de Ensino, a partir dos dados levantados e contidos nos relatórios dos Inspectores Escolares de suas respectivas regiões, consentiram coletivamente sobre a necessidade de a cada zona estabelecer-se palestras pedagógicas que correspondam as atitudes apresentadas pelos professores, a fim de que, não desperdicem o dinheiro público e o tempo preciosíssimo destinado ás atividades escolares (REUNIÕES PEDAGÓGICAS DE JANEIRO - BOLETIM 14, 1937, p.05).

Com essa prerrogativa, o livro das *Reuniões Pedagógicas de Janeiro - Boletim 14*, apresenta uma série de encaminhamentos que foram discutidos e planejados neste encontro, e que contam com uma série de indicações metodológicas para tratar os elementos e as características regionais observadas nas diferentes Diretorias de Ensino do Estado com vistas ao enfrentamento das “influências externas” que estariam enfraquecendo as ações nacionalizadoras. (REUNIÕES PEDAGÓGICAS DE JANEIRO - BOLETIM 14, 1937, p.06).

Para atender as zonas do Estado de São Paulo com grandes predomínios de elementos culturais japoneses, ficaram as seguintes proposições (REUNIÕES PEDAGÓGICAS DE JANEIRO - BOLETIM 14, 1937, p.06):

1. Ensino alfabetizante exclusivamente pelo método analítico, com demora propositada na Sfase chamada de silabação e, portanto, principalmente, numerosíssimos exercícios de sintaxe, orais e escritos.
2. Convém melhor o exercício de completar palavras que o de copiar separando as sílabas.
3. Ensino de caligrafia com respeito exato da regra de escrever as palavras de uma só vez, sem retirar o lápis, o giz ou a pena.
4. Extremo cuidado com os exercícios de leitura articulada.



5. Largo emprego de leitura dialogada, onde haja abundante emprego até de frases interrogativas e exclamativas.
6. Uso mais frequente do dicionário.

Estes encaminhamentos enumerados acima, foram as principais conclusões a que se chegaram o coletivo das autoridades do Ensino e os Delegados de Santos, para o trabalho alfabetizante dos filhos de japoneses para buscar a integração destes grupos sociais (*REUNIÕES PEDAGÓGICAS DE JANEIRO - BOLETIM 14, 1937, p.06*).

Para a sistematização dos encaminhamentos traçados nesta reunião, apresentou-se os dados reconhecidos pelas autoridades regionais do Ensino de Santos e que constataram aos presentes como aspectos dificultadores as tentativas integradoras do ensino para a assimilação dos estrangeiros (*REUNIÕES PEDAGÓGICAS DE JANEIRO - BOLETIM 14, 1937, p.06*):

1. A sintaxe japonesa que diferem essencialmente da portuguesa.
2. O vocabulário dos meninos muito reduzidos.
3. Os fonemas portugueses que não existem no japonês, e os fonemas japoneses que não existem nos portugueses (*REUNIÕES PEDAGÓGICAS DE JANEIRO - BOLETIM 14, 1937, p.06*).

O documento oficial das *Reuniões Pedagógicas de Janeiro - Boletim 14*, apresenta encaminhamentos firmados pelas autoridades do Ensino presentes nesta reunião, para que, mediante as zonas do Estado de São Paulo onde os elementos estrangeiros, embora numerosos, pouco ou nenhuma influência observavam no meio social, a adoção das seguintes medidas foram apontadas como suficientes e capazes, se não de resolver definitivamente o problema do cultivo da língua Pátria posto em foco pela Diretoria do Ensino, pelo menos de “minorar” os maus efeitos atuais observados (*REUNIÕES PEDAGÓGICAS DE JANEIRO - BOLETIM 14, 1937, p.06*):

1. Dar exercícios frequentes e bem metodizados em que se ponham em evidência os vícios e defeitos de linguagem a corrigir, fazendo-se a correção com o auxílio dos próprios alunos;
2. Dar exercícios orais, em forma de composição, para que o educando aprenda a falar falando;
3. Dar exercícios de mudança ou troca de palavras ou frases defeituosas e viciosas, por outras em que a forma seja perfeita;
4. Dar exercícios bem dosados de sinonímia, que têm a vantagem de pôr á prova a agilidade mental da criança, desenvolvendo os seus recursos de expressão;
5. Dar substituição, nos exercícios escritos, de palavras estranhas á nossa língua, isto é, dos estrangeirismos, por outras verdadeiramente vernáculas;
6. Lançar mão de artifícios, nos momentos oportunos, combatendo os defeitos regionais e profligando as expressões da gíria, que tanto afeiam a nossa linguagem - recomendação apontada especificamente pelas autoridades da Delegacia do Ensino de Taubaté (*REUNIÕES PEDAGÓGICAS DE JANEIRO - BOLETIM 14, 1937, p.06*).

O fato da reunião pedagógica de janeiro de 1937 do Estado de São Paulo, ter destinado à pauta um amplo fomento da língua Pátria como aspecto central, explicita o quanto o documento em análise registra a incidência da temática como uma necessidade de intervenção, que deveria ser tomada pelas autoridades do Ensino do Estado. Portanto, a análise do presente documento desvela que as ações educativas



para a formação da nacionalidade constitui-se em um importante momento de nossa História, bem como para a nossa Historiografia da Educação.

Segundo Kreutz (2014) um conjunto de estudos mostram a nacionalidade e a maneira como ela foi se constituindo a partir do século XVIII, no Ocidente, ter a ver como uma tendência de afirmação da unidade.

Durante a análise dessa fonte, e percorrendo os diferentes posicionamentos apresentados pelas autoridades Regionais do Ensino do Estado de São Paulo que participaram dessa reunião, frequentemente nomeava-se como “empecilhos” para o desenvolvimento das ações educacionais, tendo em vista, o objetivo de integrar os estrangeiros. Entende-se que, o fato das escolas e dos professores considerarem a tradição cultural dos estudantes no trabalho curricular, como ameaças a nacionalização. Estas peculiaridades foram lidas pelos “olhares vigilantes” dos Inspectores Escolares como subversão à condição Pátria. Kreutz (2014) no tratamento das questões aqui levantadas frente a análise do livro ata oficial, afirma que: “O processo de nacionalização do ensino no Brasil foi conduzido com o entendimento de que a diversidade cultural do povo brasileiro era um obstáculo para a formação do Estado Nacional” (KREUTZ,2014, p.153).

Observa-se no trato das interlocuções dadas neste documento pelas autoridades do Ensino, que a reunião mobilizou posições divergentes pelos participantes, no entanto, sempre no sentido de buscar uma maior radicalização na instauração do processo nacionalizador nas escolas. Acerca deste aspecto, Hobsbawm (1990) têm nos alertado que “a escola foi chamada a ter um papel central na configuração de uma identidade nacional, sendo simultaneamente um elemento de exclusão dos processos identitários étnicos”.

3 AS ESCOLAS PRIMÁRIAS DE SÃO PAULO - INSTRUMENTOS PARA A NACIONALIZAÇÃO.

Outros elementos estiveram presentes nas discussões da emblemática reunião pedagógica de janeiro de 1937, sendo a formação cívica e moral, os temas que se apresentaram como pano de fundo nos diferentes posicionamentos e debates explicitados pelos educadores na busca por essa caracterização da escola como espaço primordial de assimilação dos estrangeiros.

Assim, Almeida Júnior, Diretor do Ensino do Estado de São Paulo ao proferir como princípio que, “*a problemática da educação entre os povos civilizados acaba por sobrelevar a escola entre a demais instituições sociais, responsabilizando-a, senão para resolver, mas ao menos para encaminhar as soluções*”, expõe um discurso carregado de apelo para que os esforços e olhares de todos os Dirigentes de Ensino e do governo do Estado de São Paulo voltassem para as escolas (REUNIÕES PEDAGÓGICAS DE JANEIRO - BOLETIM 14, 1937, p.27).

Segundo Bezerra (2014), a assimilação dos estrangeiros estava na base da discussão das políticas educacionais. O ensino da língua vernácula, a difusão dos valores nacionais, o cultivo das virtudes cívicas e a intensificação do amor à pátria



seriam os elementos básicos para o desenvolvimento da consciência nacional e sua autoafirmação (BEZERRA, 2014, p. 329).

Ainda na preleção de Almeida Júnior, ele indicou às autoridades presentes sobre a necessidade de, “cuidarem seriamente os professores, da formação civica e moral dos alunos por isso que, é ela um dos fundamentos da unidade pátria e a viga mestre que sustenta o arcabouço da organização das famílias” (*REUNIÕES PEDAGÓGICAS DE JANEIRO - BOLETIM 14, 1937, p.21*).

Nos registros do livro *Ata das Reuniões Pedagógicas de Janeiro - Boletim 14*, fonte documental pela qual tratamos esse artigo, apresenta-se um anexo documental sob o título de “a escola, instrumento de nacionalização”. A proposição apresentada também é recorrente no *Anuário do Ensino do Estado de São Paulo (1937)*, pois ambos transcrevem os posicionamentos apresentados por Almeida Júnior em ocasião de visita a escola de uma colônia japonesa Paulista.

Na abordagem proferida no discurso de Almeida Júnior aos japoneses, o Diretor do Ensino delinea claramente o modo como a escola foi compreendida enquanto aparelho imprescindível do Estado com vistas a proposição de uma identidade Nacional.

As medidas nacionalizadoras do ensino avançavam e observa-se claramente este aspecto nas perspectivas que assentaram as palavras do Diretor de Ensino com a afirmativa:

A tarefa primordial da escola Primária é a unificação nacional, a formação e o cultivo do sentimento da Pátria. Para consegui-lo, é mister que os seus professores sejam brasileiros. Não se compreende que um professor primário japonês, ensinando a crianças no Brasil, seja um bom instrumento nacionalizador. Por mais esforço que faça, por mais sincero que seja, não o conseguirá: falta-lhe o domínio da língua pátria, falta-lhe o espírito nacional, falta-lhe a tradição” (*REUNIÕES PEDAGÓGICAS DE JANEIRO - BOLETIM 14, 1937, p.39*).

Em resumo publicado do discurso pronunciado pelo Prof. A. Almeida Júnior, Diretor do Ensino, na ocasião da visita à reunião dos professores particulares japoneses promovida pela “Liga dos Amigos da Escola Japonesa”, em 20 de janeiro de 1937, fato que transcorre junto aos trabalhos promovidos com a reunião pedagógica de janeiro e as autoridades do Ensino do Estado, ele inicia sua preleção afirmando; “*considero para a educação de São Paulo, altamente auspiciosa esta reunião, que permite o encontro dos “leaders” da colônia e dos professores primários japoneses, com as autoridades do ensino oficial do Estado*” (*REUNIÕES PEDAGÓGICAS DE JANEIRO - BOLETIM 14, 1937, p.39*).

Ao prosseguir seu discurso, Almeida Júnior afirma na visita e sob a presença da liga japonesa, que ele estava as voltas de se fazer um primeiro e grande apelo, e prossegue dizendo; “*as pessoas aqui presentes, e, muito particularmente aos membros do magistério particular eu reitero; aprendam a falar corretamente o idioma português*” (*REUNIÕES PEDAGÓGICAS DE JANEIRO - BOLETIM 14, 1937, p.39*).

Segundo Kreutz (2014) antes mesmo de providenciar uma sede para a associação e para seus encontros sociais, os japoneses repatriados no Brasil procuravam construir a escola para os filhos.



Tanto no livro das *Reuniões Pedagógicas de Janeiro - Boletim 14*, como no *Anuário do Ensino do Estado de São Paulo* (1937), observa-se nestes documentos a transcrição da expressão, *período de transigência*, tendo ela como o fenômeno da conciliação das escolas Públicas e das escolas Particulares para atender a educação das crianças no Estado de São Paulo. Sobre a conciliação das escolas para o atendimento educacional, Almeida Júnior afirma:

“Por enquanto somos forçados a transigir. O país não pode ainda colocar escolas suas em todos os pontos em que as crianças reclamam educação. Mas onde quer que se instalem escolas particulares, devem estas subordinar-se á orientação nacional e cooperar com as escolas públicas na formação do sentimento de Pátria Brasileira” (*REUNIÕES PEDAGÓGICAS DE JANEIRO - BOLETIM 14, 1937, p.41*).

Segundo Bezerra (2014), São Paulo tanto quanto outras regiões do Brasil, tiveram áreas de concentração de imigração em regiões relativamente isoladas que resultaram em organizações comunitárias próprias, consideradas necessárias diante da omissão do poder público, o que facilitou o uso cotidiano da língua materna.

As medidas nacionalizadoras deveriam ter ocorrido desde o momento de chegada destes trabalhadores, o que significaria a oferta de escolas que atendessem a todos. Conforme o Estado se ausentou, enfraquecido que estava por adotar um sistema federalista, possibilitou que os imigrantes criassem suas próprias instituições para suprir as demandas de sociabilidade e promover sua autointegração na sociedade brasileira (BEZERRA, 2014, p.346).

Prado (2014) afirma que o temor constatado nos relatos dos Inspetores Escolares em ocasião de visitas às instituições escolares, justifica-se, dada a ausência de vagas nas escolas públicas de São Paulo, possibilitando assim, a criação de margens para os debates sobre a nacionalização destas escolas.

A abordagem que foi dada às temáticas conduzidas nas reuniões pedagógicas de janeiro de 1937 por Almeida Júnior junto às autoridades do Ensino do Estado de São Paulo, especialmente no apelo em benefício ao cultivo a língua Pátria, certamente partiram de uma avaliação de como efetivamente estavam os processos de assimilação dos estrangeiros em relação à nacionalidade brasileira, além de considerar ainda, o fato dos imigrantes representarem uma ameaça a brasilidade.

Segundo Nascimento (2014), o uso da língua Portuguesa foi o principal marcador simbólico utilizado pelo Estado de São Paulo para invalidar a cultura dos grupos étnicos em relação à nacionalidade. “*Desconhecer a língua da pátria é pecar gravemente contra ela*” (RAMOS, 1943, p.79).

Assim, colocou-se na condição de ameaça nacional e na categoria de traidores da pátria, tornando como consequência, a nacionalização dos descendentes de imigrantes uma questão de segurança nacional (NASCIMENTO, 2014, p. 53).

Desse modo, torna-se perfeitamente compreensível toda a carga emocional e apelativa implícita no encontro das autoridades do Ensino do Estado de São Paulo frente a temática do cultivo da língua Pátria no mês de janeiro de 1937. O intuito



foi de projetar diretrizes de fiscalização e de orientação pedagógica às escolas do Estado de São Paulo. “A nacionalização empreendida, afirmava como possibilidade a construção de uma escola única e nacional” (NASCIMENTO, 2014, p. 52).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

GANDINI, Raquel Pereira Chainho. Antonio F. de Almeida Junior e a administração da Diretoria do Ensino do Estado de São Paulo (1935 - 1938). In: MIGUEL, M.E.B; VIDAL, D.G; ARAÚJO, J.C.S. **Reformas Educacionais. As manifestações da Escola Nova no Brasil 1920-1946.** Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: Edufu, 2011.(Coleção memória da educação)

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história.** São Paulo: Cia das Letras, 2.^a edição, 1990.

SÃO PAULO. **Anuário do Ensino do Estado de São Paulo- 1936-1937 (1937).** *Publicação organizada pelo Prof. Almeida Júnior, Diretor do Ensino, e abrangendo o Ensino Primário e Pré-primário Estadual, Municipal e Particular, o Ensino Secundário Estadual, e o Ensino Normal, Estadual e Livre.* São Paulo, Secretaria da Educação e da Saúde Pública. Diretoria do Ensino. (anexo: Relatórios dos Diretores do Ensino anteriores ao atual).

SÃO PAULO. **As reuniões pedagógicas de janeiro de 1937 - Boletim 14.** *Publicação organizada por Plínio Paulo de Braga, Delegado Regional em comissão junto à Diretoria de Ensino.* São Paulo, Secretaria da Educação e da Saúde Pública. Diretoria de Ensino.

QUADROS Claudemir de.O discurso que produz a Reforma: nacionalização do ensino, aparelhamento do Estado e reforma educacional no Rio Grande do Sul (1937 - 1945). In: QUADROS, Claudemir de. **Uma gota Amarga: itinerários da nacionalização do ensino no Brasil.** Santa Maria, editora UFSM, 2014.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma educacional: Uma política sociológica - poder e conhecimento em educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KREUTZ, Lúcio. A educação de Imigrantes no Brasil. In: LOPES, E.M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G.. **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Reformas da Instrução Pública.In: LOPES, E.M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G.. **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

KREUTZ, Lúcio. A Nacionalização do Ensino no Rio Grande do Sul. In:QUADROS, Claudemir de. **Uma gota Amarga: itinerários da nacionalização do ensino no Brasil.** Santa Maria, editora UFSM, 2014.

PRADO, Eliane Mimesse. Vislumbres acerca da nacionalização do Ensino: o enigma das escolas que italianizaram a cidade de São Paulo In: QUADROS, Claudemir de. **Uma gota amarga: itinerários da nacionalização do ensino no Brasil.** Santa Maria, editora UFSM, 2014.

BEZERRA, Maria Cristina Santos do. História com muitos poréns: a nacionalização das escolas criadas por imigrantes alemãs em São Paulo. In: QUADROS, Claudemir de. **Uma gota Amarga: itinerários da nacionalização do ensino no Brasil.** Santa Maria, editora UFSM, 2014.

HOBBSAWM, Eric. **Nações e Nacionalismo desde 1780.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

NASCIMENTO, Dorval do. Brasilidades, Lusitanidades, Germanidades: a política de nacionalização do ensino primário e as disputas em torno da Nação (1934 -1945) In: QUADROS, Claudemir de. **Uma gota Amarga: itinerários da nacionalização do ensino no Brasil.** Santa Maria, editora UFSM, 2014.

A ATUAÇÃO DE DORINA DE GOUVÊA NOWILL E SUA FUNDAÇÃO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA OS CEGOS NO BRASIL

Jammerson Yuri da Silva⁴ – UFRN

Com as crescentes conquistas da educação inclusiva, seus debates têm se ampliado cada vez mais nas discussões pedagógicas e reflexões metodológicas dentro e fora dos ambientes escolares. Muitos intelectuais e instituições contribuíram para a implementação e consolidação de políticas públicas e educacionais que atendam às subjetividades dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

Diante desse contexto e a partir da perspectiva da História Cultural, esta pesquisa está inserida no campo da História da Educação e circunscrita aos domínios da História dos Intelectuais e das Instituições. Tendo como ponto de partida a construção entre os campos político, intelectual e educacional. Temos como objetivo investigar a relação da intelectual Dorina de Gouvêa Nowill e sua atuação para a criação de políticas públicas para educação de cegos no Brasil através da Fundação Dorina Nowill para Cegos (FDNC).

Nos pautamos em uma leitura histórica promovida pela Nova História Cultural, que nos permite não apenas a inovação nos métodos e ampliação das fontes de pesquisa, mas também novas interpretações, com abertura para diversos domínios, sendo, portanto, uma linha de trabalho historiográfico que possibilita a pluralidade (Burke, 2008). A partir dessa perspectiva, é possível compreender o mundo como invenção, percebendo as diversas camadas de história construídas ao longo do tempo por práticas e representações, ideias e mentalidades.

Essa abertura teórica reflete também em uma diversidade de estudos e fontes, possibilitando diálogos entre concepções anteriormente distintas, como é o caso da História Política e da História dos Intelectuais. Buscamos aqui situar a intelectual estudada entre essas duas dimensões, a fim de evitar determinismos e perceber as relações entre sua vida pessoal e sua atuação pública.

Para uma melhor compreensão da figura de Dorina Nowill, foi trabalhado o conceito de intelectual proposto pelo historiador francês Jean-François Sirinelli, que entende esses sujeitos como membros de uma elite criadora e mediadora cultural (Sirinelli, 1996; 1998). Nota-se, portanto, que o intelectual se funda e é reconhecido

4 Pedagogo. Professor de Educação Especial. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/ UFRN). E-mail: jammerson_yuri@hotmail.com.



como tal por meio de sua prática. Ganha visibilidade, respeito e constitui-se enquanto autoridade em determinado assunto a partir de sua atuação e compromisso social.

Outro autor que nos auxilia na construção das análises é Michel de Certeau. A partir de sua obra *A Escrita da História* (1982), podemos pontuar o tripé lugar de fala, prática e escrita da intelectual estudada. De tal modo, buscamos apresentar a trajetória de Nowill, relacionando sua vida pessoal à sua atuação pública em prol da criação e consolidação de políticas públicas para as pessoas com NEE.

Sua escrita também é contemplada a partir do contato com sua autobiografia *E eu venci assim mesmo* (1996) e do livro *Para quem quer ver além: Lições de Dorina de Gouvêa Nowill* (2002), ambos operacionalizados por meio da análise do discurso. O discurso foi visto aqui a partir de uma perspectiva foucaultiana, no qual o compreendemos como um elemento de primeira importância para a conquista e a legitimação do poder.

Além dos livros de Nowill, foram também tomadas como fontes a sua biografia, disponível no sítio eletrônico da FDNC e a legislação educacional voltada para alunos com NEE. As mesmas foram analisadas através do método historiográfico da heurística e da hermenêutica, realizando a crítica interna e externa dos documentos, e relacionando-os aos seus contextos sociais e políticos de produção.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Antes de chegarmos à criação da FDNC, é preciso compreender o caminho percorrido ao longo dos anos pela Educação Especial no Brasil e seus processos de transformação histórica, política e social. Diversos avanços ocorreram, mas vários momentos de discriminação e preconceito foram sentidos por muitas das Pessoas com Deficiência (PcD) que ajudaram a desenhar sua história. Inicialmente o atendimento às PcD era oferecido somente por instituições de iniciativas pessoais e privadas e as classes especiais surgiram apenas como uma opção de conseguir separar os alunos ditos “normais” dos considerados “anormais”.

Nota-se que, inicialmente, não havia uma grande inquietação com esses sujeitos ou mesmo iniciativas de políticas públicas para este grupo social. Pouco a pouco foi surgindo uma motivação de compreender as demandas das PcD e lhes proporcionar condições de existência mais participativa e integrada na sociedade.

A Educação Especial no Brasil enquanto modalidade educacional foi por muito tempo definida como uma assistência dada aos educandos com deficiência, independente das especificidades dos sujeitos. Em alguns casos, ocorria que a deficiência não tinha nenhum efeito educativo. Porém, por falta de conhecimento, acreditava-se que o processo de ensino-aprendizagem era considerado inviável ou até mesmo impossível.

De tal modo, na maior parte dos casos, o que acontecia era apenas um atendimento meramente clínico. A defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas portadoras de deficiência é atitude muito recente em nossa sociedade (Mazzotta, 2003, p. 12). Vale ressaltar que a falta de conhecimento sobre a diversidade dos sujeitos e das deficiências contribuíram para que essa parcela social fosse colocada



à margem do coletivo, contribuindo para o não estabelecimento de uma vida social, de sua comunicação e até mesmo do seu direito à educação.

Temos como pioneiros em atendimentos educacionais às pessoas com deficiência, os países europeus. Esses atendimentos foram ampliados, alcançando os Estados Unidos e o Canadá e em seguida diversos países, entre eles o Brasil. Em nosso país, os primeiros grupos assistenciais começaram a surgir no século XIX, a fim de suprir as necessidades de pessoas que manifestavam alguma deficiência como a cegueira e a surdez.

Porém, somente em meados do século XX teve o início do atendimento educacional a essas pessoas de forma mais significativa. Para Mantoan (1998) a história da Educação Especial brasileira é dividida em três períodos. Cada período é referenciado por ações materializadas em sua época: 1854 a 1956 com ações de iniciativa privada; 1957 a 1993 com ações de âmbito nacional; e, 1993 até os dias de hoje com ações em benefício da inclusão.

Em 1854, foi fundado por D. Pedro II o Imperial Instituto de Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant, ainda localizado na cidade do Rio de Janeiro. Três anos mais tarde, foi criado o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, que logo depois foi denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), que atendia meninos surdos entre 7 e 14 anos de idade. Esta instituição funciona até os dias atuais na cidade do Rio de Janeiro.

Ambos os institutos apresentam relevante desempenho em suas áreas específicas de ação, com o objetivo de oferecer o que havia de melhor em termos de educação para cegos e surdos diante do contexto da época. Tal postura pode ser observada ainda nos dias de hoje. Foi também em consequência do trabalho destas instituições que, em 1883, ocorreu o 1º Congresso de Instrução Pública que posicionava a questão do currículo e a formação de professores para cegos e surdos.

Em meados de 1900 foram surgindo ações que expressavam o interesse da sociedade em relação às pessoas que apresentavam necessidades educacionais específicas. Tal acontecimento estimulou o crescente número de trabalhos científicos e técnicos na área, assim como a consumação de congressos e a criação de estabelecimentos de ensino tanto públicos como privados com práticas direcionadas a esse público.

É importante deixar claro que, ao contrário do que muitos pensam, a busca pelo desenvolvimento e evolução da Educação Especial no Brasil não é algo tão recente. A mesma já existe há algum tempo e se articula aos serviços que atendem às pessoas com deficiência. Entretanto, a efetivação no tocante ao setor educacional só foi efetivado em anos posteriores.

Entre os anos de 1957 e 1993 passaram a surgir investimentos oficiais nacionais relacionados ao atendimento educacional. O governo federal elaborou campanhas com essa finalidade, tendo sua primeira campanha voltada para a Educação do Surdo Brasileiro de acordo com o Decreto Federal nº. 42.728, de 03 de dezembro de 1957, instalada no INES. Anos depois, José Espíndola Veiga criou a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes da Visão, que foi atrelada ao Instituto Benjamin Constant no Rio de Janeiro. Em 1961 a instituição passou a contar em sua direção com a professora e intelectual Dorina de Gouvêa Nowill que foi nomeada



para gerir o primeiro órgão Nacional de Educação de Cegos e também para liderar a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Visuais⁵.

Em termos de marcos legais, temos a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que em seu artigo 1º afirma: “Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos”. Este é um documento que norteia os direitos fundamentais do ser humano, sendo estabelecido em 10 de dezembro de 1948 pela Organização das Nações Unidas (ONU), na ocasião composta por 58 Estados-membros, entre eles o Brasil.

Em 1990 foi assinada a Declaração Mundial de Educação para Todos, um documento da ONU para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Nele consta que “as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à Educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo” (Unesco, 1990).

O texto ainda usava o termo “portador”, hoje não mais utilizado. Já em 1994 foi elaborada a Declaração de Salamanca. Este documento é uma resolução da ONU e foi concebido na Conferência Mundial de Educação Especial, em Salamanca (Espanha). O texto trata de princípios, políticas e práticas das necessidades educativas especiais, e dá orientações para ações em níveis regionais, nacionais e internacionais sobre a estrutura de ação em Educação Especial. No que tange à escola, o documento aborda a administração, o recrutamento de educadores e o envolvimento comunitário, entre outros pontos. A Declaração foi assinada por representantes de 88 governos e 25 organizações internacionais.

Em 13 de dezembro de 2006, ocorreu em reunião da Assembleia Geral da ONU a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Esta foi adotada para comemorar o Dia Internacional dos Direitos Humanos, não apenas como um dia de celebração, mas de conquistas na garantia de direitos fundamentais por todas as pessoas com deficiência em especial pelo Estado.

No Brasil, temos como marco em 2008 a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, cujo documento traça o histórico do processo de inclusão escolar no Brasil para embasar “políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos os alunos” (Brasil, 2008). Em 2011 foi assinado o Decreto Nº 7.611 com a finalidade de revogar o decreto Nº 6.571 de 2008, estabelecendo novas diretrizes para o dever do Estado com a Educação das pessoas público-alvo da Educação Especial. Entre estas determinações, estabelece que o sistema educacional seja inclusivo em todos os níveis, que o aprendizado seja ao longo de toda a vida, e impede a exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência.

Também determina que o Ensino Fundamental seja gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais. Estabelece que sejam adotadas medidas de apoio individualizadas e efetivas,

5 Cabe ressaltar que atualmente esses ministérios foram reduzidos a uma pasta dentro da secretaria nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH).



em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena. Trata também sobre a oferta de Educação Especial, que deve se dar preferencialmente na rede regular de ensino.

Em 2015, finalmente, foi aprovada a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que traz uma série de inovações. Dentre elas, podemos destacar a proibição da negação de matrícula e de cobrança de taxas adicionais em casos de estudantes com deficiência. Esta foi uma conquista significativa na perspectiva de ampla garantia de acessibilidade e da inclusão em diferentes aspectos da sociedade. A tabela a seguir apresenta uma breve esquematização dos marcos legais acerca da educação inclusiva no Brasil.

Tabela 1: Marcos Legais da Educação Inclusiva no Brasil

Lei	Ano	Principais determinações
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	2008	Apresenta histórico e embasa políticas públicas para inclusão.
Decreto Nº 7.611	2011	Revoga o decreto Nº 6.571 de 2008. Estabelece a inclusão em todos os níveis educacionais e impede a exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência.
Lei Brasileira de Inclusão (LBI)	2015	Proíbe a negação de matrícula e cobrança de taxas adicionais em casos de estudantes com deficiência.

Fonte: Tabela criada pelo pesquisador com base na legislação disponível no site do MEC.

DORINA DE GOUVEIA NOWILL

Dorina de Gouvêa Nowill nasceu em 28 de maio de 1919, na cidade de São Paulo. Filha de Manuel Monteiro de Gouvêa e Dolores Panelli, Dorina teve dois irmãos: Amélia, mais velha e Manuel, o caçula. Em 1927, ingressou no Externato Elvira Brandão, onde cursou do primário ao ginásio, formando-se em 1935, em São Paulo. Vitimada por uma doença, sofreu infecção ocular que causou hemorragia e cegueira, aos 17 anos de idade.

Foi a primeira mulher com deficiência visual a formar-se professora pela Escola Normal Caetano de Campos em 1945. Ao longo do curso, desenvolveu com o apoio de colegas um método para promoção de educação de crianças cegas. O projeto teve aprovação do Departamento de Educação do Estado de São Paulo, abrindo caminho para a instalação do I Curso de Especialização de Educação de Cegos na América Latina.



Figura 1: Dorina Nowill



Fonte: <<<https://www.fundacaodorina.org.br/>>>. Acesso em: 03 Mar. 2020.

Em 1946, criou a Fundação para o Livro do Cego no Brasil (FLCB). A instituição atua há mais de 70 anos no atendimento ao deficiente visual, buscando em suas ações a completa autonomia e integração do deficiente à sociedade, oferecendo programas gratuitos de reabilitação e produzindo materiais didáticos em braile, livros falados e mídias digitais.

No ano de 1947, Dorina Nowill aproximou-se do Secretário de Educação de São Paulo, Carlos Pasquale, a quem convenceu a criar o Departamento de Educação Especial para Cegos. Dorina cursou especialização em ensino para cegos no *Teacher's College* da Universidade de Columbia, em Nova York, Estados Unidos. Por ocasião de sua estadia fora do Brasil, conheceu o seu esposo Edward Hubert Alexander Nowill, com quem teve cinco filhos, doze netos e dois bisnetos.

Ainda nos Estados Unidos, expôs a carência brasileira com relação ao ensino destinado aos cegos, sobretudo, a falta de livros em braile. Sua fala sensibilizou instituições como a *Kellog's Foundation* e a *American Foundation for Overseas Blind*, que doaram uma imprensa braile completa à então Fundação para o Livro do Cego no Brasil, em 1948. Em 1951, assumiu a Presidência da FLCB, onde atuou por mais de 60 anos. Em 1953, requereu a assinatura do Decreto Lei 2.287, que garantia o direito à educação inclusiva no Estado de São Paulo.



Em 1961, foi nomeada pelo então presidente da República Jânio Quadros para dirigir o primeiro órgão Nacional de Educação de Cegos no Ministério da Educação, Cultura e Desportos. No ano de 1979, foi eleita Presidente do Conselho Mundial para o Bem Estar dos Cegos na VI Assembleia Geral do Conselho, hoje União Mundial de Cegos, chegando a discursar na Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU) em 1981.

Lançou no ano de 1996, a sua autobiografia intitulada *E eu venci assim mesmo*, e, no ano 2000, tornou-se presidenta emérita e vitalícia da Fundação Dorina Nowill para Cegos. Dorina faleceu em São Paulo, aos 91 anos de idade, vítima de uma parada cardíaca, no dia 29 de agosto de 2010.

Recebeu em vida e também *post-mortem* uma grande quantidade de honrarias e homenagens, como o título de mulher do ano pelo Clube Paulistano de Senhoras (1966), mestra do ano nas comemorações do Dia do Professor da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (1961) e o título de *Women of Distinction Award*, da *Soroptimist Federation of Americas*, nos Estados Unidos (1970), entre outras tantas premiações⁶.

A ESCRITA DE DORINA NOWILL

Dorina Nowill escreveu dois livros: *Para quem quer ver além: lições de Dorina de Gouvêa Nowill* (2002) e sua autobiografia *E eu venci assim mesmo* (1996). Seu primeiro livro apresenta sua trajetória de forma bem descritiva acerca dos principais momentos que a autora considera com significativos e dignos de seu registro. Em uma escrita saudosista e repleta de emoções distintas, percorre através de seu olhar desde sua infância e relação com seus pais e irmãos, sua formação, construção familiar e profissional. Porém, o foco da obra gira em torno de sua militância em favor da pessoa com deficiência visual.

Seu segundo livro teve a participação de Marina Gonzalez na coordenação, cuja escrita está dotada de lições de conscientização sobre um olhar para além do exposto e de uma sensibilidade sobre a vida e seus múltiplos contextos, em uma espécie de guia para as pessoas que veem uma pessoa com deficiência visual em uma caixa limitante. A autora se expõe como alguém disponível a fazer seu leitor a repensar sua maneira de enxergar a vida e seus sentimentos. Podemos observar, portanto, que existe uma relação direta entre as experiências vividas pela intelectual e sua escrita.

A FUNDAÇÃO DORINA NOWILL PARA CEGOS (FDNC)

Dentre todos os esforços da intelectual pesquisada no campo da Educação Inclusiva, cabe destaque a relevância do trabalho desempenhado pela instituição fundada por ela. AFDNC é resultado de uma militância de sua fundadora, a professora Dorina Gouvêa Nowill. Nota-se que sua persistência foi um fator determinante para o sucesso da instituição, e que a limitação imposta pela falta da visão não impediu que a intelectual levasse a frente seu projeto de democratização do acesso aos processos formativos.

6 Informações sobre a vida de Dorina disponíveis no sítio eletrônico da Fundação Dorina Nowill para Cegos: <<<https://www.fundacaodorina.org.br>>>. Acesso em: 10 Mar. 2020.



Inicialmente chamada de Fundação para o Livro do Cego no Brasil (FLCB) – fundada em 1946 – a instituição FLCB mudou de nome em 1991, passando a chamar-se Fundação Dorina Nowill para Cegos (FDNC), em homenagem a sua fundadora. A instituição permanece atuante e encontra-se situada na cidade de São Paulo, na Rua Diogo de Faria, nº 558, Vila Clementino.

A FDNC apresenta como sua missão “Facilitar a inclusão social de pessoas com deficiência visual, respeitando as necessidades individuais e sociais, por meio de produtos e serviços especializados”. Funda suas bases nos valores da ética, do respeito, da dedicação e da perseverança. Atualmente sua direção é composta por Francisco Henrique Della Manna (Presidente), Roberto Faldini (Vice-Presidente), Henrique José Fernandes Luz (Vice-Presidente) e Anne Catherine Olesen (Vice-Presidente).

A instituição não atua apenas nas questões de cobertura das carências apresentadas pela educação formal, age diretamente na inclusão do deficiente na sociedade tendo como eixo de sua frente de trabalho três pontos de atuação: primeiro na produção e distribuição gratuita de material gráfico especial, tais como livros em Braille para alunos da rede pública de ensino do Estado de São Paulo, manuais de instruções, bulas de remédios, placas de sinalizações, entre outras. Segundo na produção de material sonoro, como livros falados e digitais, revistas de circulação nacional e materiais para treinamentos empresariais, feitos mediante solicitação. E terceiro, através de diversos cursos, como o ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), e cursos específicos para introdução do deficiente visual ao mercado de trabalho.

Figura 2: Fundação Dorina Nowill para Cegos



Fonte: revistadmais.com.br. Acesso em: 03 Mar. 2020.



Neste olhar, ao abordar a temática da educação inclusiva, a compreendemos como um direito garantido por leis através de um processo sócio histórico de conscientização e embates políticos em busca de reconhecimento. Vale ressaltar que a perspectiva inclusiva que é abordada na pesquisa é vista por Romeu Sasaki (1997) como de adaptação mútua entre sujeito com deficiência e sociedade na busca de um desenvolvimento amplo em todos os aspectos de sua vida. Neste sentido, evidencia-se que não se trata de uma modalidade de ensino exclusiva ou segregadora destinada às pessoas com deficiência e NEE.

DORINA NOWILL, A FDNC E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Todo o processo de construção e consolidação de políticas públicas para cegos e demais sujeitos com NEE, se deu através de lutas e conquistas. A participação de intelectuais no processo de conquista de direitos é comum nas sociedades, pelo fato de fazerem parte de um grupo que atua socialmente e comporta-se como criador e mediador cultural (Sirinelli, 1998). De tal modo, enxergaremos Dorina como uma pensadora que direciona toda a sua atuação política e educacional no sentido de promover a inclusão de pessoas com cegueira à formação. Em sua atuação, uma postura de possibilitar a todos o acesso à educação de qualidade.

As análises promovidas pelo viés cultural da história, permitem o rompimento com leituras deterministas em que a sociedade influencia e forja o intelectual ou, por outra via, o intelectual constitui-se de maneira a-histórica e descontextualizada, exercendo ele influência direta sobre o meio. Cabe-nos nesse trabalho perceber a dupla influência de uma instância sobre a outra, analisando as relações sujeito-sociedade e sociedade-sujeito que orientam concepções políticas, discursos e ações.

De tal forma, compreendemos a intelectual Dorina como uma criadora e mediadora cultural. Uma intelectual capaz de captar os discursos que ocorriam sobre a temática da inclusão educacional em nível internacional, aliar às suas experiências sociais e traduzir isso em militância por direitos, pressão por debates e políticas públicas, projetos e propostas inclusivas para a formação de cegos principalmente através da Fundação Dorina Nowill para Cegos.

Tal percepção se evidencia ao traçarmos um paralelo entre a vida pessoal e profissional de Nowill em interface de diálogo com as conquistas alcançadas pelas pessoas com NEE no campo educacional. Nota-se que a atuação da intelectual junto à órgãos públicos, políticos, agências de fomento, instituições privadas e aos próprios pares foi de primeira importância para a criação e consolidação de políticas públicas voltadas para educação especial e inclusiva.

Neste sentido, há um entrelaçamento entre a Dorina mulher, cega, a Dorina professora, a Dorina militante e todas as demais facetas desta intelectual. Falamos aqui de trajetórias cruzadas entre o público e o privado, entre uma intelectual e uma ampla gama de sujeitos representados por ela. É lugar de fala de Nowill que lhe garante a autoridade e a legitimidade necessárias para tratar de educação para cegos. E esta lhe é conferida não apenas pela sua atuação pública, mas pela sua própria história de vida e experiências individuais.



Ao fazer de sua cegueira um instrumento de luta pela democratização do ensino, a intelectual colocou-se na linha de frente de um problema latente, existente e persistente em nossa sociedade. Sendo assim, de maneira paradoxal, sua cegueira permitiu que outros sujeitos cegos vissem além e que o poder público ligado à educação enxergassem a sua cegueira com relação à inclusão e aos alunos com cegueira, baixa visão e outras NEE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção desse trabalho nos levou a compreensão do papel de uma intelectual no meio social, seja através da sua escrita, de sua atuação política, ou mesmo de sua vida pública e privada, para o estabelecimento de leis e diretrizes. Temos, portanto que a garantia de direitos e a construção de um espaço para discussão de práticas inclusivas na educação não se deu de maneira naturalizada, mas sim através da atuação de sujeitos e instituições.

Compreendemos, portanto, a importância de Dorina de Gouvêa Nowill para educação inclusiva no Brasil, sobretudo, para os cegos, bem como da FDNC e sua atuação em prol da inclusão. Trabalhos como este aqui construído, evidenciam a necessidade de conhecer mais a fundo as relações entre sujeito e sociedade que implicam nas articulações políticas, na criação e aplicação das leis e decretos educacionais e na atuação de instituições para promoção de uma efetiva educação inclusiva em nosso país.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Decreto Nº 7.611*. Brasília: MEC, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei Brasileira de Inclusão (LBI)*. Brasília: MEC, 2015.
- BURKE, Peter. *O que é História Cultural?* Trad. Sergio Goes de Paula 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora. 2008.
- CERTEAU, Michel de. A Operação Historiográfica. In: _____. *A Escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2014.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglé. Ensino inclusivo/ educação (de qualidade) para todos. In.: _____. *Revista Integração*, n. 20, p.29-32, 1998.
- MAZZOTTA, Marcos José Silveira. *Educação especial no Brasil: História e políticas públicas*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- NOWILL, Dorina de Gouvêa. *E eu venci assim mesmo*. 290f. São Paulo: Totalidade, 1996.
- NOWILL, Dorina de Gouvêa. *Para quem quer ver além: Lições de Dorina de Gouvêa Nowill*. São Paulo: Editora Original, 2002.



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

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais in: RÉMOND, René. *Por uma história política*: Rio de Janeiro: Ed. UFRJ/Ed. FGV, 1996.

A ATUAÇÃO DO MÉDICO ALMIR MADEIRA NA ASSISTÊNCIA À INFÂNCIA POBRE ESCOLAR DE NITERÓI: A INSTITUIÇÃO DA OBRA DO COPO DE LEITE, EM 1917 NA ESCOLA EUZÉBIO DE QUEIROZ.

Alessandra Moura da Silva – NIPHEI/UERJ

INTRODUÇÃO

O trabalho em lume fez parte da minha dissertação de Mestrado (Silva, 2018) e tem como objetivo analisar a atuação do médico Almir Madeira (1884-1972) no tocante a assistência à infância pobre escolar, na cidade de Niterói, então capital do estado do Rio de Janeiro, a partir de uma das suas ações neste campo, a instituição da *Obra do Copo de Leite*, na Escola Euzébio de Queiroz, no ano de 1917. A instituição desta *Obra* configurou-se como mais uma ação do médico para combater a mortalidade infantil e o analfabetismo na cidade.

Almir Madeira formou-se em Medicina, em 1909, pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, atuou primeiro como estagiário e depois como médico do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (IPAI) entre os anos de 1909 a 1914. O Instituto de Proteção e Assistência à Infância fora criado pelo médico Moncorvo Filho em 1899 e tinha dentre seus objetivos prestar assistência materno-infantil às mães e crianças pobres da capital da República. Desta forma, fazer parte do corpo de estagiários e médicos do Instituto permitiu a Almir Madeira entrar em contato com a geração de médicos e intelectuais reformistas (SIRINELLI, 2003) inserido nos debates em torno da filantropia e do modelo racional de assistência médico infantil que via uma forma de não somente tratar a doença, mas também de preveni-la.

Sendo assim, ao posicionarmos Almir Madeira pertencente a uma geração de médicos e intelectuais reformistas, assumimos a noção de geração defendida por Sirinelli (2003) na qual determina um evento como marco fundador de uma geração. Defendemos que a mobilização em torno da assistência à infância pobre fundamentada na racionalidade científica e na legitimação do poder dos médicos



tenha sido a o marco fundador para os médicos da geração de Almir Madeira (Silva, 2018), De acordo com Sirinelli:

E esses efeitos da idade são às vezes suficientemente poderosos para desembocar em verdadeiros fenômenos de geração, compreendida no sentido de estrato demográfico unido por um acontecimento fundador que porisso mesmo adquiriu uma existência autônoma. Por certo, as repercussões do acontecimento fundador não são eternas e referem-se, por definição, à gestação dessa geração e a seus primeiros anos de existência. Mas uma geração dada extrai dessa gestação uma bagagem genética e desses primeiros anos uma memória coletiva, portanto ao mesmo tempo inato e o adquirido, que marcam por toda a vida (SIRINELLI, 2003, p. 253).

Estar inserido no contexto do Instituto de Proteção e Assistência à Infância e comungar das ideias que lá eram defendidas permitiu que fosse confiada a Almir Madeira por Moncorvo Filho a fundação, em 1914, do Instituto de Proteção e Assistência à Infância de Niterói (IPAIN), congênere do da capital da República.

Esta oportunidade possibilitou ao médico Almir Madeira se dedicar diretamente e ampliar sua atuação nas causas da infância pobre de sua cidade. Embora o Instituto de Niterói tenha sido fundado como congênere da capital federal, com regras, padrões e objetivos gerais próximos, houve especificidades que marcaram sua individualidade e pontuaram suas distinções. No caso de Niterói, o Instituto foi responsável pela distribuição do copo leite em escola pública da cidade, em 1917 (Silva, 2018).

Conforme Silva (2018) o discurso salvacionista via a infância como um “ser em devir” (SARMENTO, 2007, p.26), o “futuro da nação” e com a “missão de salvadora do mundo”. Se as crianças eram consideradas o futuro de uma nação, eram delas que o país tinha que se preocupar fazendo intervenções para prevenir as doenças que as assolavam e as levavam à morte ou à debilidade. Nesta direção,

a educação realizada de formas diversas como a higiênica, religiosa, física, moral, intelectual congregava para a obtenção de uma sociedade representante de um país civilizado e de uma nacionalidade em construção (SILVA, 2018, p.75).

Desta forma, Almir Madeira projetava a escola como “lugar de regeneração física e mental” (Silva, 2018, p.114) e propagava a concepção de que a criança bem nutrida avançaria em seus estudos, “não ficaria doente e teria mais aptidão para as atividades físicas” (Silva, 2018, p.114). Silva (2018) afirma que sendo assim, a alimentar as crianças corretamente era uma das soluções, junto com outras para aumentar a frequência escolar e acabar com o analfabetismo. Além de protege-las da morte precoce, das doenças, da inaptidão, do raquitismo, da inércia e a prepará-las para o serem futuros trabalhadores.

Baseando-se na ideia do pediatra argentino Genaro Sisto, que implementou nas escolas públicas do seu país o Copo de Leite, o médico Almir Madeira seguiu a realização de Sisto e implementou a mesma obra na cidade de Niterói. A *Obra do Copo de Leite*, conforme o médico, foi iniciada em 1917 e baseava-se na distribuição de um copo de leite para os alunos da Escola Modelo Euzébio de Queiroz que encontravam-se



subnutridos e eram matriculados no Instituto de Proteção e Assistência à Infância de Niterói (MADEIRA, 1922 *apud* SILVA, 2018).

A *Obra o Copo de Leite* configurou-se como uma das ações de Almir Madeira como Diretor do Instituto de Proteção e Assistência à Infância de Niterói (IPAIN) e só possível por haver filantropos na instituição com capital suficiente para financiar a distribuição do leite na Escola Modelo Euzébio de Queiroz. Acreditamos que através da rede de sociabilidades (SIRINELLI, 2003) construída por Almir Madeira foi possível a *Obra o Copo de Leite* “Condessa de Nova Friburgo” alimentar 57 crianças entre os anos de 1914 a 1918, segundo os dados informados no jornal *O Berço* (08/01/1919) e em 1920 haver a distribuição de copos de leite para 236 crianças (*O Jornal*, 13/10/1928).

O COPO DE LEITE: A PRIMEIRA OBRA DE REGENERAÇÃO FÍSICA E MENTAL NAS ESCOLAS DE NITERÓI.

Projetando à escola como lugar de regeneração física e mental, Almir Madeira difundia a ideia de que a criança bem alimentada progrediria em seus estudos, não ficaria doente e teria mais aptidão para as atividades físicas. Assim, a alimentação saudável era uma das soluções, junto com outras, para acabar com o analfabetismo, pois aumentava a frequência escolar. Entendia que o Copo de Leite contribuía na luta contra o analfabetismo e a mortalidade infantil. Em Conferência no Curso de Férias, na Escola Normal de Niterói, em 1923, Madeira afirmava que ali estava “incontestavelmente um meio propício, embora tão simples, para aumentar a frequência escolar, e que a outros aliados poderiam facilmente resolver o grave problema nacional do analfabetismo” (*Jornal do Commercio*, 14/12/1923). Na mesma Conferência ressaltou que a pedagogia devia estar aliada a medicina a fim de “cercar o aluno de todos os cuidados possíveis para que se opere nas, melhores condições o seu desenvolvimento quer corpóreo, quer intelectual e moral” (*Jornal do Commercio*, 14/12/1923).

Aí está a obra do ‘Copo de Leite’ que se destina, particularmente, às crianças assim pobres e débeis necessitadas de uma sadia merenda capaz de suprir a deficiência e imperfeição da alimentação tomada, antes da vinda para a escola (*O Jornal*, 13/10/1928).

A questão da nutrição dos alunos, principalmente dos mais pobres, configurava-se, desde o início do século XX, como um problema a ser resolvido. E os motivos que levaram médicos, governos e educadores a pensarem em sua relevância estavam em torno da manutenção da construção de uma ideia do por vir. A criança como impulso para o futuro do país rumo ao progresso e aos seus desafios deveria ser defendida e resguardada de qualquer mal ou perigo que pudesse ameaçá-la. Neste sentido, a alimentação saudável a protegeria das doenças, da inaptidão, do raquitismo, da inércia, da morte e a preparava para o amanhã com homens e mulheres com braços fortes para o trabalho.

A obra do Copo de leite foi originariamente fundada pelo médico pediatra argentino Genaro Sisto (1870-1923) que a implementou nas escolas públicas do seu país. O pediatra



foi o propulsor da escola com novas orientações higiênicas e pedagógicas e difundiu, assim, uma nova prática para desenvolver a parte física e mental das crianças pobres. Neste sentido, a escola servia como o centro irradiador dos preceitos da medicina social preventiva e das normas higienistas (MADEIRA, 1947, p. 34). O médico Almir Madeira aderiu a realização de Sisto implantando a mesma obra no IPAIN com o objetivo de auxiliar na alimentação das crianças em situação de subnutrição nas escolas públicas de Niterói. Neste sentido, Madeira apregoava para si a fundação desta Obra no Brasil. Realmente, não temos notícias que, pelo menos, em outros Institutos de Proteção e Assistência à Infância dos demais Estados do Brasil tivesse sido instituído este serviço. Sendo um braço do Instituto de Niterói procurou intervir diretamente na escola pública da cidade.

Na capital fluminense, foi inaugurado ontem mais um novo serviço do Instituto de Proteção à Infância de Niterói, a benemérita instituição que tem se mantido exclusivamente à custa da generosidade particular. Trata-se do ‘Copo de Leite’, destinado às crianças pobres da Escola Modelo Euzebio de Queiroz, que tem como diretora a professora sra. d. Aurea Julieta de Siqueira Machado (*Correio da Manhã*, 17/10/1917).

Conforme Almir Madeira, a obra servia aos “alunos pobres do Grupo Escolar Euzebio de Queiroz”, localizado próximo ao Instituto de Proteção à Infância de Niterói (MADEIRA, 1922) aonde seriam distribuídos de “8 a 10 litros de leite de ótima qualidade e de 2 a 3 quilos de pão aos alunos pobres” (*O Jornal*, 13/10/1928). Se entre os anos de 1917 e 1918, o Copo de Leite possuía 57 alunos matriculados conforme dados do jornal *O Berço* (ano IV, vol,11, 08/01/1919), em 1920 já havia a distribuição de copos de leite para 236 crianças (*O Jornal*, 13/10/1928)⁸. Os alunos recebiam além da alimentação na escola, o atendimento médico e dentário e artigos do vestuário como roupas e sapatos no Instituto de Proteção e Assistência à Infância de Niterói (IPAIN) (*O Jornal*, 13/10/1928). Em 1914, o Grupo Escolar Euzebio de Queiroz foi designado para “servir de escola Modelo” na cidade de Niterói (*O Fluminense*, 13/03/1914). Tornar-se uma escola Modelo significava que seria a escola destinada à prática das normalistas da Escola Normal. Esta prática seria observada diretamente pelo diretor da Escola Normal.

Além do Grupo Escolar Euzebio de Queiroz localizar-se no bairro de São Domingos, tal como o IPAIN o que, provavelmente, facilitou o atendimento às crianças, outros pontos são relevantes, como à relação entre Almir Madeira e a Diretora da escola, sra. Aurea Julieta de Siqueira Machado⁹. A Diretora da escola era Dama da Assistência do Instituto e secretária da Caixa Escolar Euzebio de Queiroz, do 2º Distrito, a mesma que Almir Madeira tinha o cargo de “zelador”. O relacionamento entre ela e o médico sugere que estavam atuando em projetos cujos objetivos eram o de educar e prestar assistência à infância pobre no ambiente escolar¹⁰. Como possível desdobramento

8 Não conseguimos identificar de onde eram as crianças que foram contabilizadas para chegar a este quantitativo

9 Aurea Julieta Siqueira Machado (? – 1942) iniciou sua carreira no magistério na década de 1890. Em 1892 como professora normalista. Em 1896 encontrava-se dirigindo 12ª escola feminina, no centro da cidade de Niterói. No último ano do século XX foi promovida a professora de 2ª classe. No ano de 1910 recebeu novamente uma promoção a professora de 1ª classe. Com isso, era integrante da banca de avaliação da Escola Normal de Niterói. Em 1912 encontrava-se como Diretora do Grupo Escolar Euzebio de Queiroz (*O Fluminense*).

10 Há indícios de que o IPAIN distribuiu diretamente o Copo de Leite apenas para este Grupo Escolar, pois não conseguimos localizar outras instituições que foram beneficiadas pela Obra. Segundo Almir Madeira, “considerando que o referido In-



da ação iniciada por Almir Madeira, em Niterói, em 1917, a diretora Ilza Martins, instituiu, em 1919, na Escola Tiradentes, no Distrito Federal, após a sua viagem à Argentina, a obra o Copo de Leite. O periódico *O Jornal*, em 02 de outubro de 1919, noticiou a criação da professora. No dia 15, Carlos Sá, no mesmo jornal, fez um elogio à diretora afirmando ser ela a fundadora da obra o Copo de Leite no Brasil. Almir Madeira sentiu-se desrespeitado quanto a ignorarem o seu feito, e escreveu ao jornal solicitando que a sua carta fosse publicada.

Fundada em 1907 na capital argentina, a obra do ‘Copo de Leite’, segundo as ideias do notável cientista portenho, sr. Genaro Sisto, foi instituída pela primeira vez, no Brasil, por iniciativa minha, na qualidade de diretor-fundador do Instituto de Proteção e Assistência a Infância de Niterói, auxiliado extraordinariamente pela exma. sra. Condessa de Nova Friburgo, que deu o seu nome a nova instituição. Há dois anos precisamente (16 de outubro de 1917), realizou-se a inauguração do ‘Copo de Leite’ Condessa de Nova Friburgo na sede do Instituto de Proteção à Infância de Niterói, com a presença do sr. A. Geraque Collet, então presidente do Estado, deputados, autoridades locais, pessoas das mais altas representações sociais, enfim, representantes da imprensa, assignando todos um auto que tenho sob as minhas vistas (*O Fluminense*, 18/10/1919).

Neste documento além dos dados que marcam a temporalidade da fundação da obra o Copo de Leite, verificamos a necessidade do seu fundador enfatizar a sua importância e a presença das mais altas autoridades do Estado e representação da sociedade niteroiense na inauguração, como forma de qualificar, prestigiar e simbolizar o seu feito. Assim, com dados precisos evidenciou a sua marca na regeneração das crianças pobres das escolas públicas de Niterói.

Em 1926, no Distrito Federal, Carneiro Leão à frente da Diretoria Geral de Instrução Pública afirmava que “já se conseguiu desde meado do ano passado, a criação e a manutenção regular de 20 instituições do copo de leite em vinte escolas e de sopa escolar em dez” (*O Jornal*, 07/01/1926). Após esta declaração averiguamos que até 1930 em mais sete escolas foi instituído o Copo de Leite: Escola Deodoro (1928); Escola São Paulo (1929); Grupo Escolar Homem de Mello (1929); Escola Profissionalizante Washington Luis (1928); Escola Manoel Cicero (1928); Escola `Padre Miguelinho (1928); Escola José de Alencar (1929) e Escola José Pedro Varella (1929), no Rio de Janeiro, entre outras.

Segundo Madeira, também em 1917, na Bahia, o professor Ferreira de Magalhães levava a conhecimento da população, por meio de uma conferência pública, realizada na Academia de Medicina, a obra o Copo de Leite¹¹. Em Niterói após a instituição do Copo de Leite por Almir Madeira, no Grupo Escolar Eusébio de Queiroz, e pelas Caixas

stituto constitui se precursor da obra de assistência escolar entre nós [...]; o primeiro instituto no Brasil, e que se destina exclusivamente a um estabelecimento público – a Escola Modelo Euzebio de Queiroz” (Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, 1922).

11 Não conseguimos localizar em jornais do Estado a referência para confirmar esta afirmação de Almir Madeira.



Escolares, a Liga da Bondade instituiu, em 16 de outubro de 1928 a mesma obra na Escola Maternal Julieta Botelho (*O Jornal*, 16/10/1928).

A Liga da Bondade foi fundada, em 1927, pela família Oliveira Botelho realizava campanhas de doações na instituição infantil onde, a professora Julieta Botelho, esposa do ex- presidente do Estado do Rio de Janeiro, Francisco Chaves de Oliveira Botelho, fora diretora. Após o seu falecimento, em 1926, o presidente do Estado Feliciano Sodré, decretou que a instituição em que ela lecionava levasse o seu nome: Escola Maternal Julieta Botelho¹².

Almir Madeira, assim como seus contemporâneos, defendia que a escola detinha grande responsabilidade, pois de além de ensinar “a ler e a contar”, devia também conjugar nas crianças os preceitos de higiene. Em suas palavras, o educador moderno devia contribuir para que os “retardados e anormais, mesmo os psíquicos”, se tornassem “úteis à sociedade, impedindo que se constituam para ela insuportáveis cargas ou pesado fardo” (MADEIRA, 1947, p. 33). Havia também a preocupação com os chamados débeis. Crianças com fraqueza, subnutridas, inaptas e anêmicas que assim o eram por causas variadas como verminoses, impaludismo, convivência em ambientes com tuberculosos, com predisposição a taras e com sífilis congênita que ao estarem nas salas de aula tinham baixíssimo rendimento escolar (MADEIRA, 1947).

O problema da alimentação em idade escolar era preocupação da sociedade e dos interessados no assunto. Tanto que em abril de 1917, um certo X assinou a coluna no jornal *O Fluminense* escrevendo sobre *As Obras de Preservação escolar*. Dando a sua opinião sobre a importância da colônia de férias e sobre a alimentação, X relatou sobre o problema da alimentação dos colonos quando voltam das colônias. Afirmando que “uma alimentação apropriada às diferentes condições do meio, de idade, de clima e de trabalho vem preocupando o higienista em todas as escolas, desde os maternas, primárias e secundárias até os liceus profissionais” (*O Fluminense*, 05/04/1917).

Este mesmo articulista, aludiu a situação da França onde o Ministério da Instrução Pública instituiu as primeiras cantinas escolares com alimentos mais nutritivos em substituição a fraca merenda que era oferecida na hora do recreio. Neste período já se discutia a implementação do Copo de leite nas cantinas escolares. Na França, a forma mais viável para a fundação foi a adoção das chamadas Caixas Escolares, que por iniciativa privada ou por mutualidades supria a escola das suas necessidades como também, as dos alunos mais carentes (*O Fluminense*, 05/04/1917).

UNIÃO DE ESFORÇOS EM PROL DA INFÂNCIA POBRE.

No Brasil, as Caixas Escolares¹³ foram regularizadas pelo decreto do governo fluminense de 02 de junho de 1918 (*Correio da Manhã*, 08/07/1918) e tinham por fim,

12 Atualmente, a escola pertence a Fundação Municipal de Educação de Niterói e se chama Unidade Municipal de Educação Infantil Julieta Botelho e localiza-se na mesma casa desde a sua fundação (*O Fluminense* e *Jornal do Commercio*).

13 Organizadas pelo governo, mas administradas e sustentadas pela iniciativa privada, as Caixas Escolares foram aliadas de Almir Madeira e de outros como Levi Carneiro (1882-1971), em Niterói, na difusão da prática da alimentação escolar como parte promotora do fim do analfabetismo, na divulgação e na prática da higiene. Além do Copo de leite aos alunos pobres, as Caixas Escolares ofereciam também assistência médica e dentária. O decreto 1.616 de 02/06/1918 do governo estadual regulamentou as Caixas Escolares. A partir deste, as Caixas Escolares receberiam ajuda de alguma instituição que não fosse o governo, pois este não possuía condições de financiá-las



promover a frequência nas escolas primárias, auxiliar os alunos pobres; instituir o copo de leite em favor dos menores sem recursos; distribuir calçado e vestuário aos alunos pobres; tratar da criação e educação dos boys scouts; premiar os alunos mais distintos; prestar cultos à Bandeira e tratar da celebração de festas cívicas (*Correio da Manhã*, 08/07/1918; grifos nossos).

Conforme a lei número 1.552 de 26 de novembro de 1918 foi concedida a subvenção de 6:000\$000 ao IPAIN. Apesar da subvenção votada, o deputado estadual Américo Lassance, presidente do Instituto de Niterói, cobrava, em 06 de março de 1919, a Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro o cumprimento da lei em questão. Somente em 26 de abril do mesmo ano que o governo do Estado mandou cumprir a lei em “troca de socorros médios, cirúrgicos (inclusive dentários), medicamentos e dietas às crianças reconhecidamente pobres de todas as escolas de Niterói” (*O Fluminense*, 27/04/1919).

Referente as Caixas Escolares, é interessante ressaltar que o próprio Almir Madeira também fazia parte da administração, sendo zelador, da Caixa Escolar Euzebio de Queiroz, do 2º distrito de Niterói, bem como outros membros do Instituto de Assistência, como o deputado estadual Américo Lassance (*O Fluminense*, 08/07/1918). Quanto à Caixa Escolar Euzebio¹⁴ de Queiroz, Almir Madeira propôs logo na primeira sessão a

Organização da estatística das crianças na idade escolar e que frequentam a escola; indagação dos motivos da ausência das mesmas às aulas; incumbência do Instituto de Proteção à Infância de estender a todas as escolas do 2º distrito o serviço do ‘Copo de leite’ e organização da clínica escolar para as crianças pobres (*O Fluminense*, 29/07/1918).

Questão importante de ser ressaltada é a do analfabetismo no Estado. A Liga Fluminense contra o Analfabetismo fez uma campanha em consonância com a Liga Nacional em prol de “diminuir o mais possível a porcentagem de analfabetos em nosso glorioso Estado” (*O Fluminense*, 14/06/1916). Nesta perspectiva, a merenda escolar através do Copo de leite foi apresentada como fundamental para aniquilação deste mal na sociedade e o governo poderia colaborar no sentido que deveria ser distribuído ao povo abundantemente, pois o leite era considerado o alimento mais completo.

Enquanto não se dá solução para esse problema, embora da maior impotência sob o ponto de vista da vitalidade do povo; enquanto não consegue dar leite barato e abundante a todos os habitantes do Distrito Federal, os poderes públicos podem auxiliar a sua distribuição entre aqueles que mais precisam [...] A prefeitura por intermédio da Diretoria de Instrução Pública, criaria o chamado copo de leite, instituição conhecida em outras terras, e que consiste na distribuição de copo de leite aos alunos das escolas públicas. Com essa simples medida, os higienistas americanos têm conseguido aumentar o peso das crianças

14 Nas pesquisas nos jornais encontramos duas grafias: Euzebio e Eusebio. Como a grafia com a letra “z” se fez mais presente, optamos por escrevê-la desta forma.



que frequentam escolas sustentadas pelo estado, favorecendo o desenvolvimento progressivo da raça (*Correio da Manhã*, 03/08/1924)

Enfatizar a sua marca, a sua obra, marcar posição em meio ao seu grupo e a sociedade eram ações costumeiras não somente de Almir Madeira, mas do grupo de médicos de sua geração. Ao dar uma palestra na Escola Ruy Barbosa - Niterói, em 13 de outubro de 1928, Madeira destacou algumas de suas ações na cidade, principalmente nas que diziam respeito à escola como assistência à saúde e à alimentação das crianças pobres.

Escolheu para ressaltar a importância do Copo de Leite, a história de dois alunos do Escola Modelo Euzebio de Queiroz. A primeira dizia respeito a um rapaz “de traje modesto, mas decente” que o chamou respeitosamente e perguntou se o médico não se lembrava dele. Ao responder negativamente, o rapaz disse que era o número X do Copo de Leite da escola da D. Aurea (diretora da Escola Modelo). Imediatamente, contou Madeira, se lembrou do menino que tinha uma história triste, cujo pai era um “desgraçado” (*O Jornal*, 13/10/1928).

Era um débil físico por herança mórbida e, mais que isso, por carência de meios de vida. Tornou-se assíduo às aulas - o que dantes não acontecia - e aumentou notavelmente de peso e estatura, depois de inscrito na benemérita obra de preservação escolar (*O Jornal*, 13/10/1928).

Almir Madeira salientou ainda em sua palestra, a importância do Copo de Leite na vida das crianças matriculadas no Grupo Escolar Euzebio de Queiroz “cujo futuro parecia tão sombrio”. Este futuro sombrio fora, em parte, modificado com cerca de “250 gramas de leite pasteurizado na hora do recreio, duas horas aproximadamente depois do início da aula”, pois “aquela salutar refeição muitas vezes era a única” (*O Jornal*, 13/10/1928).

Em outra situação, uma professora do mesmo Grupo Escolar levou ao encontro do médico, em seu consultório, no Instituto de Proteção e Assistência à Infância de Niterói, uma aluna franzina, vestida humildemente que mal conseguia ficar em pé; aparentava estar tendo uma síncope; estava apática, não se movimentava e apresentava-se alheia. O médico a colocou sentada em uma cadeira e perguntou se tinha fome. Ao que respondeu que sim, foi lhe dado “um copo de leite quente para logo depois dizer que se sentia bem e tinha vontade de voltar para o seu banco escolar” (*O Jornal*, 13/10/1928).

Por que o leite era ideal para as crianças em idade escolar? Almir Madeira, mais uma vez, recorreu ao seu mestre Genaro Sisto para explicar. Segundo ele, o pediatra argentino defendia que o leite possui “albuminoide completo, de assimilação fácil, de digestão rápida e sem esforço” (*O Jornal*, 13/10/1928). Ainda de acordo com o médico, “ensinar o hábito de beber leite é fazer obra de educação, é indiretamente lutar contra o alcoolismo” (*O Jornal*, 13/10/1928). Evitar o alcoolismo era uma das preocupações frequentes dos médicos higienistas, pois afirmavam que o vício da bebida levava a degeneração da raça, desgraçava lares e impedia que nascessem crianças saudáveis.



Nesta perspectiva, se a criança desde cedo desenvolvesse o hábito de ingerir leite, não o trocaria pelo vício em bebidas alcóolicas (*O Jornal*, 13/10/1928).

O valor nutritivo do leite ainda foi lembrado por Almir Madeira ao ressaltar o gráfico de comparação do leite com vários alimentos, feito pelo Dr. Werneck Genofre: “1 litro de leite vale 400 gramas de galinha, ou 3 quilos de abóbora, ou 8 ovos, ou 375 gramas de bife ou 9 ½ de laranjas” (*O Jornal*, 13/10/1928). Além do valor nutricional do leite, Almir Madeira entendia que o Copo de Leite proporcionava ao menino pobre da escola pública a possibilidade de se igualar, na hora do recreio, aos meninos mais ricos. O menino que teve a “triste contingência de ter nascido pobre, não tem necessidade de, sobre o farnel do colegial rico ou remediado deitar os olhos de incontido desejo” (*O Jornal*, 13/10/1928).

[...] a obra do ‘Copo de Leite’ que se destina, particularmente, às crianças assim pobres e débeis, necessitadas de uma sadia merenda capaz de suprir a deficiência e imperfeição da alimentação tomada antes da vinda para a escola (*O Jornal*, 13/10/1928).

No Segundo Congresso Brasileiro de Higiene realizado em 1924, em Belo Horizonte, Almir Madeira apresentou a tese A defesa dos débeis escolares. Na tese discutia a importância da higiene escolar, principalmente em relação a contaminação e proliferação da tuberculose entre os alunos mais pobres. Na ocasião, após a apresentação foram tiradas seis conclusões sobre o tema apresentado.

I - Todo vasto âmbito de ação, outrora tão restrito da higiene escolar, enquadra-se perfeitamente no programa de saúde pública, quer direta quer indiretamente. II – Se é sua finalidade preparar sadias e fortes, as gerações futuras, não se compreende que uma organização de saúde pública deixe entregue à própria sorte os escolares débeis e anêmicos por causas diversas, máxime aqueles cujo estado de pobreza só se compara ao de sua miséria orgânica. III – A julgar pelas estatísticas do Dispensário Escolar e do Instituto de Assistência à Infância de Niterói, além de outras devem formar legiões os escolares débeis de que, só agora, começa a se esboçar, entre nós uma (sic) plano de defesa. IV – Por outro lado sabe-se que a idade escolar é muito propícia ao desenvolvimento da tuberculose, e que nestas condições essas crianças enfraquecidas poderão contrair mais facilmente o terrível morbo, talvez o maior flagelo social. V - Urge, pois, ao lado dos dispensários escolares oficiais, que se instruem onde não haja, e se multiplique onde se tornem necessárias, as obras de preservação da infância contra a tuberculose e a degeneração da raça de iniciativa privada (cantina, copos de leite, escola para débeis – tipos Charlettenburgo e Vernay- escolas sanatórios e ao sol, colônias de férias). VI – Cumprindo, porém, ao Estado a defesa higiênica da sociedade, particularmente, das crianças de cuja saúde e vigor depende o futuro da raça, o Segundo Congresso Brasileiro de Higiene enviará esforços juntos aos governos da Federação, no sentido, quando não criar e manter tais obras, geralmente dispendiosas, de acoroçoar a sua criação, subvencionando-as ou com elas entrando em



acordo de modo a encaminhar para as mesmas os fracos e débeis selecionados nos seus dispensários oficiais (*A Noite*, 12/12/1924).

Desta forma, junto com a instituição do Copo de Leite nas escolas outras ações profiláticas deveriam ser implementadas a fim de salvar as crianças de doenças que as matavam, como a tuberculose.

só quem conhece as escolas frequentadas pela pobreza sabe o quanto desnutridas as crianças que as frequentam, candidatas a tuberculose que esse simples recurso viria a auxiliar na sua luta contra a morte (*Correio da Manhã*, 05/08/1925).

A posição dos médicos em relação às ações que deveriam empreendidas pelo Estado era reafirmada por Antonio Leão Velloso em sua crônica, onde afirmava que era nas “escolas, nas oficinas e nos liceus” que o Estado deveria atuar como forma de realizar a profilaxia. Segundo ele, era função do Estado “proteger a criança na escola dando-lhe higiene e noções capazes de orientá-la e fornecendo-lhe alimentos” (*Correio da Manhã*, 05/08/1925). Para finalizar a sua argumentação, Leão Velloso reafirmava a necessidade de criação nas escolas públicas do Copo de leite e da sopa como forma de prevenir que a tuberculose se instalasse no organismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Almir Madeira configurou-se como um intelectual, um representante crítico, que emitiu opiniões e colocando-se à frente das causas que acreditava. Neste sentido, propôs e realizou iniciativas em nome do combate à mortalidade infantil e ao analfabetismo.

Ao se formar, além realizar consultas em Niterói, Almir Madeira foi convidado a fazer parte dos médicos efetivos do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro. Esta relação mais estreita com o médico Moncorvo Filho, proporcionou a Almir Madeira ganhos simbólicos em sua carreira, como: uma oportunidade de se colocar à frente da defesa da assistência à infância, a estabelecer vínculos profissionais que foram importantes em suas ações e a fazer parte da geração de médicos que via em Moncorvo Filho, uma liderança em relação aos problemas e soluções referentes à assistência à infância pobre.

Ao analisarmos os trabalhos apresentados e realizados por Almir Madeira algumas ideias e ações nos chamaram atenção. Objetivando diminuir os índices de mortalidade e analfabetismo em crianças em idade escolar e fomentar a educação higiênica na cidade, Almir Madeira promoveu, para além das ações já realizadas no IPAIN, a assistência aos alunos pobres, nas escolas públicas da cidade.

Educar e instruir a criança com brandura e sem prejudicá-las em seu desenvolvimento físico é uma das leis escolares mais delicadas em seus efeitos e, por isso, de grande ponderação. É exatamente neste ponto gradativo e proporcionado do ofício do mestre que bem se pode chamar a ‘dosagem do ensino’, para compará-la com as gotas de ciência médica em que o profissional tanto melhor acerta quanto mais bem mede e



pesa, em seu doente, a idade, robustez, hábitos, clima, ambiente etc., a fim de alcançar o desejado efeito, que é a saúde .M.M.J (*O Fluminense*, 25/07/1915)

Através de ações como o Copo de Leite, implantado na Escola Modelo Euzébio de Queiroz e nas demais escolas, pelas Caixas Escolares das escolas de Niterói, verificamos a tentativa de Almir Madeira em estender as medidas realizadas no IPAIN para a cidade e para crianças que não eram atendidas na instituição e que necessitavam de ajuda médica preventivas e higiênicas para não adoecerem, para se fortalecerem e prosseguirem nos estudos. Mais uma vez vislumbramos o intelectual engajado posicionando-se diante das mazelas que afligiam a infância pobre. Apesar da implementação do Copo de Leite ter sido bem acolhida pelo governo, por outros médicos e pela intelectualidade, não teve prosseguimento durante o período abordado pela pesquisa.

Apesar de ser anunciada como importante forma de auxílio para prevenir doenças como a tão temida tuberculose e o drástico analfabetismo, o Copo de leite não vingou. Segundo Almir Madeira, “os benefícios foram suspensos com grande pesar” (*O Jornal*, 13/10/1928). Entretanto, a “cruzada” pelo diagnóstico e tratamento da tuberculose entre os alunos das escolas públicas não cessou. Novas medidas foram por ele implementadas para que as crianças fossem cuidadas e estivessem sadias para a aprendizagem

REFERÊNCIAS

A CAPITAL, Rio de Janeiro, 1910 – 1919.

A NOITE, Rio de Janeiro, 1920 – 1929.

A NOTÍCIA, Rio de Janeiro, 1920 – 1929.

JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro, 1910 – 1919; 1920 – 1929

MADEIRA, Almir Rodrigues. **Da instituição do Copo de Leite**. Congresso Brasileiro de Protecção a Infancia. 1, 27 de agosto a 5 de setembro de 1922. Rio de Janeiro. Departamento da Creação no Brasil, 1925. 7º Boletim de 1924.

_____. **A primeira colônia de férias no Brasil: sua história e seus resultados**. Archivos de Assistência á Infância, n. 2; 03-23, 1924.

_____. **Evolução histórica e aspectos actuais da assistência medico-social da criança no Brasil**. A Folha Medica, 5 e 25 de maio; 25 de junho e 25 de julho, 1947.

O BERÇO. Niterói, Rio de Janeiro, 1914, 1915 e 1919

O FLUMINENSE. Niterói, Rio de Janeiro, 1880 – 1889; 1900 – 1909; 1910 – 1919; 1920- 1929.

O JORNAL. Rio de Janeiro, 1920 -1929

SARMENTO, Manuel Jacinto. VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos. (Org.) **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.



SILVA, Alessandra Moura da. **Entre a assistência médica infantil e a regeneração da infância da pobre escolar: a atuação do médico Almir Madeira a partir do Instituto de Proteção e Assistência à Infância de Niterói de 1914 a 1929**. 2018. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: RÉMOND, René (Org.). **Por uma História Política**. 2ª edição – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003

A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA: A CONSTRUÇÃO DE SUJEITOS NAS EXPERIÊNCIAS DOS COMITÊS POPULARES DEMOCRÁTICOS NA BAIXADA FLUMINENSE (1945-1947)

Vitor da Silva Batista – UERJ

Busca-se apresentar a experiência dos Comitês Populares Democráticos na Baixada Fluminense como um momento importante, ainda que curto, no processo de elevação da consciência política dos setores populares da região. O recorte temporal compreende o momento histórico iniciado com o processo de “redemocratização” de 1945, no Brasil, e que vai até 1947, quando do avanço da Guerra Fria com todas as suas consequências, dentre as quais uma violenta onda repressiva contra o movimento democrático e popular. Nesse contexto do imediato pós-guerra surgem e se ramificam por diversas cidades brasileiras, os Comitês Populares Democráticos. Capitaneados pelo Partido Comunista do Brasil (PCB), desempenham um papel de considerável relevância na mobilização e organização de setores populares daquele momento, em que a cultura e a educação passam a se integrar com mais força ao rol de preocupações dos movimentos populares.

Aborda-se a experiência de educação popular realizada pelos Comitês Populares Democráticos na Baixada Fluminense, destacando: a) as suas formas de ação b) organização, e c) as suas relações com a sociedade local, com o poder público e com o PCB. Busca-se apresentar o que eram os Comitês Populares Democráticos, o caráter educativo de suas atividades e evidências de sua presença na Baixada Fluminense, a partir de resultados do levantamento bibliográfico e da pesquisa documental, assim como do contexto conjuntural da Baixada no período investigado.

Partindo do intelectual Antônio Gramsci, se torna fundamental usá-lo como referencial teórico para a construção e desenvolvimento desta pesquisa. Historicamente, a Baixada Fluminense sempre foi desprovida de direitos sociais, até mesmo o básico para se ter uma vida digna e de qualidade, daí o envolvimento dos Comitês Populares Democráticos, logo após a Segunda Guerra Mundial, agindo com imediata e necessária providência em ações que vão desde a criação de Campanhas de Alfabetização até a luta para solucionar os problemas de bairros, como falta de iluminação, ausência de água, festivais nos bairros para levantamento de verbas,



com o intuito de fazer total investimento nas causas em questão. Todo esse trabalho também buscava tornar a população com voz ativa, tendo em vista que o povo era completamente negligenciado pelas autoridades políticas. A sociedade brasileira precisava marchar rumo a uma democracia, no entendimento dos Comitês, e esse trabalho extenso precisava ser iniciado dos bairros mais carentes e afetados, ou seja, os subúrbios.

O Jornal Comunista *Tribuna Popular*, se torna imprescindível na construção desta pesquisa, pois é através dele que tomamos conhecimento da atuação desses organismos nesse período e de todo o trabalho que foi feito sobre a população da Baixada Fluminense, marcando a história de luta de um povo que um dia foi tão subalternizado. Ademais, é enriquecer a história da educação popular no Brasil, ao longo do século XX, com mais um capítulo de lutas das “classes subalternas” e daqueles comprometidos com os interesses e anseios dos explorados e oprimidos na construção de uma sociedade mais justa e mais igualitária. Essa temática é pouco conhecida pelos profissionais da área da educação, o que torna relevante para a história da educação local, os acontecimentos que permearam os subúrbios das cidades brasileira na década de 1940 e que podemos ter conhecimento nos tempos presentes.

Organizados com base territorial nos bairros, subúrbios, favelas e morros de diversas cidades brasileiras, os Comitês Populares se envolviam nos problemas das localidades, como reivindicações em torno de saúde, organização e orientação para implementação de Comitês, proteção e ajuda aos lavradores locais, criação de serviço de entrega de correspondência a domicílio, canalização de água potável, canalização de esgoto, melhorias nos bairros; iluminação de ruas, meio fio, calçamento etc. Para além das reivindicações imediatas, a outra finalidade dos Comitês era interessar a população em questões da grande política, abandonando a ação isolada e voltada estritamente para o local.

Se tratando da educação e da cultura, que foram as reivindicações que estiveram em evidência, as preocupações dos Comitês Populares, várias atividades culturais e educacionais foram promovidas, dentre as quais a atuação do poeta Francisco Solano Trindade na Baixada Fluminense, em especial Duque de Caxias, que constituiu o Comitê Democrático Afro Brasileiro. De acordo com suas possibilidades e limitações, os Comitês Populares Democráticos, desenvolveram teatro amador, sessões de cinema, exposições, programa de calouros, bailes, concursos carnavalescos, entre outras atividades. Porém o carro-chefe dessas atividades foi a campanha de alfabetização de adultos. Os cursos de alfabetização se instalaram nas sedes dos Comitês ou, em grande parte, nos cômodos, ou quintais cedidos pelos moradores. Voluntários ministravam as aulas. Solicitação de doações de materiais foi uma constante na vida dos Comitês.

Por trás da iniciativa dos Comitês Populares Democráticos, não pode ser negligenciado o PCB, que é o partido político que lutava a frente desses sentidos problemas em busca de uma vida mais justa e digna as pessoas, que se diferenciava de outras correntes políticas, por



promover, na pratica, uma tentativa de democracia de participação ampliada. Lutava pela classe operária, e pela população em geral tendo uma atuação altamente educativa e patriótica, buscava atuar em todas as organizações de classes, e nos Comitês Democráticos Populares, de bairros e profissionais, a fim de mostrar ao povo, que a democracia para ser conquistada, deveria ser organizada a partir e por eles mesmo, usufruindo e defendendo os direitos que eram seus, como políticos e econômicos na constante renovação e aproveitamento dos valores mais capazes de exercerem cargos públicos. (*Tribuna Popular*, 13/06/1945, p.2)

O intercâmbio dos Comitês era uma ação muito comum, onde havia envolvimento e organização, o que nos mostra que seus trabalhos quando organizados, não acontecia de forma individualizada, mas se uniam mesmo cada um sendo atuante em uma localidade, o fortalecimento em prol do progresso brasileiro, tendia a ser maior. Uma busca pela União Nacional. Em uma grande reunião do Comitê Democrático Progressista de Belford Roxo, diversos Comitês tiveram a palavra, dentre eles os de Coelho da Rocha, Agostinho Porto, Vila Meriti, Coelho Neto, São Mateus, Andrade de Araújo e Nova Iguaçu. Assuntos de diversos interesses daquela localidade e do povo em geral, foram debatidos. Falaram sobre o aumento das passagens nos trens de Rio D'Ouro e da linha auxiliar e da deficiência dos transportes nos trens da Central, ônibus etc. (*Tribuna Popular*, 15/08/1945, p.5)

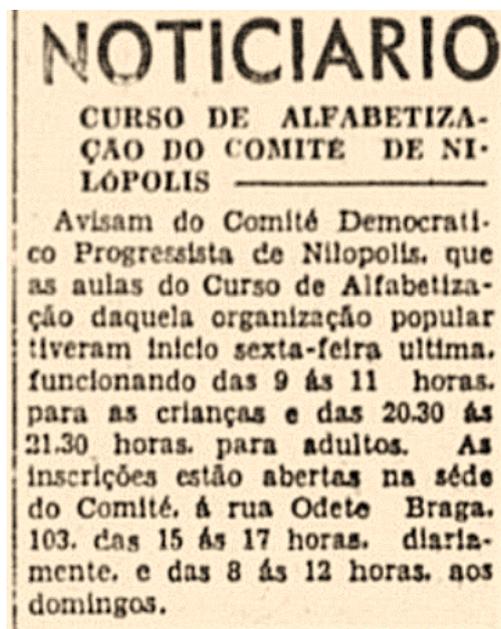
Os Comitês Populares Democráticos, naquele presente período, estavam em combate para sanar o analfabetismo. Como podemos tomar conhecimento pelo *Tribuna Popular*, em 18 de agosto de 1945, vários Comitês, onde cada um se fez representar seus respectivos bairros e locais, se uniram na Liga da Defesa Nacional para discutir sobre o acontecimento de uma causa tão patriótica, a campanha de alfabetização de adultos que, na ausência de recursos, não foi permitido a eles que aprendessem o básico da escrita e leitura. Por intermédio dos Comitês, que estavam empenhados em exterminar um dos problemas macros da sociedade, que era o analfabetismo.

A presidente da comissão de Intercâmbio de Alfabetização, a sra. Frida Glornal, em nota, disse que não passa despercebido por ninguém como tem sido a campanha de alfabetização e teve o apoio unânime de todos os Comitês Populares do Distrito Federal. Que no início sentiram muitas dificuldades, mas por dedicação de todos que a acompanharam, tiveram sucesso em romper os problemas do começo. A representante da campanha lamenta o prefeito Dodsworth não ter cedido o espaço noturno da escola para ser realizadas aulas em prol de alfabetização para as pessoas. Essa negação do prefeito, veio como mais um desafio naquele momento, principalmente no que se refere a de ser encontrados locais adequados para realizarem os cursos de alfabetização dos Comitês Democráticos. A presidente ainda continuou e disse que essa reivindicação é justa diante de um povo analfabeto que chega a milhões e existem pelo Brasil e não apenas dos Comitês. A grave desorganização social, ocasionou em uma população que sequer consegue soletrar o alfabeto.



Por meio de propagandas, como jornais democráticos, e da Rádio Cruzeiro do Sul, obtiveram sucesso graças a grande parte do comércio local, parte da quantidade de material escolar, sendo cadernos, lápis, canetas, blocos de papel e lousas. Pela fala da presidente, a tarefa em questão, era a confecção de 20.000 mil cartilhas para total distribuição entre os analfabetos que faziam parte do curso de alfabetização. Apesar de terem obstáculos para concretizar aquele plano, eles não desanimaram e persistiram a arrecadar fundos necessários para a impressão das cartilhas. A campanha para alfabetizar a população não se tratava de ser para fins eleitorais, mas sim patriótica, educativa e sem dúvidas, um marco para os Comitês Populares Democráticos. (*Tribuna Popular*, 09/01/1946, p.5)

Podemos ver na íntegra, encontrado no jornal comunista *Tribuna Popular*, evidências da realização do curso que alavancaria a vida de cidadãos comuns de bairros dos subúrbios da Baixada Fluminense.



Tribuna Popular, 17/03/1946, p.4

A Baixada Fluminense naquele tempo, vivia sob as piores condições de vida, uma população de 80 mil pessoas sofriam diante do descaso que os atingiam. Um dos tantos problemas que a população de Caxias sentia, era a falta de água, a seca era intensa e presente. As pessoas precisavam caminhar quilômetros para apanhar água, que não saía da bica, mas sim de um poço. Sentidos, vivendo aquela situação, aconteceu de no governo de Nilo Peçanha, uma bica d'água foi inaugurada em Duque de Caxias, e até 25 de agosto de 1945, era a única existente. Nessa mesma data, foi inaugurado um chafariz, mas a água não corria pelas bicas. Um senhor chamado Joaquim Alves do Amorim, diz que o problema da água, serve para a demagogia dos candidatos ao governo.

Residente na rua João Teles, uma senhora que não quis ser identificada, informou que paga três cruzeiros por uma lata d'água e acentua: Nunca em tempo algum se viu um absurdo desses!



A saúde também era um problema recorrente em Duque de Caxias, principalmente pela falta de hospitais. O município só havia um posto médico na rua José de Alvarenga, que funciona de forma precária, não recebendo o público enfermo, sob a alegação de que não há médicos, verba, materiais etc, ficando claro que havia apenas uma estrutura de um posto, mas que não tem seu funcionamento ativo sobre a população.

Uma senhora que havia procurado o posto, com uma criança no braço, que estava com princípio de pneumonia, e não foi atendida, recebeu de um médico sensibilizado pela situação da criança, um cartão para o dr. Romeiro Junior, médico particular, que foi quem cuidou do caso. Por sorte, essa criança recebeu tratamento imediato, mas essa nobre causa não supera ou sana o problema que a população estava sentindo. Um posto de saúde ou hospital em funcionamento, é o mínimo de uma vida digna que todo e qualquer cidadão precisa.

Quem age com providência na causa é o ambulatório do Comitê Democrático de Caxias, que tem seu funcionamento três vezes na semana, o que ocasiona até filas na porta, mas assim mesmo não é resolvido o problema.

Depois de ouvir as pessoas citadas acima, a equipe do Tribuna Popular, procurou saber realmente se providências já vinham sendo tomadas para a construção de um hospital em Duque de Caxias. Ainda foi descoberto que o Município pagava 72.000 cruzeiros anuais ao hospital de Nova Iguaçu, sem que esse tivesse uma única vez atendido a pacientes de Caxias, por falta de liga.

E os angustiosos problemas ainda seguem, se alternando, para agravar a situação do povo Caxiense. O Transporte é um deles! Um número limitado de ônibus circula na região. Para bairros populosos, como Lafaiete, só existem dois transportes velhos, em péssimo estado. Bairros, como Bela Vista, Centenário, Parque Duque de Caxias e Gramacho, a distância são mais de três quilômetros do Centro. A população se vê obrigada a andar a pé. Preocupados em não perder o horário de trabalho, os operários acordam muito cedo, isso não falando da população que mora no segundo distrito, Imbariê.

A falta de iluminação acarreta em mais problemas, quando chega à noite, toda a escuridão deixa as pessoas inseguras e com medo, evitando de sair na rua depois das nove da noite. O povo já sabia quem eram os amigos que podiam contar frente aquela realidade, e dada a proximidade das eleições, estavam certos de que votariam no Partido Comunista.

Em entrevista ao Tribuna Popular, os senhores José Brigagão e Vicente Rodrigues da Costa, presidente e secretário geral do Comitê Democrático Progressista de Nova Iguaçu, falava aos redatores que o Comitê vem trabalhando de forma exaustiva para atender a população nas suas reivindicações. Entre essas reivindicações estava o problema da laranja e a citricultura iguaçuana, pois a lavoura estava largada, havia perda dos mercados externos, e ausência de mercado interno, na elevação do preço de materiais, do frete. Por ser a principal economia dos lavradores locais, um grande número de trabalhadores careciam, passando por condições de fome e falta de trabalho. Na imagem abaixo, pelo jornal *Tribuna Popular*, podemos ver os senhores mencionados em cima, representando o povo de Iguaçu, por meio de seu Comitê:



Tribuna Popular, 01/07/1945, p.5

Situado como parte de Nova Iguaçu naquela época, Mesquita teve muito o que comemorar, pela conquista do Comitê Democrático Pró-Melhoramentos, quando teve a iluminação garantida pelo prefeito Paulino Barbosa, que após receber um memorial do povo, junto aquele Comitê, teve aquela justa e necessária reivindicação no bairro, sendo destacado que foi a maior vitória que aquela região receberá até o momento. Um dos integrantes do organismo, tomando a fala, disse ao prefeito, que se ele realmente quer ficar ao lado do povo, precisa se distanciar dos provocadores integralistas, que tem apenas o intuito de enfraquecer a administração de seu governo frente a população e que o mesmo precisa se atentar mais a voz do povo e suas reivindicações. Os integralistas deturpavam as palavras de Prestes. De acordo com o *Jornal Tribuna Popular*, ele não era apenas do Partido Comunista, mas sim líder do proletariado e do povo Brasileiro.

Ainda na mesma matéria, podemos ver que o povo estava em mobilização pela campanha para a construção de um posto de saúde para a localidade, tendo apoio financeiro da prefeitura para a construção desse empreendimento necessário.

Se tratando de democracia, um pilar fundamental para o desenvolvimento da cidadania, um expressivo ato, ocorreu no Município de Magé, onde o Comitê Democrático Progressista de Santo Aleixo, organizou juntamente com o povo, uma sabatina, que trouxe o prefeito do Município, Sr. Ivan Marinz, que discutiu com a população local sobre os problemas daquela localidade. Foi o primeiro lugar no país a instalar legalmente seu Comitê Distrital do Partido Comunista. Dando lição de democracia ao país, Santo Aleixo é uma localidade, cujo o povo submete unitariamente ao seu prefeito a movimentada e proveitosa discursão e debate, em torno de sentidos problemas locais.



Ao chegar em Santo Aleixo, o prefeito Ivan foi direcionado pelas pessoas da direção do Comitê, a sede do tradicional sindicato dos Tecelões, onde grande massa popular já o esperava. O sr. Georgino Mesquita, presidente do Comitê, lhe deu as boas-vindas e em rápidas palavras situou o prefeito sobre o intuito da reunião. Imediatamente, surgiram vozes da massa, falando ao prefeito sobre suas reivindicações.

O operador têxtil, Agenor dos Santos, solicitando a fala, também falou elogiando as medidas construtivas, já tomadas ou em vias de o ser, como entre outras, a compra de um "auto-patrol", com o qual pode haver uma modificação no aspecto precário da estrada do Município, deixando-as planas e bem conservadas, e a junção marítima entre Magé e Rio, através de uma lancha. Lembrou, no entanto, que exatamente quando as estradas estavam melhores e as dificuldades de combustível poderiam sumir, era quando a passagem dos transportes aumentavam. O operário ainda alegou três pontes em decadências, colocando em perigo, a vida de todas as pessoas que por ali passavam, e falou do problema com a iluminação, recém inaugurada e finalizou indagando o administrador municipal sobre o valor que teriam que pagar os operários e trabalhadores pelo serviço de luz.

Em resposta ao primeiro que representou a população, o prefeito disse que a respeito do valor das passagens dos ônibus, nada poderia fazer, por ter sido autorizada, deliberação das autoridades Estaduais. Sobre as pontes, disse que seu desejo era construí-las de cimento armado, assim que a verba da prefeitura possibilitasse as obras. A respeito da luz, o prefeito disse que o atual sistema por meio de motor, é provisório, já sendo prevista sua modificação. Quanto ao valor da energia, o prefeito declarou que seria três vezes menor, e que o possível ele estava fazendo para colocar luz em Porto Escuro, que é o bairro mais pobre do lugar.

Outro trabalhador que também é o presidente do Comitê, o eletricitista Georgino Mesquita, Também teve sua oportunidade de manifestar uma denúncia ao sr. Ivan Marinz, que se manteve atento, tomando nota de todas as questões. Com apoio do negociante José Ferreira dos Campos, o sr Georgino denunciou o açambarcamento e a exportação ilegal do peixe de melhor qualidade, em detrimento das necessidades da população. Imediatamente, com manifestos de apoio do dono da padaria, Miguel Simão, do farmacêutico Moacir Pimentel e do enfermeiro José de Andorinhas, tecendo líder operário extensas considerações sobre o recorrente problema do leite.

De volta a seu momento de fala, o prefeito frisou inicialmente na discursão com a assembleia, o valor mais alto que a população poderia arcar com o leite, de forma que não fosse prejudicial mas sim justa as produtoras. O valor máximo foi estabelecido em Cr\$ 1,80 o litro.

O prefeito Ivan, prometeu nessa ocasião, se responsabilizar de promover estímulo e reorganizar a distribuição do leite, pelo aumento da produção das fazendas nas redondezas, por intermédio de entendimento aos produtores. O prefeito então, dentro daquela sabatina, disse de sua parte ao Comitê Democrático Progressista, que por meio de uma ação educativa e constante, lutasse para amenizar e acabar com o mal, pois a pura repressão policial, em tais casos, já era um caos.



Em um discurso pronunciado por Prestes, na redação do *Tribuna Popular*, o povo de Vila Meriti, dando total apoio ao líder comunista que estava ali para falar dos interesses daquela população local. Naquele solene momento também foi anunciado pelos representantes aquela localidade, a criação do Comitê Democrático Progressista de Vila Meriti, que de início tem levantado sua bandeira de democracia, como fundamental para a conscientização política das pessoas. Podemos ver na íntegra esse acontecimento, por meio da imagem do jornal *Tribuna Popular*.



Tribuna Popular, 13/06/1945, p.5

Para o *Tribuna Popular*, como podemos ver na página 2, data de 02/06/1945, como a democracia era algo longo e combativo de se alcançar naquele período, cada vez mais as pessoas precisavam estarem bem organizadas, daí a importância de uma organização dos Comitês Populares Democráticos. Eles tinham uma preocupação de não incorrer mais no erro da desorganização do povo, no aprofundamento e consolidação daquilo que já haviam conquistado, até atingirem através de livres eleições um parlamento democrático. Esse organismo, em apoio do povo, será uma ferramenta pacífica, que busquem sanar os mais variados problemas que a nação enfrentava. Desta forma, para atender de forma justa os pedidos da orientação que lhes são formulados continuamente por Comissões de subúrbios, bairros e de locais de trabalho sobre a formação dos Comitês Democráticos Populares, foram estabelecidas específicas normas de forma a orientar a formação dos Comitês.

Inicialmente, é necessário compreender que esses organismos são amplos, sem cor partidária, e deles podem participar homens e mulheres de todas tendências políticas, filosóficas ou religiosas, claro que com a exclusão dos elementos fascistas. Assim podem figurar nos Comitês Católicos, protestantes, espíritas, maçons, democratas, liberais, conservadores, empregados e patrões, enfim todos os patriotas e pessoas dignas que deles desejem participar.



Mas uma organização desse tipo necessita de um local para o seu funcionamento, desse modo, os que tenham a iniciativa de fundar esses Comitês devem se dirigir às diretorias de clubes, sociedades beneficentes, recreativas, etc... das redondezas, afim de pedir que cedam as suas cedas para que nelas funcionem os organismos que pretendam fundar. Isto feito deve ser convocada uma assembleia de todos os moradores do bairro, por meio de jornais, cartazes, volantes e outros meios de propaganda, afim de dar uma estrutura à sua diretoria.

Para essa assembleia os propugnadores da iniciativa devem levar um esboço de Estatuto, o qual poderá ser feito à base de um Comitê já organizado, como também um programa que contenha as reivindicações políticas gerais e as reivindicações específicas do, subúrbio, bairro ou do local de trabalho. As reivindicações políticas devem-se referir á luta pela ordem e tranquilidade interna, á realização de eleições livres e honestas, á garantia das liberdades conquistadas e á conquista de novas, enfim a reconstitucionalização democrática que todos almejamos. Para manter a vida desse organismo é indispensável um serviço de finanças. Nesse sentido, todos os seus participantes devem contribuir com uma mensalidade, ao mesmo tempo que poderão fazer correr listas, realizar festivais, etc...

Finalizando, sugerimos que a diretoria a ser eleita em assembleia deve ter no mínimo quatro membros: um presidente, um secretário, um tesoureiro, um encarregado de imprensa, isso, entretanto, não impede a existência de outros cargos, quando as necessidades o exigirem. Muitas outras exigências podem ser tomadas. Mas em linhas gerais estas são as fundamentais a serem adotadas. (Tribuna Popular, 02/06/1945, p.2)

Com o intuito de promover um ambiente agradável e saudável e ao mesmo tempo tornar mais fácil a vida dos Comitês, os representantes desses organismos poderiam ter a iniciativa de promover competições esportivas, excursões, palestras, sessões de cinemas, etc... Fundaram uma biblioteca circulante, acontecimentos que favoreciam o exercício democrático e educativo dos moradores do subúrbio ou bairro.

O líder do povo, Luiz Carlos Prestes, em uma declaração, falou sobre a posição e a participação da mulher na política, ainda naquele ano de 1945, o que mostra que todo o trabalho dos Comitês Populares não se restringia apenas a classe masculina, fazendo distinção de gêneros. Podemos ver na íntegra seu posicionamento a respeito:

Nós comunistas, homens progressistas, não acreditamos que possa haver, seja na política, seja em qualquer outra atividade, diferenças de conceito ou de situação entre o homem e a mulher. A mulher deve participar da política. Ela mais do que o homem, sente as dificuldades do momento. Deve fazer parte dos Comitês Populares Democráticos e concorrer as futuras eleições. E assim, que as mulheres, filhas do povo, as que amam o povo, poderão neutralizar a atuação nefasta das mulheres reacionárias. (Tribuna Popular, 08/07/1945, p.2)



Ampliar e aprofundar, através de um plano de ação unitária, as tarefas dos Comitês Populares Democráticos, esse era o objetivo, quando se tratava da iniciativa de criar o intercâmbio dos Comitês, com o intuito de formarem um organismo representativo de todos os nossos Comitês, o qual foi denominado Intercâmbio dos Comitês dos Subúrbios da Central Linha Auxiliar Rio d'Ouro e bairros adjacentes. O Comitê Democrático Progressista de Cascadura, recebeu as diretorias de vários outros Comitês Populares dos Subúrbios e bairros da Central do Brasil, linha auxiliar, Rio d'Ouro e adjacências, inclusive Estado do Rio até Nova Iguaçu e Andrade de Araújo, afim de ser traçado um plano comum de atividades relacionado aos seus interesses, aspirações e reivindicações semelhantes. 15 Comitês representaram o debate vasto. O 2º vice-presidente do Comitê Democrático Progressista de Cascadura, o sr. Heitor Soares Raposo, apresentou, e foi aprovada por todas as pessoas no presente momento a seguinte proposta:

Todos os Comitês por meio de suas diretorias, manifestem cada um deles, dois de seus filiados, elementos de sua diretoria ou pela mesma credenciados para constituírem um organismo que represente todos os Comitês, com a seguinte denominação "INTERCÂMBIO DOS COMITÊS DOS SUBÚRBIOS DA CENTRAL LINHA AUXILIAR RIOD'OURO E BAIRROS ADJACANTES". Que fique claro por decisão discutida em grande assembleia, que todos os Comitês inscritos, o seguinte:

1º Que este organismo deve ter um presidente, três secretários, dois tesoureiros, três controladores e tantos representantes de Comitês quantos forem os inscritos no " Intercâmbio. 2º - Que a diretoria deste organismo seja provisória e escolhida pelos representantes de Comitês. 3º - Que, todos os Comitês contribuirão com a importância mínima de Cr\$ 50 00 mensais (Importância a ser descontas). 4º - Que este organismo, com as contribuições dos Comitês, adquira, com urgência, serviços completos de amplificadores e alto falantes e o máximo possível de todo o material necessário para um perfeito serviço de propaganda e arregimentação para os Comitês. 5º - Que a diretoria deste organismo de comum acordo com os representantes, cumpra fielmente as finalidades para o qual foi criado, que é o seguinte:

- a) Promover, o máximo possível, comícios de propaganda e arregimentação nunca inferior a três por semana em bairros diferentes, de comum acordo com o Comitê local, que previamente preparará o ambiente: Ficando entendido, que, para cada comício comparecerá um terço dos representantes que farão todo o possível de levar individualmente mais um ou dois amigos ou companheiros:
- b) Fazer reivindicações que de modo geral, atendam às necessidades de todos os bairros:
- c) Promover festivais nos clubes, cinemas, circos, campos de futebol e etc dos vários bairros, com a finalidade de adquirir fundos para os Comitês.

6º - Que a diretoria tenha amplos poderes para melhorar e ampliar o serviço de propaganda e arregimentação. 7º - Que o organismo completo



se reúna mensalmente, na sede de um dos Comitês, de acordo com prévio rodízio combinado. 8º - Que os representantes recebam rigorosas instruções das finalidades deste organismo, principalmente os oradores inscritos. 9º - Que os componentes deste organismo assumam o compromisso de bem servir a causa que vão abraçar, não devendo aos mesmos faltar espírito de sacrífico para bom êxito da mesma. 10º - Que este organismo faça o seu regulamento, submetendo-o a todos os Comitês, para aprovação em ampla assembleia. (Tribuna Popular, 28/08/1945, p.5)

PORQUE PROVER DIREITOS POLÍTICOS AOS ANALFABETOS?

Moyses Xavier de Araújo, técnico de educação, enfatiza, que não somente antes mas principalmente naquele presente momento que era contra a restrição do povo exercer seus direitos políticos apenas por serem analfabetos, era de tamanha injustiça tal ato, nos Comitês Populares, os analfabetos, apesar de não saberem ler e escrever, se mostravam ser inteligentes, compreendiam de forma clara e rápida os que lhes eram ensinado. Ideias brilhantes também surgiam, e que eram aproveitadas pelos outros membros dos Comitês, que viabilizava aquela ideia em iniciativas democráticas e populares. Eles trabalham, produzem, são ativos junto com o povo, das longas lutas pacíficas, por fim, estão li no constante envolvimento da vida econômica do país. Porque é privado o direito de voto a eles? Diante de dois candidatos em praça pública, falando ao povo, eles serão capazes de identificar aquele que tem lutado por eles e seus interesses.

O *Tribuna Popular*, fortalecia recorrentemente a campanha de alfabetização, para mudar esse quadro no país e tonar justa a democracia. “ *A democracia com 70% de analfabetos é democracia a 30%. Ajude o Brasil a se tornar 100% democrata colaborando na campanha de alfabetização dos Comitês Populares Democráticos*” (*Tribuna Popular*, 20/09/1945, p.1)

Quando se trata do papel dos Comitês Populares Democráticos e sua criação, mostramos um novo horizonte para a unificação de todas as ligas políticas, todas as classes sociais, para a mais pequena cooperação de todo o país no trajeto a democratização de nossa pátria. O Comitê Popular é o foco polarizador de todas as necessidades progressistas e democráticas do povo. E pela unificação de todo o povo em seus comitês populares, nos bairros e locais de trabalho e através do estudo e discussão das causas mais sentidas nos bairros e cidades, no interior de seus comitês que serão permitido o conciliamento cada vez maior de todas as correntes, grupos e partidos políticos, e o resultado promissor da grande união nacional a base de um programa mínimo. Prestes ainda continuou dizendo que os comitês devem ser amplos, sem cor partidária e receber no seu meio todos os verdadeiros democratas, patriotas e progressistas, que verdadeiramente estão lutando pela união nacional, pela ordem e paz, pelas reivindicações econômicas urgentes e por eleições livres e honestas. Fica nítido que cada organismo popular escolheram como seus candidatos aos cargos eletivos, os homens que são transparentes e que mostram verdade, inspirando o povo a confiar neles, que serão capazes de cumprir com aquele programa



e de agir diretamente numa solução para os extensos e graves problemas nacionais do momento.

A pesquisa apresentou como vimos, evidências de organismos que se propagaram pela Baixada Fluminense no período em questão, lutando e alcançando conquistas que favoreciam ninguém mais se não o povo suburbano, de regiões que são inferiorizadas e negligenciadas nesse processo histórico. Podemos constituir esta investigação como a história de resistências de classes subalternizadas, onde eles foram protagonistas de suas conquistas e um preenchimento no vazio regional dessa população e para a história da educação local.

REFERÊNCIAS

Tribuna Popular, 12/04/1945, p.4

Tribuna Popular, 01/07/1945, p.5

Tribuna Popular, 13/08/1945, p.5

Tribuna Popular, 17/03/1946, p.4

BATISTA, Vitor da Silva. *Educação Popular na Baixada Fluminense: a experiência dos Comitês Populares Democráticos (1945 – 1947)*. In: Congresso Nacional de Educação, V. 2018, Recife – Pernambuco: REALIZE, 2018.

A PRODUÇÃO INTELECTUAL DO PPGED/ UEPA E A PESQUISA SOBRE SABERES E EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES

Ana Célia do Nascimento Morais – SEDUC/Pa¹⁵

INTRODUÇÃO

Neste artigo, trago reflexões em torno de um conjunto de produções intelectuais desenvolvidas no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA)¹⁶ as quais, trazem pesquisas voltadas aos saberes e educação que ocorrem em espaços não escolares. Neste sentido, esta escrita congrega parte de minha dissertação de mestrado que teve como objetivo, analisar as produções intelectuais da linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia voltada aos saberes e educação.

Desde sua constituição em 2005, o PPGED/UEPA, através de suas duas linhas de pesquisa: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas e, Saberes Culturais e Educação na Amazônia, ambas as linhas de pesquisa desenvolvem investigações pautadas na diversidade de temas educacionais voltados a compreensão da problemática educacional no ambiente escolar, assim como em outros espaços para além da ambiência escolar, no contexto cultural da Amazônia.

Por desenvolver investigações educacionais voltadas para espaços não escolares, é que me interessei em estudar um conjunto das produções intelectuais do referido programa a medida em que, trazem em seu bojo estudos que desvelam processos educativos permeados por saberes, junto ao cotidiano de distintos sujeitos, coletividades ocorridos em múltiplos espaços socioculturais da Amazônia, para além da ambiência escolar.

As produções intelectuais discentes¹⁷, objeto de estudo nesta pesquisa, são entendidas como um conjunto de conhecimentos científicos produzidos na academia, por congregarem pesquisas em torno de diferentes temáticas no interior de determinado campo de conhecimento, neste sentido, a produção científica implica em um ‘manancial de conhecimentos consolidados em determinada área

15 Professora da Rede Pública Básica de Ensino. Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Pará. Membro do Grupo de Pesquisa História da Educação na Amazônia (GHEDA/UEPA). Email: cnascimentomorais@gmail.com.

16 Ao longo do texto a sigla PPGED/UEPA (Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade do Estado do Pará), será utilizada em substituição a escrita por extenso.

17 O acesso ao conjunto das produções analisadas, foi através do banco de dados de dissertações do PPGED/UEPA.



ou especialidade', (TARGINO, 2010, p. 32). Neste sentido, produção científica, deve ser entendida como uma produção intelectual, que configura-se como referência a própria ciência e a comunidade científica.

As produções intelectuais constituem-se em um conjunto de conhecimentos científicos por trazerem contributos para se pensar educação a partir da dimensão educativa da cultura e neste sentido, desvelam estudos sobre processos educativos não escolares os quais, são tecidos no contexto da vida social por estarem imbricados em inúmeras práticas socioculturais que mobilizam um conjunto de saberes e evoluem distintos grupos, coletividades.

Nesta perspectiva, as produções analisadas se pautam na compreensão de educação como processo passível de se desenvolver em diversos contextos socioculturais, nas relações interpessoais em que o indivíduo se educa no e para o percurso da vida, para responder às demandas no contexto histórico-cultural em que se insere.

Por se fazer presente em mundos culturalmente diversos, a educação implica na concretude de várias educações, à medida em que, 'não há um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece', como aponta (BRANDÃO, 1994, p. 9). Nesse sentido, a educação ocorre em vários ambientes da vida em sociedade, que ao lado da educação escolar, identificam um amplo universo educacional vivenciado pelos indivíduos em convívio social.

Portanto, ao longo de mais de dez anos, o PPGED/UEPA ao reunir pesquisas desta natureza na linha de Saberes Culturais e Educação na Amazônia, legitima a relevância desses estudos para a compreensão do universo educacional e multicultural amazônico, o que contribui à construção da escrita da História da educação no Brasil e, em especial da Amazônia.

PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Do ponto de vista metodológico tratou-se de um estudo documental e bibliográfico, de abordagem qualitativa. Os procedimentos de produção de dados se constituíram a partir de levantamento bibliográfica (LAKATOS; MARCONI, 1995) e, análise de um conjunto das produções intelectuais do PPGED/UEPA e documental (BLOCH, 2001), por também direcionar olhar à trajetória histórica da linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia, do referido Programa de Pós-graduação.

Registro alguns documentos analisados, Portaria de nº 191/2003 CCSE/UEPA; Parecer CNE/CES nº: 163/2005; Resoluções do CONSUN-UEPA de nº: 892/2003 e CONCEN-UEPA de nº: 383/2003¹⁸; Regimento do PPGED/UEPA, 2015 dentre outros. Também realizei entrevistas semiestruturada (LUDKE E ANDRÉ, 1986), com três professoras-pesquisadoras¹⁹ que compunham o corpo docente do PPGED/UEPA e que, participaram intensivamente junto ao processo de constituição deste.

Procedi a análise dos dados com base na técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2002), com intuito de desenvolver leitura minuciosa das mensagens científicas

18 O CONCEN é o Conselho de Centro ligada ao Centro de Ciências Sociais e Educação e o CONSUN é um Conselho Universitário ligado a Reitoria, ambos, são instâncias que compunham a Universidade do Estado do Pará

19 Prof. Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira, Prof. Dra. Josebel Akel Fares e Prof. Dra. Denise de Sousa Simões Rodrigues



contidas nos conteúdos que compunham as produções analisadas. Esta pesquisa teve como fonte central de análise, as produções intelectuais discentes.

Esclareço que, de acordo com o critério de escolha definido para análise das produções, estudos voltados para os saberes e educação que ocorrem em ambiência não escolar, foram selecionadas dezoito dissertações para esta pesquisa, de um universo de noventa e quatro dissertações defendidas na linha de Saberes Culturais e Educação na Amazônia para o período de 2005-2015.

Ressalto, que o marco temporal definido para este estudo foi o período de 2003-2015, por englobar a trajetória histórica do PPGED/UEPA, a partir de sua constituição em 2003, perpassando pela formação da primeira a nona turma.

UM OLHAR HISTÓRICO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ E A LINHA DE PESQUISA SABERES CULTURAIS E EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA

Foi durante a vigência do V PNPG (Plano Nacional de Educação) no ano de 2003, que iniciou-se o processo de implantação do programa de Pós-graduação em Educação na Universidade do Estado do Pará (UEPA).

É neste contexto que o referido programa surgiu, em função da iniciativa de um conjunto de pesquisadores-professores que tinham como propósito socializar seus conhecimentos, experiências em ensino e pesquisa as quais, eram desenvolvidos em diversas comunidades no interior do estado do Pará como, ribeirinhos, quilombolas, dentre outras bem como, na região metropolitana de Belém.

Nesta perspectiva que a linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia é pensada a partir de estudos voltados à compreensão da educação que se forjara em âmbito escolar e não escolar. Entre os docentes que no momento pensavam a constituição do PPGED/UEPA, havia um grupo de professores-pesquisadores que investigavam práticas socioculturais de comunidades ribeirinhos, indígenas e com isso, a tendência na referida linha foi também focar nos saberes não escolares.

Nesse sentido, ficou evidente a relevância de estudos desta natureza uma vez que, as pesquisas sobre saberes não escolares são ‘excluídas do campo do conhecimento’, sendo assim, tornava-se imperativo este tipo de estudo no interior do PPGED/UEPA, (OLIVEIRA, entrevista, 20/09/2016, apud MORAIS, 2017, p. 69).

Desse modo, a palavra saberes passou a se tornar referência para a definição da temática norteadora da linha bem como, para sua denominação. Após inúmeras reuniões, o corpo docente definia o nome da linha, que passou a ser denominada de Saberes Culturais e Educação na Amazônia. A expressão Saberes Culturais, no entender dos professores pesquisadores abrangia o conjunto de pesquisas desenvolvidas naquele momento, e que constituíam o próprio Programa de Pós-graduação.

Portanto, é durante o referido processo que se forja o objetivo da linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia a saber:

Investigar temas educacionais relacionados ao contexto cultural brasileiro e amazônico, refletindo sobre saberes, representações, imaginários, conhecimentos e poder inerentes às práticas socioculturais



e educativas, também objetiva contribuir para a construção de práticas sociais e educacionais direcionadas ao contexto regional da Amazônia (Portaria nº 19/2003 CCSE/UEPA. mimeo. Belém. Uepa.2003).

As reflexões acima, permitem inferir que a linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia, por também congrega investigações voltadas a temas educacionais que problematizam em torno dos saberes inerentes às práticas socioculturais e educativas as quais, ocorrem em diferentes contextos culturais da Amazônia, demonstram no contexto da Pós-graduação em Educação no Brasil, a necessidade imperativa destas investigações a mediada que, revelam a existência de outras compreensões de mundo, em especial o universo dos saberes culturais amazônicos e diferentes maneiras de ensiná-los entre gerações, entre comunidades quilombolas, ribeirinhas, indígenas assim como em espaços distintos como Rituais religiosos, Casas de produção de farinha, em terreiro de Tambor de Mina, Grupos de danças regionais dentre outros.

Este propósito de investigação educacional para compreender a complexidade da educação na Amazônia, que consolidam pesquisas sobre processos educativos não escolares no PPGED/UEPA, vem corroborar às reflexões epistemológicas de Santos (2010b), ao discutir sobre a crise paradigmática da ciência moderna quando aponta, entre outros aspectos, que não há espaço para uma única maneira de explicação da realidade, o conhecimento científico à medida em que, há outras práticas de conhecimento que, consubstanciadas na diversidade e pluralidade cultural do mundo em que vivemos, 'carece de investigação urgente pela academia' (SANTOS, 2010b, p. 34).

Nestes termos, o autor propõe a sistematização de pesquisas acadêmicas, voltadas a outras práticas de conhecimento que tendem a revelar outras inteligibilidades do mundo calcadas na experiência e percepção dos sentidos e não apenas na experimentação da lógica racional e experimental. Sendo assim, essas outras maneiras de percepção no e sobre o mundo, permite olhar o cosmo, a natureza, a cultura a partir do universo plural de outros modos de vida.

O Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará constituído pela linhas de pesquisa, Formação de Professores e Práticas Pedagógica e, Saberes Culturais e Educação na Amazônia, contemplam pesquisas que refletem problemas educacionais voltados à realidade brasileira e apresentam como especificidade reflexões em torno do universo socioeducacional da Amazônia, em seus múltiplos ambientes educativos com um olhar para o desenvolvimento educacional da referida região.

Ao visar tais objetivos, o PPGED/UEPA vem se consolidando na pesquisa em educação na região norte há mais de dez anos através de investigações calcadas na diversidade de temas educacionais voltados a compreensão da problemática educacional no ambiente escolar, assim como em outros espaços sociais, no contexto cultural da Amazônia.

Nestes termos, a diversidade de temática²⁰ de estudo desenvolvida em ambas as linhas de pesquisa, tem contribuído para o aumento gradativo da demanda por

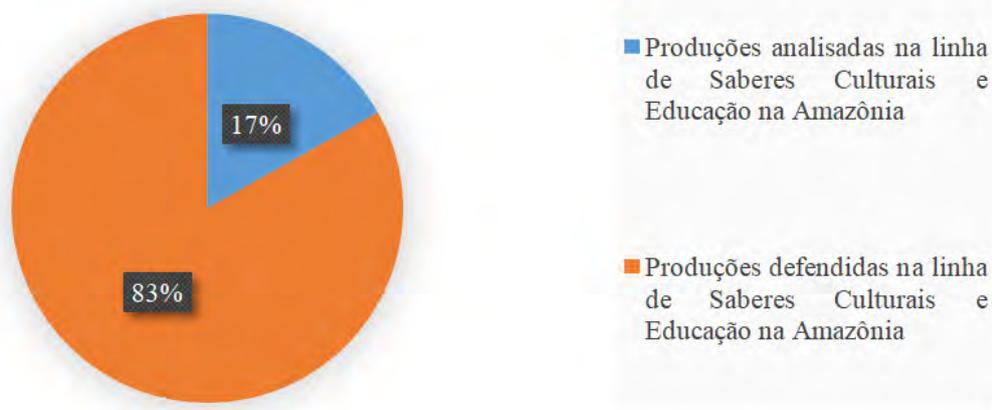
20 Diversidade de temáticas desenvolvidas em ambas as linhas de pesquisa, tanto em espaços escolares, como não esco-



vagas no referido programa. Em decorrência desta ampliação, produziu-se uma gama considerável de pesquisas entre os discentes, no período de 2005-2015, perfazendo um total de cento e oitenta e três dissertações defendidas nas duas linhas de pesquisa²¹.

No que se refere ao estudo em questão, resalto que, de um universo de cento e oitenta e três dissertações defendidas no PPGED/UEPA entre 2005-2015, noventa e quatro dissertações foram defendidas na linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia, sendo selecionadas dezoito dissertações, como demonstra o gráfico 1 abaixo:

Gráfico 1 – Produções analisadas na linha de Saberes Culturais e Educação na Amazônia para o período de 2005 a 2015



Fonte: <http://ccse.uepa.br/mestradoeducacao/>

A PRODUÇÃO INTELECTUAL DO PPGED/UEPA E A PESQUISA EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES.

As produções intelectuais analisadas ao trazerem pesquisas em espaços para além da ambiência escolar concebem educação como processo contínuo de aprendizagem pelo qual os indivíduos convivem diariamente por constituir um dado sistema cultural ou mesmo um dado lugar onde culturas se entrecruzam, o que leva ao entendimento de que a educação de um indivíduo ou de uma comunidade não se processa exclusivamente em um único ambiente, mas, em diferentes espaços da vida cotidiana pois:

Ninguém escapa à educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber,

lares, respectivamente: Identidade e educação escolar; Saberes e prática educativa escolar; Educação escolar e saúde; Educação Inclusiva, dentre outras; Cartografias de saberes, Cartografias linguísticas; Saberes culturais e processos educativos, Saberes ambientais e práticas produtivas, dentre outras.

21 Distribuição das 183 dissertações defendidas no PPGED/UEPA, para o período de 2005-2015, entre as duas linhas de pesquisa a saber: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas (49%) e, Saberes Culturais e Educação na Amazônia (51%), (MORAIS, 2017, p. 83).



para fazer, para ser ou conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação (BRANDÃO, 2002, p. 7).

Em convívio social, homens e mulheres aprendem a viver em seus distintos mundos culturais, isto é, na interação com saberes, com valores, com códigos, com histórias construídas no cotidiano da cultura, na participação de vivências culturais, quando afirmam e reafirmam universos simbólicos, aprendendo a apreender em diferentes maneiras do ensinar.

Pensar a educação nessa perspectiva é compreender que os sujeitos habitam determinado cultura e por ela são habitados, pois, é através do aprender permanente nesta, é que homens e mulheres criam e recriam micromundos dinâmicos e com lógicas próprias de compreensão sobre o mundo e de viver no mundo.

Nestes termos, ao analisar as produções intelectuais, observei a somatória de elementos que apresentam uma educação com contorno próprio por estar imbrincada à diversas práticas socioculturais as quais, se desenvolvem em distintos espaços de convivência diária entre as pessoas.

Por conseguinte, múltiplos espaços de educação sinalizados nas produções analisadas, anunciam um conjunto de práticas socioculturais como: festividades religiosas; produção semi-artesanal de joias; atividades artísticas de grupos urbanos de danças e, práticas de benzedura e cura dentre outros, nas quais foram identificados um conjunto de processos educativos constituídos por distintos saberes.

Ressalto, que processos educativos são ações educativas que envolvem produção de saberes e meios próprios de aprendizagem, pois onde há espaços de existência de saber concomitantemente deva existir maneiras de ensinar, posto que:

Compreendem situações do aprender e ensinar que envolvem relações interpessoais, entre pessoas e natureza, familiares, comunitárias, mediadas por regras, por valores, por símbolos, ocorridos em diferentes contextos socioculturais. [...] os que não sabem espiam, na vida que há no cotidiano, o saber que ali existe, vêem fazer e imitam (BRANDÃO, 1994, p. 20).

A educação que se forja no cotidiano da cultura e conforma lugares distintos do espaço escolar, é bem explicitada conforme aponta em sua produção Santana Júnior (2008), na fala de Osvaldo Garcia, ex-compositor da escola de samba Rancho Não Posso me Amofiná, situada no bairro do Jurunas, em Belém, capital do Estado do Pará:

No Rancho eu aprendi muita coisa. E procuro ensinar também alguma coisa, mas eu aprendi mais do que ensinei. Eu aprendi muita coisa. Aprendi inclusive a perder, saber perder é muito importante. Ser modesto, aprendi a valorizar a amizade, aprendi a lidar com as pessoas, pessoas falsas, pessoas autênticas, pessoas que choram, pessoas que desdenham, é uma escola de vida, o Rancho é uma escola de vida. Eu fiz uma música que diz que o Rancho é uma escola de vida movida com a força da paixão. Ai diz: outros virão depois de nós seguindo a voz da tradição (GARCIA apud SANTANA JÚNIOR, 2008, p. 137).



De acordo com o exposto acima, os diversos saberes e processos educativos investigados nas produções analisadas por estarem imbricados junto a distintas práticas socioculturais, constituem-se de diferentes conteúdos como normas de conduta; regras específicas; valores como humildade, solidariedade, união e abarcam um conjunto de saberes que lhe são inerentes bem como, congregam critérios próprios de validação os quais, são cunhados no contexto sociocultural em que a ação educativa se insere.

Neste sentido, a educação que se processa para além do ambiente escolar possui contorno próprio por ser específica a determinado meio educacional, um meio que, ‘em suma, abriga espaços e tempos nos quais se gera educação’, como assinala (TRILLA, 2008, p. 27).

Este meio pode ser uma feira, uma comunidade indígena, um polo joalheiro, uma escola de samba dentre outros, onde o tempo para aprender e ensinar é forjado na ação educativa.

Para Trilla (2008), determinado meio onde se processam ações educativas, são constituídos por elementos materiais, culturais e os agentes envolvidos que, em suas relações, consubstanciam inúmeros processos educativos e tendem a configurar-se em distintos espaços de educação os quais diferenciam-se pela especificidade do processo educacional, como segue imagem abaixo:

Imagem 1 - Escola de Samba Rancho não Posso me Amofiná.



- Saberes dos poetas
- Saberes da História local
- Saberes épicos
- Saberes dos sambas-enredos do Rancho
- Saberes dos carnavalescos

Fonte: Santana Júnior (2008, apud MORAIS, 2017 p. 103)

A imagem 1 retrata o barracão da escola de samba Rancho Não Posso Me Amofinar, um espaço de educação quando da criação das composições dos sambas-enredos da referida escola de samba.

O ambiente educativo, segundo Santana Júnior (2008, apud MORAIS, 2017 p. 103), inscreve-se no espaço urbano, o barracão de escola de samba, localizado no bairro do Jurunas na região metropolitana de Belém denominada, Escola de Samba Rancho Não Posso Me Amofiná. Este meio educacional é constituído por vários elementos como, os sambas-enredos, as alegorias, adereços e fantasias da escola, calendário anual da escola. Também compõem o meio, os sujeitos da ação educativa como os



poetas do samba,²² mestres do samba; os sujeitos envolvidos no processo de criação, organização e preparação do desfile da escola, a saber: as costureiras, as sambistas, os batuqueiros, os frequentadores da escola.

Segundo Santana Júnior (2008, apud MORAIS, 2017 p. 113), os sambas-enredos servem como ‘meio de comunicação entre os membros da escola de samba e o público presente nos desfiles e na comunidade em geral’, o que leva a compreensão que a finalidade do processo educativo na Escola de Samba Rancho não posso me Amofina é, educar através dos sambas-enredos.

As reflexões acima remetem a compreensão de que os saberes e processos educativos investigados nas produções intelectuais analisadas encontram-se difusos na sociedade como em um estaleiro naval familiar, casas de produção de farinha, banda de música, grupo parafolclórico²³ dentre outros, é um educação que ocorre em múltiplos espaços na vida cotidiana a qual, é entendida como a ‘a verdadeira essência da substância social’, no dizer de (HELLER, 2008, p. 20) pois, na condição de espaço e tempo, o cotidiano, produz a existência de homens e mulheres em sociedade assim como conhecimentos, valores, crenças, comportamentos, saberes, que a ele dão sentido e direção.

E, ao se constituir historicamente em espaços de educação, caracteriza o modo de vida diário de pessoas em sua complexidade, sentido e significado, por ser o cotidiano, plural, contraditório, histórico e heterogêneo, segundo (HELLER, 2008, p. 20).

As produções analisadas trazem estudos de diferentes processos educativos nos quais foram mapeados um conjunto de saberes que refletem cosmovisões, relações, amálgama de sentidos, significados como por exemplo, os Saberes do Tarubá da Festa do Sairé, os Saberes Corporais de uma curadora em Abacatal, os Saberes ancestrais dos encantados em um terreiro de Tambor de Mina dentre outros, ao serem investigados na dimensão educativa da cultura, tendem a desvelar o mundo singular da cultura amazônica. A título de exemplo, segue abaixo imagem sobre os rituais de celebração de colheita de milho-verde entre os indígenas Gavião *Kyikatêjê*.

22 São os compositores da escola.

23 São grupos de danças de referência na cidade de Belém-do-Pará, que procuram manter aspectos tradicionais de danças seculares como Carimbó, Siriá dentre outras.



Imagem 2 - Roça tradicional de milho



Saberes sobre Vegetais.

Saber do Tempo de Colheita.

Saberes da confecção das máscaras (cabeça do peixe).

Saberes da biodiversidade local.

Saberes do Mito Tuti Krã.

Saberes das feitura dos desenhos corporais.

Fonte: Bandeira (2009, apud MORAIS, 2017 p. 107)

A imagem 2 refere-se ao local de plantação e colheita de milho-verde dos povos indígenas Gavião *Kyikatêjê*, cuja comunidade localiza-se no município de Bom Jesus do Tocantins, no Estado do Pará. Neste espaço ocorre anualmente rituais que celebram a colheita de milho-verde, em nome do mito de origem local, *Tuti Krã* -.²⁴

O ambiente educativo segundo Bandeira (2009, apud Morais, 2017 p.106), são os rituais de colheita de milho-verde, um meio educacional constituído pelos seguintes elementos ensejados nesses rituais. Os elementos são: plantio das roças (milho, mandioca, abóbora, batata); confecção das máscaras (utiliza-se resina de tatajuba, palha de tucum, resina de papagaio); corrida de tora (a madeira utilizada é a samaúma, que é cortada em toras denominadas de: raia, peixe e lontra); confecção de adornos, objetos rituais e pinturas (é utilizado tinta de jenipapo e urucum, penas de papagaio). Sujeitos envolvidos nos processos educativos são: “Homem” (ser mítico), os adultos, mulheres, crianças, membros mais velhos da aldeia.

Deste modo, o conjunto de saberes mapeados nas produções analisadas são entendidos como saberes culturais por ser ‘uma forma singular de inteligibilidade do real, fincada na cultura, (ALBUQUERQUE, 2015, p. 690). Neste sentido, homens e mulheres em convívio social interpretam, organizam e resignificam suas experiências ao longo do tempo que, atravessados pelos saberes culturais, lhes permite compartilhar entendimentos sobre a realidade a realidade vivenciada.

É a partir desta perspectiva que percebo a cultura amazônica, constituída de distintos modos de vida, como por exemplo, dos ribeirinhos, dos povos da floresta, dos quilombolas os quais ao atribuírem sentido às suas práticas culturais em suas relações interpessoais, revelam um complexo conjunto de saberes que configuram diferentes

24 Segundo Bandeira (2009, apud MORAIS, 2017 p. 106), a celebração da colheita do milho-verde está associada ao mito de origem – *Tuti Krã* -, que versa sobre o surgimento das máscaras – cabeça de peixe -. Em sua investigação, compreendeu a coexistência de uma relação intrínseca entre a biodiversidade local e o mito. O que propicia segunda a autora, aprendizagens em processos educativos interdimensionais.



maneiras do aprender e ensinar²⁵ a medida em que a compreendo como, um sistema de entrelaçamento de símbolos, sentidos e significados os quais, são interpretáveis por constituírem-se historicamente, de acordo com (GEERTZ, 2008, p. 70).

As reflexões que norteiam está escrita, permite inferir que os saberes investigados nas produções vislumbram a diversidade de processos educativos ocorridos, muitas vezes de forma sutil, no cotidiano do espaço amazônico e envolvem diferentes sujeitos e grupos os quais desenvolvem maneiras distintas do saber-fazer acarretando um conjunto diferenciado de espaços de educação, para além do escolar como a Festa do Sairé; Ritual da Festa do Moqueado; a Produção de Brinquedos de Miriti; o Brincar entre crianças da aldeia Assurini; a Produção semi-artesanal de jóias dentre outros.

Nestes termos, conjunto de saberes identificados neste estudo como por exemplo, saberes dos carnavalescos, saberes épicos, saberes da história local, saberes sobre vegetais, saber do tempo da colheita, saber da biodiversidade local dentre outros os quais foram mapeados pelas produções analisadas, constituem-se em saberes pautados em outros critérios de inteligibilidade, por refletirem outras maneiras de ser e estar no mundo, de intervir na realidade, aspectos que caracterizam a existência milenar desses conhecimentos, como esclarece (Santos, 2002).

Nesta perspectiva, as produções analisadas, por trazerem pesquisas voltadas aos saberes e processos educativos que ocorrem em espaços não escolares, tendem a revelar uma realidade dinâmica e complexa, consubstanciada de símbolos, sentidos, significados que a constitui onde, o pesquisador social, aqui em especial o pesquisador da educação da Amazônia objetiva compreender.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Este estudo, foi realizado entre os anos de 2015 a 2017, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará na cidade de Belém, teve como objetivo principal analisar as produções intelectuais da linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia, sobre saberes e educação que ocorrem em espaços não escolares.

O Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará – PPGED/UEPA, foi aprovado e reconhecido pela CAPES no ano de 2005. Foi constituído em duas linhas de pesquisa: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas e, Saberes Culturais e Educação na Amazônia.

A linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia ao congrega investigações também voltadas ao estudo de saberes e processos educativos, que ocorrem em distintos espaços como, feira do agricultor no município de Mãe do Rio, escola de samba Rancho Não Posso Me Amofiná, terreiro Casa de Mina Estrela do Oriente, rituais de celebração de colheita de milho-verde, na sociedade indígena Gavião *Kyikatêj*, município de Bom Jesus do Tocantins-Pa, trazem compreensão

25 Cabe ressaltar, que os saberes que perpassam a educação que se processa no cotidiano, são compartilhados de diferentes maneiras. Através, por exemplo, da oralidade, da observação, do escutar, da conversa, da memorização, da habilidade, dentre outros. Essas diferentes modalidades do aprender, trazem aspectos particulares para serem pensada do ponto de vista epistemológico o qual, não foi objeto de investigação no referente estudo.



de que educação consubstanciada na cultura, ocorre no cotidiano da vida social, através de diferentes maneiras do aprender e ensinar entre os sujeitos envolvidos.

Ressalto ainda que, a linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia ao reunir um conjunto de investigações desta natureza confere, a referida linha e ao PPGED/UEPA, um lugar diferenciado no contexto da Pós-graduação em Educação em nível regional, devido essas pesquisas entenderem que o ato de educar não se restringe ao espaço escolar e nesse sentido, revelam aspectos da educação na Amazônia fundamentados na pluralidade cultural desta região e ao mesmo tempo apontam referências epistemológicas e metodológicas para se pensar a educação no contexto Amazônico.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa. Educação e saberes culturais: apontamentos epistemológicos. *In: PACHECO, Agenor Sarraf (Org.), et al. Pesquisas em Estudos Culturais na Amazônia: cartografias, literaturas e Saberes Interculturais*. Belém: Edit AEDI, 2015. pp. 651-692.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

BLOCH, Marc Leopold Benjamim. **Apologia da História ou o Ofício do Historiador**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRANDÃO. **A Educação Como Cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2002.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC Editora, 2008.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

LUDEKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MORAIS, Ana Célia do Nascimento. Educação, Saberes e Cultura: a produção intelectual do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, 2017. 158 f. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado do Pará, 2017.

SANTANA JÚNIOR, Leopoldo Nogueira. **Quem é do Rancho, tem amor e não se amofina: saberes e cultura amazônicos presentes nos sambas-enredos da Escola de Samba Rancho Não Posso Me Amofiná**, 2008.144 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Pará, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza Santos. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In: SANTOS, Boaventura de Souza Santos e Maria Paula Meneses (Orgs.). Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010b, pp. 31-83.



TARGINO, Maria das Graças. Produção Intelectual, produção científica, produção acadêmica: facetas de uma mesma moeda? In: CURTY, Renata Gonçalves (Org.). **Produção intelectual no ambiente acadêmico**. Londrina: UEL/CIN, 2010, pp. 31-46.

TRILLA, Jaime. A educação não-formal. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2008.

A TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DE FRANCISCO FURTADO MENDES VIANNA: NORMALISTA, INSPETOR, SUPERINTENDENTE GERAL E AUTOR DE LIVROS DIDÁTICOS (1893-1935)

Alessandra Secundo Paulino - UNIFESP

Ao longo das três primeiras décadas do século XX, Francisco Furtado Mendes Vianna produziu uma variedade de obras didáticas, dentre elas a série “Leituras Infantis” constituída por sete obras que vão desde cartilhas de alfabetização até livros seriados para o ensino de leitura; além de poemas, hinos, artigos educacionais e conferências. Além diversas produções, Francisco Vianna foi professor normalista no estado de São Paulo, inspetor escolar e superintendente de educação elementar no Distrito Federal (Rio de Janeiro).

Considerando a representatividade de Francisco Vianna no campo da educação, foi indispensável compreender como o autor elaborou as suas obras e quais foram suas motivações para a produção desses escritos²⁶. Assim, considera-se saber quais escolhas foram realizadas pelo autor no que concerne a sua atuação profissional e seu percurso educativo. Ao apresentar o conceito de *trajetória*, Bourdieu (1996) apresenta a possibilidade localizar as posições que esse indivíduo ocupou na sociedade e o modo como ele se desloca ou se mantém, diferenciando-se da biografia. De acordo com o autor:

Toda trajetória social deve ser compreendida como uma maneira singular de percorrer o espaço social, onde se exprimem as disposições do *habitus*; cada deslocamento para uma nova posição, enquanto implica a exclusão de um conjunto mais ou menos vasto de posições substituíveis compatíveis, marca uma nova etapa de *envelhecimento social* que se poderia medir pelo número dessas alternativas decisivas, bifurcações da árvore com incontáveis galhos mortos que representa a história de uma vida. (BOURDIEU, 1996, p. 292)

Portanto, o presente artigo pretende apresentar as permanências e os deslocamentos realizados por Francisco Furtado Mendes Vianna em sua trajetória

26 O seguinte artigo faz parte da pesquisa de mestrado intitulada “Um mundo de pura manifestação dos sentimentos”: a trajetória de Francisco Vianna e a representação de infância em suas obras (1876-1935)” (PAULINO, 2019).



de vida, associando posição do autor com seus próximos com o intuito de identificar essas possíveis mudanças.

Constata-se que Francisco Vianna permaneceu no campo educacional durante a sua trajetória de vida, apesar de ter realizado mudanças nos subcampos. Ao estar dentro do campo geral em que atua, compreende-se que esse espaço está imbuído de regras e sanções, e que dentro do jogo educativo do qual faz parte é necessário compreender que nenhuma ação é desinteressada, e “lembrar que os jogos intelectuais também têm alvos, que esses alvos suscitam interesse” (BOURDIEU, 1996, p. 137). É entendê-lo, dessa forma, em um campo de disputas com outros professores e autores de escritos educacionais, e que esses também percorreram um caminho parecido para se constituírem dentro desse universo, tendo a consciência de estar dentro do jogo, aceitá-lo e reconhecer seus alvos, muitas vezes de forma inconsciente.

É possível relacionar esse interesse com o conceito de *illusio*, que “é essa relação encantada com um jogo que é o produto de uma relação de cumplicidade ontológica entre as estruturas mentais e as estruturas objetivas do espaço social” (BOURDIEU, 1996, p. 140), mas também que esse jogo pode ou não ser consciente entre os agentes, pois ao possuir certos *habitus* os fazem agir como tais: produzirem escritos em jornais e revistas, realizarem alguma formação específica, lerem autores em comum, realizarem viagens para a formulação ou editoração de suas obras, serem avaliados por comissões revisoras de obras, ocuparem posições políticas, burocráticas ou técnicas; ou seja, possuírem capital simbólico que os possibilitam ter “certa autonomia”, ou melhor, ter alguma legitimidade de dentro do seu campo de atuação, pois unem no seu percurso percepções cognitivas de conhecimento e reconhecimento entre eles. Para tanto, entende-se por capital simbólico:

[...] qualquer tipo de capital (econômico, cultural, escolar ou social) percebido de acordo com as categorias de percepção, os princípios de visão e divisão, os sistemas de classificatórios, os esquemas cognitivos, que são, em parte, produto da incorporação das estruturas objetivas do campo considerado, isto é, da estrutura de distribuição do capital no campo considerado. (BOURDIEU, 1996, p. 149).

No que se refere às obras didáticas (especialmente as séries de leitura) publicadas por tantos autores – inclusive Francisco Vianna – no início do primeiro período republicano, constituem-se em objetos nobres ou temas dignos de interesse, ou seja, possuem uma valorização por definição ideológica, constituída por grupos dominantes acerca do que pode ou não ser dito e valorizado. Para que esses objetos (no caso os livros educacionais) sejam estimados hierarquicamente, é necessário investimentos intelectuais suficientes, sendo esses objetos apreciados por meio de legitimidade e prestígio. Para Chartier (1990, p.17), essas lutas por legitimidade são identificáveis no estudo das representações, logo que “supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termo de poder e dominação”.



A FORMAÇÃO E A ATUAÇÃO PROFISSIONAL DE FRANCISCO VIANNA: DE NORMALISTA A SUPERINTENDENTE DE ENSINO.

O primeiro registro encontrado sobre a formação de Francisco Vianna data-se em 17 de março de 1893, com a sua aprovação na *Escola Normal*, como aponta o jornal *Correio Paulistano*:

O resultado geral do concurso de admissão foi o seguinte: Inscreveram-se 38 concurrentes e d'entre elles: Não exhibiram provas escriptas.....2 Tiveram provas nullas.....6 Foram reprovados.....3 Foram aprovados plenamente.....6 Foram aprovados simplesmente.....24 /38 - Os aprovados, conforme a respectiva disposição regulamentar, foram classificados por ordem de merecimento do modo seguinte Plenamente 1º Cecilia Fortes 2º em igualdade: Antonio O. Santos/ Altina O. Rodrigues/ Cecilia M. de Abreu **3º em igualdade: Francisco M. Vianna/** João C. S.(...) (CORREIO PAULISTANO: ORGAM REPUBLICANO, 1893, p. 1, grifo nosso)

O período de iniciação dos estudos de Francisco Vianna coincide com a Reforma da Instrução Pública do Estado de São Paulo instituída com a Lei nº 88, de 8 de setembro de 1892, a qual instituiu o curso em três anos e aumentou a quantidade de matérias a serem cursadas.

Ao identificar o diploma do autor no *Acervo da Escola Caetano de Campos – Centro de Referência Mário Covas*, foi possível constatar que Vianna foi um aluno aplicado, conquistando o conceito “Simplesmente” no primeiro ano, o segundo ano com “Plenamente” e o terceiro com “Distinção”. Na lista de formandos do ano de 1895, foi possível identificar o seu colega René de Oliveira Barreto, além de outros 21 alunos.

René Barreto foi irmão de Arnaldo Barreto, que foi um grande intelectual e autor de obras didáticas, além de tornar-se diretor de uma das instituições mais conhecidas do período, o *Gymnasio de Campinas* (antigo *Colégio Culto à Ciência*). Na mesma área de atuação do seu irmão, René foi um importante autor de obras didáticas (principalmente na área de matemática), foi editor da revista *A Eschola Pública*, inspetor e lente de Pedagogia e Psicologia da Escola Normal de São Paulo (MACIEL, 2016). Além disso, René também fez parte da comissão responsável por elaborar relatórios para os *Anuarios do Ensino Primario do Estado de São Paulo* juntamente com João Lourenço Rodrigues, Ramon Roca Dordal e José Carneiro da Silva, demonstrando sua relevância no meio educacional. A amizade entre René Barreto e Francisco Vianna se fez pública²⁷ na *Revista de Ensino*, grande periódico organizado por inspetores de ensino.

Após ter concluído a sua formação na *Escola Normal de São Paulo*, Francisco Vianna retorna à instituição para completar mais um período de 12 meses, com o objetivo de cursar as matérias que foram integradas na reforma de 1893, aprovada por Gabriel Prestes. Dessa forma, Francisco Vianna opta por retornar à instituição

27 A amizade de René Barreto e Francisco Vianna justifica-se pelas diversas publicações de poemas com dedicatórias, dentre eles, Francisco Vianna publicou na *Revista de Ensino*, intitulado “Companhia Fatal (A René Barreto)”, possibilitando assim inferir sobre uma possível relação de amizade entre eles.



para obter o título de professor complementar, aumentando as possibilidades de ascender profissionalmente.

Quanto a sua atuação na área educacional, Francisco Vianna foi professor preliminar da escola “Prudente de Moraes” entre os anos de 1895 e 1904. Em 1901 publicou o seu primeiro livro *Elementos de trigonometria: Compreendendo a resolução dos triângulos esféricos*, voltado para o ensino secundário. Foi nessa instituição que o autor conheceu o seu colega profissional, Miguel Carneiro Junior, também professor da escola na qual trabalhava, e publicaram uma obra anos depois, intitulada *Leitura preparatória* (1908), destinada ao ensino da leitura. Nesse mesmo ano, Francisco Vianna também publicou: *Leitura preparatória, Primeiro, Segundo e Terceiro Livro de Leituras Infantis*. (ORIANI, 2010).

Em abril de 1904, Francisco Vianna participou da inauguração da Escola Complementar de Guaratinguetá. Representando a Associação do Professorado de São Paulo, realizou uma conferência sobre a instrução popular:

A conferencia que foi brilhantissima, durou perto de uma hora e o illustre conferecista prendeu a atenção de todos com a sua linguagem bella, e cheia de ensinamentos e, mostrou quaes os conhecimentos que possui da nossa instrucção e do progresso material do nosso Estado. Ao terminar mereceu o illustrado professor uma salva de palmas do auditorio. (REVISTA DE ENSINO, 1904, p. 167)

No mesmo ano, Francisco Vianna ocupou o cargo de diretor do Grupo Escolar Dr. “Cardoso de Almeida” em Botucatu-SP, até o ano de 1906, período em que foi aprovado no *Gymnasio de Campinas*, pois “com a exoneração do professor Dr. Francisco da Paula Magalhães Gomes, que ocupava a 12^a. cadeira de “História Natural” no Ginásio do Estado em Campinas-SP, foi aberto concurso nessa escola, para o qual Francisco Vianna se inscreveu.” (ORIANI, 2010, p. 61).

Na *Revista de Ensino* do ano de 1906 foi publicada uma nota intitulada *Professor Mendes Vianna*, que cita o processo de seleção para a escolha do catedrático, discorrendo sobre as fases de seleção e constituição da banca examinadora, composta pelo: Diretor do Ginásio, Arnaldo de Oliveira Barreto, pelos professores da instituição – Abilio Alvaro Miller, Camillo Vanzolini e Manoel Agostinho de Lourenzi –, e pelo fiscal do governo, sr. Dr. Octavio Marcondes Machado. A revista felicita o autor, citando o seu “lustre saber” e erudição, e por fim parabeniza o Ginásio “pela belíssima aquisição” (SÃO PAULO, 1906, p. 38). De acordo com a nota presente no *O Estado de São Paulo* de 10 de julho de 1906, Francisco Vianna segue para campinas para assumir o cargo para o qual fora nomeado.

Constata-se que o período de atuação de Francisco Vianna nas escolas do interior paulista entra em conformidade com o processo de expansão dos grupos escolares e escolas-modelos no estado de São Paulo, possibilitando que os professores formados na escola Caetano de Campos tenham a possibilidade de atuar não somente na capital, mas em outras regiões do estado:



Ao longo das décadas de 1890 e 1900, outras escolas-modelos vão sendo instaladas na capital bem como no interior do Estado, acompanhando a expansão do ensino normal; e, por intermédio das “missões” de professores paulistas, esse modelo de ensino vai sendo divulgado em outros estados da nação. (MORTATTI, 2000, p. 81)

Nome mesmo período de atuação como professor no instituto, Francisco Vianna passou a integrar o *Centro de Ciências, Letras e Artes de Campinas* (CCLA), participando das reuniões, publicando escritos na revista da instituição e apresentando conferências:

Na cidade de Campinas, numa serie de palestras scientificas, instituída pela Centro de Sciencias e Letras, e de que, por me haver retirado de lá, só me coube realizar uma, pensei em tomar por thema para a outra minha vez, o seguinte: *Porque as mulheres falam mais do que os homens* [...] Pois não havia tal e afim de que uma ou outra das minhas gentis ouvintes, um tamanho mais curiosa, não fique em duvida quanto à conclusão, apressom-e em dizer-vos: porque são melhores e mais sensiveis do que o homem. (VIANNA, 1930, p. 111)

De acordo com Gomes (2009), o Centro de Ciências, Letras e Artes de Campinas (CCLA) foi criado em 1901 com reuniões realizadas na casa de Coelho Netto entre 1901 e 1904, período em que atuou no “Colégio Culto à Ciência” (ao qual tornou-se o *Gymnsásio* de Campinas) como professor da Cadeira de Literatura. As reuniões proporcionaram um ambiente profícuo para relações profissionais da camada culta da região, realização de conferências, saraus e discussões. De acordo com a autora da dissertação intitulada *A revista do Centro de Ciências Letras e Artes de Campinas (1902 - 1916)*, os planos iniciais das reuniões incidiam sobre:

[...] formar um núcleo para os estudos das ciências naturais; todavia, o objetivo fora julgado demasiado limitado para a heterogeneidade das pessoas que estavam envolvidas naquele projeto, e atendendo a necessidade eclética, o então “Grêmio de Estudos de Ciências” passa a incluir em seus fins as letras e as artes e, por sugestão de Coelho Netto passa a ser denominado “Centro de Ciências, Letras e Artes de Campinas”. (GOMES, 2009, p. 18)

No tocante ao perfil de pessoas que faziam parte do *Centro*, Barreto (1994) realizou um censo acerca dos integrantes entre os anos de 1901 e 1904 e identificou que:

Os 52,5% dos sócios rastreados no período de 1901-1903, compunham-se das seguintes categorias profissionais: 42 (17%) eram “profissionais liberais” nas áreas de saúde, de engenharia, de geografia, geologia e biologia; 41 (16%) proprietários - fazendeiros, comerciantes e capitalistas - e, ainda neste grupo, empregados e funcionários públicos médios; 29 (11%) nas áreas de direito e do magistério; 17 (6%) nas áreas de ciências humanas e sociais - historiadores, escritores, músicos, jornalistas, guarda-livros, bibliotecários, arquivistas etc. e, por fim, 6 (2,5%) eram políticos ou religiosos. Dos restantes 47,5%, infelizmente, não foi possível rastrear a origem profissional. (BARRETO, 1994, p.7)



O *Centro* foi, portanto, um local importante para que Francisco Vianna pudesse relacionar-se com os intelectuais de Campinas e produzisse sob a lógica educacional e positivista, além tê-lo proporcionado contatos importantes em São Paulo e Rio de Janeiro, favorecendo, posteriormente, a sua mudança para a região carioca anos depois. Mas até o presente momento não foi possível encontrar demais pistas sobre as motivações.

Após alguns anos lecionando no ginásio, Francisco Vianna tornou-se vice-diretor interino da instituição entre o período de 1910 e 1911, substituindo o até então diretor Arnaldo de Oliveira Barreto. Observa-se que Francisco Vianna ocupou um cargo de importância poucos anos depois de sua atuação como professor da instituição, sendo que, outros professores mais experientes ou com mais tempo na instituição poderiam fazer tal substituição. Considera-se a escolha para o cargo em caráter pessoal, já que Francisco Vianna foi amigo de longa data do irmão de Arnaldo de Oliveira Barreto, René Barreto, o que pode ter possibilitado a entrada de Francisco Vianna no Ginásio.

Em uma matéria publicada no dia 5 de abril de 1935 em São Paulo, no *Jornal do Commercio*, é citado que Francisco Vianna foi “o professor mais novo desse estabelecimento de ensino, foi escolhido para ser director, cargo que exerceu por algum tempo” (p. 6). Durante esse período, Francisco Vianna colocou-se à frente da instituição participando de eventos educacionais, como o *Primeiro Congresso de Instrução Secundária*:

[...]O Congresso installar-se-á no dia 15 á 1 hora da tarde, no Instituto Historico e Geographico de S. Paulo, á rua Benjamin Constant. O srs. Francisco Vianna, lente e director interino do Gymnasio de Campinas, também enviou a sua adesão ao Congresso. (CORREIO PAULISTANO, 11 de fevereiro de 1911, p. 3)

No ano de 1911, Francisco Vianna viajou para a Europa com o intuito de reeditar parte de sua série de livros de leitura publicadas, inicialmente, em 1908 (*Leitura preparatória, Primeiro, Segundo e Terceiro Livro de Leituras infantis*). No ano de 1912, retorna à sua cidade natal (Rio de Janeiro), a convite do Superintendente Geral do Ensino Álvaro Baptista, assumindo a responsabilidade de atuar em diferentes distritos como inspetor de ensino (CORREIO DA MANHÃ, 1935; JORNAL DO COMERCIO, 1935).

A possível justificativa da transferência de Francisco Vianna para o Rio de Janeiro é apresentada no artigo *Positivism, Modernization, and the middle class in Brazil* (NACHMAN, 1977), o qual faz um percurso analítico da entrada dos ideais positivistas de Comte no país entre a segunda metade do século XIX e primeira do século XX, por meio da reforma realizada pelo positivista e Ministro da Justiça Rivadávia Corrêa, no ano de 1911, e instituída com a finalidade de implementar ideais positivistas no Distrito Federal. Para o seu auxílio, admitiu o senhor Álvaro Baptista como Diretor Geral de Ensino, sendo esse a convidar Francisco Vianna para compor a equipe técnica educacional do município. Como citado anteriormente, o autor foi um grande defensor das concepções positivistas tanto em suas palestras quanto nos livros que produziu, sendo assim, um perfil forte no auxílio dessa nova reforma:



Mendes Vianna held the position until 1930, enanching positivist influence in the capital. During most of this time his own elementary school textbooks were required Reading in all public schools in Rio de Janeiro and the state of São Paulo, and were used widely elsewhere. His textbook of children's Stories extolled such positivist attitudes as nationalism and progress through the application of Science to industry. He also developed his elementar world history text along Comtian lines. (NACHMAN, 1977, p. 21)²⁸

Dentre tantos professores positivistas²⁹, por que Francisco Vianna foi escolhido para um cargo considerado politicamente relevante? A resposta a essa pergunta possa residir na sua relação parental com Raimundo Teixeira Mendes (1855-1927), tio do autor e amigo de longa data de Álvaro Baptista. O professor Teixeira Mendes foi também um matemático e grande difusor do positivismo carioca, além de ter formulado a bandeira do Brasil, pautada no ideal de Auguste Comte:

Os membros da ortoxia positivista foram responsáveis por uma forte militância a favor da instalação de um regime ditatorial que eles consideravam o ideal: a “Ditadura Republicana”. A divisa “Ordem e Progresso” presente na Bandeira Nacional é fruto do positivismo comtiano e foi idealizada a partir do lema Amor por princípio a Ordem por base; e o Progresso por fim. A bandeira inclusive foi toda idealizada por Raimundo Teixeira Mendes, e desenhada por Décio Villares que foi um pintor, escultor e desenhista carioca que tornou-se positivista em sua viagem à França. (MELLO, s.d, p.4)

Assim, as relações familiares e profissionais de Francisco Vianna, tanto no estado de São Paulo quanto no Distrito Federal foram perpassadas pelo ideal positivista comtiano, o que favoreceu o seu crescimento profissional na Capital do país e a grande circulação de suas obras tanto nessa região quanto em outras regiões do Brasil.

O cargo de inspetor escolar foi um dos mais importantes na educação, percorrendo o século XIX e XX como a profissão que mais produziu relatórios sobre da realidade escolar brasileira. As atribuições realizadas por Francisco Vianna em sua função como inspetor escolar foi recorrentemente citada em vários jornais do Distrito Federal, como, por exemplo, o acompanhamento de exames para seleção e aproveitamento de normalistas.

Além da questão burocrática e acompanhamento dos processos educacionais, os inspetores também participavam de festividades cívicas, das visitas em forma de festejo e dos eventos de final de ano das escolas de seus distritos de atuação. De um total de 6 eventos noticiados: *Festa da Bandeira* (O PAIZ, 1913); *Escola Ferreira Viana* (GAZETA DE NOTÍCIAS, 1915); *Os preparativos para a Festa da Bandeira: No 1º Districto Escolar* (A NOITE, 1917c); *O dia da missão universitária argentina* (CORREIO

28 Tradução: Mendes Vianna ocupou o cargo até 1930, reforçando a influência positivista na capital. Durante a maior parte desse período, seus livros didáticos de ensino fundamental eram obrigatórios para leitura em todas as escolas públicas do Rio de Janeiro e do Estado de São Paulo, e eram amplamente utilizados em outros lugares. Seu livro de histórias infantis exaltava atitudes positivistas como o nacionalismo e o progresso, através da aplicação da ciência à indústria. Ele também desenvolveu seu texto de história mundial elementar dentro das linhas comtianas. (tradução nossa)

29 De acordo com Nachman (1977), cerca de ¼ dos membros masculinos da Igreja Positivista são professores e cerca de 18% dos praticantes positivistas brasileiros eram professores.



DA MANHÃ, 1918); *Escola Colombia* (JORNAL DO BRASIL, 1928); *O dia 21 de Abril e as homenagens da Escola Tiradentes* (DIARIO DA NOITE, 1934), um deles obteve maior ressonância, tendo ocorrido em 1917 no Cinema Americano do Distrito Federal, com cobertura das mídias impressas por três dias.

A preocupação em demonstrar atividades voltadas para o exibicionismo da educação e a sua relação com os assuntos pátrios está intimamente relacionada com as expectativas republicanas sobre a educação. Quanto a representação sobre o povo republicano, Câmara (2010, p, 119) apresenta que os principais ideais eram com a criação de uma identidade pautada na padronização e homogeneização da população. Para isso, criar símbolos para identificação de sua unidade pátria era de principal importância, logo que, para criar a nação passava “(...) pelo ideal civilizador da integração nacional e de reforma social do país, tendo em vista incorporar o “todo social”, com suas diferenças e individualidades, aos ideais modernizantes de transformação da sociedade”.

Além de ocupar o cargo de inspetor distrital, Vianna ofertava aulas de preparação para os exames nas Escolas Normais entre os anos de 1915 e 1917 (CORREIO DA MANHA, 1915; A NOITE, 1917). De forma conjunta com o autor, as professoras normalistas DD. Rachel de Moura, Luiza Azambuja Vieira Ferreira, Esther de Moura, Antonieta Barreto e Maria da Gloria de Moura Diniz ofertavam aulas de Aritmética, Português, Francês, Geografia e Caligrafia, Ginástica e Música para os futuros candidatos às Escolas Normais.

Figura 1 - Divulgação do curso preparatório para a “Escola Normal”.

CURSOS PARA A ESCOLA NORMAL

Direcção do inspector escolar Francisco Furtado Mendes Vianna
EX-professor de Escolas Normaes de São Paulo

Admissão ao 1º anno á abrir-se á 15 do corrente : professores F. Vianna e D. D. Rachel de Moura, Luiza Azambuja Vieira Ferreira e Esther de Moura.

Admissão ao 2º anno : professores Francisco Vianna (arithmetic), e D. D. Esther de Moura (portuguez), Luiza Vieira, (francez), Rachel de Moura, (geographia e calligraphia), Antonietta Barreto (gymnastica) e Maria da Gloria Moura Diniz (musica), todas ex-regentes de turmas na Escola Normal, de materias que leccionam neste curso.

Já está funcionando das 3 ás 6 da tarde. Continuam abertas as matriculas. Admissão ao 3º anno: Aham-se abertas as matriculas, para ser iniciado a 1º de junho e já funcionam as aulas de algebra e geometria, por Francisco Vianna. Matriculas das 3 ½ ás 5 ½. Aceitam-se alumnos para uma só materia.

A sede destes cursos foi transferida para a rua Gonçalves Dias n. 30, 2º andar

INFORMAÇÕES PELO TELEPHONE CENTRAL 1.738



Além da publicação de escritos e da atuação como inspetor, Francisco Vianna também ofertava palestras destinadas à formação de professores, desde a exposição dos métodos, concepções educacionais até a prática no ensino de algumas disciplinas, como a Aritmética. No livro *Modernas directrizes no ensino primario: escola activa do trabalho ou nova* (1930), há um conjunto de cinco conferências realizadas pelo autor entre os anos 1917 e 1928, no Rio de Janeiro, intituladas de: *Illusões, exageros e confusões no ensino primário - Conferência realizada, Bibliotheca Nacional, a 6 de Novembro de 1919, a convite da Liga de Professores; Conflagração actual apreciada sob o ponto de vista dos meios e fins da educação - Conferência realizada, na Bibliotheca Nacional, a 13 de Dezembro de 1917; Apreciação sobre as directrizes que tendem actualmente a prevalecer na organização escolar primaria; Cotejo entre estas, que são as da chamada "Escola Activa" e as anteriores; O verdadeiro espirito da reforma - Tres conferencias realizadas na Associação Brasileira de Educação, a 13, 18 e 20 de Dezembro de 1928*). Em outra palestra do autor, realizada no dia 05 de novembro de 1921, destinada a um grupo de professoras, Francisco Vianna utiliza como tema os diferentes métodos de ensino.

Figura 2 - Conferência realizada por Francisco Vianna sobre métodos de ensino



Fonte: Jornal *O Malho* (5 de novembro de 1921). Acervo da *Biblioteca Nacional Digital do Brasil* – BND.

Em 1933, Francisco Vianna ocupou o papel de Superintendente de Educação Elementar. Não foi possível identificar notícias sobre a data de posse do cargo, porém há a primeira ocorrência sobre o autor em sua nova função no dia 21 de abril do mesmo ano:

Presidia pela directoria d. Idalina de Oliveira, e estando presente o superintendente da Escola, dr. Francisco Vianna, professores, jornalistas, representantes do Interventor e do director da Instrução Municipal, familias, realizou-se hoje, ás 10 horas, na Escola Tiradentes uma sessão



comemorativa ao dia do grande martyr, a qual obteve um cunho de verdadeiro brilhantismo. (DIARIO DA NOITE, 1934, p. 9)

No que concerne às características do cargo, o jornal carioca *Diário da Noite* do dia 9 de setembro de 1933, apresenta o que seria a profissão de Superintendência. Para o jornal, as mudanças residiam na divisão geográfica de atendimento educacional do Rio de Janeiro. A primeira alteração modificou a disposição de atuação de “distritos escolares” para “circunscrições escolares” e a mudança do cargo de “inspetores de ensino” para “superintendentes de ensino”.

A sua atuação como professor, diretor, inspetor, superintendente de ensino, autor de livros didáticos, poemas e escritos o fez ser reconhecido por diversos educadores. Com o seu falecimento, no dia 4 de abril 1935, no Rio de Janeiro, a revista *A Escola Primária* publicou cinco matérias, sendo duas de destaque. A primeira, intitulada *Francisco Vianna*, lamentando a perda e consagrando a “sua vida ao ensino inteiramente, desde a mocidade” (A ESCOLA PRIMÁRIA, 1935a, p.01); e a segunda, *Escola Francisco Mendes Vianna*, apresentando a instituição com o nome do educador, localizada até hoje no Rio de Janeiro, a qual “(...) conservarão gerações sucessivas, e, assim viverá num culto permanente o nome desse educador de sólida cultura e bom coração que viveu entre as crianças, pelas crianças, sonhando com ellas (...)” (A ESCOLA PRIMÁRIA, nº 2, maio de 1935d, p.01).

Além do jornal *A Escola Primária*, os também periódicos cariocas *Correio da manhã*, *Diário Carioca*, *A Noite*, *Jornal do Commercio* prestaram homenagens póstumas ao autor:

Fallecimentos Professor Mendes Vianna - Falleceu hontem, pela manhã, em sua residencia, na rua Constante Ramos, n. 164, o Professor Francisco Furtado Mendes Vianna, Superintendente Geral do Ensino Elementar e Particular do Departamento de Educação da Prefeitura. (...) publicou o Professor Mendes Vianna varios livros de leitura e outras obras didacticas que o tornaram bastante conhecido e admirado. Era o Professor Mendes Vianna casado com D. Helena Ribeiro Mendes Vianna e deixa desse consorcio cinco filhos maiores, que são: Professor Euclides e Paulo Mendes Vianna, Heloisa, Rosalia e Rubens Mendes Vianna. Logo que teve conhecimento do trespasse esteve na residencia do extinto o Dr. Anysio Teixeira, Director do Departamento de Educação. O enterro do illustre educador effectua-se hoje, ás 9 horas, sahindo o fereio de sua residencia, á rua Constante Ramos, para o cemiterio de S. João Baptista. (JORNAL DO COMMERCIO, 1935b)

Após seis dias do falecimento, foi aprovada a construção do *Centro de Professores Francisco Vianna*, como aponta o periódico carioca *Jornal do Commercio* (1935a, p. 6); a escolha pelo nome do educador “(...) recentemente fallecido foi dado á nova sociedade como justa homenagem do professorado ás suas grandes virtudes e como prova de gratidão pelos grandes serviços á causa da educação popular”. O instituto teve por finalidade prestar apoio ao magistério e ao ensino os serviços ao seu alcance, além de terem criado uma biblioteca pedagógica e literária que “deverá ser, constantemente enriquecida de novas obras que forem aparecendo”; também



possibilitando a oferta de cursos e conferências por professores especializados na área, a fim de desenvolver cada vez mais a cultura dos mestres.

Um mês depois, o Dr. Anísio Teixeira aprova a implementação de Assistência dentária no Instituto por meio do Edital n. 82 (JORNAL DO BRASIL, 1935). Além da instituição de formação, Francisco Vianna passou a ter o seu nome em uma das escolas localizada no bairro do Irajá – *Escola Mendes Vianna* – a qual completou 50 anos³⁰ de existência em 2018, com um projeto de reconstituição da identidade do seu patrono.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo certa consciência das “regras do jogo educacional”, Francisco Vianna formou-se em uma das instituições mais importantes da época (*A Escola Normal de São Paulo*), atuou em instituições educacionais como professor e diretor (*Escola Prudente de Moraes*, Grupo Escolar *Dr. Cardoso de Almeida* e *Gymnasio de Campinas*), ocupou cargos burocráticos e de importância (Inspetor de Ensino e Superintendente Geral do Ensino Elementar e Particular do Rio de Janeiro). Participou de eventos de caridade, criou uma instituição de apoio aos professores, ofereceu conferências educacionais e ofertou cursos preparatórios, publicou diversos escritos voltados para o campo ao qual disputava, dando visibilidade para os seus feitos e sendo reconhecido, de certa forma, por seus contemporâneos.

Considerando a sua educação por parte do tio, que foi um professor e intelectual, Vianna passou a seguir os passos dele, avançando nas suas possibilidades dentro do campo educacional, publicando obras didáticas para o ensino da leitura, para a escrita, para o ensino da matemática e da história. Segundo Bourdieu (1996, p. 106), o percurso do autor é característico de pessoas que possuem familiares com profissões reconhecidas socialmente, considerado como a *dupla orientação dos investimentos*.

Dessa forma, observa-se que o percurso de formação e de atuação de Francisco Vianna teve semelhanças com as trajetórias profissionais de seus contemporâneos. Também foi possível constatar como a relação familiar com os tios o possibilitou seguir a carreira da educação e a defesa do ideal positivista comtiano e proferi-los em seus escritos.

No que tange ao posicionamento político, Francisco Vianna apreende por meio da vivência com o seu tio Godofredo José Furtado e seu outro tio, Teixeira Mendes, a defesa pelo ideal de comtiano. Dessa forma, observa-se que as suas relações familiares (mesmo que pequena por conta da perda dos pais de forma repentina) o possibilitou manter contatos profissionais e pessoais tanto no estado de São Paulo quanto no Rio de Janeiro.

No que diz respeito aos vínculos sociais, principalmente a sua proximidade com a família Barreto por meio de René, foi criado um terreno fértil para que Francisco Vianna fosse aprovado no concurso para a cadeira de “História Natural” em um dos

30 Para maiores detalhes do projeto realizado *Escola Mendes Vianna*, em homenagem ao patrono Francisco Vianna, acessar o blog “Clube de História – Escola Mendes Vianna”: < <http://memoriamesdesviana.blogspot.com/2018/04/francisco-furta-do-mendes-viana-o-nosso.html> > Acesso em: 11 set. 2018.



ginásios mais importantes do período, o de Campinas. Observa-se que, além de ocupar a cadeira de professor, o autor substituiu o diretor Arnaldo de Oliveira Barreto por um curto espaço de tempo. Ao ocupar um cargo de tamanha importância com pouco tempo de atuação na instituição e tempo de profissão, Francisco Vianna foi convidado para o cargo de inspetor no Distrito Federal, sendo esse um dos mais cobiçados pelos professores do período.

As suas escolhas inconscientes e a formulação de seus objetivos pessoais são marcadas por aquilo que Bourdieu (1996, p. 294) considera como a relação entre a sua posição social com o seu *habitus* que fora incorporado ou modificado no decorrer de suas experiências e relações com os outros indivíduos. Ao associar, dessa forma, a sua ascensão profissional com sua formação, identifica-se que além das suas relações sociais, a sua formação foi essencial para que crescesse no campo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRETO, P. S. *O Caracol e o Caramujo: Artistas & cia na cidade*. Dissertação de mestrado. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, 1994. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/279260/1/Barreto_PauloSergio_M.pdf. Acesso em: 10 de jan. 2019.

BOURDIEU, P. É possível um ato desinteressado? In: BOURDIEU, P. *Razões Práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 10 ed., 1996, p.137-157.

BRASIL. Decreto no 20.108, de 22 de julho de 1931. *Dispõe sobre o uso da ortografia simplificada do idioma nacional nas repartições públicas e nos estabelecimentos de ensino*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D20108.htm. Acesso em: 20 jul. 2017.

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

CHARTIER, R. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Tradução: Maria Manuela Galhardo. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

GOMES, P. M. *A Revista do Centro de Ciências, Letras e Artes de Campinas (1902-1916)*. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, 2009. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/270267/1/Gomes_PatriciaMichele_M.pdf. Acesso em: 10 de jan. 2019.

MACIEL, V. B. *A modernização no ensino de números nos manuais de René Barreto (1912-195)*. *Encontro Nacional de Educação Matemática*. São Paulo, 2016. Disponível em: http://www.sbem.com.br/enem2016/anais/pdf/7565_3258_ID.pdf. Acesso em: 27 mai. 2018.

MELLO, R.R.P.B de. *A influência do positivismo nos primeiros anos da República (1889-1894)*. *Núcleo de Pesquisas sobre Estado e Poder no Brasil, UERJ – FFP*, s.d. Disponível em: <http://www.historia.uff.br/estadoepoder/6snepc/GT6/GT6->

MORTATTI, M. do R. L. *Os sentidos da alfabetização: São Paulo – 1876/1994*. 1ª ed. São Paulo. Editora Unesp, 2000.

NACHMAN, R. G. Positivism, Modernization, and the Middle Class in Brazil. In: DUKE UNIVERSITY PRESS. *The Hispanic American Historical Review*. Vol. 57, No. 1 (Feb., 1977), pp. 1-23.



Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/2513540>. Acesso em: 17 jul. 2018.

ORIANI, A. P.; MORTATTI, M. do R. L. *Série leituras infantis (1908-1919), de Francisco Vianna e a história do ensino da leitura no Brasil*. Universidade Estadual Paulista (UNESP). 2010.

PAULINO, A. S. *Um mundo de pura manifestação dos sentimentos: a trajetória de Francisco Vianna e a representação de infância em suas obras (1876-1935)*. Orientadora:

Claudia Panizzolo. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Paulo- UNIFESP, 2019.

REIS FILHO, C. dos. *A educação e a ilusão liberal: Origens da Escola Pública Paulista*. Editora: Autores Associados. Campinas, 1995.

FONTES

A ESCOLA PRIMARIA. Escola Francisco Vianna. *A Escola Primaria*. Anno XIX, n. 2. Rio de Janeiro, mai. 1935a, p. 1. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=097497&pesq=>. Acesso em: 11 de jan. 2019.

A ESCOLA PRIMARIA. Merecida homenagem (Discurso proferido pela professora Leonor Posada, na manifestação prestada pelo professorado da 3ª Circunscrição ao Dr. Francisco Vianna). *A Escola Primaria*. Anno XVIII, n. 1. Rio de Janeiro, 1 de fev. 1935d, pp. 215-216. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=097497&pesq=>. Acesso em: 11 de jan. 2019.

A NOITE. A's escolas primarias. *A Noite*. Rio de Janeiro, 22 de fev. 1917a, p.4. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docmulti.aspx?bib=348970&pesq=>. Acesso em: 10 de jan. 2019.

A NOITE. Cursos para a Escola Normal. *A noite*. Anno VII, n. 1824. Rio de Janeiro, 1 de jan. 1917b, p. 6. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docmulti.aspx?bib=348970&pesq=>. Acesso em: 11 de jan. 2019.

A NOITE. Os preparativos para a Festa da Bandeira: No 1º Districto Escolar. *A Noite*. Anno VII, n. 2129. Rio de Janeiro, 18 de nov. 1917c, p 4. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docmulti.aspx?bib=348970&pesq=Os%20preparativos%20para%20a%20Festa%20da%20Bandeira>. Acesso em: 11 de jan. 2019.

CORREIO DA MANHÃ. Cursos para a Escola Normal. *Correio da Manhã*. Anno XVI, n. 5953. Rio de Janeiro, 13 de jun. 1915, p. 14. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_02. Acesso em: 11 de jan. 2019.

CORREIO DA MANHÃ. Falleceu o professor Mendes Vianna: os serviços prestados pelo extinto ao ensino municipal. *Correio da Manhã*. Anno XXXIV, n. 12383. Rio de Janeiro, 5 de abr. 1935. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docmulti.aspx?bib=089842&pesq=>. Acesso em: 11 de jan. 2019.

CORREIO DA MANHÃ. O dia da missão universitária argentina. *Correio da manhã*. Anno XVIII, n. 7117. Rio de Janeiro, 22 de ago. 1918, p. 3. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docmulti.aspx?bib=089842&pesq=>. Acesso em: 11 de jan. de 2019.

CORREIO PAULISTANO. Escola Normal. *Correio Paulistano: Orgam Republicano*. Anno XXXIX, n. 10927. São Paulo, 17 de mar. 1893. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/do>



creader.aspx?bib=090972_05&pasta=ano%20189&pesq=. Acesso em: 11 de jan. 2019.

CORREIO PAULISTANO. Factos diversos: Primeiro Congresso de Instrucção Secundaria. *Correio Paulistano*. N. 17073. São Paulo, 11 de fev. 1911, p. 3. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=090972_06&pasta=ano%20191&pesq=. Acesso em: 11 de jan. 2019.

DIARIO DA NOITE. O 21 de Abril e as homenagens da Escola Tiradentes. Segunda Edição. *A Noite*. Anno VI, n. 2020. Rio de Janeiro, 21 de abr. 1934, p. 1. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docmulti.aspx?bib=221961&pesq=>. Acesso em: 11 de jan. 2019.

GAZETA DE NOTICIAS. Escola Ferreira Viana. *Gazeta de Noticias*. Anno XL, n. 342. Rio de Janeiro, 8 de dez. 1915, p. 4. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docmulti.aspx?bib=103730&pesq=>. Acesso em: 11 de jan. 2019.

JORNAL DO BRASIL. Escola Colombia. *Jornal do Brasil*. Rio de Janeiro, 1 de jan. 1928, p. 14. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docmulti.aspx?bib=030015&pesq=>. Acesso em: 11 de jan. 2019.

JORNAL DO COMMERCIO. Centro de Professores Francisco Vianna. *Jornal do Commercio*. Anno 108, n. 161. Rio de Janeiro, 10 de abr. 1935a, p. 6. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docmulti.aspx?bib=364568&pesq=>. Acesso em: 11 de jan. 2019.

O IMPARCIAL. Reuniao de inspectores. *O imparcial - diario illustrado do Rio de Janeiro*. Anno IV, n. 877. Rio de Janeiro, 28 de mai. 1915, p. 8. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docmulti.aspx?bib=107670&pesq=>. Acesso em: 11 de jan. 2019.

O PAIZ. Festa da Bandeira. *O Paiz*. Anno XXIX, n. 10637. Rio de Janeiro, 21 de nov. 1913, p. 2. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docmulti.aspx?bib=178691&pesq=>. Acesso em: 11 de jan. 2019.

REVISTA DE ENSINO. A posse do Gremio. *Revista de ensino da Associação beneficente do professorado publico de São Paulo*. Anno III, n. 1. São Paulo, abr. 1904, p. 167.

REVISTA DE ENSINO. Professor Mendes Vianna. *Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado publico de São Paulo*. Anno V, n. 1. São Paulo, jul. 1906, p. 38.

VIANNA, F. F. M. *Modernas directrizes no ensino primario: escola activa do trabalho ou nova*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1930.

ACESSO A RECURSOS DIDÁTICOS EM REGIÕES PERIFÉRICAS NA CIDADE DE SANTOS: UM ESTUDO DE CASO

Prof. Bruno Calisto Lima

Prof. Me. Paulo Rogério Oliveira Teixeira

Rafael de Oliveira Novo Afonso

Resumo: O presente trabalho, desenvolvido no âmbito do Grupo de Pesquisa Formação de Sujeitos: História, Cultura, Sociedade, do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE - da Universidade Católica de Santos - UniSantos, tem como objetivo investigar a rotina de estudos de trinta jovens do 3º ano do Ensino Médio, na faixa etária de 16 à 19 anos de idade em uma comunidade periférica, que está situada na Região Metropolitana da Baixada Santista, litoral do estado de São Paulo, sendo alguns oriundos do conjunto de palafitas conhecido como Dique da Vila Gilda e Vila Telma, da mesma cidade, matriculados em uma escola estadual local. Esse conjunto de favela se contrapõe ao restante da cidade que tem o sexto melhor IDH-M do Brasil, medida composta por três indicadores: longevidade, educação e renda; e também eleita a décima cidade melhor para se viver, tendo o maior porto de carga da América Latina e também o maior jardim de orla do mundo. Com esse trabalho, busca-se refletir acerca das práticas de estudos improvisados em um contexto de acesso limitado de recursos didáticos disponíveis fora do ambiente escolar. A questão orientadora visa refletir não apenas sobre as condições econômicas que limitam esse acesso, mas também sobre a não oferta de espaços de formação cultural nessas comunidades. O percurso metodológico norteador da realização desta pesquisa está assentado na prática de observação e também na aplicação de formulários no Google Forms, além de visitas aos espaços frequentados no cotidiano desses jovens e entrevistas não estruturadas, cujo referencial são os estudos de José Carlos Sebe Bom Meihy (1991, 1996, 2005, 2006, 2013), Fanfani (2000), Dubet (2003) e Thompson (2002).

INTRODUÇÃO

A proposta da presente pesquisa surgiu a partir da elaboração e aplicação de um projeto de reforço intitulado Foco ENEM, desenvolvido pelos sujeitos pesquisadores ao longo de 2019 e contava com a participação de professores voluntários das disciplinas específicas: Matemática, Física, Biologia, Química, História, Sociologia,



Filosofia, Geografia, Língua Portuguesa, Língua inglesa e Espanhol, além de debates que contemplavam assuntos relacionados à cultura jovem, como exemplo, o universo geek e o universo das redes sociais. Como os citados pesquisadores são oriundos da escola pública e, assim, enfrentaram dificuldades semelhantes ao do grupo que norteou este trabalho durante o processo de formação, notou-se que as falas dos discentes vêm ao encontro dos debates propostos por Fanfani, Dubet e Thompson, assim como evidenciam o que Buffa e Nosella tão bem abordam, ou seja, ainda que a educação escolar seja um elemento formalmente presente, ela nem sempre cumpre seu papel.

O projeto teve como base as demandas apresentadas pelos próprios alunos, que com frequência se referiam às dificuldades de estudar, pois nem sempre a escola lhes oferecia os recursos didáticos primordiais para o desenvolvimento do conhecimento e a melhora do desempenho escolar. Também relatavam durante as aulas no período noturno que a falta de acesso a espaços de cultura, cinemas, viagens, museus etc. constituía outro elemento comprometedor da vida acadêmica e cultural, pois, segundo eles, a possibilidade de frequentar esses lugares atua como mais um processo relevante na formação, considerando-se que a simples presença em aulas ministradas em espaços tradicionais não basta para um bom desempenho no ENEM ou vestibulares.

Para melhor entendimento acerca do objeto de pesquisa, decidiu-se por dividi-lo em quatro partes. No primeiro momento foi trazido o *Contexto Familiar*, onde é apresentado o perfil da família e condição financeira dos alunos baseado em um questionário de amostragem social; em *Contextualizando a unidade escolar*, trouxemos algumas informações a respeito da estrutura da unidade escolar em questão, o quadro de funcionários e da distribuição da população discente por turmas; feito isso, partimos para as imediações da escola em *A Zona Noroeste*, fazendo uma breve descrição sobre os bairros que a compõem a fim de refletir sua influência nas atividades escolares e no desenvolvimento pessoal e escolar dos alunos e no quarto e último, intitulado *Diálogo com os referenciais*, apresentamos pontos de convergência entre os dados levantados durante a pesquisa e os autores escolhidos como suporte teórico.

CONTEXTO FAMILIAR

Para obter informações sobre o universo em que os alunos estão inseridos (família, bairro, escola) optou-se por utilizar a ferramenta Google Forms e entrevistas espontâneas.

Estas informações são importantes, pois, além do contexto socioeconômico, considera-se fundamental tentar compreender a visão que tais alunos possuem sobre a família, uma vez que, como afirma Sarti (2004), essa definição pode variar dependendo da realidade em que cada um está inserido.

Outro aspecto da família a ser analisado está no seu papel quanto à educação e acesso a recursos educacionais, como provedora e orientadora da maior parte destes meios. Como provedora, a família de uma classe social baixa, residente de



áreas periféricas, comumente não dispõem de condições financeiras para fornecer meios tecnológicos para o desenvolvimento do aluno, como computador e celular.

O desfavorecimento financeiro também torna inacessível o acesso a meios culturais como o cinema, teatro ou oficinas de arte. Tal falta de acesso a recursos educacionais traz consigo um atraso para o aluno que deriva dessas áreas. Neste contexto a disparidade no ensino torna-se evidente, pois ainda que exista um espaço escolar gratuito, a desigualdade educacional é também um reflexo das condições sociais dos pais, do incentivo e orientação que dão aos filhos Dubet (2004).

Para esta pesquisa, obtivemos os seguintes dados: 66,7% era do sexo masculino e 33,3% do feminino, sendo que 45,5% se considera da cor parda, 27,3% branco e 27,3% Preto, não aparecendo indígena. Respondendo outra pergunta do questionário, sobre paternidade, 8,3% responderam que já é pai ou mãe³¹.

De acordo com a pesquisa, da classe analisada 91,7% tem acesso à internet, outros 66,7% possuem televisão, sendo que 83,3% deles usam a internet para acesso as redes sociais, porém, apesar deste acesso ela encontra-se desprovida de orientação para utilizá-los como recursos educacionais.

Em meio a uma enorme valorização das redes sociais, do uso de tecnologia apenas para comunicação e entretenimento, a família surge como um ente social que, no convívio com o aluno fora do ambiente escolar, desempenha papel importante no incentivo ao uso das tecnologias voltado ao estudo e desenvolvimento, dando continuidade ao processo de formação escolar. Tal instrução, porém, varia de acordo com o grau de escolaridade dos pais e também da disponibilidade de tempo para atenção dos mesmos. O retrato das localidades periféricas revela famílias com baixo grau de escolaridade, que trabalham intensamente e são pouco remuneradas.

Em relação ao nível de escolaridade, a pesquisa averiguou a formação das pessoas que moram com os jovens e mostrou que 25% possui o ensino fundamental completo, 16,7% ensino médio incompleto, 41,7% ensino médio completo e 16,7% ensino superior, não aparecendo ninguém com pós-graduação. Em relação a renda dessas famílias, 58,3% responderam que seus familiares recebem até dois salários mínimos e 41,7% responderam que recebem até três salários mínimos, sendo que nenhum recebe acima de quatro salários. Já sobre o lugar onde moram, 75% afirmam gostar do bairro e 25% diz não gostar; quando questionados sobre segurança do bairro, 58,4% afirmam não se sentir seguros, enquanto que 41,6% afirmaram se sentir totalmente seguros.

Famílias de mães solteiras que se desdobram para prover a casa e ainda necessitam incentivar e orientar os filhos quanto aos recursos, embora básicos, que possuem.

O papel da família como orientadora evidencia a fragilidade do sistema educacional brasileiro, de que muitas crianças e adolescente precisam ser motivados pela família para frequentar uma escola e espaços culturais, haja vista o desinteresse de muitos pelo ambiente escolar.

31 Optamos por não identificar o sexo dos alunos que declararam possuir filhos.



Para se ter um ensino e aprendizagem de qualidade é preciso procurar sempre um motivo. A desmotivação gera graves implicações como a repetência e a evasão escolar. Nas escolas públicas, muitas crianças, por repetirem várias vezes a mesma série, optam por sair da escola e ingressar no mundo do trabalho, o qual traz um retorno financeiro, causando assim a evasão nas escolas. (BONFANTE E NEVES, apud KNÜPPE, p. 282, 2005).

A análise das condições abordadas reflete ainda, segundo Dubet que quanto mais favorecido o meio do qual o aluno se origina, maior sua probabilidade de ser um bom aluno, quanto mais ele for um bom aluno, maior será sua possibilidade de aceder a uma educação melhor.

CONTEXTUALIZANDO A UNIDADE ESCOLAR.

Localizada no Jardim Rádio Clube, um dos bairros do Distrito conhecido como Zona Noroeste da cidade de Santos, a unidade escolar em que foi desenvolvido o projeto é tida como parâmetro para essa pesquisa³², foi implantada de forma provisória pelo Governo do Estado com prazo de duração de apenas dez anos é hoje uma unidade escolar que conta com poucos recursos. O prédio é apenas térreo, com cobertura de zinco e forrado de PVC. Conta com nove salas de aulas, um pátio coberto para alimentação, a cantina, uma sala para os professores, banheiros, uma sala de vídeo com uma televisão de 40 polegadas, uma sala de acesso à internet instalada recentemente com 16 computadores.

Nas tabelas a seguir, montada com base nos dados oficiais do INEP³³, tem-se um melhor detalhamento da Estrutura e da Gestão da unidade escolar do ano 2017.

Tabela 1: Estrutura da escola

Espaços de aprendizagens e equipamentos	
Biblioteca	Não
Sala de leitura	Sim
Laboratório de ciências	Não
Laboratório de informática	Sim
Acesso à internet	Não
Banda Larga	Não
Computadores para uso dos alunos	Não
Pátio descoberto	Não
Pátio coberto	Sim
Auditório	Não
Quadra de esportes coberta	Sim
Quadra de esportes descoberta	Não
Parque infantil	Não
Área verde	Não

Fonte: INEP

32 Para esta pesquisa, contamos com a colaboração da direção, coordenação e demais colaboradores da escola, por esse motivo, decidimos não revelar o nome da unidade escolar.

33 Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira



Na tabela 1 é possível perceber que a unidade escolar não conta com itens básicos e, mesmo que tenha, como é o caso da Sala de Informática, nem sempre os computadores funcionam ou é possível que o professor faça uso, pois a sala não é utilizada somente pelos alunos, mas também para outras atividades da unidade, como reuniões de ATPC, Conselho de Classe e digitação de notas pelos professores. Outro problema identificado está na quadra de esporte. A manutenção da quadra nem sempre é feita. Não raro, equipamentos como traves e cestas de basquete estão quebrados, dificultando, assim, o aproveitamento dos alunos nas aulas de educação física.

Tabela 2: Gestão Escolar

Total de matrículas	936
Matrículas em tempo integral	3
Turmas	27
Turmas multi	0
Turnos de funcionamento	3
Salas de aula	9
Docentes	41
Auxiliares/ monitores/ tradutores de libras	0
Total de funcionários	81
Indicador de Nível Socioeconômico – INSE	Grupo 3
Indicador de complexidade de gestão	Nível 4
Modalidades/ Etapas oferecidas	Anos finais de Ensino Fundamental; Ensino Médio

Fonte: INEP

Outro ponto importante a ser destacado, talvez o mais importante de todos, diz respeito aos funcionários responsáveis pela limpeza e merenda. A partir de 2018, o Estado de São Paulo terceirizou essa mão de obra. Desde então, esses funcionários deixaram de ser considerados nas estatísticas das escolas.

É importante também refletir que os registros nem sempre correspondem à realidade da escola, como ressalta (JULIA, 1995). Pôde ser observado, por exemplo, que, no ano de 2019, muitas disciplinas ficaram sem professores ao longo do ano. História – o professor assumia apenas no mês de abril; Biologia – o professor pediu exoneração em maio e somente em outubro a vaga foi preenchida; Filosofia – houve três mudanças de professores ao longo do ano; Física – o professor titular teve que assumir como vice diretor da unidade e as aulas ficaram a cargo de professores eventuais; Língua Portuguesa, no período da manhã e tarde, passou pela mesma situação, pois a professora titular se readaptou por problemas de saúde; Sociologia – dois professores assumiram os terceiros anos, mas também se afastaram, ficando o cargo vago até o fim do ano letivo. Este quadro revela um problema não apenas pelo tempo perdido nos momentos em que os alunos ficam sem aulas (as frequentes “aulas vagas”), como também na continuidade do planejamento e cumprimento do currículo.

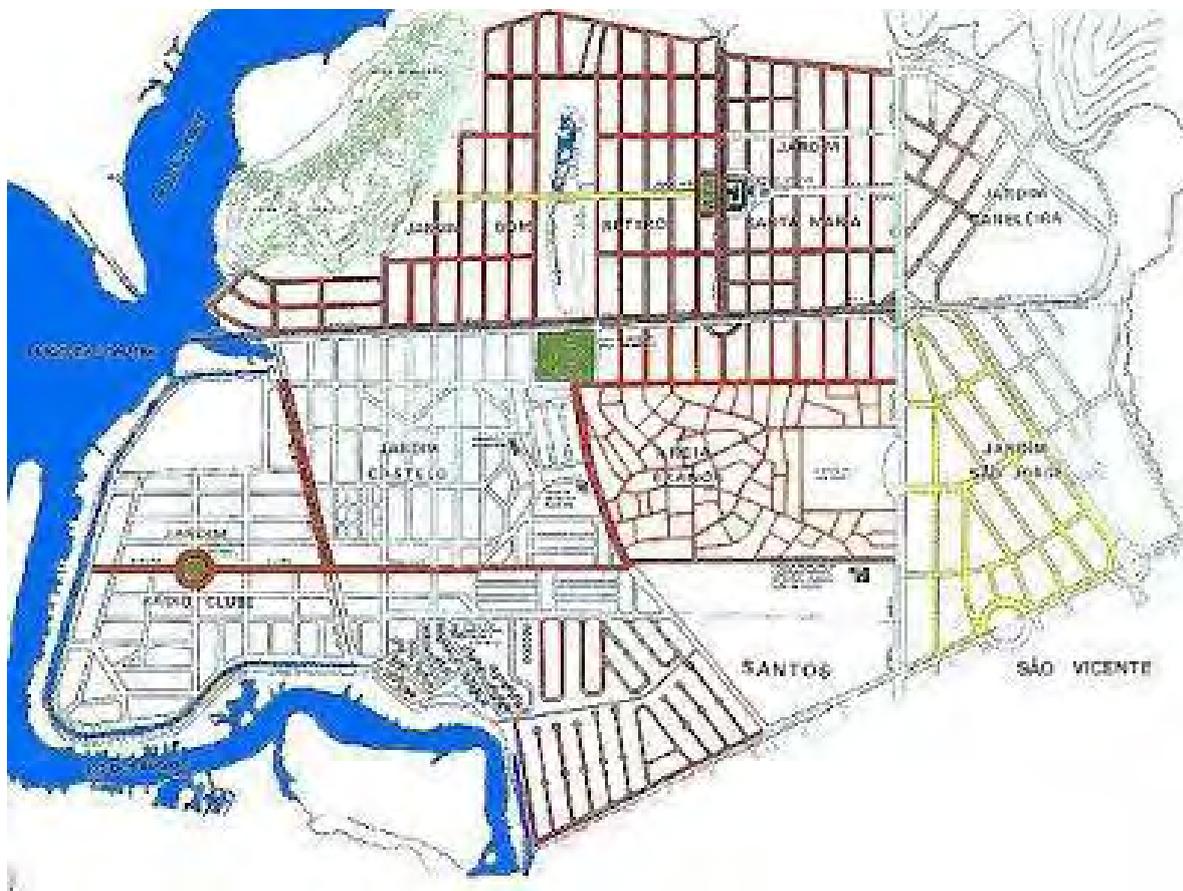


Sendo a mais próxima dentre as unidades escolares do conjunto de palafitas, fica perceptível o poder do tráfico de drogas na rotina escolar dos alunos, pois de forma recorrente, tem-se a limitação da circulação de pessoas no bairro a partir de ordens vindas por parte dos traficantes ou mesmo da Polícia — conhecidos como “toques de recolher” — já que os confrontos são rotineiros e, com isso, a escola tem que ficar fechada. Outro agravante no aprendizado desses alunos é a constante falta de professores, pois é comum haver aulas vagas, seja porque o professor faltou, seja porque entrou em licença e não houve preenchimento da vaga. Cabe ressaltar que esta pesquisa não abrangeu outros anos letivos, para saber o real impacto da falta de professores e dos “toques de recolher”, limitando-se apenas ao ano de 2019 em que convivemos na unidade escolar e pudemos presenciar os fatores aqui citados. A seguir traremos tabelas com os dados que mostram total de matrículas, transferências, evasão etc.

A ZONA NOROESTE

A Zona Noroeste é um distrito da cidade de Santos, onde vivem em torno de 120 mil pessoas e é composto por 16 bairros: Alemoa, Areia Branca, Bom Retiro, Caneleira, Jardim Castelo, Chico de Paula, Ilhéu Alto, Piratininga, Porto Alemoa, Porto Saboó, Rádio Clube, Saboó, Santa Maria, São Jorge, São Manoel e Vila Haddad.

Mapa da Zona Noroeste de Santos - SP



Fonte: Mari³⁴

34 Disponível em: <http://marilandgeleiaegeral.blogspot.com/2010/08/zona-noroeste-onde-fica-isso.html>. Acesso em: 18 fev. 2020



Mapa da cidade de Santos



Fonte: www.santosnaweb.com

Habitado por grande maioria de imigrantes vindos da região Nordeste do Brasil (CONCEIÇÃO, 2017) é visto como estratégico para a economia da cidade por fornecer mão de obra para o Porto, comércio, condomínios etc. Nos últimos três anos essa região tem despertado o interesse de grandes construtoras, pois a construção de condomínios de valor mais acessível tem tornado a região um nicho importante para a construção civil. Separada da cidade pelos morros, esse distrito tem um comércio crescente, um cemitério municipal, sendo o terceiro maior da cidade, um jardim botânico, O Monumento Nacional Ruínas do Engenho São Jorge dos Erasmos, Ginásio de esporte, dois restaurantes Bom Prato³⁵, Sambódromo, onde são realizados os desfiles oficiais do carnaval santista, espaços de cultura, como o Centro da Juventude (CEJUV), que funciona como um centro de assistência social e desenvolve diversas atividades artísticas voltadas para o público jovem, e o projeto Arte no Dique, que promove o desenvolvimento social e humano oferecendo diversas atividades como dança, teatro, sessões de cinema, etc.

Mas essa região tem problemas graves que, desde seu surgimento, assolam os moradores. Um desses problemas são as constantes enchentes, pois sendo região assoreada pelos manguezais, as subidas das marés, assim como as chuvas, fazem com que os moradores constantemente tenham suas casas alagadas. O tráfico de drogas é outro ponto de destaque negativo, pois é nessa região que se localiza o maior conjunto de palafitas do Brasil, conhecidas com Vila Telma e Vila Gilda e que hoje em dia é uma área comandada pelo tráfico, tendo pouco efeito até então, as ações pelas diferentes esferas de governo. Formando a maior favela sobre manguezais do Brasil,

35 Restaurante Bom Prato – é uma rede de restaurantes do governo do estado de São Paulo em parceria com as prefeituras que fornecem café da manhã no valor de 0,50 centavos e almoço, no valor de 1,00 real. Para esta pesquisa foi visitado a unidade que fica próximo ao conjunto de palafitas da Vila Gilda, Rádio Clube e cerca de um quilômetro da unidade escolar. Na manhã do dia da visita foram servidos um pouco mais de 200 cafés e 600 almoços. O café é um copo de café com leite, um pão com margarina e uma fruta. O almoço é arroz, feijão, no dia da visita era frango assado, salada, um copo de suco e uma fruta.



com cerca de mais de 20 mil pessoas, distribuídas em seis mil famílias, segundo dados do último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, as famílias têm no seu convívio diário o acúmulo de lixo que é descartado de forma irregular, a falta de água e esgoto e a já citada alta das marés que acaba destruindo seus barracos improvisados. Ao longo do ano, foi possível perceber que a violência decorrente do tráfico de drogas, somada a todos os outros aspectos já citados, compõe um cenário de vulnerabilidade social em que esse grupo de alunos está inserido.

Importante refletir que esse cenário tem reflexos não apenas no desempenho escolar, devido às limitações materiais, como, também, na subjetividade dos alunos e a percepção de si e de sua realidade. Ao tratar da relação entre a desigualdade e a construção da identidade, Dubet levanta a seguinte questão:

Como nomear os moradores dos conjuntos habitacionais de periferia conhecidos como “difíceis”? Habitualmente, e no fundo de maneira inaceitável, eles são caracterizados pelos problemas tal como definidos pelas políticas sociais que deles se incumbem: pobres, desempregados, imigrantes, famílias “desestruturadas”, quando não delinquentes. Essas pessoas são definidas pelas categorias de uma “desvantagem” que corresponde aos programas das políticas públicas. A utilização das classificações objetivas já não resolve, pois esse mundo comporta, ao mesmo tempo, operários e empregados, desempregados, “famílias assistidas”, outros que “se viram”, e se ninguém é rico, nem todos são pobres, pois alguns fazem percursos de mobilidade ascendente, enquanto outros – a maioria – se sentem resignados com tal situação. (DUBET, 2003, p.14)

Esse sentimento negativo, apontado por DUBET, e que atinge a maioria da população, acabando com um mal-estar faz com que muitos alunos não desenvolvam uma relação afetiva positiva com o lugar onde vivem. Não é difícil perceber em jovens que moram em regiões periféricas - afirmação baseada não apenas na pesquisa, mas, também na experiência escolar dos autores - uma dificuldade de se identificar com o lugar onde moram, muitos deles optando por tratar do assunto de forma cômica, possivelmente como uma forma de aliviar a tensão.

Além da influência que esse sentimento de mal-estar exerce na construção da identidade dos jovens, a resignação apontada por Dubet pode ser procurada entre os alunos que estão para concluir o Ensino Médio. É o momento em que os jovens passam a fazer projeções para o futuro, alguns almejando profissões que não exigem formação superior - em alguns casos, profissões próximas às desempenhadas por seus familiares - como uma forma de conseguir uma fonte de renda mais rápida, outros decidem prestar vestibular ou realizar a prova do ENEM, com o intuito de ascender socialmente. Acontece que algumas aspirações de alguns alunos parecem desconsiderar sua realidade. Por exemplo, aqueles que realizam a prova do ENEM e esperavam conseguir bolsa de estudos para cursos com notas altas de corte, como Medicina, Direito, etc. As aspirações não configuram um problema em si, visto que motivam esses jovens a se empenharem



mais nos estudos. O problema ocorre quando esse baixo desempenho é acompanhado de um sentimento de frustração, fazendo com que alguns desses vestibulandos se enquadrem no grupo dos que procuram cargos com nível médio de formação, visto que suas condições econômicas e necessidades financeiras são parecidas.

Palafitas Dique da Vila Gilda



Fonte: Desacato.info

DIÁLOGO COM OS REFERENCIAIS

A partir dos dados apresentados durante a pesquisa pode-se levantar alguns questionamentos à luz de referenciais teóricos importantes neste campo de pesquisa. Os autores aqui citados foram selecionados, considerando a aproximação dos seus estudos com o presente trabalho, pois, Fanfani (2000), ao estudar os jovens latino-americanos, e Dubet (2003), ao examinar a desigualdade na sociedade francesa, fornece-nos uma visão importante que vem ao encontro aos problemas encontrados nas regiões periféricas da cidade de Santos.

Ao analisarmos as tabelas, que trazem os dados de matrículas, é possível ver que esses alunos estão sendo assistidos, o que o autor vai chamar de “massificação”, o que não significa que esses alunos estejam aprendendo ou tendo as suas necessidades de aprendizado atendidas. O autor afirma que “em muitos casos, este crescimento quantitativo não é acompanhado por um aumento proporcional em recursos públicos investidos no setor” (FANFANI, 2000, p. 1). Usando a expressão do próprio autor, tem-se que “fazer mais com menos”. É o que fica evidente comparando-se o número de matrículas indicado na tabela 2 com os recursos disponíveis na tabela 1.



Nesse sentido, a situação observada durante o desenvolvimento do projeto evidencia a relação direta entre massificação e diminuição na qualidade no ensino oferecido. Já para Dubet, “tal democratização é bastante segregativa, pois os filhos das classes populares se encontram nos setores e formações menos valorizadas e menos úteis, enquanto os filhos das categorias superiores adquirem uma espécie de monopólio das carreiras elitistas e rentáveis” (DUBET, 2003, p. 8-9). Tal colocação se evidencia durante as entrevistas sobre o que os jovens esperam nos estudos e quais universidades e carreiras pretendem seguir. A maioria fala apenas em fazer cursos profissionalizantes; aqueles que almejam as universidades, nunca citam universidades públicas, referem-se sempre a instituições particulares sem grande expressão; outros levam em consideração o ensino à distância (EAD) devido sua condição econômica e por perceberem que a maioria dos cursos possuem uma mensalidade que está de acordo com o seu alcance financeiro, já que a média salarial das famílias não ultrapassa um salário mínimo mensal.

Fazendo uma relação entre os dois autores, tal segregação entre classes apontada por Dubet pode ser entendida como resultado do conflito existente, segundo Fanfani, entre a cultura jovem e a cultura escolar, pois, segundo este

[...] é impossível separar o mundo da vida do mundo da escola. Os adolescentes trazem consigo sua linguagem e sua cultura. A escola perdeu o monopólio de inculcar significações e estas, a seu tempo, tendem à diversificação e à fragmentação. No entanto, em muitas ocasiões, as instituições escolares tendem ao solipsismo e a negar a existência de outras linguagens e saberes e outros modos de apropriação distintos daqueles consagrados nos programas e nas disposições escolares. (FANFANI, 2000, pag. 8)

Se levarmos em consideração os espaços que oferecem atividades de formação para os jovens nos bairros onde moram esses alunos, fica evidente a não correlação entre esses espaços e os valores culturais defendidos pela escola.

Num bairro periférico em que a escola do nosso estudo está inserida, onde o consumo da cultura do funk é hegemônico entre os alunos e que retrata exatamente as condições materiais vivenciadas por eles, qual sentido a ser encontrado por um aluno da Zona Noroeste do município de Santos na criatividade e complexidade da obra de Mozart, um compositor austríaco de origem burguesa nascido no século XVIII?

Pode parecer óbvio este apontamento, como também é costume ressaltar a importância de valorizar no interior da escola outras formas de linguagem que são correntemente manifestadas pelos jovens e fazem parte de seu cotidiano, mas o que queremos destacar aqui é a observação feita por Fanfani de que há um conflito mais acentuado nas zonas periféricas entre a cultura escolar e cultura jovem e os problemas decorrentes desta contradição

Nestas condições, é provável que surjam tensões entre a integração dos adolescentes aos “grupos de iguais” e sua integração às normas escolares. Quando a distância entre a cultura social incorporada pelos



jovens e a cultura escolar curricular é grande (e este é o caso mais freqüente, quando se trata dos filhos das classes sociais dominadas), o conflito é um fenômeno muito provável na experiência escolar. (FANFANI, 2000, pág. 9)

Esse conflito e a ausência de sentido para o aluno da cultura escolar, somada às suas necessidades materiais, conformam o quadro observado durante a pesquisa: evasão escolar, baixo desempenho e, entre outras coisas, a multiplicação das desigualdades a qual se refere Dubet no tocante às profissões que foi apontada anteriormente.

Ao pensar sobre o acesso a recursos didáticos em regiões periféricas, devemos observar não somente a oferta como a disposição dos alunos em buscarem tais recursos e espaços de formação. Neste sentido, além da escola e do bairro, consideramos a família como elemento fundamental para compreender o acesso e a inclinação dos jovens para usufruir de recursos e espaços disponíveis na região que contribuam para a sua formação.

Para considerar este aspecto, a pesquisa tomou como referência a perspectiva de Sarti ao não adotar uma conceituação a priori do que seria família. Segundo a autora

[...] a família se delimita, simbolicamente, a partir de um discurso sobre si própria, que opera como um discurso oficial. Embora culturalmente instituído, ele comporta uma singularidade. Cada família constrói sua própria história, ou seu próprio mito, entendido como uma formulação discursiva em que se expressam o significado e a explicação da realidade vivida, com base nos elementos objetiva e subjetivamente acessíveis aos indivíduos na cultura em que vivem. (SARTI, 2004, pág. 13)

A família é o contato primeiro do indivíduo com o mundo, portanto, onde inicia-se o seu processo de desenvolvimento e compreensão da realidade. Como explica a autora

Quando ouvimos as primeiras falas, não aprendemos apenas a nos comunicar, mas, acima de tudo, captamos uma ordem simbólica, ou seja, uma ordenação do mundo pelo significado que lhe é atribuído, segundo as regras da sociedade em que se vive. O componente simbólico, apreendido na linguagem, não é apenas parte integrante da vida humana, mas é seu elemento constitutivo [...] (SARTI, 2004, pág. 14)

Ora, a partir desta observação da autora, fica claro que a linguagem, os valores morais, os costumes, e até mesmo os anseios presentes na família tendem a se repetir nos jovens e, é evidente também que estes aspectos correspondem às suas condições socioeconômicas. Por isso, não é estranho que alguns jovens de famílias com baixo nível de escolarização (evidenciado pelo questionário de amostragem social) tendam a ocupar cargos de profissões menos valorizadas como apontado por Dubet (2003). Este fato também é citado por Sarti, onde a autora afirma que

[...]no lugar socialmente designado para o jovem/adolescente há uma projeção do mundo adulto em sentidos distintos. Em primeiro lugar,



como objeto das expectativas familiares, os jovens têm os rumos de suas vidas traçados por seus pais de forma a cumprir o que a família espera para si. São conhecidos os conflitos deflagrados pela resistência dos jovens a concretizar essa forma de herança e de perpetuação de sua “família”. (SARTI, 2004, pág. 22)

Na tentativa de compreender como ocorre a busca desses jovens por uma formação satisfatória e, após evidenciarmos suas condições materiais, esperamos que tenha ficado clara a relação entre família, escola e o ambiente periférico. Esses três fatores são fundamentais na definição do acesso aos recursos didáticos disponíveis.

Esta pesquisa, ainda em andamento, com início no ano letivo do calendário oficial do Estado de São Paulo e com término no ano letivo em dezembro, tem evidenciado que, mesmo a escola oferecendo aulas regulares e professores preparados, tais elementos não têm sido suficientes para uma formação minimamente satisfatória para os alunos, em se tratando de educação cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das informações levantadas, pode-se perceber que a falta de recursos e equipamentos, tais como: banda larga de qualidade, computadores ligados à rede, equipamentos de práticas de esportes, visitas monitoradas a espaços culturais, etc., acentua as desigualdades entre os alunos oriundos de áreas periféricas e aqueles pertencentes a classes sociais de poder aquisitivo muito mais elevado. Mas cabe ressaltar, que tais jovens têm buscado alternativas para superar tais limitações do sistema, pois alguns são integrantes do Centro de Aprendizagem e Mobilização Profissional e Social (CAMPS), que tem como objetivo promover a inserção social, oferecendo curso de formação profissional, assim como a oportunidade de um primeiro emprego, com remuneração de um salário mínimo, auxílio doença, vale alimentação e transporte. Além da formação profissional, a possibilidade de inserção no mercado de trabalho e a remuneração parecem ser o objetivo principal para que esses jovens participem do projeto CAMPS, pois o bônus recebido é uma forma de complementação da renda familiar.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Eduardo. **Zona noroeste completa 43 anos em rota de crescimento**. Reportagem do Jornal A TRIBUNA. Edição Digital, 2019. Disponível em: <https://www.atribuna.com.br/cidades/santos/zona-noroeste-celebra-43-anos-na-rota-do-crescimento-1.64795>. Acesso em: 23 jan. 2020.
- BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. **A educação negada**: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea. São Paulo: Cortez, 2001.
- DUBET, François. **As Desigualdades Multiplicadas**. Rio Grande do Sul: UNIJUI, 2003.
- DUBET, François. **A escola e a exclusão**. Caderno de Pesquisa, n. 119, p. 29-45, julho/2003.
- CONCEIÇÃO, Danilo Alves. **QUANDO O LÁPIS PESA MAIS DO QUE A ENXADA**: Trajetórias



educacionais e ocupacionais de famílias sergipanas em Santos. 116 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas e Sociais) – Universidade Federal do ABC. Santo André, 2017.

FANFANI, E. T. **Culturas jovens e cultura escolar**. In: SEMINÁRIO “ESCOLA JOVEM: UM NOVO OLHAR SOBRE O ENSINO MÉDIO”. 2000, Brasília: MEC, 2000.

INEP. Disponível em: <<http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/35011940>>. Acesso em: 20 Jan 2020.

MEIHY, José Carlos Sebe B; HOLANDA, Fabíola. **História Oral: como fazer, como pensar**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. **Estruturas de classes, condições de vida e oportunidades de mobilidade social no Brasil**. In: HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. Título do Livro em negrito. vol.49 no.4 Rio de Janeiro, 2006.

SARTI, Cynthia Andersen. **A família como ordem simbólica**. In: Psicologia USP. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, v. 15, n. 3, p. 11-28, 2004.

ALÉM DAS VIAGENS: SOCIABILIDADES DE ADOLPHE FERRIÈRE COM EDUCADORES BRASILEIROS

Raquel Lopes Pires – UFRJ

Compreender as sociabilidades estabelecidas entre Adolphe Ferrière com dois importantes educadores, Antonio Carneiro Leão e Laura Jacobina Lacombe, que o ajudaram a estreitar relações com a educação brasileira, é o objetivo deste estudo. Para tanto, me proponho a analisar os escritos das cartas³⁶ respostas do educador suíço, os contextos que se deram as trocas entre os três educadores e os resultados das parcerias que firmaram. Procuro destacar as redes de sociabilidade como uma forma encontrada por educadores para ampliar seus horizontes e construir novas possibilidades e oportunidades no decorrer de suas trajetórias. Nesse caminho, entendo que foram essas trocas estabelecidas pelo educador suíço e pelos educadores brasileiros que ajudaram na expansão e aceleração do movimento que vinha ganhando força no Brasil e no mundo, a Escola Nova.

Adolphe Ferrière foi um dos idealizadores do movimento escolanosvista na Europa. Grande personalidade na cena educacional, ajudou na difusão da Escola Nova pelo mundo a partir das viagens que realizava e dos contatos e parcerias que estabelecia. Seu nome está associado a uma série de feitos no continente europeu, como: a criação do *Institut Jean-Jacques Rousseau*, juntamente com Edouard Claparèd e Pierre Bovet, em outubro de 1912; a redação dos 30 pontos da Educação Nova, publicado no livro de Faria de Vasconcelos, *Une École Nouvelle en Belgique*, em 1915; e a criação da *Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle*, em 1921, durante o *I Congrès International de l'Éducation Nouvelle*, em Calais, França (PERES, 2002). Também foi autor de diversas obras de cunho educacional, que foram traduzidas para diversas línguas, dentre elas o português³⁷. Ainda dentre os principais trabalhos que marcaram a carreira profissional do educador, está a chefia da redação da revista *Pour l'Ère Nouvelle* – órgão francófono de divulgação do movimento Escola Nova

36 A carta era um dos meios de encurtar distâncias entre pessoas que estavam longe fisicamente. Naquele tempo, então, se constituía como uma prática cultural muito recorrente a fim de manter contato entre a população. Pode ser pensada como uma prática que define códigos próprios que viabilizam a comunicação (CAMARGO, 2011), que foi muito utilizada e ficou marcada, pelo seu constante uso, durante muitas décadas.

37 Ver Peres (2002), que fez um levantamento das obras de Ferrière traduzidas para língua portuguesa.



– onde Ferrière escrevia seus relatos de viagem, além de diversos artigos sobre temas relacionados a educação³⁸.

Após algum tempo de dedicação à sala de aula, Ferrière não pôde mais dedicar-se a esta atividade quando “ele percebeu a irreversibilidade de uma deficiência, uma surdez crescente, que o levaria contra a vontade de uma atividade prática e o confinou em suas atividades como escritor, pensador e publicitário (HAMELINE, 1981 apud HAENGGELI, 2011, p. 47). Foi nesse momento que passou, ainda mais, a concentrar suas forças no movimento de expansão da Escola Nova e assim aumentou sua rede de sociabilidades.

Dos contatos firmados no Brasil, destaco os que estabeleceu com os intelectuais Laura Lacombe e Carneiro Leão. Com ambos trocou cartas³⁹ e firmou parcerias que trouxeram resultados para todas as partes envolvidas. Se por um lado Ferrière gostaria de divulgar suas ideias pela América, por outro era importante que os educadores brasileiros fossem conhecidos na cena educacional internacional. Nesse sentido, Gomes e Hansen (2016) falam da sociabilidade intelectual, que se constitui na associação de grupos de intelectuais que atuam em determinada sociedade. Tal associação se dá na forma de feitos, como os de Ferrière, Leão e Lacombe. Podemos aqui considerar que as redes de sociabilidade também se constituíram como um dos marcos realizados por Ferrière tanto nas viagens que fazia, ao se encontrar com presidentes das repúblicas, diretores dos ensinos primário e secundário, reitores de universidades, professores, dentre outros, quanto em outros momentos de sua carreira ao estabelecer contatos e parcerias com educadores de todo o mundo. Alves (2012) considera as sociabilidades os elos estabelecidos pelos intelectuais com lugares e pessoas.

Adolphe Ferrière, Antonio Carneiro Leão e Laura Jacobina Lacombe eram educadores muito importantes para a educação brasileira visto que seus ideais ultrapassavam os modelos que vinham sendo utilizados pelo sistema educacional. As parcerias firmadas eram importantes não só para suas carreiras profissionais, mas também para o país, além de que a circulação das ideias do educador suíço pela educação brasileira ajudara a acelerar, expandir e legitimar as concepções lançadas pela Escola Nova.

RELAÇÕES COM CARNEIRO LEÃO

Em pesquisa realizada na Hemeroteca Digital Brasileira, e também em idas à Fundação Biblioteca Nacional (BN), a fim de detectar periódicos que falassem a respeito de Adolphe Ferrière, localizei duas cartas respostas do educador suíço para Carneiro Leão. Uma publicada no periódico *Jornal do Brasil* e outra na seção de manuscritos da BN. Nelas, falava a respeito das trocas que ambos vinham realizando,

38 O principal objetivo da revista *Pour l'Ère Nouvelle* era de divulgar o movimento Escola Nova, proporcionando aos leitores diversas e diferentes informações sobre as atividades e feitos que estavam sendo realizados nos mais variados momentos e âmbitos. “É com essas características e com esses objetivos que as revistas trazem em suas páginas inúmeros relatos de viagem” (CARVALHO, 2007, p. 282). Nela Ferrière escreveu sobre sua passagem em cada um dos países sul americanos (Equador, Peru, Chile, Argentina, Paraguai, Uruguai e Brasil).

39 Com Leão em 1927 e com Lacombe em 1929.



mesmo que a distância, e Ferrière procurava sempre enaltecer os trabalhos que estavam sendo realizados no Brasil a respeito da nova educação.

Antonio Carneiro Leão foi educador, advogado, jornalista e escritor brasileiro. No ano de 1922 foi nomeado Diretor Geral da Instrução Pública do Rio de Janeiro, cargo que ocupou até o ano de 1926 quando voltou para o Recife e coordenou a Reforma Educacional de Pernambuco, em 1928. Também foi eleito, em 30 de novembro de 1944, para a Academia Brasileira de Letras como segundo ocupante da cadeira nº 14, sucedendo Clóvis Beviláqua, onde permaneceu até 31 de outubro de 1966 (ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, s/d). No tempo em que ficou como diretor da pasta educacional da capital da república, comandou uma reforma que deu novos rumos para a educação brasileira e assim passou a ser considerado, por alguns estudiosos, como pioneiro do movimento de renovação. Segundo estudo de Zentgraf (1994), autores como Bittencourt (1953), Miranda (1966) e Kelly (1966) assim o denominam

Possivelmente, porque a sua contribuição à causa educacional na Primeira República assume aspecto precursor e original, na etapa de 1912 a 1919, quando em campanha junto a vários Estados, procurava sensibilizar o governo e a sociedade para a importância da educação popular e para a necessidade de organização de uma escola primária moderna, a ser criada com a participação do Governo Federal, dos Estados e Municípios (p. 10)

Na primeira carta, datada de 20 de abril de 1927, Ferrière comenta sobre o trabalho realizado por Carneiro Leão na Instrução Pública do Distrito Federal e afirma que o caminho trilhado, dando forte apoio a formação dos novos professores, era o correto para avançar rumo ao que era proposto pelas ideias escolanovistas. Afirma também que fará uma nota nas páginas da revista *Pour l'Ère Nouvelle* acerca do trabalho realizado por Leão e termina pedindo que o educador brasileiro ajude a viabilizar a tradução de um de seus livros⁴⁰, visando a expansão de suas ideias pelo sistema educacional brasileiro.

[...] É com muito prazer que darei na minha revista “Pour l'Ère Nouvelle” uma breve nota referente ao belo trabalho em que o senhor foi o anfitrião em seu país. Interessava-me muito saber o que o senhor fez pela reforma das escolas normais, em particular, pelo preparo dos futuros mestres na aplicação dos métodos de educação científica, tal como entende a nossa Ligue International pour l'Education Nouvelle. De fato, enquanto os novos professores aprendessem métodos didáticos obsoletos, ou seja, resistentes e que ignoravam a psicologia infantil, não se poderia esperar grandes progressos. O senhor tem ciência, sem dúvida nenhuma, que vários dos meus livros foram ou vão ser traduzidos em língua espanhola. Havia a possibilidade de serem traduzidos em português, graças ao

40 Cabe destacar que no ano de 1929 o livro *A lei biogenética e a Escola Ativa* foi traduzido para português, por Noemi Silveira, e publicado pela Companhia Editora Melhoramentos de São Paulo, tendo sido prefaciado por Lourenço Filho. Foi a única obra do educador suíço traduzida no Brasil, segundo Peres (2002).



apoio de um comitê brasileiro. Infelizmente, me escreveram de Lisboa dizendo que esse comitê tinha intenções utilitaristas, que, desconhecendo o valor da psicologia, não consentiu no financiamento da tradução dos meus livros. Se o senhor acredita que pode intervir, o senhor que conhece o valor incomparável da teoria e da prática da Education Nouvelle, me diga e eu fornecerei os detalhes úteis referente ao assunto (FERRIÈRE, 1927).⁴¹

Na segunda carta, de 19 de outubro de 1927, publicada no *Jornal do Brasil* e intitulada “A Instrução Publica no Brasil”, Ferrière faz um breve relato a respeito da participação de Laura Jacobina Lacombe no Congresso de Locarno, no mesmo ano. Afirma que foi um prazer receber uma representante do Brasil no congresso, fala a respeito do filme “Ensino do Districto Federal” que foi passado num telão para que os participantes pudessem ver e entender um pouco do trabalho que vinha sendo realizado no sistema educacional brasileiro, como com a higiene e a cultura física, por exemplo, e termina felicitando Leão pelo trabalho realizado no país.

Foi para nós um grande prazer receber em Locarno uma emissaria do Brasil. Mlle. Lacombe representou o vosso paiz com distincção e intelligencia.

O “film” – “Ensino no Districto Federal” – que ella fez passar no theatro, deante de uma sala inteiramente cheia, encantou a todos e não é apenas em meu nome, mas dos congressistas, em geral, que vos envio felicitações pela soberba preparação da infância, feita ahi, de accordo com a vossa direcção esclarecida e competente.

Concedestes á hygiene, aos serviços medicos, ao jogo, á cultura physica, aos trabalhos manuais, á confraternidade entre os povos, á filantropia, uma importancia que muitos paizes invejariam. Seria bom que esse “film” pudesse ser conhecido em todas as nações que estão ainda retardadas no domínio da reforma escolar.

Mlle. Lacombe fez tambem uma exposição pela qual percebemos, com alegria, a existencia hoje, na Capital do Brasil, de uma alma e de um corpo devotados á educação nova. Essa alma é a vossa, graças á vossa competencia e ao vosso apoio esclarecido. Quanto ao corpo, alludo a todos os professores e mestres que vos seguiram e vos comprehenderam. Agradecendo-vos ainda a satisfação que nos proporcionastes fazendo-nos conhecer obra educativa de tamanho entusiasmo e efficacia e, felicitando-vos pela vossa actividade, perfeitamente superior, rogo-vos acreditais nos meus sentimentos os mais dedicados.⁴²

As duas missivas demonstram a parceria firmada entre ambos educadores. Ferrière precisava da ajuda de Leão para a tradução de seu livro para português, visto que estava encontrando dificuldades nesta tarefa. Em contrapartida, enaltecia o trabalho realizado por Carneiro Leão ao mesmo tempo em que o ajudou recebendo Laura como representante do Brasil num congresso de tamanha importância para os rumos da nova educação.

41 Tradução livre do original.

42 Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=030015_04&pasta=ano%20192&pesq=Ferri%C3%A8re



TROCAS COM LAURA JACOBINA

Em estudo realizado por Mignot (2017), desde o ano de 1927 o educador trocava correspondências com Laura Jacobina Lacombe, educadora que “assumiria, por escrito, o compromisso de ajudá-lo na tarefa de propagação das ideias de Escola Ativa, na medida em que se tornou importante elo de ligação com o educador, quando ele decidiu visitar a América do Sul, em 1930” (p. 338).

Laura Jacobina Lacombe formou-se no colégio Jacobina e passou a se dedicar aos assuntos educacionais. Sua meta era assumir a direção do colégio da família. No educandário, primeiro ocupou o cargo de vice-diretora e, após aprimorar seus estudos, assumiu a direção do colégio (BERNER, 2011, p. 3). Atuou na Associação Brasileira de Educação (ABE), na Associação de Professores Católicos do Distrito Federal e presidiu a Organização Mundial para Educação Pré-Escolar (OMEP).

Sua relação com Ferrière começou quando Carneiro Leão incentivou e ajudou a viabilizar a ida de Laura Jacobina Lacombe à Europa. Quando a mãe de Laura, Isabel Jacobina Lacombe, queria chamar alguém da Europa para ajudar na direção do Colégio Jacobina, foi Leão quem sugeriu que ao invés disso mandasse Laura para estudar lá (MIGNOT, 2016, p. 259). Sua viagem foi no ano de 1925. Com a ida para estudar no *Institut Jean Jacques Rousseau*, a educadora estreitou laços com seus renomados professores. Segundo Caruso (2006), na época a Europa tinha grandes “centros escolanovistas e, como o ideário da Escola Nova trazia em sua proposta tudo o que havia de mais moderno em métodos educacionais, as dirigentes do Colégio não só o aplicaram dentro da instituição, como ajudaram a impulsionar tal ideário no cenário educacional brasileiro”. Nesse sentido, “trouxe ella inúmeras idéias modernas, que expoz numa conferência da Associação Brasileira de Educação, ao mesmo tempo em que iniciou suas adaptações no Curso Jacobina”. Em 1927 foi convidada como representante da Associação Brasileira de Educação (ABE), para participar do Congresso Internacional de Educação Nova, em Locarno, Suíça, que tinha como um dos idealizadores Adolphe Ferrière.

Na carta resposta de 9 de janeiro de 1929, Ferrière discorre sobre a “necessidade de viabilizar financeiramente deslocamentos e diárias, o que poderia ser feito se fosse possível obter convite de órgão oficial, bem como dos motivos que o levaram a aceitar os pedidos para percorrer diferentes países” (MIGNOT, 2017, p. 339). Fala dos passos que tem dado para possibilitar sua vinda ao Brasil e dá destaque aos temas que pretende abordar, tais como: a escola ativa e os centros de interesse, por exemplo.

Estimada Senhorita, Quase todos os Estados da América do Sul estão adotando praticamente os métodos da Escola Ativa e, em geral, aqueles relacionados com a Escola Nova. Recentemente, o Sr. Alberto Alvares veio buscar os nossos melhores professores da Europa para integrá-los na Escola Normal Superior do Rio de Janeiro. Chamo a atenção também para as viagens do Dr. Decroly a Bogotá e do Sr. Lorenzo Luzuriaga a várias cidades da América do Sul. Esse é o motivo pelo qual decidimos aceitar os vários pedidos que nos foram dirigidos da América do Sul para fazermos uma turnê de conferências a fim de cristalizar as energias



orientadas para a Educação Nova, além de apresentarmos a seu respeito, simultaneamente, uma definição precisa para afastar os perigos dos ignorantes entusiastas que não deixam de ser desastrados. Estaríamos disponíveis para fazer essa viagem de novembro de 1929 a março ou abril de 1930. [...] Estarei em condições de dar conferências sobre os seguintes temas: A coeducação mista. As Escolas Novas no campo (educação física e social). A Escola Ativa. Os centros de interesse. A disciplina segundo a psicologia do subconsciente e o self-government. O caráter e os tipos psicológicos. A educação da mulher e a preparação materna. Por gentileza, faça a análise de meu pedido e envie-me sua resposta o mais rapidamente possível a fim de que, tendo em conta a demora do correio para a América do Sul, ela seja entregue antes da nossa partida. O importante é, sobretudo, a tomada de decisão, ou seja, os recursos financeiros. Queira aceitar, estimada Senhorita, meus sinceros cumprimentos (apud MIGNOT, 2017, p. 339).

A parceria firmada entre os dois educadores foi demonstrada com as ajudas que deram para que fosse possível realizarem suas respectivas viagens. A de Laura tanto quando chegou como aluna do Instituto Rousseau, quando como representou o Brasil no Congresso de Locarno. Ferrière demonstrou não só admiração pelos feitos de Leão na educação do Brasil, mas principalmente pela desenvoltura de Laura como educadora católica. Já a educadora esteve à frente de ajudar Ferrière em sua chegada ao Brasil. Apesar disso, não foi possível que o educador realizasse o programa que traçara e que o levaria a conhecer diferentes cidades brasileiras⁴³. Tanto as relações estabelecidas com Leão, como com Laura demonstram a sociabilidade estabelecida entre os três educadores.

SOCIABILIDADES DE FERRIÈRE

Pensar a relação que Adolphe Ferrière estabeleceu com os educadores brasileiros como redes de sociabilidade requer o entendimento dessa prática como um esquema de trocas muito recorrente entre os intelectuais. Segundo Silva (2018, p. 37) “a sociabilidade seria a prática exercida pelos intelectuais, atuando como ‘elos’ com pessoas e lugares”. Ainda segundo o autor, “a sociabilidade se materializa nos encontros, em certas práticas onde conseguimos captar os sujeitos, por exemplo, a frequência com que surgem em determinados lugares, as trocas de correspondências, a publicação de textos em periódicos etc”.

Muitos são os motivos para se criarem as redes de sociabilidade. Segundo Sirinelli (2003) uma sensibilidade cultural comum e afinidades difusas são os motivos que se organizam e formam essas redes. No caso desses intelectuais, as articulações envolviam não só o reconhecimento de seus respectivos trabalhos, mas também o prestígio que os alcançariam quando fossem cada vez mais conhecidos e reconhecidos.

43 O navio “Asturias”, no qual Ferrière havia embarcado em Buenos Aires, chegou ao porto da cidade do Rio de Janeiro no dia 24 de outubro de 1930, mesmo dia em que eclodiu a chamada “Revolução de 30” no Rio Grande do Sul. Devido a essa intensa movimentação política, o educador não teve autorização para desembarcar e teve de voltar rumo à Europa provavelmente pelo mesmo navio. Para saber mais, ver Carvalho (2007).



O ideal comum que unia os desejos dos três educadores eram os objetivos que queriam alcançar em suas carreiras profissionais. Para cada um era importante tecer feitos que os ajudariam a alcançarem cada vez maior notoriedade. Objetivo este comum para todos e que poderiam alcançar de forma mútua ao estabelecerem suas redes de sociabilidade. Além disso, ao se reunirem possivelmente teriam a chance e oportunidade de alcançarem novos status e até mesmo aumentar suas próprias redes, visto que eram figuras bastante conhecidas e que já mantinham importantes relacionamentos com outras figuras de prestígio no campo educacional.

Ferriere como grande nome na Europa torna-se a ponte para alavancar o prestígio do trabalho realizado por Carneiro Leão a frente da Instrução Pública do Distrito Federal; assim como de possibilitar novos caminhos, aprendizados e ampliar as redes de sociabilidade de Laura Lacombe, que ao conhece-lo ainda estava iniciando e consagrando sua carreira como educadora. Ao mesmo tempo, os educadores brasileiros abriam portas para que Ferrière fosse recebido no Brasil e assim pudesse aumentar ainda mais seus contatos, além de firmar novos.

Para além dos acordos estabelecidos pelos educadores, podemos pensar nas viagens que fizeram como “lugares de sociabilidade”, se considerarmos

De um lado, aquela contida na ideia de “rede”, que remete às estruturas organizacionais, mais ou menos formais, tendo como ponto nodal o fato de se constituírem em lugares de aprendizado e de trocas intelectuais, indicando a dinâmica do movimento de fermentação e circulação de ideias. De outro, aquela contida no que a literatura especializada chama de “microclimas”, que estão secretados nessas redes de sociabilidades intelectual, envolvendo as relações pessoais e profissionais de seus participantes. Ou seja, se os espaços de sociabilidade são “geográficos”, são também “afetivos”, neles podendo e devendo captar não só vínculos de amizade/cumplicidade e de competição/hostilidade, como igualmente a marca de uma certa sensibilidade produzida e cimentada por eventos, personalidades ou grupos especiais. Trata-se de pensar em uma espécie de “ecossistema”, onde amores, ódios, projetos, ideais e ilusões se chocam, fazendo parte da organização da vida relacional (GOMES, 1999, p. 20).

Sendo assim, entende-se que todos os feitos realizados pelos educadores, a contar também as viagens que empreenderam, constituem-se na rede de sociabilidades estabelecidas entre eles. O fato é que esta prática muito recorrente entre grandes intelectuais se trata de um modo de ampliarem seus repertórios sociais e políticos, visto que passam a se relacionar com outros nomes de diferentes esferas. As sociabilidades estabelecidas no campo educacional podem ser consideradas como de grande valia, vistas as trocas e os resultados que podem agregar não só para as questões pessoais/profissionais dos educadores, mas principalmente para os sistemas educacionais ao qual pertencem. Na época a que este estudo se volta, a educação de várias partes do mundo passava por intensas e necessárias mudanças, que ganhavam mais força, se constituíam e se legitimavam a partir das trocas que eram feitas entre professores, instrutores, ministros da educação, diretores, reitores de universidades etc.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos foram os intelectuais que formaram suas redes de sociabilidade no intuito de expandir seus conhecimentos, seus trabalhos, suas missões e seus legados na área da educação. Esse conceito se constituiu como uma estratégia não só de aumentar os contatos estabelecidos, mas também de firmar importantes parcerias que, em muitos casos, culminavam em significativos resultados.

Adolphe Ferrière foi um educador de grande importância para o movimento que se expandia e propunha a “mudança” na educação, essa que divergia daquilo que era até então seguido. Carneiro Leão e Laura Lacombe, também procuraram propor um novo modelo educacional que traria novos e melhores resultados para o sistema educacional brasileiro e assim se basearam nos ideais defendidos pela educação europeia.

A parceria firmada pelos educadores também pode ser pensada como forma de dar legitimidade para o decurso das Reformas que vinham sendo realizadas no Brasil. A ida de Laura à Europa, onde a educadora pôde aprender e se especializar mais nas ideias lançadas pela escola Nova e a vinda de Ferrière ao Brasil, falar a respeito do trabalho que desenvolvia no cenário internacional, fazer novos ensinamentos para os educadores brasileiros e perceber como seus representantes estavam se adaptando as novidades. Assim como, no caso de Carneiro Leão que se propôs a estar em contato com o educador suíço no sentido de estreitar laços do Brasil com o cenário educacional que os inspiravam.

REFERÊNCIAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Biografia**. Disponível em: <http://www.academia.org.br/academicos/antonio-carneiro-leao/biografia> <Acesso em 27 fev 2020>.

ALVES, Cláudia. Jean-François Sirinelli e o político como terreno da história cultural. In: LOPES, Eliane M. T., FARIA FILHO, Luciano M. de. (Orgs.) **Pensadores Sociais e História da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora. vol. 2. 2012.

BERNER, Talitha dos Prazeres. **“As minhas meninas”**: um estudo sobre os discursos de Laura Jacobina Lacombe dirigidos às alunas. Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_vi_cbhe/conteudo/file/746.pdf <Acesso em 17 fev 2020>.

CAMARGO, Maria Rosa Rodrigues Martins. **Cartas e Escrita**. Práticas culturais, Linguagem e Tessitura da Amizade.. 1. ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 2011. v. 1. 168p.

CARUSO, Andrea Soares. Traço de União como vitrine: educação feminina, ideário católico e práticas escolanovistas no periódico do Colégio Jacobina. **Dissertação** (Mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio de Janeiro, 2006.

CARVALHO, M. M. C.. À bordo do navio, lendo notícias do Brasil: o relato de viagem de Adolpho Ferrière. In: Mignot, Ana Chrystina Venancio; Gondra, José Gonçalves. (Org.). **Viagens pedagógicas**. 1ed.São Paulo: Cortez, 2007, p. 277-293.

GOMES, Ângela de Castro; HANSEN, Patrícia Santos. **Intelectuais Mediadores**: Práticas culturais e ação política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016. 489p.



_____. **Essa gente do Rio...**modernismo e nacionalismo. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1999.

HAENGGELI-JENNI, Béatrice. *Pour l'Ere Nouvelle: une revue-carrefour entre science et militance (1922-1940)*. **Thèse de doctorat** : Univ. Genève, 2011, no. FPSE 491.

MIGNOT, Ana Chrystina. Claparède, mestre e amigo: memórias de travessias. **Revista Interinstitucional Artes de Educar (RIAE)**, v. 2, p. 253, 2016.

MIGNOT, A. C. V. Eternizando travessia: memórias de formação em álbum de viagem. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 2, p. 330-342, 2017.

PERES, Eliane. O diabo inventou a escola? A escola ativa na visão de Adolphe Ferrière. In: 25ª Reunião Anual da ANPED (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação), 2002, Caxambu. MG. **Educação: manifestos, lutas e utopias**. Rio de Janeiro: ANPED, 2002. v. único. Disponível em: http://www.miniweb.com.br/educadores/teoria_educ/resenha_FERRI%C8RE.pdf <Acesso em 27 fev 2020>.

SILVA, Marcelo Gomes da. “Operários do pensamento”: trajetórias, sociabilidades, e experiências de organização docente de homens e mulheres no Rio de Janeiro (1900-1937). **Tese** (doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018. 304p.

SIRINELLI, Jean- François. Os intelectuais. In: REMOND, René (org.). **Por uma história política**. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, p 232-253, 2003.

ZENTGRAF, Maria Christina Santos Rocha. Projetos pedagógicos na Primeira República Brasileira: a contribuição de Antônio Carneiro Leão. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994. 210f. **Tese** (doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

ASSISTÊNCIA À INFÂNCIA NA PROVÍNCIA DO MARANHÃO: A IRMANDADE DA SANTA CASA DE MISERICÓRDIA (1850-1880)

Rosyane de Moraes Martins Dutra – UNIFESP

INTRODUÇÃO

A assistência pública no Brasil, desde a colonização, esteve a cargo de instituições com grandes influências políticas e econômicas, como a Igreja Católica, que dominava o mundo ocidental com sua cultura dogmática e prática caritativa. Após Concílio de Trento, as ordens, confrarias e irmandades receberam as orientações para o projeto civilizador de todos povos, garantindo a manutenção do Antigo Regime e preservação do ideário colonizador e catequizador. (SÁ, 1997) Pensar em assistência é refletir sobre a pobreza, sua institucionalização e os dirigentes desses lugares que constituíam a matriz colonial: clero, famílias patriarcais e elite política, que apoiados no caráter autoritário e escravocrata, construíram uma herança de dominação da população marginalizada e produziram uma sociedade desigual.

A extensão do domínio católico na Europa para a América Portuguesa alargou o alcance das ações dessas instituições religiosas, que atuavam como difusoras do poder eclesiástico sobre a colônia. Na consolidação de seus territórios, a Igreja garantia o lugar nas decisões políticas e organizava a sociedade nos moldes da fé cristã. Instituições como a Irmandade da Misericórdia, promoviam o auxílio espiritual e material aos desvalidos, baseando-se na experiência portuguesa. (COE, 2013) No Maranhão, desde 1623, a Irmandade ergueu seu patrimônio com a construção de hospitais, cemitérios, casas e igrejas, com o objetivo de estabelecer seu poderio sobre a assistência pública e organizar os espaços de institucionalização dos menos favorecidos.

Portanto, a pesquisa em questão analisa as práticas institucionais da Irmandade da Santa Casa de Misericórdia no Maranhão com relação as crianças abandonadas, no período de 1850-1880, por se tratar do tempo das principais ações da instituição em prol da disciplinarização e educação da infância pobre maranhense. As análises documentais que foram realizadas em fontes encontradas no Arquivo Público do Estado do Maranhão (APEM) revelaram nos relatórios de despesas e orçamentos da Irmandade a forma de institucionalização das crianças.



Essa investigação propõe o olhar para os excluídos da sociedade e como eram retirados do convívio por gerarem incomodo à elite dirigente da Província. As crianças abandonadas por suas famílias, no Oitocentos maranhense, estavam à mercê das pessoas que as encontravam nas ruas e nas portas das casas e instituições. Com a proposta de cuidar dos moribundos para salvação das almas, os irmanados da Misericórdia cumpriam o papel higienizador e conformador dos *sem sorte*.

A IRMANDADE DA SANTA CASA DE MISERICÓRDIA: IGREJA E PODER EM TERRAS MARANHENSES

O Maranhão Oitocentista apresentava traços de uma Província em expansão civilizatória: arquitetura luxuosa, economia crescente e escravagista, cultura eurocêntrica. O século da aurora, mencionado pela historiografia maranhense como a época do Ouro, da *Atenas Brasileira*⁴⁴, ocultava os problemas que afligiam a maioria da população negra, índia e mestiça da Província, que correspondia a 84 % e moravam distante do centro urbano. Nesse movimento de reorganização dos espaços e das posturas, o “banimento das resistências” seria necessário para a “renovação do urbano”, empurrando a pobreza para lugares longínquos. (SENNETT, 2014, p. 262) Assim, o disciplinamento das posturas municipais, com a criação de um Código⁴⁵ para os moradores foi uma medida para embelezar o público, higienizar e racionalizar o espaço urbano, atendendo de forma seletiva a elite.

O conflito entre liberais e conservadores havia evoluído ao longo dos Oitocentos (...). O conflito trouxe à tona a verdadeira natureza do poder na província do Maranhão: a união da burguesia mercantil, em sua maioria portuguesa, com a oligarquia rural, principalmente brasileira, fosse ela conservadora ou liberal. (COE, 2013, p. 41)

Sobre esse contexto político, o historiador maranhense Flávio Reis (2007) revela que o período de dominação apresentou duas etapas: de 1820 a 1840, a divisão entre famílias importantes de um lado representadas por comerciantes portugueses e por outro, pelos que defendiam a independência da Província, os ditos intelectuais liberais. A partir de 1850, Reis (2007) aponta para a formação de uma oligarquia que teve um papel fundamental na formação do Estado Nacional, “pois teve a missão de organizar as disputas políticas no âmbito regional, reunindo as facções e permitindo o funcionamento de determinados relacionamentos partidários e estabelecendo a mediação entre a corte imperial e a província.” (REIS, 2007, p. 51) Na segunda metade do século, intelectuais que voltavam dos estudos na Europa, em sua maioria médicos e advogados, formavam a elite política maranhense e consolidaram padrões

44 A denominação decorre do número de escritores locais que exerceram papel importante nos movimentos literários brasileiros a partir do romantismo. Surgiu, assim, a imagem do Maranhão como o estado que fala o melhor português do país. A primeira gramática do Brasil foi escrita e editada na cidade por Sotero dos Reis (1800-1871), jornalista e professor maranhense.

45 Aqui, destacamos a criação do primeiro Código de Posturas da Província, no ano de 1842, que legalizavam a zona urbana, delimitando as fronteiras do poder. O autor Jeferson Francisco Selbach (2010, p. 05) reuniu em um livro a coletânea de todos os Códigos de Postura da Cidade de São Luís e analisa que estas regras “normatizam permissões e proibições, práticas que são aceitas ou rejeitadas, a ação social disseminada ou criminalizada.”



de carreira assumindo cargos nas secretarias de Estado e nas Mesas diretoras de instituições majoritárias como a *Irmandade da Santa Casa da Misericórdia*.

Essa instituição, em linhas gerais, tem origem portuguesa⁴⁶, na capital Lisboa, e foi criada para a individualização da caridade, ou seja, “o fato de a Coroa ter feito claramente a escolha de negar às restantes confrarias a possibilidade de desenvolver funções assistenciais significativas” (SÁ, 1997, p. 66) Além disso, a irmandade criaria critérios de definição do verdadeiro pobre, selecionando quais os que deveriam receber os serviços de caridade, construindo assim um monopólio sobre a instituição da assistência nas cidades. Com o propósito de construir espaços públicos, as Misericórdias e sua ampla atuação não necessitavam de autorizações do clero local, o que acelerava o processo de administração do pensamento urbano sobre a organização das cidades e o amoldamento dos corpos.

Uma macro e uma microfísica do poder permitiram, não certamente a invenção da história (...), mas a integração de uma dimensão temporal, unitária, cumulativa no exercício dos controles e na prática das dominações. (...) Com as novas técnicas de sujeição, a “dinâmica” das evoluções contínuas tende a substituir a “dinástica” dos acontecimentos solenes. (FOUCAULT, 2014, p. 158)

Desde sua chegada em terras maranhenses, a Irmandade deixava claro em seu documento de compromisso a congregação da elite política e econômica e exigia dos irmanados “ter sangue limpo, saber ler e escrever e ter renda suficiente para ajudar irmãos em necessidade”. (COE, 2013, p. 52) Ao ser aceito como irmão, o indivíduo assumiria uma postura reta dos costumes, para não colocar em risco a idoneidade da instituição. O compromisso de honrar essa participação na Irmandade começava no momento da aceitação dos votos para que não “vivessem escandalosamente, entregues a vícios que o deshonorrem, e envergonhem a irmandade” (COMPROMISSO DA IRMANDADE DA SANTA CASA DA MISERICÓRDIA DE SÃO LUÍS, 1840, p. 3).

Em sua constituição na Província, a Irmandade da Misericórdia se consolidou como instituição possuidora de grandes bens e atividades políticas junto ao governo. Não existem documentos sobre a instalação das suas primeiras igrejas e casas no Maranhão, pois “foi mandado incinerar o livro mais antigo de que ele então tivera notícia, que era do ano de 1741, destinado ao registro dos termos de entrada dos irmãos.” (MEIRELES, 1994, p. 259) Porém, em relatórios da província, encontrou-se o registro de reunião da Mesa Administrativa, datada em 04/02/1830, onde citava-se: “ficara registrado que a instituição tivera sua criação autorizada pelo Alvará Régio de 3/12/1622, ao tempo de Felipe III, de Portugal e IV, de Espanha.” (RELATÓRIO DO PRESIDENTE DA PROVÍNCIA DO MARANHÃO MIGUEL JOAQUIM AIRES DO NASCIMENTO – 1863)

Durante o período do Brasil Colônia, a Irmandade preocupava-se com a construção de hospitais e cemitérios, além das igrejas que eram os espaços de culto e devoção dos irmanados e elite local, que pelos sermões recebiam as orientações para a

46 Em 1498, a rainha Leonor foi determinante na organização da instituição, por ser irmã de D. Manoel, e exigia uma irmandade de devoção à Virgem da Misericórdia. O seu lugar na Igreja era de destaque, pois respondia a demanda espiritual da nobreza medieval.



manutenção do poder eclesiástico em São Luís. “Cuidava mais da conveniência própria que na caridade, motivo por que os doentes queriam antes padecer suas moléstias do que irem para o hospital.” (MEIRELES, 1994, p. 262) Com o Hospital de São José, principal local das ações caritativas da Irmandade na cidade, os desvalidos passavam a receber auxílios médicos para contenção das epidemias, e garantia a ordem social, retirando do convívio e sujeitando-os a normas disciplinares severas.

Não obstante a medicalização da assistência patente (...), a cura das almas continuou a ocupar o primeiro plano nas atitudes para com os doentes, embora não seja de excluir que se tenham verificado melhorias ao nível organizativo. Essa importância, de resto, é bem patente pelo facto de as estruturas religiosas e a cura das almas serem as primeiras matérias a serem tratadas nos compromissos. (SÁ, 1997, p. 47)

No Império, a primeira metade do século XIX foi caracterizada pela historiografia maranhense como *gloriosa*, consequência do rápido crescimento econômico onde os primeiros anos pós-independência desencadearam iniciativas de inserção da Província nas primeiras políticas de institucionalização da assistência pública, como a criação de novos hospitais, instituições educativas, religiosas e de policiamento. São Luís, respirava os ares de um Brasil independente e apresentava uma minoria populacional que cultuava *o luxo e o poderio* promovido pelas exportações algodoeiras da Companhia do Comércio, desde a segunda metade do século XVIII.

O considerado crescimento urbano ofertou espaços e serviços aos moradores e o aparecimento de novas instituições, com grandiosas construções: Biblioteca Pública, Liceu Maranhense, Cemitério do Gavião, Palácio do Governo Municipal, Santa Casa da Misericórdia, Catedral da Sé, além de livrarias, tipografias, bancos, colégios, hospitais, etc. Nos jornais e periódicos da capital, os anúncios de uma nova civilização são registrados nas primeiras páginas:

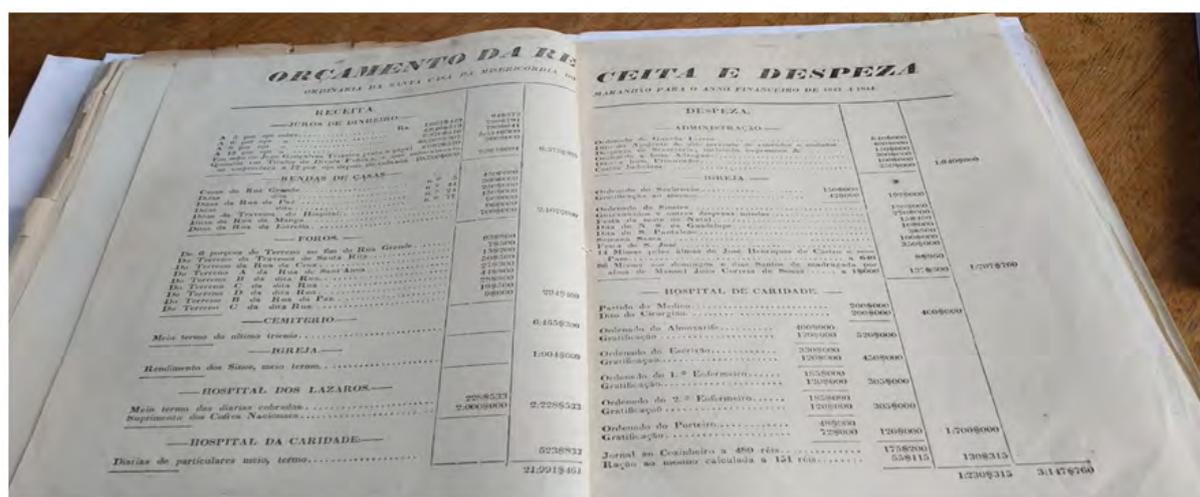
No século XIX em que o Anjo do Senhor embocando a sonora tuba fez soar por todo o universo a palavra – progresso – cujo echo, ainda mais forte e maravilhoso que o dos sacerdotes e do povo em roda dos muros de Jerichó, rasgou o negro véo das trevas, despertou do lethárgico somno em que vivião nações inteiras, que há tantos séculos dormião nos amortecidos braços da mais crassa e supina ignorância, substituiu o desalento e a inarção pelo entusiasmo e amor das letras, fez desaparecer o maldito prejuízo, que o homem d’alta linhagem deveria desprezar totalmente a cultura da inteligência, transformou o mundo, que, como as mattas virgens onde não penetram os dardejantes raios de sol e da lua, permanecia envolto nos densos horrores da escuridão. (A ESTRELA DA TARDE, 1857, p. 01)

A Irmandade, de acordo com os livros de receitas e despesas da instituição, mantinha o poder majoritário sobre os principais espaços de assistência pública da cidade. Marques (1970, p. 482) retratou em sua obra, as repartições e dependências adquiridas pelas Misericórdias para a realização de suas obras de caridade:

“secretaria e contadoria, tesouraria, procuradoria-geral, presos pobres, expostos, hospital de caridade, hospital dos lázaros, igreja e cemitério.” Uma suposta crise na segunda metade do século, teria feito a inserção dos Presidentes da Província como provedores nas Mesas administrativas da Santa Casa, o que trouxe alguns benefícios para a instituição com uma maior fiscalização das despesas anuais. As inúmeras propriedades e imóveis da Irmandade funcionavam por meio de regulamentos aprovados em Assembleia Provincial e eram inspecionados periodicamente para observação das ações realizadas com os investimentos feitos nas instituições.

As Mesas Administrativas da Irmandade eram eleitas por assembleias gerais dos irmãos “a cada 2 de julho, dia de Santa Isabel, para um mandato anual que se contaria a partir de 10 de agosto, dia consagrado a São Lourenço.” (MEIRELES, 1994, p. 279) O colegiado diretor era integrado por: provedor (presidente da província), vice-provedor, secretário, procurador, tesoureiro e mais cinco mordomos. Nas reuniões eram comuns as discussões acirradas sobre a receita adquirida pela instituição, “consequente de disputa a que se atiravam os irmãos pela conquista dos cargos da Mesa, na ânsia de usufruírem os privilégios e vantagens deles decorrentes, e talvez nem sempre confessáveis.” (idem, p. 278)

Figura 1 – Livro de Receitas e Despesas da Santa Casa da Misericórdia do Maranhão (1843-44)



ORÇAMENTO DA RECEITA		RECEITA E DESPESA	
ORDENADA DA SANTA CASA DA MISERICÓRDIA DO MARANHÃO PARA O ANNO FINANCEIRO DE 1843 A 1844		MARANHÃO PARA O ANNO FINANCEIRO DE 1843 A 1844	
RECEITA		DESPESA	
JURIS DE BENEFIÇÃO		ADMINISTRAÇÃO	
A. De um conto e cem mil réis	1000000	Ordemada do Governo	1000000
B. De um conto e cinquenta mil réis	500000	Ordemada do Governo para a manutenção do Hospital de Caridade	1000000
C. De um conto e cinquenta mil réis	500000	Ordemada do Governo para a manutenção do Hospital dos Lázaros	1000000
D. De um conto e cinquenta mil réis	500000	Ordemada do Governo para a manutenção do Hospital de Santa Isabel	1000000
E. De um conto e cinquenta mil réis	500000	Ordemada do Governo para a manutenção do Hospital de São Lourenço	1000000
F. De um conto e cinquenta mil réis	500000	Ordemada do Governo para a manutenção do Hospital de São João	1000000
G. De um conto e cinquenta mil réis	500000	Ordemada do Governo para a manutenção do Hospital de São Francisco	1000000
H. De um conto e cinquenta mil réis	500000	Ordemada do Governo para a manutenção do Hospital de São Antonio	1000000
I. De um conto e cinquenta mil réis	500000	Ordemada do Governo para a manutenção do Hospital de São Pedro	1000000
J. De um conto e cinquenta mil réis	500000	Ordemada do Governo para a manutenção do Hospital de São Paulo	1000000
K. De um conto e cinquenta mil réis	500000	Ordemada do Governo para a manutenção do Hospital de São Marcos	1000000
L. De um conto e cinquenta mil réis	500000	Ordemada do Governo para a manutenção do Hospital de São Valério	1000000
M. De um conto e cinquenta mil réis	500000	Ordemada do Governo para a manutenção do Hospital de São Eusebio	1000000
N. De um conto e cinquenta mil réis	500000	Ordemada do Governo para a manutenção do Hospital de São Agostinho	1000000
O. De um conto e cinquenta mil réis	500000	Ordemada do Governo para a manutenção do Hospital de São Vicente	1000000
P. De um conto e cinquenta mil réis	500000	Ordemada do Governo para a manutenção do Hospital de São Romano	1000000
Q. De um conto e cinquenta mil réis	500000	Ordemada do Governo para a manutenção do Hospital de São Gerardo	1000000
R. De um conto e cinquenta mil réis	500000	Ordemada do Governo para a manutenção do Hospital de São Basilio	1000000
S. De um conto e cinquenta mil réis	500000	Ordemada do Governo para a manutenção do Hospital de São Teodoro	1000000
T. De um conto e cinquenta mil réis	500000	Ordemada do Governo para a manutenção do Hospital de São Ambrósio	1000000
U. De um conto e cinquenta mil réis	500000	Ordemada do Governo para a manutenção do Hospital de São Valentin	1000000
V. De um conto e cinquenta mil réis	500000	Ordemada do Governo para a manutenção do Hospital de São Sabão	1000000
W. De um conto e cinquenta mil réis	500000	Ordemada do Governo para a manutenção do Hospital de São Apolonia	1000000
X. De um conto e cinquenta mil réis	500000	Ordemada do Governo para a manutenção do Hospital de São Juliano	1000000
Y. De um conto e cinquenta mil réis	500000	Ordemada do Governo para a manutenção do Hospital de São Basilio	1000000
Z. De um conto e cinquenta mil réis	500000	Ordemada do Governo para a manutenção do Hospital de São Teodoro	1000000
Meio termo de ultimo termo	6.650.000	Ordemada do Governo para a manutenção do Hospital de São Ambrósio	1000000
TOTAL	1.000.000,00	Ordemada do Governo para a manutenção do Hospital de São Valentin	1000000
HOSPITAL DOS LAZAROS	2.228.532	Ordemada do Governo para a manutenção do Hospital de São Sabão	1000000
HOSPITAL DA CARIDADE	5238832	Ordemada do Governo para a manutenção do Hospital de São Apolonia	1000000
TOTAL	21.201.864	Ordemada do Governo para a manutenção do Hospital de São Juliano	1000000

Fonte: Arquivo Público do Estado do Maranhão (2019)

No acesso aos documentos da Irmandade da Santa Casa de Misericórdia, a pesquisa analisou fontes como *mapas comparativos de despesas, orçamentos das receitas (Figura 1), relatórios dos provedores e mordomos das casas e demais espaços e relações de produtos adquiridos, assim como escravos e funcionários que trabalhavam para a instituição*. Os dados estão organizados em sua maioria em tabelas e relatórios, com os dados dos *bens de raiz e bens móveis* da instituição. Segundo Tabela Dos Próprios da Santa Casa da Misericórdia do Maranhão, 1842, os bens de raiz são os ocupados pela Irmandade:



Igreja de S.Pantaleão.....	16:000\$000
Casas da Igreja.....	2:586\$130
Casa do Despacho da Meza.....	2:000\$000
Edifício do Hospital e Casa dos Expostos.....	46:504\$368
Hospital dos Lázaros	2:000\$000
Cemitério.....	16:000\$000

(TABELLA DOS PROPRIOS DA SANTA CASA DA MISERICORDIA DO MARANHÃO, 1842)

Além destes, casas alugadas, terrenos aforados, terrenos por aforar, terras de lavrar e escravos, eram incluídos nessa tabela de despesas. Os bem móveis, são os produtos adquiridos constantemente para a manutenção dos serviços assistenciais: alimentos, remédios, utensílios, roupas de cama, banho e vestimentas. Doações dos irmãos e associados da Irmandade mantinham as atividades desses espaços, além de loterias e espetáculos beneficentes em prol das ações *salvíficas dos pobres deserdados*. Essas práticas difundidas pelos irmãos camuflava a crise financeira que a Irmandade sofria na segunda metade do século XIX, devido a retirada das ofertas milionárias dos presidentes das províncias.

O Irmão Eduardo Alves,
Impressão de 200 loterias para o espetáculo em benefício dos Expostos inclusive o custo do papel.....8\$000
Recebi a conta acima.
Maranhão, 24 de agosto de 1863.
Sta. Caza de Misericórdia. (PAPEL AVULSO, RECIBO, 1863)

O Hospital da Caridade, o Cemitério da Misericórdia e a Igreja de São José e São Pantaleão são exemplos de alguns dos espaços mantidos pela Irmandade para a oferta dos serviços assistenciais. Nessa lista, inclui-se a *Casa dos Expostos*, instituição de assistência as crianças abandonadas, criada pelas Misericórdias portuguesas e difundidas pelo mundo, em continuidade às ações caritativas que prestava a população desvalida. “A assistência institucionalizada ao menor abandonado, até meados do século XIX esteve associada quase exclusivamente às Misericórdias. O seu sentido era então o da caridade cristã, ligada as chamadas obras de misericórdia.” (MARCILIO, 1998, p. 144)

O infanticídio era um problema constante nas províncias brasileiras, e no Maranhão a Irmandade foi uma das principais instituições regulamentadoras do recolhimento e educação das crianças abandonadas, órfãs ou negligenciadas por suas famílias legítimas.

OS FILHOS DA MISERICÓRDIA: A INSTITUCIONALIZAÇÃO DE CRIANÇAS ABANDONADAS

O abandono de crianças na capital da Província era costumeiro. Essa prática inseriu-se como prioridade assistencialista nos serviços ofertados pela Irmandade, na garantia de um futuro para a infância desvalida. O recolhimento de bebês abandonados na calada da noite por suas mães iniciou no dia 27 de abril de 1829. As crianças eram



deixadas, conforme orientações da Igreja e para a salvação da alma que abandona, nas janelas das instituições de caridade. Especificamente, em uma roda⁴⁷ em forma de cilindro colocada para facilitar a retirada da criança. Após recolhimento, eram logo batizadas, recebiam um nome, quando já não o possuíam via bilhete deixado pela mãe, e encaminhadas a amas de leite. Em mapa de movimento anual, da *Casa dos Expostos*, os dados mostram que nos primeiros dez anos, desde sua fundação (1829-1839), o quantitativo de crianças abandonadas crescia gradativamente, e que além da amamentação, poderiam ser entregues a famílias, para adoção.

O atendimento a números tão elevados de bebês era possibilitado pelo sistema da criação externa por amas-de-leite, contratadas pela Santa Casa de cada cidade. A criação coletiva de crianças pequenas nas Casas de Expostos, em um período anterior às descobertas de Pasteur e da microbiologia, resultava em altíssimas taxas de mortalidade. A amamentação artificial era um risco sério para as crianças, obrigando as instituições a manterem em seu quadro de pessoal amas-de-leite, responsáveis pela amamentação de um grande número de lactentes. No Brasil, muitas escravas serviram nesta função, alugadas por seus proprietários. (RIZZINI, 2004, p. 23)

A assistência às crianças era sistematizada sobre a égide das Ordens Religiosas e se estruturava em instituições com características de clausura, pois, para proteger e educar era necessário “o rigor dos castigos, o submetimento às ordens, o distanciamento da autoridade” (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 07). A sociedade maranhense justificava a importância da Roda por temor ao infanticídio que proliferava na Província e também a segunda oportunidade às mulheres desonradas, ou seja, grávidas e solteiras. Mulheres, da elite e mães-escravas, que sofriam abusos, estupros e outras coerções masculinas, eram obrigadas a abandonar seus filhos.

O condicionamento social da mulher era ainda mais flagrante em São Luís, com um falso moralismo que obrigava uma conduta ilibada e fiel das mulheres livres, enquanto tacitamente permitia o abuso sexual dos homens livres com as escravas. O controle sobre a conduta, a sexualidade, a religiosidade, a maternidade, representavam uma forte vigilância sobre o corpo e a alma da mulher. (ABRANTES, 2004, p. 151)

Ainda segundo a autora, Elizabeth Sousa Abrantes (2004), as mulheres pobres e desvalidas eram mais propensas a caírem na prostituição, na luta pela sobrevivência e pela falta de amparo e proteção dos homens, sendo sempre que possível recolhidas pelo poder público em asilos, para educá-las conforme a moralidade cristã. Essa era uma situação que alavancava o número de crianças expostas e o abandono das mesmas nas Casas mantidas pela *caridade* da Santa Casa servia para “aliviar a consciência de uma sociedade envergonhada e ameaçada com a sua presença” (RIZZINI, 2004, p. 26)

47 A Roda dos Expostos, segundo Maria Luiza Marcilio (1998) tem sua origem na Itália, século XV, nos hospitais de caridade e conventos religiosos. É constituída por um dispositivo de madeira cilíndrico com uma divisória no meio fixado na janela ou muro das instituições.



A rotina das crianças na Casa da Roda dos Expostos da Irmandade da Santa Casa da Misericórdia, incluindo as que recebiam a educação das amas⁴⁸, foi regulamentada pela Mesa Administrativa da Irmandade, no dia 29 de abril de 1832, e organizada como um lugar, não somente para recolhimento de enjeitados, mas também como instituição educativa, com caráter de Asilo, que “sempre buscaram dar um destino a suas crianças, procurando colocar meninos e meninas em casas de famílias ou, então, prepará-los para assumir suas próprias vidas, por meio da profissionalização”. (MARCÍLIO, 1998, p. 163)

Ao levantar da cama da meza as Ave Marias e antes de deitar ensinarão aos meninos as rezas professas. Ensinará a Doutrina Cristan pela cartilha as segundas sextas e sábados, a noite rezado ou cantado as rezas professas daqueles dias. As segundas hirá a missa com os meninos na Capella do Cemiterio e aos sábados e domingos na Igreja de S. José, os quais sahirão com uniformidade de vestuário conforme lhe for determinado. (REGULAMENTO PARA A CASA DOS EXPOSTOS, 1832)

As crianças, portanto, seguiam as normas estabelecidas pela Mesa Administrativa da Irmandade, e que prescrevia o cumprimento de regras parecidas com as dos Conventos e demais Instituições de Recolhimento religiosas. Nelas, os sujeitos a serem disciplinados⁴⁹, deviam ser educados pela Doutrina da Igreja Católica, com rituais de rezas constantes e leituras bíblicas em horários predeterminados. Deviam ser preservados da vida pública, e no caso das crianças, prescrevia-se no regulamento que “os meninos não hirão a casa de pessoa alguma sem ordem da Meza, da visita do Sr. Inspector.” A visitas eram concedidas apenas para pessoas da elite, “senhoras e senhores sérios”, e a Casa sempre bem limpa, para “evitar que o publico sensure”. (REGULAMENTO PARA A CASA DOS EXPOSTOS, 1932)

O edifício da Casa, de sua fundação até anos 1890, funcionava em endereço incerto segundo Meireles (1994), pois acreditava ser o mesmo edifício do Hospital de São José da Santa Casa da Misericórdia. Analisando os documentos de despesas e receitas da Irmandade com os espaços de sua responsabilidade na Província, identificou-se mobiliários, funcionários (administradores, amas de leite e escravos) e alimentícios gastos com a Casa dos Expostos, dentre os anos de 1830 a 1850, o que impulsiona a pensar: não seria um prédio próprio?

MAPPA COMPARATIVO DAS DESPESAS FEITAS PELO ALMOXARIFE DA SANTA CASA DE MISERICÓRDIA NOS MESES DE MAIO, JUNHO E JULHO DE 1840.

(...)

CASAS DOS EXPOSTOS

Ordenado do Administrador e sua mulher.....	37\$500		37\$500		37\$500
Mantimentos, luzes, lenha, sabão.....	177\$850		154\$310		146\$492
Salario e farinha às amas.....	77\$848		68\$211		71\$567
Mortalha de hum exposto.....	1\$120		*		*

(LIVRO DE DESPESAS E RECEITAS DA SANTA CASA DE MISERICÓRDIA, 1840)

48 De 0 a 3 anos, as crianças ficavam a mercê das amas de leite *mercenárias* contratadas pela Santa Casa. Quando não recebiam seus ordenados em dia, deixavam de alimentar os bebês, e muitos morriam antes de retornarem à Casa. Os administradores da Casa dos Expostos deveriam acompanhar esse serviço externo, para garantir a sobrevivência das crianças.

49 Incluímos também as mulheres, que eram recolhidas em instituições de caridade mantidas por outras irmandades na cidade para que não caíssem em pecado.



Como já mencionado, a Santa Casa recebia milionárias doações dos irmãos congregados ou não, para o pagamento das despesas com os expostos, além da parcela de contribuição do Governo Provincial. Com a passagem para a fase filantrópica, na segunda metade do século, a Província em conflitos constantes com os representantes da Irmandade, se abstrai de ajudas financeiras a instituição, caracterizando uma aguçada crise ao sistema de Roda dos Expostos no fim do Império.

A Casa da Roda dos Expostos, segundo Marques (1970), foi um dos serviços que declinou com a retirada do governo provincial nas despesas com os meninos abandonados, pois “a Santa Casa da Misericórdia, que por se ver tão sobrecarregada não pode dar-lhe o desenvolvimento que desejava.” Cesar Augusto Marques, que fora Mordomo da Casa nos anos 1869-1870, lamentava que aquele serviço prestado em edifício bem estruturado, passasse a funcionar “numa casa, sem as precisas acomodações e muito arruinada junto a Igreja de São Pantaleão, ou melhor, por detrás e ao lado da igreja, no mesmo edifício.” (MARQUES, 1970, p. 272). Segundo registros no arquivo da Igreja de São Pantaleão, o ano de início da Casa da Roda dos Expostos no prédio anexo a própria instituição foi em 1891, quando a Irmandade convidaria as Filhas de Santana⁵⁰, para conduzirem os trabalhos no estabelecimento.

As crianças possuíam destinos diferentes, após período de amamentação, a partir dos 4 anos de idade. Adoção, um *bom* casamento e profissionalização eram os encaminhamentos dados pela Irmandade a elas, quando sobreviviam ao tempo de assistência com as amas. “Material e espiritualmente indigentes, como relataram inúmeros testemunhos, essas mulheres preocupavam-se com o mísero salário que iriam receber.” (MARCILIO, 1998, p. 271) Os maus-tratos aos bebês, aumentavam o número de expostos mortos após recolhimento pela Casa da Roda. Num processo circulatório, as crianças que retornavam a Casa eram mantidas por um tempo, até que famílias as adotassem ou que se arranjassem bons pretendentes para casarem as meninas expostas. Já os meninos, iniciavam suas atividades profissionais bem cedo, servindo de mão de obra para as fábricas e lavouras maranhenses.

Apresente a V.Ex^a o exposto de nome Ignacio de apenas 12 anos de idade, que em sessão da Meza administrativa da Santa Caza da Misericordia de 22 do corrente foi deliberado que entrasse para a Companhia de Aprendizizes Marinheiros.

Deus Guarde a V. Ex^a.

Maranhão, 24 de agosto de 1867.

O mordomo dos expostos.

(OFÍCIO DA MORDOMIA DA CASA DA RODA DOS EXPOSTOS DA SANTA CAZA DE MISERICÓRDIA DO MARANHÃO, 1867)

Os casos de adoção eram de familiares, ou as próprias amas de leite, que criavam os expostos sobreviventes, pois “antes dos doze anos, a solução que melhor atendia às conveniências da Roda era aquela em que as amas continuavam a criar as crianças.” (MARCILIO, 1998, p. 278) As crianças que voltavam para a Casa, viviam a mercê dos cuidados dos funcionários do Hospital ou das religiosas, até completarem idade para enfrentarem a

50 Ordem religiosa, italiana, que prestava serviços de assistência no Pará.



vida sozinhos. A Casa da Roda dos Expostos da Irmandade da Santa Casa de Misericórdia do Maranhão funcionou até o ano de 1942, anexa a Igreja de São Pantaleão desde 1891.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Irmandade da Santa Casa de Misericórdia do Maranhão, na segunda metade do século XIX, viveu uma crise financeira mediante a saída da provedoria dos governos provinciais. Isso a fez ficar cada vez mais dependente das conjunturas locais e das doações dos irmãos e da elite maranhense. A Santa Casa também, após fase caritativa viveu a ascensão da filantropia em seus serviços assistenciais, o que aos poucos diminuiu as doações milionárias que recebia, pois era preciso passar pelo processo de secularização das ideias higienistas. O Estado deveria assumir a assistência pública, amadurecendo o processo de atendimento da população em suas necessidades básicas.

Entre os anos 1850-1880, vemos nas fontes a realização de inúmeros balanços de despesas e receitas para o acompanhamento desse momento de intensas dívidas da instituição para garantir o funcionamento dos seus espaços. Com a institucionalização das crianças, as doações foram minimizadas ao ponto da Casa, mantida pela irmandade para recolher e educar crianças abandonadas, fora transferida para lugares anexos as próprias igrejas que mantinha, diminuindo assim custos extras.

A intenção de guardar e zelar por essa infância desvalida, era o desejo de uma sociedade que honrava a salvação da sua alma, retirando essas crianças do convívio social, aliviando a consciência de quem as abandonou. O projeto de regenerar as crianças através da educação religiosa é coerente com o desejo de adequar o atraso dessa sociedade à modernidade anunciada, nas primeiras páginas dos impressos maranhenses: a Aurora da Atenas Brasileira.

Pela Doutrina da Igreja Católica, as ordens religiosas no Maranhão construíram um legado de instituições para recolhimento e disciplinarização das crianças e adolescentes maranhenses, como a Casa dos Expostos, segundo documentação pesquisada. Foi possível compreender, a atuação poderosa da Irmandade da Santa Casa da Misericórdia do Maranhão e o exercício frente a regulamentação e manutenção desse espaço, fundamental para a regeneração das crianças desvalidas. Nessas relações, os interesses financeiros sobressaiam toda e qualquer intenção de ajuda ao próximo. Com as crianças, o desejo era de confiná-las pela perspectiva do adulto ambicioso, de uma elite ignorante e uma sociedade a própria sorte. Sobre a história das crianças maranhenses, um capítulo a construir com mais profundidade será a prioridade dessa e muitas pesquisas que virão. As infâncias institucionalizadas precisam ser desvendadas para entendermos os tempos construídos sobre nossa cultura e nossa gente.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Elizabeth Sousa. **A educação feminina em São Luís (século XIX)**. In: COSTA, Wagner Cabral da (org.) História do Maranhão: novos estudos. São Luís: EDUFMA, 2004.

COE, Agostinho Júnior Holanda. **A assistência em crise: a Santa Casa da Misericórdia do**



Maranhão na segunda metade do século XIX (1850-1890) Rio de Janeiro: Tese (Doutorado em História das Ciências e da Saúde) – Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 42. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MARCILIO, Maria Luiza. **História Social da Criança Abandonada**. São Paulo: Hucitec, 1998.

MARQUES, César Augusto. **Dicionário histórico-geográfico da Província do Maranhão**. 3. Ed. São Luís, AML, 1970.

MEIRELES, Mário Martins. **Dez estudos históricos**. São Luís: ALUMAR, 1994.

REIS, Flavio dos Santos. **Grupos políticos e estrutura oligárquica no Maranhão**. São Luís: UNIGRAF, 2007.

RIZZINI, Irene. **A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

SÁ, Isabel dos Guimarães. **Quando o rico se faz pobre: misericórdias, caridade e poder no império português, 1500-1800**. Lisboa: Comissão Nacional para as comemorações dos descobrimentos portugueses, 1997.

SELBACH, Jeferson Francisco (org.) **Códigos de Postura de São Luís/MA**. São Luís: EDUFMA, 2010.

SENNETT, Richard. **Carne e Pedra: o corpo e a cidade na civilização ocidental**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Bestbolso, 2014.

FONTES

Arquivo Público do Estado do Maranhão

COMPROMISSO DA SANTA CASA DA MISERICÓRDIA DE SÃO LUÍS (1840)

JORNAL A ESTRELA DA TARDE (1857)

LIVRO DE DESPESAS E RECEITAS DA SANTA CASA DE MISERICÓRDIA (1840)

LIVRO DE RECEITAS E DESPESAS DA SANTA CASA DE MISERICÓRDIA DO MARANHÃO (1843-1844)

PAPEL AVULSO (1863)

OFÍCIO DA MORDOMIA DA CASA DA RODA DOS EXPOSTOS DA SANTA CAZA DE MISERICÓRDIA DO MARANHÃO (1867)

REGULAMENTO PARA A CASA DOS EXPOSTOS APROVADO EM MEZA DE 29 DE ABRIL DE 1832 (1832)

RELATÓRIO DO PRESIDENTE DA PROVÍNCIA DO MARANHÃO MIGUEL JOAQUIM AIRES DO NASCIMENTO (1863)

TABELLA DOS PROPRIOS DA SANTA CASA DA MISERICÓRDIA DO MARANHÃO (1842)

“COMO O TEMPO PASSA...”: REFLETINDO SOBRE AS MEMÓRIAS DE JOSÉ RANGEL ACERCA DE ASPECTOS DA REFORMA DO ENSINO PRIMÁRIO E NORMAL (1906)

Priscila Alves Ferreira – UFRJ

INTRODUÇÃO

O artigo em tela é fruto de uma pesquisa de doutoramento que investiga a concessão de equiparações de cursos normais, no estado Minas Gerais, à Escola Normal Modelo de Belo Horizonte. A pesquisa, que está em andamento, pretende analisar essa prática de equiparação na cidade em Juiz de Fora, cuja escola normal mantida pelo estado foi suprimida em 1907. Tal prática consistia em o estado anuir a cursos particulares ou municipais, que seguissem os moldes da Escola Normal Modelo, as regalias de diplomar os normalistas. Conforme Ferreira (2019), as escolas normais equiparadas além de terem que seguir o programa de ensino da escola normal da capital, eram submetidas à fiscalização estatal.

Meu contato inicial com esse tema foi através das páginas do periódico *Jornal do Commercio*, da cidade de Juiz de Fora, ainda enquanto bolsista de Iniciação Científica pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Durante a pesquisa, o nome de um sujeito social despertou-me a atenção: José Rangel. Ele, que estava constantemente presente como articulista do periódico, foi professor e diretor da Escola Normal de Juiz de Fora, meu objeto de estudo no Mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Na dissertação (FERREIRA, 2013), abordei sua defesa em relação à importância de o estado não suprimir a instituição juiz-forana, tanto através de representações e artigos no *Jornal do Commercio* e *Correio de Minas*, quanto de uma viagem à Belo Horizonte, em 1905, para conversar com o Sr. Francisco Salles, então presidente do estado, e seus secretários.

Além disso, tratei sobre a ausência de artigos e manifestações de José Rangel acerca da supressão da Escola Normal de Juiz de Fora, tanto no *Jornal do Commercio*, quanto no *Correio de Minas*, após a Reforma do Ensino Primário e Normal de 1906. Uma possível interpretação esteve relacionada à sua indicação para diretor dos



primeiros Grupos Escolares de Minas Gerais, implantados no mesmo prédio e utilizando o mesmo mobiliário que a escola normal da cidade (FERREIRA, 2013).

Ao retomar os estudos para o Doutorado em Educação, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, deparei-me novamente com algumas ações desse sujeito histórico, especialmente quanto ao seu posicionamento acerca dos cursos normais particulares equiparados. Ora, se enquanto docente e diretor da Escola Normal de Juiz de Fora defendeu sua importância para a formação de professores na cidade, como se posicionou sobre essa formação, que passou a ser realizada pelos equiparados particulares até 1928, ano em que foi criada a Escola Normal Oficial de Juiz de Fora (OLIVEIRA, 2000)?

Pensando sobre essas questões, corroboro Lejeune, que aponta que “o ato do pesquisador consiste em construir um objeto que seria, na verdade, apenas um dos objetos possíveis a serem construídos. [...] assim, é preciso que ele tenha em mente que se escolhesse outro centro, os limites se deslocariam” (LEJEUNE, 2008, p. 51). Desta feita, o objetivo do presente artigo foi tecer algumas reflexões sobre José Rangel a partir de suas memórias, que foram escritas e publicadas por ele no livro *Como o tempo passa...: aspectos, fatos, figuras e costumes antigos e contemporâneos* (RANGEL, [1940]). Os esforços foram centrados em pensar a abordagem que ele fez sobre a Escola Normal de Juiz de Fora, por ter tido uma relação direta como professor e diretor dessa instituição, bem como em problematizar sua percepção acerca da Reforma do Ensino Primário e Normal de 1906, especialmente no tocante ao seu posicionamento (ou não) sobre a prática de equiparação de cursos normais.

Para analisar essa escrita de si, foi importante não tomá-la como um “dado”, como um “resgate” sobre o que “verdadeiramente aconteceu”. Tal escrita, como todo documento histórico, implicou em subjetividade, em uma construção do eu, já que foi produzida por um sujeito social. Mas “é justamente nesse espaço privado, que de forma alguma elimina o público, que avultam em importância as práticas de uma escrita de si” (GOMES, 2004, p. 9). Em outras palavras, ao construir suas memórias, José Rangel fala tanto sobre si quanto sobre outros sujeitos, ações e relações, que de alguma forma influenciaram suas escolhas e o constituíram como sujeito social de seu tempo.

“DIGRESSÕES RETROSPECTIVAS”: POR ENTRE VESTÍGIOS DE MEMÓRIA

É possível que os juízos emitidos sobre personagens com quem lidou, não se ajustem com segurança às realidades, pois as impressões registradas têm o cunho meramente pessoal, destituídas de sabor crítico. Os panoramas retrçados são os que lhe ficaram impressos na retina, já esmaecidos com o longo perpassar dos anos. Os fatos estão descritos despreziosamente, sem o colorido que a forma aprimorada poderia fazer realçar (RANGEL, [1940], p. 3).

José Rangel assim escreveu o prefácio de suas “digressões retrospectivas”, alertando ao leitor que o livro não pretendia ter cunho literário nem histórico, mas apenas “recompor aspectos, fatos, figuras e costumes do meio em que viveu, com o



auxílio tão somente da memória e da observação” (RANGEL, [1940], p. 3). Ressalta que “os juízos emitidos sobre personagens” podem ser diferentes da realidade, talvez como uma forma de justificar o seu ponto de vista (ou a ausência dele) em determinadas situações.

Além disso, enfatizou que seus posicionamentos não estavam envoltos por criticidade. Mas acredito que caibam problematizações a esse respeito, tais como: quem foi José Rangel? Como suas ações podem ter influenciado e/ou foram influenciadas pela(s) sociedade(s) em que estava inserido? Há como os “fatos” terem sido “descritos despretensiosamente”, como exposto por ele no prólogo da obra? A que realidade(s) Rangel se refere?

Em seu livro de memórias, ele faz uma abordagem cronológica, utilizando os nomes das cidades em que residiu – e/ou que tiveram destaque em sua vida pessoal e profissional – para denominar algumas seções. Inicia em Pitangui⁵¹, a cidade onde nasceu em 17 de agosto de 1868 e viveu sua infância. Passa por Juiz de Fora, local em que chegou com sua família em 1877 e que, três anos depois, foi surpreendido pelo falecimento de seu pai⁵². Segue para Ouro Preto, então capital do estado de Minas Gerais, onde ingressou na Escola de Farmácia e concluiu o curso, cuja duração prevista era de três anos, em apenas dois⁵³. Finaliza com a cidade de Belo Horizonte⁵⁴, a nova capital mineira, mesmo que não tenha se mudado para lá, e sim para o Rio de Janeiro:

se bem que residindo em Juiz de Fora até 1922, quando fui designado para dirigir a Escola Normal do Distrito Federal, por escolha do Presidente Bernardes, eu me mantinha em quasi continuo contacto com o govêrno de minha terra, frequentando com assiduidade a nova capital, não só para dar conta de incumbências de organização e inspeção que me eram cometidas, como também pelo fato de, tendo feito parte por dilatados anos, so Conselho Superior de Instrução, ser obrigado a comparecer ás suas reuniões que se efetuavam mensalmente em dias seguidos; êsse órgão consultivo, de largas atribuições, era constituído de elementos técnicos, presidido pelo Secretário do Interior (RANGEL, [1940], p. 323-324)

De certa forma, Rangel justifica sua opção em nomear uma seção de seu livro de Belo Horizonte e não de Rio de Janeiro. Relata sua proximidade com a capital mineira, suas relações sociais, como é o caso do Presidente Artur Bernardes, que o

51 A cidade de Pitangui, em Minas Gerais, era “pobre, isolada no sertão [...]. Depois de um largo período de fastígio, graças á exploração das lavras de ouro, [...] entrou sua opulência a decair, quando voltou, então, as suas vistas, ameaçada de perecer por inanição, para a cultura da cana, mamona, cereal e algodão, e para a pecuária” (RANGEL, [1940], p. 10). Por esse motivo, a família de Rangel se mudou para a “Mata, considerada, então, a terra prometida, da abundancia e das facilidades de fazer pecúlio, fixando-se na cidade de Juiz de Fora” (RANGEL, [1940], p. 11).

52 Após o falecimento do pai, que era dentista, José Rangel e seus cinco irmãos ficaram em uma situação financeira complicada, ao lado da mãe, que tinha menos de 30 anos. Ele relata que foi muito importante a ajuda dos amigos de seu pai para que continuasse com seus estudos como, por exemplo, para obter a isenção das mensalidades no Atheneu Mineiro, concedida por seu diretor.

53 De acordo com Kappel “durante sua permanência na capital do Estado, sem recursos, [Rangel] empregou-se como co-laborador da diretoria geral de obras públicas e, em horas vagas, dava aulas particulares. Nesse período, fez sua primeira participação como escritor no jornal Gazeta de Pitangui” (KAPPEL, 2019, p. 43).

54 A cidade de Belo Horizonte foi escolhida para ser a capital de Minas Gerais em 1893. A partir de então, começou a ser construída de forma planejada, tendo sido fundada em 1897.



indicou para o cargo de diretor da Escola Normal da capital do país. Bernardes era natural de Viçosa (MG) e ocupou diferentes cargos políticos pelo Partido Republicano Mineiro (PRM). Em 1918 foi eleito presidente desse estado, chegando em 1922 à presidência da República. Vale ressaltar que, “ainda antes de sua posse, o cenário político seria agitado pela eclosão do primeiro da série de levantes tenentistas que marcou a década de 1920 no Brasil” (ABREU, 2001, on-line), ficando o país sob estado de sítio até 1927.

Desta feita, cabem problematizações acerca da categoria de “trajetória”, abordada por Bourdieu (2002). Pensar sobre o “envelhecimento social” de José Rangel, e as relações tecidas com outros sujeitos de considerável influência política naquele período, que independem do seu “envelhecimento biológico” (BOURDIEU, 2002). Compreender o campo em que essa “trajetória” se desenvolveu, assim como “o conjunto das relações objetivas que uniram o agente considerado – pelo menos em certo número de estados pertinentes – ao conjunto dos outros agentes envolvidos no mesmo campo e confrontados com o mesmo espaço dos possíveis” (BOURDIEU, 2002, p. 190).

Pode-se inferir ainda que, mesmo não tendo diretamente ocupado cargos políticos (como vereador, deputado, presidente), é inviável negar os “frutos” de sua “trajetória” e bom relacionamento com diversos membros desse setor. A esse respeito, Rangel argumenta que:

sem cogitações de ordem política e pelo fato de jamais ter sido pleiteante de posições, fiz convivência e intimidade com muita gente de pro, de quem mereci, por vezes, demonstrações de confiança, com a adoção em dados casos, do meu parece sôbre assuntos de relevancia, por ser, como opinante, sempre sincero e desinteressado, alheio às competições (RANGEL, [1940], p. 324)

Por essa ótica, consciente ou inconscientemente, Rangel aponta que as suas relações sociais tinham um cunho “desinteressado, alheio às competições”, sendo por merecimento ter conseguido atuar em tantos cargos arrolados à instrução. Embora não se tenha o intuito de julgar como verdadeiro ou falso essas afirmações, acredita-se ser importante colocá-las sob suspeita. Como aponta Bourdieu (2002), convém supor que a autobiografia “se baseia sempre, ou pelo menos em parte, na preocupação de dar sentido, de tornar razoável, de extrair uma lógica ao mesmo tempo retrospectiva e prospectiva, [...] estabelecendo relações inteligíveis, como a do efeito a causa eficiente ou final” (BOURDIEU, 2002, p. 184).

Refletindo sobre essas relações, infere-se que nem Rangel, enquanto um dos seus sujeitos, nem a pesquisadora, que por ora as analisa, pode afirmar quais foram ou como eram essas simples relações de causa e efeito. No entanto, mais do que tecer tais afirmações, a preocupação está na busca de possíveis sentidos para os movimentos daquele sujeito naquelas sociedades em que circulou, passíveis de serem traçados a partir dos vestígios encontrados. Como as relações e os campos de atuação foram múltiplos, na seção seguinte serão abordadas algumas questões relacionadas ao



ensino normal, que esteve presente em boa parte de sua vida profissional, com foco na cidade de Juiz de Fora.

JOSÉ RANGEL: ENTRE “TRAJETÓRIAS” E A “PRODUÇÃO DE SI”

Sendo secretário das Finanças no govêrno Francisco Salles o hábil político e administrador Dr. Antonio Carlos, foi por êste autorizado, o autor destas linhas, na qualidade de diretor da Escola Normal, a entrar em negociações com a proprietária, para a aquisição do edifício, o que com presteza foi realizado, passado o instituto normal a ter a sua séde, por vários anos, nesse elegante edifício fronteiro á Matriz de Santo Antonio (RANGEL, [1940], p. 63).

Com estas palavras, José Rangel se refere às negociações para a instalação da Escola Normal de Juiz de Fora, no Palacete Santa Mafalda⁵⁵. Desde a inauguração da instituição, em 1894, havia reclamações sobre o local em que ela estava instalada “um prédio térreo e acaçapado” (RANGEL, [1940], p. 225), “que se encontra imprestável e sem as mais elementares condições pedagógicas e higiênicas”⁵⁶. No entanto, tendo como secretário das finanças o “hábil político e administrador Dr. Antonio Carlos” (RANGEL, [1940], p. 63) obteve a autorização, enquanto diretor da instituição, a fazer essas negociações, as quais realizou com “presteza”. Mas, cabe pensar: havia outras relações, além de um ser diretor de uma escola normal e o outro o secretário de finanças do estado de Minas Gerais?

Analisando outros momentos do seu livro de memórias de Rangel, percebe-se que ele dedica boas laudas para descrever sua “trajetória” (BOURDIEU, 2002) ao lado de Antônio Carlos Ribeiro de Andrada. Relata que os dois iniciaram suas carreiras na Escola Normal de Juiz de Fora, com Andrada lecionando História e Rangel lecionando Geografia. Os dois também foram lentes da Academia de Commercio e, quando Antônio Carlos passou a ser redator chefe do Jornal do Commercio, “não decorreram muitos meses e o meu nome curto passou também a ser impresso no cabeçalho dêsse jornal, no caráter de redactor secretario” (RANGEL, [1940], p.157).

Desta feita, corroboramos Bourdieu (2002), ao apontar que “tudo leva a crer que o relato de vida tende a aproximar-se do modelo oficial da apresentação oficial de si, carteira de identidade, ficha de estado civil, curriculum vitae, biografia oficial” (BOURDIEU, 2002, 188). De certo modo, é esta a forma em que Rangel relata algumas questões da sua vida em seu livro: pensando em si mesmo e suas relações com outras pessoas que, oficialmente, tiveram algum destaque nas questões profissionais em que ele estava envolvido, como uma rede que remontou a um currículo vitae, tanto

55 Construído pelo Comendador Manoel do Valle Amado, o Palacete Santa Mafalda foi um presente para o Imperador Dom Pedro II. No entanto, o Imperador negou o presente, recomendando que o mesmo fosse destinado à caridade ou à instrução. Por sua vez, o Comendador negou a recomendação, determinando ninguém habitasse aquele prédio. Passados alguns anos, o Comendador faleceu e o deixou para o Barão de Santa Mafalda, que o destinou em testamento para a Santa Casa de Misericórdia. Por motivos financeiros, a Santa casa negociou o prédio com o Estado, destinando-o, enfim, à finalidade que Dom Pedro II recomendou: à instrução (CONH, 2007, p. 14). Contemporaneamente, o prédio encontra-se fechado para restauração, mas a comunidade aguarda ansiosamente para que volte a abrigar a Escola Estadual Delfim Moreira.

56 Arquivo Público Mineiro, Série referente à Instrução Pública, SI 674. Correspondência recebida pelo Secretário do Interior sobre as escolas normais, 1895.



dos lugares em que atuou profissionalmente, quanto das pessoas que influenciaram nesse processo. Essa representação orientou os esforços de “apresentação de si, ou melhor, de produção de si” (BOURDIEU, 2002, 189).

Refletindo acerca dessa produção de si, outros sujeitos e instituições também estiveram presentes em suas memórias. Uma questão relevante foi que, mesmo após as negociações para mudança da sede da Escola Normal e as manifestações em prol de sua não supressão (FERREIRA, 2013), José Rangel não se posicionou mais contra o seu fechamento, conforme observado os documentos analisados. Pelo contrário, os vestígios encontrados apontaram que “José Rangel, na sua cadeira da antiga Escola Normal e depois, na direção desse estabelecimento, teve ensejo de dar provas publicas de competência que levaram o governo a aproveitá-lo para esse posto de responsabilidade, na reorganização do ensino”⁵⁷. Mas será essa uma relação simples? Como ele era diretor da Escola Normal, passou a o ser dos Grupos Escolares?

Problematizando o sentido desses movimentos, sobretudo o de deixar de ser diretor da Escola Normal de Juiz de Fora para ser diretor dos primeiros Grupos Escolares de Minas Gerais, pode-se analisá-lo como uma “relação objetiva entre o sentido e o valor, no momento considerado, dessas posições num espaço orientado” (BOURDIEU, 2002, p. 190). Ou seja, a partir dos vestígios encontrados e dos documentos mobilizados, pôde-se inferir que a relação com os governantes do estado foi utilizada como forma não só de defesa daquela escola normal, mas, em determinado momento em que essa defesa poderia ser “em vão”, como forma de manter sua “trajetória” de destaque frente à instrução pública, mesmo que tivesse que dirigir outra instituição. Mas, além de Antônio Carlos, havia outros sujeitos que estavam à frente do governo naquele período? Há relações a serem problematizadas?

Voltando à análise das “digressões retrospectivas”, nota-se que Rangel aborda algumas questões sobre a Escola Normal de Juiz de Fora, especialmente enfocando a sua instalação em um prédio que não era “apropriado” e que depois, graças às negociações supracitadas, transferiu-se para o Palacete Santa Mafalda. Ressalta que, nesse novo local, foi “avultadíssima a frequência deste estabelecimento, a qual muito mais ainda se tornou elevada esse anno, depois que o governo, patrioticamente inspirado, autorizou esta directoria a transferir a séde do estabelecimento”⁵⁸. No entanto, conforme os documentos analisados, ele não se posicionou acerca do fechamento da instituição, em 1907. E, principalmente, omitiu seu posicionamento sobre como se processou, a partir de então, a formação de professores em Juiz de Fora: “quando surgiram os equiparados, para substituírem as escolas extintas, sôbre cuja eficiencia não me compete manifestar” (RANGEL, [1940], p. 226).

Pierre Nora aponta que a memória é “aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações” (NORA, 1993, p. 9). Nesse sentido, não há como afirmar que José Rangel tenha relatado em seu livro tudo o que “verdadeiramente aconteceu”, visto que, ainda que de forma inconsciente, pode ter lançado luz sobre alguns

57 *Jornal do Commercio*, Juiz de Fora. 08/01/1907.

58 *Jornal do Commercio*, Juiz de Fora. 28/05/1904.



aspectos de sua vida em detrimento de outros. Cabe, então, buscar vestígios daquele tempo, que possibilitem interpretações para essa omissão.

Desta feita, continuou-se a análise de algumas relações que Rangel tinha com outros sujeitos políticos naquele tempo. Há uma seção no seu livro que aborda sua relação com governantes da época, em especial com João Pinheiro e Carvalho Brito. Sobre o primeiro, presidente do estado em 1906 e que implantou a Reforma que criou os Grupos Escolares e suprimiu as escolas normais financiadas pelo estado, Rangel tece elogios e exaltações. Relata que, mesmo que não tivesse “trato mais aproximado com João Pinheiro, [...] êste grande mineiro veio abrir, com o seu advento no govêrno, nova era para o progresso e prestígio de Minas, despertando-a do seu entorpecimento rotineiro” (RANGEL, [1940], p. 326).

Já sobre Carvalho Brito, Secretário dos Negócios Interiores no governo de João Pinheiro, Rangel diz ter conhecido mais de perto. Aponta que, como Secretário, foi “o mais imediato cooperador na empresa de elevar o nível mental e social do povo mineiro [...]. Antes de assumir o seu pôsto, Carvalho Brito entregou-se ao mais metuculoso estudo do complexo problema” (RANGEL, [1940], p. 327). Assim, no mesmo sentido que fizera com relação à João Pinheiro, Rangel tece elogios e exalta a entrega e dedicação de Carvalho Brito à causa da instrução, tendo inclusive conhecimento de como estava essa causa em outros estados e nas Repúblicas do Prata, cuja organização educacional era mais avançada do que a de Minas Gerais.

Rangel dedicou um número de laudas consideráveis para falar sobre Carvalho Brito. Transcreve, inclusive, uma correspondência que recebeu do Secretário, em 1908, após o falecimento de João Pinheiro, em que agradece a presença de Rangel após o ocorrido. Continuando os agradecimentos, relata que

antes de tudo devo agradecer-te a brilhante colaboração que me prestaste, A reforma do ensino fracassaria em Juiz de Fora se a não realizasse. Triunfante na capital intelectual de Minas, seu triunfo está garantido em todo o Estado e talvez em todo o país. Teu serviço, pois, é inestimável. Conforta-me a recordação de que não te prestigiei para ser agradável, mas para que fosse útil á nossa terra (RANGEL, [1940], p. 330).

Por essa missiva, pode-se perceber certa intimidade e confiança depositada em Rangel. Essa relação amigável, em que ambos se conheciam há muito tempo, pode sugerir a importância de Carvalho Brito indicar Rangel para diretor dos Grupos Escolares, a ponto de afirmar que a reforma teria fracassado se ele não a tivesse implantado em Juiz de Fora. Por outro lado, aparenta não ser inconsciente a transcrição dessa carta no livro de memórias de Rangel, do mesmo modo que aparenta não ser inconsciente a sua omissão frente ao fechamento da Escola Normal de Juiz de Fora e abertura das escolas normais equiparadas.

Talvez nesse jogo de luzes e sombras sobre aspectos de sua vida, Rangel tenha conseguido uma “produção de si” mais compatível com a imagem que queria ter exposta na posteridade. Não apontando as lacunas ou o que pudesse não ter se configurado como “feito grandioso”, mas sim o que contribuiu para que tivesse prestígio e angariasse boas indicações políticas, mesmo que não tenha se envolvido



diretamente com cargos políticos. Indicações essas que ultrapassaram as fronteiras de Juiz de Fora e, até mesmo, de Minas Gerais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou tecer reflexões acerca de algumas relações pessoais e políticas que foram estabelecidas entre José Rangel e alguns governantes. Para tanto, foram analisadas as seções de seu livro de memórias que aborda sua “trajetória”, alguns caminhos e diálogos acerca de questões da instrução. Através da análise documental, percebeu-se que o campo em que essa “trajetória” se desenvolveu foi um campo político, no qual o agente em questão tinha boas relações, conseguindo permanecer em posições de destaque e comando de diferentes instituições públicas de Juiz de Fora e na Escola Normal do Rio de Janeiro.

Por outro lado, essa boa relação pôde ser um indicativo de que, ainda que houvesse discordâncias com as ações do governo, José Rangel não se manifestaria publicamente. O que aconteceu quando falou sobre as escolas normais equiparadas, “sobre cuja eficiência não me compete manifestar” (RANGEL, [1940], p. 226).

Do mesmo modo, o presente artigo abordou uma interpretação possível, construída através dos registros de memória de um sujeito social, podendo abrir caminho para outras construções. O que acredito não ter implicado na “reconstrução” de um passado, mas sim em uma interpretação, “sempre problemática e incompleta do que não existe mais” (NORA, 1993, p. 9), mas que foi possível nesse momento e para essa tessitura argumentativa.

REFERÊNCIAS

ABREU, Alzira Alves de et al (coords.). **Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro pós 1930**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2001. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas2/biografias/artur_bernardes>. Acesso em: 01 mar. 2020.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, J. ; FERREIRA, M. de M. (Orgs.). **Usos e abusos da história oral**. Trad. Glória Rodríguez, Luiz Alberto Monjardim, Maria Magalhães e Maria Carlota Gomes. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002, p. p. 183-191.

COHN, Maria Aparecida Figueiredo. O ensino noturno em Juiz de Fora/ Minas Gerais: o grupo escolar Estevam de Oliveira. **Revista eletrônica do PPGE**, 2007, V Seminário de Pesquisa PPGE/UFJF. Disponível em: <<http://www.faced.ufjf.br/novo%20site/trabalhov/mariaaparecidacohn.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2009.

FERREIRA, Priscila Alves. “Diplomar o normalista” ou “preparar o professor”: considerações acerca da equiparação de escolas normais na Reforma de João Pinheiro, em Minas Gerais (1906). In: **X Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias: Liberdade acadêmica, produção e circulação de conhecimentos**. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2019.

_____. **A Escola Normal de Juiz de Fora: crises e permanências (1881-1911)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.



GOMES, Angela de Castro. Escrita de si, escrita da História: a título de prólogo. In: _____ (org.). **Escrita de Si, escrita da História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2004, p. 7-24.

KAPPEL, Marília Neto. **Literatos, Jornalistas e Inspetores de ensino: Perspectivas modernizadoras para a cidade de Juiz de Fora (1896-1910)**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

LEJEUNE, P. O pacto autobiográfico (bis). In: _____. **O pacto autobiográfico**. De Rousseau à Internet. Belo Horizonte : Ed.UFMG, 2008, p. 48-69

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**. São Paulo: PUC-SP. n. 10, 1993, p. 7-28.

OLIVEIRA, Delaine Gomes. **Memórias e representações acerca da Escola Normal Oficial de Juiz de Fora (1928-1968)**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2000.

RANGEL, José. **Como o tempo passa...: aspectos, fatos, figuras e costumes antigos e contemporâneos**. Rio de Janeiro: A Encadernadora, [1940].

“DE UM GRANDE NÚMERO DE NOTAS”: ARTIGOS DE FRANCISCO LINS PUBLICADOS NO JORNAL O PAIZ (1924)

Daise Silva dos Santos – UERJ

Compreender a intenção da publicação de uma série de dez artigos do intelectual mineiro Francisco Lins no jornal O Paiz, em 1924, é o objetivo central deste trabalho. Francisco Lins foi professor, jornalista e poeta. Sua atuação nos jornais foi intensa durante o final do século XIX e início do século XX. Ao longo de sua vida publicou crônicas, cartas, poesias e traduções.

A trajetória indivíduo foi marcada pelo período em que esteve em comissão de viagem, encomendada pelo governo mineiro, a fim de que estudasse os novos métodos, modelos e ideias educativas que vigoravam na Europa. Com base nessa experiência, alguns anos após seu retorno ao Brasil, escreveu essa série de artigos divulgados pelo periódico O Paiz.

Esta investigação é um desdobramento da minha pesquisa de mestrado, na qual trato os significados da primeira viagem do intelectual Francisco Lins à Europa em sua trajetória. Neste trabalho, detenho-me nos escritos produzidos a partir dessa experiência de viagem, o contexto de sua publicação, o suporte em que foram veiculados e seu conteúdo. Pretendo, com isso, entender as razões que levaram Lins a escrever e porque a divulgação desses textos ter acontecido apenas em 1924, sendo que a viagem se encerrou em 1917.

Dialogo com Mignot e Gondra (2007) por tratarem as viagens como estratégia de circulação de ideias educativas no período. Recorro a Chamon e Faria Filho (2007) e Mignot (2007) para compreender as escritas produzidas a partir das experiências de viagem. A fim de considerar o suporte em que esses artigos circularam trabalho em conformidade com Chartier (1999), no que afirma a necessidade de investigação dos impressos em que os textos são veiculados, por deles dependem a compreensão do leitor.

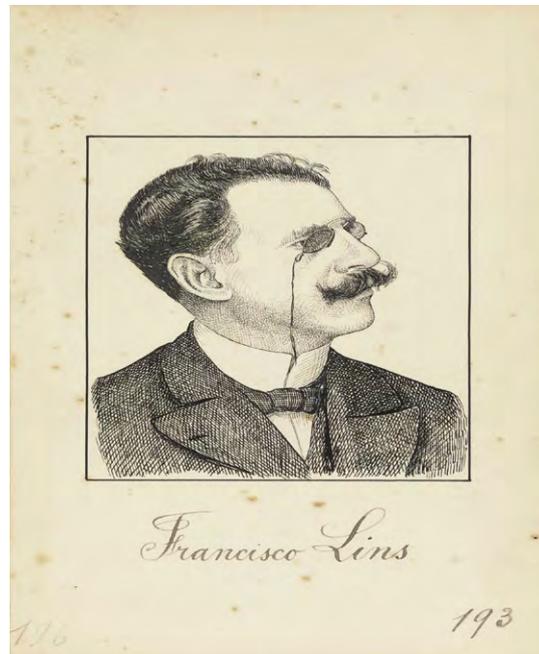
Compreendo que este estudo contribui para ampliação do debate a respeito da circulação internacional de modelos educativos e acerca do período de reforma que a educação brasileira passou entre as décadas de 1920 e 1930. Sua relevância também pode ser apontada no fato de tratar um sujeito ainda pouco estudado na História da Educação.

FRANCISCO LINS: PROFESSOR, JORNALISTA E VIAJANTE

Para hoje um enorme desconhecimento sobre quem teria sido Francisco Lins. No entanto, outrora esse foi um nome bastante conhecido pelos leitores que diariamente folheavam alguns jornais de grande circulação durante o final do século XIX e início do século XX.

O professor, jornalista e poeta Francisco Lins, nascido em Ubá, município da província de Minas Gerais, em 09 de maio de 1866, ganhou notoriedade em vida por suas habilidades escritas. Essas, provavelmente, desenvolvidas no seio de uma família de 19 filhos do casal de professores primários Augusto Pereira Lins e Libania Camila Cunha Lins.

Figura 1 – Foto de Francisco Lins



Fonte: FREIRE, Laudelino (org.). Livro de Sonetos – desenho dos sonetos. Rio de Janeiro: Briguiet & Cia Editores, 1919.

Apesar das dificuldades financeiras que não possibilitaram a conclusão de seus estudos em Engenharia na Escola de Minas de Ouro Preto, atuou com destaque na carreira de jornalista. Foi redator em jornais de grande circulação como no *Jornal do Comércio* e no *O Pharol*.

Sejam por suas poesias, crônicas, cartas ou traduções, Lins se fez conhecido na imprensa periódica e nas letras, por vezes assinando com diferentes pseudônimos, os quais eram sempre identificados pelas letras iniciais do seu nome, F.L.: Fábio Lourival, Fábio Luz, Fábio Lot, Léo Frank, Lins de França, Frank Lins. Foi membro fundador da Academia Mineira de Letras, ocupando a cadeira nº. 19, cujo patrono era o Padre Corrêa de Almeida. Publicou livros, em sua maioria de poemas, foram eles: *Canções da Aurora* (1886), *Harpas das Selvas* (1887), *Versos* (1898), *Borboletas Negras* (1909), *Uma Campanha pro Hermes-Wenceslau* (1910). Esse último resulta do envolvimento político de Francisco Lins na campanha presidencial de Hermes



da Fonseca, evidenciando assim, uma face desse jornalista que se manifestou por diversas vezes em crônicas publicadas pela imprensa.

Após sua intensa participação na campanha presidencial, recebeu uma missão da Secretaria de Agricultura de Minas Gerais. Encarregado de organizar e dirigir a representação do Estado na Exposição Internacional de Turim (1911), foi nomeado pelo Presidente do Estado mineiro Coronel Bueno Brandão, em outubro de 1910. Ainda no Brasil, recebeu outra missão, agora do secretário do interior de Minas Gerais, Delfim Moreira. Esse o incumbiu de estudar os institutos de ensino primários e profissionais da Itália, Bélgica, Suíça, França e Alemanha. Ciente das atividades que teria de cumprir e acompanhado de sua esposa Maria Eugênia Lins, embarcou no navio *Halle*, em maio de 1911.

Durante o tempo em que esteve na Europa, entre 1912 e 1915, integrou a primeira turma dos cursos oferecidos pelo Instituto Jean-Jacques Rousseau, sendo o único brasileiro entre os 22 alunos de diversas nacionalidades naquele que viria a ser um centro de referência internacional que mais tarde atrairia muitos educadores. No Instituto, Lins teve acesso ao que havia de mais novo quanto às ideias, aos métodos e aos modelos educativos. Além da oportunidade de estabelecer relações com seus professores e grandes pedagogistas como Edouard Claparède, Adolph Ferriere, entre outros, conforme afirmou em carta ao jornal *Minas Geraes* (20/02/1930, p. 5).

Sendo o primeiro brasileiro a embarcar rumo à Suíça para estudar no Instituto fundado por Claparède e Bovet, Francisco Lins foi incumbido de divulgar, quando de volta ao Brasil, as ideias, os modelos e os métodos educativos aprendidos no estrangeiro.

Não por acaso, logo que voltou ao país, foi designado para o exercício dos cargos de Reitor no Externato do Ginásio Mineiro, em Barbacena, e de professor da Escola Normal de Juiz de Fora. Sendo, também, nomeado membro do Conselho Superior da Instrução Pública. Mais tarde ocupou-se ainda da Inspeção Regional do Ensino. Além de ter integrado comissões no I Congresso de Instrução Primária em Minas Gerais, em 1927, que segundo a *Revista do Ensino (MG)* eram constituídas apenas por “pessoas de notória competência na matéria” (*Revista do Ensino*, out. 1926, p. 346-347). O que demonstra o prestígio que este educador recebeu após retornar ao Brasil.

EXPERIÊNCIAS PUBLICADAS

Conforme Mignot (2007), “viagens geralmente são acompanhadas de recordações e registros escritos como diários, agendas, cartas e postais que detalham experiências ou apenas flagram instantes” (MIGNOT, 2007, p. 247). Sendo essa prática, comum entre os viajantes, não é de se surpreender que em ambas as viagens que realizou para a Europa, Francisco Lins tenha produzido escritos de viagem. Ainda mais sendo ele um intelectual que teve a escrita como uma de suas práticas favoritas ao longo da vida.

Desse modo, no período em que o mineiro esteve em sua primeira viagem ao Velho Mundo, produziu “um grande número de notas” (*O Paiz*, 22/10/1924). Segundo Lins, essas anotações de viagem, juntamente com outras que fez a partir de sua experiência nas funções que assumiu tão logo que retornou de viagem, resultaram nos seus artigos publicados em 1924 (*O Paiz*, 22/10/1924).



Ao iniciar sua série de artigos Lins fala sobre os quase sete anos que viveu na Europa a fim de visitar institutos de educação em diversos países. Ao longo de sua narrativa o educador faz questão de enfatizar que se dedicou exclusivamente a cumprir as missões que lhe foram dadas pelo governo. Destaca também o objetivo da publicação, que segundo ele é abordar os problemas da educação brasileira e como semelhantes questões foram resolvidas no estrangeiro.

Apresentava assim uma razão que o legitimava a falar sobre o assunto. Deixava claro que conhecia de perto não apenas a realidade nacional, mas também a estrangeira. Mais do que isso, seu conhecimento e autoridade sobre o assunto derivava do longo período em que não apenas estudou as ideias, mas também visitou diversas instituições europeias para conhecer o seu funcionamento.

No final do século XIX e início do XX, as viagens se tornaram uma estratégia comum para circular as ideias e modelos educativos estrangeiros (MIGNOT e GONDRA, 2007, p. 8). Assim, educadores de diversas partes do mundo realizaram viagens para conhecer o que havia de novo no cenário educacional como forma de estímulo a produção de reformas em seus próprios países. A experiência do viajante favorecia a circulação também pela receptividade com que eram recebidas as suas ideias (CHAMON E FARIA FILHO, 2007, p.58).

Chamon e Faria Filho (2007, p. 56), ao tratar da viagem de Maria Guilhermina Loureiro de Andrade aos Estados Unidos, entre 1883 e 1887, estabeleceram uma relação entre escrita e viagem na qual afirmam que ambas são “exercícios privilegiados de alteridade” (*apud* COSTA, 2003, p. 69). Segundo esses, a viagem só se completaria com a escrita, que divulgaria o que ela observou (CHAMON E FARIA FILHO, 2007, p. 56-57). Assim, ao escrever seus artigos Lins cumpria esse compromisso de divulgar os conhecimentos adquiridos na viagem que fez a Europa.

Além de um compromisso de compartilhar seus conhecimentos, a escrita sobre viagens era também um modo de legitimação entre seus contemporâneos (CHAMON E FARIA FILHO, 2007, p. 56-57). Sendo assim, ao evocar sua experiência de viagem o intelectual estava buscando legitimidade para escrever sobre os assuntos referentes a educação nacional. Do mesmo modo, quando afirma que os problemas tratados por ele foram identificados a partir de sua experiência enquanto Reitor do Gymnasio Mineiro de Barbacena e fiscal da instrução pública de Minas Gerais, o educador mineiro busca legitimar-se também pelo conhecimento da realidade nacional.

O JORNAL O PAIZ

Sendo os artigos de Francisco Lins publicados na imprensa periódica, se faz necessário considerar o suporte em que foram veiculados, conforme a perspectiva desenvolvida por Roger Chartier (1999). Segundo esse, “não existe nenhum texto fora do suporte que o dá a ler, que não há compreensão de um escrito, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele chega ao seu leitor” (CHARTIER, 1999, p. 17). Dessa maneira, busco a seguir tratar de aspectos referentes



ao jornal *O Paiz*, que vão além da interpretação de seu conteúdo. Haja vista que a forma como o texto é dado a ler participam da construção do sentido, ou seja, o texto muda quando inserido em outro dispositivo (BICCAS, 2012, p. 287).

O Paiz foi um periódico diário de grande circulação na cidade do Rio de Janeiro, entre 1884 e 1934. Em sua trajetória, teve a circulação interrompida apenas uma vez, entre 1930 e 1932. Desde sua fundação, a história deste jornal esteve relacionada à política (CASTILHO, 2013). Como diversos outros periódicos surgidos após a abolição, defendia a causa republicana, além disso, vários jornalistas utilizaram sua escrita para ascender a cargos políticos.

Por longo período, o impresso teve como diretor, e mais tarde proprietário, o português João Lage, compreendido pela historiografia como a típica imagem do jornalista corrupto, que recebia benefícios materiais em troca de posicionamento do jornal. Exercia, assim, um jornalismo situacionista. Embora nunca tenha vivido uma situação financeira plenamente favorável, durante a administração de Lages, a folha teve seu momento de maior popularidade, alimentada pelas desavenças públicas com o concorrente Edmundo Bittencourt, fundador do *Correio da Manhã* (CASTILHO, 2013, p. 7).

As edições do impresso investigado neste artigo foram todas encontradas digitalizadas no site da Hemeroteca Digital Brasileira da Biblioteca Nacional. Quanto aos seus aspectos materiais, em geral os números da revista encontram-se em um bom estado de conservação. Na figura 2 podemos visualizar a capa do jornal em que foi publicado o primeiro artigo da série que Lins trata dos problemas e soluções para educação nacional.

Figura 2 – Capa do jornal *O Paiz*



Fonte: *O Paiz*, 22/10/1924, p. 1

A partir da observação dos números publicados em 1924, noto que as edições de *O Paiz* apresentavam entre 10 e 12 páginas, com poucas exceções, além das de



domingos que contavam com 16 páginas. O caráter do jornal ficava evidenciado em seu subtítulo: “Jornal independente, político, literário e noticioso”. Conforme estampado também no periódico, sua edição avulsa era vendida por 200 réis, mas também eram oferecidas opções de assinatura anual, semestral, trimestral com preços que variavam para o Brasil e para o exterior. Apesar de sua oferta ao exterior, não se tem informações quanto a circulação em outros países, assim como não há números precisos sobre sua recepção em âmbito nacional. Todavia, como veremos a diante, no período analisado o jornal passava por uma crise de credibilidade que afetou a sua circulação.

OS PROBLEMAS E SOLUÇÕES PARA EDUCAÇÃO

Ao todo foram dez artigos escritos por Francisco Lins, com base na sua primeira experiência de viagem à Europa, e publicados entre outubro e dezembro de 1924. Ao longo desses, Lins tratou diversos temas pertinentes a educação nacional, ao mesmo tempo em que relatava sua viagem comissionada pelo governo mineiro alguns anos antes. Na tabela abaixo apresento os títulos de seus textos em ordem cronológica de publicação:

Tabela 1: Artigos publicados no jornal *O Paiz* (1924)

Data de publicação	Título
22/10/1924	O problema da educação
04/11/1924	A educação, a instrução e o lixo
15/11/1924	Escolas infantis
23/11/1924	Grupos escolares
25/11/1924	Escolas para anormaes
28/11/1924	Escolas primárias superiores
03/12/1924	Escolas normaes
19/12/1924	Reformas das Escolas Normaes
27/12/1924	Um novo Ginásio
31/12/1924	Uma faculdade de ciências da educação

Como é possível observar pelas datas de publicação dos artigos, não havia uma regularidade para a publicação. Alguns tiveram intervalos de duas semanas, já outros poucos dias. Eram dispostos em colunas verticais localizadas, em geral, entre as páginas 4 e 6 do jornal (figura 3).

Apresentado o suporte em que os textos foram veiculados, resta compreender o conteúdo dos textos. Para tanto, a seguir apresento as temáticas tratadas, dando foco aos problemas da educação nacional apontados e as soluções estrangeiras trazidas pelo educador mineiro.



Figura 3: Primeiro artigo da série publicado



Fonte: *O Paiz*, 22/10/1924, p. 4.

Entre as temáticas, Lins traz à discussão a educação na primeira infância, quando em seu artigo *Escolas infantis* (*O Paiz*, 15/11/1924, p. 4) demonstra preocupação com a infância no Brasil. Nesse texto, defende a criação de escolas infantis que começariam a educar as crianças o mais cedo possível. Segundo ele, embora a educação se inicie do berço, em geral é feita por mães que desconhecem a arte de educar. Afirma que nas classes privilegiadas muitas mães entregam os filhos aos cuidados das criadas e, por sua vez, nas famílias pobres os pais deixam as crianças abandonadas a fim de ganharem a vida.

É possível notar que Lins entende a educação como uma missão sagrada e materna. Para ele, o ideal seria que as mães se purificassem e moralizassem para cuidar de seus filhos, todavia, diante dessa impossibilidade, caberia ao governo educar esses pequenos.



Apresenta como modelo para educação na primeira infância alguns países europeus nos quais as crianças são enviadas as escolas a partir dos 3 ou 4 anos. Compara os países que conheceu com a realidade brasileira em que as crianças começavam a escola aos 7 anos.

As escolas infantis idealizadas pelo educador seriam afastadas das más influências e as crianças deveriam desenvolver-se livremente. Segundo o educador, essa educação se daria por um método concreto, intuitivo, experimental que trabalharia em harmonia com as necessidades próprias da primeira infância.

Outra dificuldade apontada por Lins e que se repete em outros artigos seria encontrar professoras para as instituições propostas. Ao tratar da educação na primeira infância, afirma que “a perfeita professora de uma escola infantil deve ser, ao mesmo passo, pedagogistas, fisiologistas, psicologista, higienista e... mais alguma coisa” (*O Paiz*, 15/11/1924, p. 4). Propõe que sejam buscadas educadoras na Suíça, outra prática que se repete em seus textos sempre que se refere a profissionais para desenvolverem esses novos modelos educativos.

No seu artigo *Grupos escolares* (*O Paiz*, 23/11/1924, p.5), o educador mineiro apresenta como um problema da educação brasileira naquele momento a ausência de clareza quanto a preferência entre os grupos escolares e as escolas isoladas. Lins defende que a insistência em grupos escolares não faz bem as crianças e que estes deveriam existir apenas onde a população é densa, e as escolas isoladas utilizadas para evitar que as crianças percorram grandes distâncias.

Para apresentar essa solução, o educador se pautou no modelo suíço, onde o número de classes depende da densidade da população. Discorda, assim, dos entusiastas que defendiam os grupos escolares em detrimento das escolas isoladas. Segundo Lins, o valor do ensino se dá pela qualidade do professor e não pelo número de classe.

Mais um dentre os problemas da educação apontados por Lins encontra-se no artigo *Escolas normaes* (*O Paiz*, 25/11/1924, p.6). Trata-se da inexistência no Brasil de instituições que atendam as crianças anormais.

A solução apontada foi de que fossem fundadas escolas para anormaes no Rio de Janeiro e em outros estados. Para isso, Lins afirma ser preciso entregar a gente capaz de organizá-la e mais uma vez recomenda que se busque um profissional no estrangeiro.

Em *Escolas primárias superiores* (*O Paiz*, 28/11/1924, p. 5), Lins apresenta o que considera como males da educação nacional, entre esses o funcionamento dos ginásios. Segundo ele, essas instituições seriam máquinas de fabricar certificados de exames para matrícula em cursos superiores.

Afirma ainda que no Brasil apenas as classes privilegiadas podem estudar. E que se faz necessário a criação de escolas primárias superiores, para ambos os sexos, em que os mais pobres completem a instrução obtida nas escolas elementares. Coloca dessa maneira, instrução complementar obrigatória como um problema social importante. Afirmado ainda que a obrigatoriedade escolar ter fim entre os 13 ou 14 anos não assegura saúde física, moral e intelectual.



A sugestão desse tipo de instituição baseou-se nos modelos visitados por ele no exterior. Segundo Lins, em países como França, Suíça, Alemanha, Bélgica e Inglaterra, essas instituições já estavam perfeitamente organizadas.

Lins retoma as críticas as instituições de ensino secundário no artigo *Um Novo Gymnasio* (*O Paiz*, 27/12/1924, p. 4). Nesse enfatiza a necessidade de se modernizá-lo, a partir de uma educação nova, para que atendam as reais necessidades do país e as novas exigências da vida. Para isso, insiste na necessidade de professores que conheçam profundamente as ciências da educação.

No artigo *Escolas Normaes* (*O Paiz*, 03/12/1924, p.4), Francisco Lins apresenta um problema que afirma ter identificado a partir de sua experiência como fiscal de ensino: a falta de ordem nas Escolas Normais. O educador considera em seu texto que a instrução moral seria o mais importante objeto de ensino e que a disciplina seria imprescindível na formação dos futuros professores.

No artigo seguinte, com o título de *Reforma das Escolas Normaes* (*O Paiz*, 19/12/1924, p. 4), Lins aponta soluções aos problemas que apresentou sobre essas instituições de formação de professores. Aponta com isso a necessidade de uma nova organização do ensino nas quais deveriam predominar o ensino da pedagogia – com base na psicologia da criança - e da moral.

Com base nos modelos dos Estados Unidos e da Europa, Lins sugere ainda que essas instituições deveriam ensinar apenas cultura pedagógica e não cultura geral. Para ele, as Escolas Normais ensinariam a ensinar. Nelas os futuros professores aprenderiam a arte e ciência de formar homens. Defende também que, como na Europa, o Brasil deveria preferir o regime de internato nas Escolas Normais.

No último de seus artigos, cujo título é *Uma Faculdade das Sciencias da Educação* (*O Paiz*, 31/12/1924, p. 4), escreve sobre a necessidade de fundação no Brasil de um instituto de altos estudos pedagógicos, semelhante ao Instituto Jean-Jacques Rousseau, no qual estudou. Como tal, nesse estabelecimento seriam tratadas todas as questões relativas à educação. Seria uma faculdade e também um centro de pesquisa, de informação e de propaganda, publicaria uma revista, existiria uma biblioteca e um museu escolar.

A defesa da criação de tamanha instituição veio acompanhada com a sugestão do nome de Édouard Claparède para executar a tarefa de dirigir a importante obra. Segundo Francisco Lins, a capacidade de dirigir esse empreendimento exigiria uma série de qualidade que apenas Claparède possuiria, afirma ainda que não seria difícil trazer o suíço ao país (*O Paiz*, 31/12/1924, p. 4).

PERÍODO DE PUBLICAÇÃO

A justificativa apresentada por Lins para publicação de tais artigos tanto tempo depois de seu retorno ao Brasil é por considerar aquele como um momento oportuno, tendo em vista que a União e os estados se ocupavam com as reformas da educação pública. De fato, nesse período, vários estados do país discutiam reformas no ensino com base nas influências escolanovistas. Cabe destacar entre essas reformas as que



aconteceram nos estados do Ceará (1923), da Bahia (1925), de Minas Gerais (1927), do Distrito Federal (1928) e de Pernambuco (1928).

Compreender o contexto de publicação dos artigos também se faz imprescindível. Isso porque durante o governo de Arthur Bernardes (1922-1926), o impresso aqui investigado teve sua credibilidade afetada pelo apoio ao presidente, que exercia seu pleno poder sob estado de sítio. Diante da censura aos jornais de oposição ao governo, *O Paiz* ficou isolado e, conseqüentemente, encontrava-se enfraquecido. Sendo assim, no momento em que Francisco Lins publica seus escritos, o jornal se posicionava a favor do governo e, conseqüentemente, não era visto com bons olhos.

Em seus artigos, Lins tece elogios ao trabalho que Arthur Bernardes vem realizando. Como quando no artigo sobre os grupos escolares (*O Paiz*, 23/11/1924, p. 5), escreve: “Nestes últimos tempos, em Minas, força é confessar, muito séria e proficuamente se tem trabalhado por melhorar o ensino público, e tal se deve aos esforços dos Dr. Arthur Bernardes, Raul Soares e Mello Vianna” (*O Paiz*, 23/11/1924, p. 5). Desse modo, a publicação dos artigos de Lins naquele momento pode estar também associada a uma propaganda política favorável ao governo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Passaram-se sete anos entre o retorno da viagem que Lins fez a Europa e a publicação de seus textos no jornal *O Paiz*. Entender as razões que levaram a divulgação daquelas ideias tanto tempo depois mobilizou esta investigação. Dessa maneira, neste artigo apresento as viagens e os escritos produzidos a partir dela como estratégias adotadas no período a fim de circular novas ideias, modelos e métodos pedagógicos.

Portanto, entendo os artigos escritos por Lins como uma forma de divulgação dos conhecimentos obtidos na viagem que foi designado. Escrever sobre sua experiência era um dever do educador, assim como, uma maneira de legitimar-se no campo, demonstrando conhecimento do que havia de mais moderno na educação. Ao mesmo tempo, o período era de fato favorável a publicação sobre o assunto, tendo em vista as reformas educativas em discussão no país.

Em seus artigos, o educador fala sobre os diversos institutos europeus, estabelece comparações com a educação no Brasil e faz sugestões para a resolução dos problemas educacionais brasileiros. Expõe suas impressões sobre a educação nacional e aponta soluções com base nos seus conhecimentos sobre os institutos estrangeiros. As ideias apresentadas partem em defesa de uma educação nova, que exigia, entre outras coisas, formar bons professores e criar instituições tomando por base modelos estrangeiros.

Por fim, apresentar o impresso em que foram veiculados os textos e investigar o contexto de circulação permite compreender outras intenções em jogo. Tendo em vista que o jornal *O Paiz*, no período da publicação, apoiava o governo autoritário do presidente Arthur Bernardes.

Desse modo, concluo que entre os possíveis interesses da publicação estavam a divulgação das ideias, os modelos e os métodos pedagógicos estrangeiros que



Lins conheceu em sua viagem à Europa. Outros interesses envolviam a legitimação das reformas da educação e do próprio educador no campo da educação. Além de servirem de propaganda para governo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

CASTILHO, Marcio de Souza. “O amigo incondicional de todos os governos”: a trajetória de João Lage em *O Paiz* nos primeiros anos da República. In: **Anais do IX Encontro Nacional de História da Mídia**. Ouro Preto: Universidade Federal de Ouro Preto, 2013.

CHAMON, Carla Simone e FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A educação como problema, a América como destino: a experiência de Maria Guilhermina. In.: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio e GONDRA (Orgs). **Viagens pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2007, p. 39-64.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Brasília: EDUNB, 1999.

LUCA, Tânia Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.) **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2018, p. 111- 153.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Entre cartas e cartões postais: uma inspiradora travessia. In.: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio e GONDRA (Orgs). **Viagens pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2007, p. 246-276.

_____ e GONDRA (Orgs). Viagens de educadores e circulação de modelos pedagógicos. In: **Viagens pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2007, p. 7-14.

DIOGO VELHO CAVALCANTI D'ALBUQUERQUE: VESTÍGIOS DE UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE A INSTRUÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA DO SÉCULO XIX

Autora: Viviane Vieira Santos Matos - UNIT⁵⁹

Orientador: Prof Dr. Cristiano de Jesus Ferronato - UNIT⁶⁰

RESUMO

O presente trabalho busca mostrar os resultados de uma pesquisa realizada em torno das ideias e projetos existentes no século XIX para a instrução pública brasileira. A análise estruturou-se a partir de uma apreciação crítica realizada em documentos tais quais: Relatórios de Presidente da Província do Piauí, Ceará e Pernambuco, assim como nos Relatórios dos Ministérios; da Agricultura, da Justiça dos Negócios e Exterior e relatórios de instrução pública da província da Parayba do Norte. Todos os documentos foram elaborados por Diogo Velho Cavalcanti d' Albuquerque e encaminhado para a Assembleia Provincial e para a Assembleia Constituinte. Para o bom andamento da pesquisa, acerca das práticas educacionais nos oitocentos, foi necessário dialogar com referencias bibliográfica referente ao período, a saber: Ferronato (2014/ 2018), Le Goff (2003), Sirinelli (2003), Faria Filho (2003) entre outros.

Palavras-chave: Instrução pública, Intelectuais, História da Educação.

ABSTRACT

The present work seeks to show the results of a research carried out around the ideas and projects existing in the 19th century for Brazilian public education. The analysis was structured based on a critical appraisal carried out in documents such as: Reports by the President of the Province of Piauí, Ceará and Pernambuco, as well as in the Ministries' Reports; Agriculture, Business and Foreign Justice and public instruction reports from the province of Parayba do Norte. All documents were prepared by Diogo Velho Cavalcanti d' Albuquerque and forwarded to the Provincial Assembly and the Constituent Assembly. For the good progress of the research, about educational practices in the eighties, it was necessary to dialogue with bibliographic

59 E-mail: elizagleizersantos1@hotmail.com

60 E-mail: CristianoFerronato@gmail.com



references referring to the period, namely: Ferronato (2014/2018), Le Goff (2003), Sirinelli (2003), Faria Filho (2003) among others.

Keyword: Public instruction, Intellectuals, History of Education.

INTRODUÇÃO

O objetivo desse trabalho é situar um breve e esquemático balanço sobre a pesquisa de Mestrado em Educação do programa de Pós- Graduação PPED/UNIT, a fim de propor as reflexões cabíveis sobre os resultados encontrados na investigação. Ao iniciar essa organização lembramo-nos do pensamento de March Bloch (p. 21, 2002) “O historiador não pode ser um sedentário, um burocrata da história, deve ser um andarilho fiel a seu dever de exploração e de aventura”. E foi na obrigação de explorar a historiografia que essa investigação teve moldura no grupo de pesquisa História da educação do Nordeste (GPHEM) da Universidade Tiradentes.

No pensar sobre a possibilidade de compreender aspectos relevantes que pudessem permitir encontrar ideias ou projetos de lei para a instrução pública do século XIX, foi possível nos depararmos com um personagem que possibilitou trilhar um caminho para a investigação, Diogo Velho Cavalcanti d’ Albuquerque. Nesse percurso, sobre ideias perdidas e achados documentais encontrados, voltamos nosso olhar para as reuniões e discussões dos trabalhos apresentados no GPHEM.

As leituras realizadas no grupo versavam de relevantes aspectos sobre a instrução pública, a formação cultural do povo brasileiro, a memória individual, coletiva e histórica de uma sociedade, a formação das redes de sociabilidade, a cultura escolar, as práticas escolares, a formação de professores, em fim, trabalhos que colocavam todos os integrantes sobre relevante compreensão para pensar a investigação e sua metodologia.

No caso da pesquisa intitulada; *Diogo Velho Cavalcanti d’Albuquerque: Um intelectual na política e educação oitocentista brasileira (1840-1871)*. Consisti em uma pesquisa básica, quanto a sua natureza; descritiva, quanto a sua fonte; documental, quanto à coleta de dados; qualitativa. Essa metodologia permitiu utilizarmos os conceitos dos aportes teórico/ metodológicos a saber: de *documento* como fonte material, conforme Le Goff (2003), de *representações*, como uma realidade dada a ver e a ler, de acordo com Chartier (2002) e de *intelectuais como homem político* , segundo Sirinelli (2003); (1998).

Por décadas a história sobre o império brasileiro permaneceu naquilo que muitos historiadores defendiam como um momento obscuro, período em que nada de relevante tinha acontecido para a formação do Estado Nacional. Apenas sendo esse momento visto pela historiografia brasileiro como um período escravocrata. No entanto a pesquisa irá nos posicionar a grandes debates políticos sobre a instrução pública a condições econômica vigente e os pensamentos daqueles que perpetravam a política brasileira.



Nesse viés, podemos afirmar que o período oitocentista brasileiro foi palco de grandes discussões políticas, sobretudo as que giravam em torno da formação cultural/educacional do povo brasileiro e sua participação na formação do Estado Nacional. Sendo assim, a pesquisas em torno da história da educação é fundamental para compreensão da formação de uma sociedade.

E foi nesse contexto e em busca da compreensão das ideias e dos projetos existentes nesse período, que buscamos nos apoiar no personagem que ainda muito jovem adentrara a política brasileira, Diogo Velho. Os documentos achados na investigação como: Relatórios de Instrução Pública da cidade da Parayba do Norte⁶¹ (1861/62), Relatório do Ministério da Justiça 1875, Relatório de Presidente da Província do Piauí (1860), Ceará (1868) e Pernambuco (1871), Relatórios do Ministério das Relações Exteriores (1872), do Ministério da Agricultura (1869), assim como, impressos jornalísticos entre eles o Alva. Jornal literário de (1850) da Província da Paraíba do Norte, nos norteou a pensar o que era a instrução pública no Brasil. Reconhecido por muitos políticos da época como o meio mais propício para civilizar a nação.

Entre os objetivos foi traçado como importante descrever a vida pessoal e política de Diogo Velho, no sentido de entender sua formação social/política e sua atuação no que menciona às questões relativas à educação durante o período em que atuou como Presidente nas províncias mencionadas anteriormente, e como diretor de instrução pública da Parayba do Norte. O intuito foi tentar entender como constituía um homem político, para isso foi preciso analisar sua base educacional e social, seu meio interno e transformador intelectual, assim como suas relações sociais. Outro aspecto importante, foi entender como ocorreu à formação de sua rede de sociabilidade. Além dessa passagem enquanto dirigente, ele também foi, Deputado Provincial, Deputado Geral, Senador Vitalício pelo Estado do Rio Grande do Norte, membro do conselho do estado e Promotor da Cidade de Areia. E, representou o Brasil na Exposição Universal de Paris, como Comissário Geral.

Tendo em vista que Diogo Velho foi um homem que perpassou por várias esferas políticas, percebemos que suas ideias e seus escritos poderiam nos pôr naquilo que os historiados tanto buscam compreender, a formação do povo brasileiro e suas bases educacionais. Nesse sentido, foi possível encontrar um projeto nacional para a instrução pública na província da Parayba do Norte.

Mesmo estando o projeto escrito no relatório de instrução pública da província da Parayba do Norte, seu mentor deixa claro que sua ideia é que, o que chamou de reforma urgente para instrução estivesse estabelecido em todo território brasileiro. Conclui-se que esse artigo posicionará o leitor aos resultados de uma pesquisa histórica que buscou na imagem de um político intelectual encontrar respostas para as ideias e projetos para a instrução pública de 1840 a 1870.

61 Palavra "Parayba do Norte" esta escrita de forma literal. Compreendemos ser importante para a historiografia expor algumas palavras e citações escritas como a grafia do século XIX.



UMA PESQUISA HISTÓRICA SOBRE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Antes de submergirmos a apreciação propriamente dita dos resultados da pesquisa sobre as ideias e reformas para a instrução pública oitocentista, achamos importante apresentar todo percurso esboçada pela investigação.

A pesquisa em questão esta inserida dentro do campo da história da educação. Espaço novo da pesquisa que possibilita dialogar com outros campos, assim abrangendo olhares mais amplos sobre determinados aspectos e fatos, históricos, sociais e culturais. Entre o meio a ser associado ao campo da história da educação, está a histórias dos intelectuais.

O campo da história dos intelectuais, conversa com a história política. Para Sirinelli (2003) compreender um homem intelectual é compreender o homem político. Tendo em vista que o político que determina, pontua e discute o andamento de setores sociais, econômicos e culturais. Por conseguinte, os intelectuais, nessa conjuntura, são definidos como intérpretes do político relativamente engajados na vida da cidade, nos seus locais de produção e na ascensão de debates (SIRINELLI, 2003).

É nesse viés que estabelecemos a História da Educação como campo apropriado capaz de oferecer afluições entre a história Intelectual e Política a partir de sujeitos que apresentaram subsídios ao campo educacional, pois concordamos com Justino Magalhães ao afirmar que “a História da Educação está em relação disciplinar (interdisciplinar e transdisciplinar) com historiografias e disciplinas da História Cultural, da História Intelectual, da História Política”. (MAGALHÃES, 2016, p. 303).

Desse modo a escrita da História da Educação no Brasil pode estabelecer um relacionamento, com a finalidade de situar as ideias presentes no acervo examinado (fontes). As fontes são um mecanismo utilizado pelo pesquisador para reconstruir um fato, um acontecimento, transformando em fato histórico. Para Le goff (2003), as fontes devem ser desconstruídas e reconstruídas, pois são elas mentoras do pensamento de um individuo. É preciso compreender quem o escreveu? Porque o fez? Para quem o fez?

Com essas características pensadas por Le goff, a pesquisa seguiu sendo analisada a partir da ideia e dos pensamentos de Diogo Velho Cavalcanti d’ Albuquerque, afim, de compreender suas opiniões e seus debates em torno do andamento da instrução pública do século XIX para a formação do Estado Nação e do povo brasileiro.

O primeiro contato com o objeto foi a partir da leitura do livro do professor Dr. Cristiano Ferronato, intitulado: *Das Aulas Avulsas ao Lyceu Provincial: as primeiras configurações da instrução secundária na província da Parayba do Norte (1836-1884)*. A leitura da obra possibilitou vislumbrar um homem esquecido na história da educação brasileira. “Não sei de outro paraibano que lhe tenha superado a projeção política no tempo de D. Pedro II[...]” Como disse, Almeida (1977, p.14).

Posteriormente, o convite para participar do grupo de pesquisa, História da Educação do Nordeste (GPHEN), possibilitou ampliar os caminhos em torno do objeto em questão. As leituras realizadas no grupo foram fundamentais para compreensão



do que foi a instrução pública oitocentista, o que é a cultura escolar, como se formam redes de sociabilidade. Em síntese, direcionou o olhar para compreender o que poderia ter sido um projeto de instrução pública nacional no século XIX.

A pesquisa começa a se encaminhar. No início da investigação o problema do trabalho foi se havia a possibilidade de analisar o objeto a partir das fontes que foram levantadas a saber: Relatórios de Presidente das Províncias do Piauí (1859), Ceará (1868), Pernambuco (1871), assim como Relatório de Instrução Pública da Província da Paraíba do Norte (1861/1862). Além de Relatórios dos Ministérios da Justiça (1875), Negócios e Estrangeiros (1872), Agricultura e Obras públicas (1869). Também foi possível encontrar o Alva. Jornal literário (1850) e os jornais, o propagador e o expectador.

As fontes em questão deviam conter informações sobre as ideias e discussões em torno da formação cultural do povo brasileiro e do andamento da instrução pública para educar e civilizar o povo, contribuindo para a formação do Estado Nação que surgia em busca de progresso. Nesse aspecto, foi importante pontuar na primeira seção os caminhos metodológicos, o objetivo, o objeto, e o marco temporal. O percurso do levantamento das fontes e da referência teórica/metodológico, assim como em situar o sujeito.

Diogo velho foi um político oitocentista que perpassou por várias esferas política no século XIX, a saber: a Assembleia Provincial, no biênio de 1854-1855, como membro do partido conservador, também foi representante da Paraíba na Câmara dos Deputados para a legislatura de 1857- 1860. Entre o período de 1857/60 foi morar na cidade do Rio de Janeiro, quando foi convidado a ser um dos membros do gabinete presidido pelo Visconde de Itaboraí. Foi nomeado Presidente da Província do Piauí em 1859, Diretor de Instrução Pública da Província da Paraíba em 1861-1862, Presidente das Províncias da Ceará, em 1868, e de Pernambuco, em 1870.

Um escritor que atuou como redator da Revista Literário Alva ⁶²(1850) ainda quando era aluno do curso de direito da Faculdade de Olinda-PE. Essa revista era redigida na Província da Paraíba do Norte na tipografia de José Rodrigues da Costa. Foi patrono da cadeira nº13 da Academia Paraibana de Letras. Fazendo parte do grupo seletor ou como denominou José Murilo de Carvalho no livro: *A construção da ordem e teatro de sobras* (1996) o “Clube do Imperador” ele alçou o mais alto cargo da elite imperial, foi Visconde de Cavalcante.

Além dos cargos anteriormente mencionados, Diogo Velho, destacou-se, como Ministro da Agricultura, Comércio e obras Públicas (1869), Ministro da Justiça (1875), Diretor do Ministério dos Estrangeiros (1872), também foi Deputado Provincial, Deputado Geral, Senador Vitalício pelo Estado do Rio Grande do Norte, e membro do conselho do estado. Além dessas passagens, representou o Brasil na exposição universal de Paris, como Comissário Geral (1871). Um homem político com uma vasta experiência dentro das pastas pública possivelmente deixaria em seus escritos vestígios de seu pensamento.

62 Tratamos o *Jornal Literário Alva* como *Revista literário Alva*, tendo em vista que as edições estavam enumeradas em ordem sequencial numérica, passando a impressão que os redatores tinham o interesse de transformá-lo em livro ou revista.



Dessa forma, caminhamos para desenvolver a pesquisa sobre as ideias e reformas da instrução pública do século XIX. Consideramos que nos oitocentos as reformas da instrução poderia responder o que Diogo Velho almejava para a formação do povo Brasileiro, a partir do desenvolvimento intelectual humano. Uma educação capaz de conduzir, educar e civilizar o povo para avanço do progresso do Brasil.

Destaca-se que o trabalho levantou alguns pontos importantes. Assim, voltamos o nosso olhar para a segunda seção da investigação, analisamos a construção política e a formação da rede de sociabilidade de Diogo Velho. Na análise utilizamos a história política para compreender os dados levantados tal como: Diogo Velho era pertencente à elite brasileira, e como todos os jovens estudantes de direito do século XIX, foi preparado para política. Cristiano Ferronato expõe em sua pesquisa de doutoramento Publicada em 2014, a passagem dos jovens da elite letrada na Faculdade de Direito em Olinda-PE e em outras instituições de ensino superior.

Diogo Velho obteve sua formação primária com as aulas avulsas particulares, e no que tange o ensino secundário frequentou o Lyceu paraybano.

A Designação “ensino secundário” tem sua origem na *séconde classe* e surgiu na Europa em fins do século XVIII. Todavia, inspirados no século XIII, nos estatutos monásticos, eram asilos para estudantes pobres e não tinham como objetivo o ensino, apenas se restringia à formação moral e religiosa (mas, não de religiosos). A organização dos estudos identificados como “secundário” teve sua origem nos colégios, dos estudantes de humanidades, como um sentido de intermediário e propedêutico aos estudos superiores de retórica, o que de certa forma justifica a utilização do termo como estudos menores (FERRONATO, 2017, p.111).

Como em toda área científica o historiador busca ampliar suas análises. Assim o historiador da educação, ao considerar uma possível existência de alçar novas metodologias, buscar novas fontes e objetos para a investigação, amplia sua visão em busca de compreender uma cultura pensada nas perspectivas de desenvolver a educação e a sociedade.

Um importante campo a ser pesquisado é a imprensa oitocentista, era nela que ocorriam vários debates e opiniões públicas entre quem fazia o jornal e quem o lia. Além desses aspectos, a Revista Literária Alva, foi utilizada como meio para o letramento, e nada, mas era que um campo para instruir o cidadão, quando seus redatores expõem:

As vantagens, que produz um jornalismo literário são ja hoje tam manifestas, que dispensam longas provas. Reconhecido geralmente como o meio mas profícuo, que podia a imprensa oferecer em beneficio da instrucção e moralidade do povô, pois que é ele o mas fácil de pôr ao alcance de todos uma variedade de conhecimento que aliás á pouco chegaria- o jornalismo litterario, representante do caráter das idéias, do estado de um paiz, e indicador dos passos dados na carreira do



progresso, tem-se tornando um elemento indispensável da civilização. (ALVA. JORNAL LITERÁRIO, 1850, Tomo. I, p. 1)

Diogo velho, sendo um dos redatores do impresso jornalístico em questão, deixava sua preocupação com o andamento da instrução do povo brasileiro, utilizando o espaço da imprensa como meio irregular para o letramento, afirmando:

[...] “Attento o que levamos dito, não s’espere uma obra de grande vulto. São inteligência que começam a desenvolver-se agora: apresentam apenas um humilde insaio literário. Outra coisa não indica o titulo do presente jornal” [...]. (ALVA. JORNAL LITERÁRIO, 1850, TOMO, I, p,2).

Para Carvalho e Filho (2007), O campo da imprensa é diversificado possibilitando uma vasta aproximação, no entanto, afirmam que entre a diversidade que o universo da imprensa apresenta, esta as voltadas para as questões educacionais. Podemos afirmar que esse veículo de comunicação (Revista Literário alva) tinha como prática a de informar e formar o povo brasileiro.

Por outro lado, as discussões sobre o andamento da instrução e civilidade do povo brasileiro estava encravada na fala do Ministro da Agricultura Diogo Velho, mostrando que as ideias sobre o progresso da nação estava além dos seus registros nos documentos de instrução pública. Era preciso falar sobre a formação do povo e do Estado Nacional, em todas as pastas públicas e todos os veículos impressos existentes.

Quando foi Ministro da Agricultura, Diogo Velho colocou em prática a Escola Prática de Agricultura União e Indústria em 1868, estabelecendo o que já havia sido pensada em 1864. Nesse momento trouxe a discussão em torno da formação dos profissionais técnico agrícola,

Conviria talvez começar mais modestamente, ampliando-se o quadro das aulas na proporção do desenvolvimento da lavoura. Nada impede, porém que a companhia restrinja-o, aconselhada pela experiência, guia segura em laes assumptos (REALTÓRIO DO MINISTÉRIO DA AGRICULTURA, 1869, p. 27).

Diogo Velho defendia um profissional formado com capacidade intelectual aquele que conheceria a terra, a lavoura e estabeleceria técnicas para a resolução dos problemas encontrados, e não apenas profissionais braçais como os que existiam na agricultura brasileira, ressaltando a importância de inserir nessa escola aqueles homens que não tinham conhecimento técnico, porém possuía o conhecimento do senso comum. Deixando o espaço acessível a todo homem trabalhador, podendo assim a escola instruir e civilizar o cidadão utilizando do mecanismo do trabalho.

Um ponto importante é destacar que um homem intelectual, é interventor e mentor das ações sociais, influenciando a formação cultural e educacional do povo. Assim sendo, Diogo velho como político oitocentista atuante em várias esferas públicas expôs e discutiu suas ideias para a instrução do povo brasileiro.

Quando estava na presidência da Província do Piauí em 1859, Diogo velho deixou claro sua preocupação em torno das questões financeira. Para ele, a instrução não



poderia ter um caminhar adequado se a economia não estivesse estabelecida. Logo em seguida atentou-se a analisar a formação docente que para ele era precária, pois, não existia na província nenhum espaço adequado para formar aquele profissional que seria responsável por construir a civilidade e a instrução do povo.

Entre os achados da província do Piauí, estava que as ideias de Diogo velho para a instrução pública circulava entre: formação docente, a análise administrativa da pasta, as questões econômicas e, sobretudo a análise que deveria ser feita em torno das matérias aplicadas no ensino primário e secundário para instruir e civilizar o povo brasileiro.

Outra questão presente no resultado da pesquisa estava o assunto da mudança da regulamentação para a instrução pública, Diogo Velho, pontuava com um mal, questionando a autonomia que o ato adicional de 1834 ofereceu as províncias brasileiras. Para ele, regulamentações distintas em cada província não beneficiaria a educação. Pensando ser necessário um projeto de educação nacional para a instrução pública do povo brasileiro no século XIX.

Contudo nesse primeiro momento de sua passagem como presidente de província, Diogo velho, levantou duas questões para instrução, a saber: A instrução para o progresso e a formação de professores para a instrução do ensino primário e secundário.

Em 27 de agosto de 1868, Diogo velho Cavalcanti d' Albuquerque, assumiu a presidência da província do Ceará. Já vinha de uma vasta passagem por outras esferas políticas que possibilitou ser, mas enfático em suas ideias nesse momento. Defendia uma instrução com base religiosa e científica, expandindo-se, o educar aos negros livres e as mulheres (educação doméstica) e a construção de espaços (escolas) que contribuíssem para a formação do Estado Nacional. Usando como base para fundamentar a formação educacional do Império Brasileiro, as ideias de civilização e religiosidade cristã. Esse momento de debate, também foi uma ocasião de defesa para inserir na instrução pública do Brasil a ciência para desenvolver a inteligência do homem.

Na província de Pernambuco em 1871, Diogo Velho continuou afirmando todas as necessidades que já vinha discutindo nas províncias do Piauí e Ceará. Entre elas a estrutura econômica que ainda permanecia em discussão, ressaltando que sem uma boa economia a instrução não teria o encaminhamento devido.

Ao final da pesquisa, podemos constatar um projeto de educação que Diogo Velho almejava. Chamamos de: “Projeto do Sistema Nacional de Instrução”.

[...] podemos falar também da existência de sistema provinciais, e posteriormente, estaduais sistemas de ensino cuja complexidade era bastante variada, apesar da ausência de um sistema nacional de ensino centralizado tal qual observamos em boa parte dos países europeus já no final do século XIX [...] (FARIA FILHO, 2011, p. 139).

Os resultados mostram que a institucionalização de um Ministério para a instrução era essencial. Segundo Diogo Velho, assim como já existia em outras pastas, a instrução pública deveria ser regida por uma administração central que seria



subordinada ao império, porém, determinaria uma única legislação para reger toda instrução do Brasil. Estando capacitado a desenvolver o educar/ civilizar e a cultura do povo brasileiro.

Dos resultados, seu projeto objetivava centralizar a instrução no governo central. Afim, de estabelecer uma legislação com pouca diversidade nas leis e nos métodos aplicados. Com a criação da pedagogia para formar professores e para ensinar aos jovens. A materialização das escolas normais era outra questão que Diogo Velho defendia. Um espaço propício, adequado para formar aquele que era o principal profissional de uma nação. Entre outras questões ressalta as matérias que eram aplicadas (insuficientes) e as que deveriam ser aplicadas (suficientes) para formar o jovem brasileiro. As disciplinas vêm descritas em todo seu projeto nacional para construir o educar e civilizar o povo brasileiro.

Entre 1840 e 1871 o Brasil vinha sofrendo por inúmeros momentos de agitação política, não sendo diferente na Parayba do Norte. Envolvida no processo da busca pela independência. Assim, a discussão em torno da instrução pública só crescia, pois, não poderia haver progresso sem educação. Os dirigentes brasileiros discutiam cada vez mais uma educação aos moldes cristãos e europeizada, a fim, de constituir no Brasil o avanço da agricultura e da industrialização.

CONCLUSÃO

Os procedimentos da construção historiográfica, esta pautada na acuidade da abrangência da apreciação das fontes que foram utilizadas na pesquisa. Portanto, é oportuno observar que, o estudo da História da Educação, utilizando como base dados oficiais da época, como relatórios pertencentes a múltiplos setores políticos/ administrativos, são de grande valor para o entendimento das discussões vigentes sobre um determinado fato, em um determinado momento histórico.

Sendo assim, ressaltando a fala de Diogo Velho Cavalcanti d' Albuquerque, então diretor de Instrução Pública da Província da Parayba do Norte, 1861/ 1862, percebemos um pensamento voltado em torno da construção na instrução não só paraibana, mas, ideias que mudariam o percurso da instrução pública em todo território do Brasil oitocentista no que, refere-se ao processo instruir para civilizar. Diogo Velho defendeu um Sistema único de Educação capaz de estabelecer aquilo que para ele era à base de uma sociedade, a educação. Para isso, retirou-se seu pensamento da Província da Parayba quando foi diretor de Instrução Pública, e levou sua voz ao Brasil oitocentista, ressaltando: que o Brasil precisava de um projeto único para a instrução.

Diante das análises, foi possíveis notar que, o dirigente cogita com aflição os caminhos que a instrução pública estava por seguir, ressaltando o direcionamento que a legislação vigente a época dispunha para instrução pública. Segundo Diogo Velho, os caminhos que seguia, poderia não possibilitar ao cidadão um bom desenvolvimento da construção intelectual, para um bom andamento social do povo brasileiro.



Entre os relatos, destacou sua fala, em torno das questões que envolviam a formação docente e o espaço propício para construir e formar esses profissionais, que eram responsáveis por construir a base da nação, a Instrução. Enfatizando a importância de instruir e reconhecer o professor como o profissional, mas vantajoso para a construção do Estado Nacional.

Para além das questões em torno da formação docente, estavam os apontamentos em torno do ensino primário e secundário. Percebemos em sua fala a preocupação em torno do ensino inicial do cidadão, o “ensino Primário” e o “ensino Secundário. No entanto o ensino primário era o que mais causava angústia a Diogo Velho, compreendia-o como a base da formação educacional, e era para ele a base mais prejudicada, tanto pela alternância das leis e pela baixa economia, como pela pouca importância dada pelos representantes políticos a essa fase do ensino. O ensino secundário seguia andorilhando a um percurso com maior força, tendo em vista, que era a partir dele que o cidadão era preparado para ingressar nas Universidades de todo o país. Mas, entre os questionamentos em torno do ensino secundário estava a forma na qual, as disciplinas e conteúdos eram aplicados e administrados.

Com efeito, o registro documental demonstra as principais apreensões referentes à instrução pública que transcorreram em parte da pasta educacional do século XIX. A abrangência das discussões, presente em todo período oitocentista, as indagações, críticas e cogitações, que nos permitiu pensar até os dias atuais a importância de refletir quem faz a educação ou a dirige.

REFERÊNCIA

ALMEIDA, Maurilio Augusto de. **Diogo Velho, Em Síntese** (Diogo Velho Cavalcanti de Albuquerque, Visconde de Cavalcanti). Tambaú- Paraíba, 1977.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício de historiador**. Trad. TELLES, André. Rio de Janeiro, Editora Zahar, 2002.

CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem: a elite imperial**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2008.

FILHO, Luciano Mendes de Faria. **Instrução elementar no século XIX**. (orgs) LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria; VEIGA, Cyntia Creive. 500 anos de Educação no Brasil. Belo- Horizonte, autêntica, 2011.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Editora Unicamp, 2003.

FERRONATO, Cristiano. **A era do liceu Provincial da Parayba do Norte: resquícios de memória de uma pesquisa**. FERRONATO, Cristiano ; BURITY, Luiz Mário Dantas; TEIXEIRA, Mariana Marques, (orgs). Uma História da escolarização pública : Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba quinze anos depois. Aracaju- EDUNIT, 2017.

FERRONATO, Cristiano. **A instrução Pública na Parayba do Norte**

discursos, falas e relatórios de presidentes da província (1837-1889) 1. ed. Vitória, Es: SBHE/Edunit / virtual livros, 2015. Disponível em <<http://www.sbhe.org.br/e-books/sbhe-paraiba/sbhe-02/mobile/index.html>> Acesso em: 28 jul.2018.



FERRONATO, Cristiano. **Das Aulas Avulsas ao Lyceu Provincial**: as primeiras configurações da instrução secundária na província da Parayba do norte (1836-1884). Editor Diário oficial do Estado de Sergipe-EDISE, Aracaju; Universidade Tiradentes, 2014.

SIRINELLI, François. **Os intelectuais**. In: REMOND, René (org). Por uma nova história política. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2003.

JORNAL ALVA. Jornais e Folhetins Literários da Paraíba no Século 19. Paraíba 1850. <http://www.cchla.ufpb.br/jornaisefolhetins/acervo/alva1_1.pdf> Acesso em: 20 mai. 2018.

JORNAL ALVA. Jornais e Folhetins Literários da Paraíba no Século 19. Paraíba 1850.<http://www.cchla.ufpb.br/jornaisefolhetins/acervo/alva1_2.pdf> Acesso em: 20 mai.2018.

JORNAL O EXPECTADOR. Biblioteca Nacional Digital Brasil. cidade de Terezina na Província do Piauí 1860. Disponível em <<http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>> Acesso em: 15 jun 2018.

JORNAL O PROPEGADOR. Biblioteca Nacional Digital Brasil. Piauí 1860. Disponível em <<http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>> Acesso em: 15 jun 2018.

RELATÓRIO DO MINISTÉRIO DA AGRICULTURA. Relatório do ano de 1869, apresentado a Assembleia Geral Legislativa, pelo Excelentíssimo Ministro e Secretario do Estado [Dr. Diogo Velho Cavalcanti de Albuquerque] . Publicado em 1870, Typ. Universal, de E&H Laenmert. Disponível <<http://www-apps.crl.edu/brazil/ministerial>> Acesso em 14 de jul 2018.

RELATÓRIO DA PROVINCIA CEARA. Fala recitada na abertura da Assembleia Legislativa Provincial do Ceará pelo excelentíssimo presidente da província [Dr. Diogo Velho Cavalcanti de Albuquerque] no dia 1.o de novembro de 1868. Fortaleza, Typ. Brasileira, 1868. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/197/>> Acesso em : 13 de fev 2018.

RELATÓRIO DA PROVINCIA PERNANBUCO. Fala recitada na abertura da Assembleia Legislativa Provincial de Pernambuco pelo excelentíssimo presidente da província [Dr. Diogo Velho Cavalcanti de Albuquerque] no dia 1.o de Março de 1871. Recife , Typ. De N.F. de F. Filho 1871. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/197/>> Acesso em : 13 de fev 2018.

RELATÓRIO DA PROVINCIA PIAUÍ. Relatório com que Excelentíssimo Presidente da Província [Dr. Diogo Velho Cavalcanti de Albuquerque] passou a administração pública no dia 16 de Maio de 1860. Terezina , Typ. Constitucional de J. da S. Leite, 1860. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/197/>> Acesso em : 13 de fev 2018.

EDUCAÇÃO, ESCOLARIZAÇÃO E COLONIALIDADES A PARTIR DAS HISTÓRIAS DE VIDA DE PESSOAS INDÍGENAS NO BAIXO OIAPOQUE, NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX

Ramiro Esdras Carneiro Batista – UFPA⁶³

A fronteira Oiapoque, atual ente federado do Amapá/Brasil, historicamente se caracteriza como uma região de refúgio para indígenas e quilombolas do Circumcaribe, que buscavam outras territorialidades longe do escravismo e violência preconizados pelo pacto colonial. Não por coincidência, esta fronteira também é conhecida por ser um dos últimos territórios contestados entre o Brasil e demais estados limítrofes, só tendo sua anexação definitiva a república brasileira após a publicação do Laudo suíço, em dezembro de 1900. (MEIRA, 1989) Ocorre que a partir da definição fronteiriça, a região foi alvo de trabalhos de reconhecimento e inspeção pelo Ministério da Guerra brasileiro, da qual o mais célebre se traduz pela passagem da Comissão Rondon na região, em 1927. É sobretudo a partir do relatório expedido pelo Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon – que acusou o “afrancesamento” dos índios do Oiapoque naquele contexto (RONDON, 2019) – que os indígenas da região foram expostos a um processo de escolarização compulsória, iniciado duas décadas após sua passagem, por volta de 1950. Esta é uma efeméride que marca de forma definitiva a “invenção” da escola estatal entre os “índios do Uaçá”, relegando, conseqüentemente, ao esquecimento as experiências coloniais vivenciadas de forma intermitente, com a pedagogia jesuítica de bases francesa e holandesa.

A Guerra do Contestado ou a “questão do Amapá”, como é mais conhecida, terminou com os territórios de distintas nações indígenas que não tinham aliança com os luso-brasileiros sob o controle definitivo destes, o que implicou em uma “administração” do território por parte do Brasil que foi embasada nos reflexos da guerra, pois como lembram Beltrão & Lopes, “[a] administração, que não deixa de se assemelhar a um cerco de paz, é tão tensa como a guerra em si”. (2017, p. 23) E nesse contexto tenso, de um relacionamento belicoso e arbitrário engendrado por administradores brasileiros em relação aos “índios franceses”, que inaugura-se a

63 Doutorando em Antropologia pela Universidade Federal do Pará (UFPA), membro do Grupo de Pesquisa Cidade, Aldeia e Patrimônio na Amazônia (UFPA/CNPq).



escolarização compulsória dos indígenas do Oiapoque, o que teria óbvias implicações tanto na dinâmica de alianças com relação ao aparato estatal, quanto de resistências a ele e a nova realidade política e territorial imposta.

Tratamos, então, neste artigo, da “invenção” de uma tradição/cultura escolar entre coletivos e pessoas indígenas da região de Oiapoque nos termos de Eric Hobsbawm, para quem “[o] passado histórico no qual a nova tradição é inserida não precisa ser remoto” (HOBBSAWM, 2015, p. 08). Essa “tradição escolar” inaugurada arbitrariamente dentre os quatro povos indígenas do Oiapoque,⁶⁴ quando lida a luz do advento da Educação Escolar Indígena específica, diferenciada e munida de pertinência social, exarada a partir da Constituição Federal brasileira (1988) e legislação análoga, escamoteia, em alguma medida, os movimentos de resistência a implantação dessa escola, visto que os discursos históricos “oficiais” tendem a tratar da chegada da escola como marco de civilidade, emancipação e qualidade de vida as populações contempladas. É nesse sentido que o presente trabalho tenta tomar a análise os relatos e as lembranças silenciadas de um passado do qual nos fala Michael Pollak (1989), uma “memória de velhos” que apontaria para a violência epistemológica veiculada pelo poder estatal e consequente resistência a ele, que se traduz, também, na resistência a implantação das rotinas escolares na aldeia. No caso em voga, tal resistência aparentemente foi protagonizada pelos homens e mulheres memória (LE GOFF, 2013), guardiões da tradição que teriam suspeitado dos objetivos da educação e escolarização ofertada e/ou imposta pelos “brancos” de matriz luso-brasileira.

Como vimos apontando, três décadas após a emissão do laudo suíço que declarou o pertencimento do Território Indígena do Uaçá ao Brasil, a equipe de Inspeção de Fronteiras comandada pelo General Rondon concluiu ser necessário instalar um posto do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), além de escolas nas aldeias da região. Aparentemente, uma das estratégias do Brasil para garantir a posse efetiva do território foi investir na garantia do território pela nacionalização das populações indígenas, processo que ficou conhecido na região como o “abrasileiramento” dos cognominados “índios e crioulos franceses” (BATISTA, 2019), que historicamente ocupam a região. De acordo com Antonella Tassinari (2003), neste processo de escolarização compulsória imposto pelo estado brasileiro, as duas primeiras professoras “brancas” foram enviadas para as aldeias de Espírito Santo, no rio Curipi, e Santa Maria dos Galibis (atual *Kumarumã*) no rio Uaçá, já no ano de 1934. Segundo as memórias recolhidas por Tassinari, esses dois povos rapidamente incorporaram as professoras a sua rede de parentesco, o que supostamente teria resultado em uma relação sincrética e positiva com o advento da cultura escolar. (TASSINARI, 2003)

Voltando a questão da escolarização indígena como diretriz do estado brasileiro, vimos que essa primeira organização escolar, bem como a contratação das respectivas professoras teria ficado a cargo do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), que realizou a política integracionista para o qual foi criado, interferindo na produção econômica dos indígenas da região pela introdução de outras espécies de cultivos, ao tempo

64 Tratam-se dos povos Caribe *Galibi-Marworno* e *Galibi Kali'nã*; dos Tupi *Karipuna*; e finalmente dos Aruaque *Palikur-Arukwayene*, cujo processo de escolarização será analisado mais amiúde.



em que introduzia as “professoras brancas”, os castigos físicos, e os trabalhos comunitários como forma de punir quem se desviasse das normas criadas pelo próprio órgão indigenista, conforme relatou Expedito Arnaud (1984).

OS “ÍNDIOS FRANCESES” E A ESCOLA ESTATAL BRASILEIRA

Na ausência de dados demográficos para caracterizar a população dos outrora designados “índios franceses”, os autodenominados *Palikur-Arukwayene*, apontamos para a estimativa de que estes sejam hoje mais de duas mil pessoas vivendo entre o Brasil e a Guiana Francesa⁶⁵. Até o ano de 2018, os *Palikur* do lado francês da fronteira habitavam as localidades de *Roura*, *Règina*, *Saint Georges*, *Macouria* e *Trois Palétuviers* (Davy & FILOCHE, 2014; DAVY, 2018), além de alguns indivíduos residentes no *Wanahu* (*Ouanary*),⁶⁶ junto a outros grupos indígenas e afroguianenses. Na margem brasileira, concentram-se em aldeias dispostas da nascente a foz do rio *Urukauá*, conforme o mapa da página anterior, além de mais uma recentemente fundada as margens da BR-156, limite da Terra Indígena Uaçá, sendo que seus aldeamentos são o *Amomni*, *Kamuywa*, *Kumenê*, *Kwikwit*, *Mawihri*, *Waramka/Txipoca*, *Puwaytyeket*, *Tawary*, *Urubu*, *Yakotwit* (Flecha), *Yanawá* e *Ywawká*. A décima terceira e mais recente aldeia *Palikur* do lado brasileiro é o *Kuahi* – única exceção no padrão de ocupação *arukwayene* por estar localizada distante do *Urukauá*, rio que encerra o centro do universo *Palikur-Arukwayene*, “origem” e “coração [deste] povo” conforme o relato recolhido junto a um nativo por *Curt Nimuendajú*, em 1926. (NIMUENDAJÚ *apud* CAPIBERIBE, 2007, p.47)

Em ambos os lados da fronteira, os *Palikur-Arukwayene* são falantes de uma língua *arawak-maipure* autodenominada *Parikwaki*. (CAPIBERIBE, 2014) Considerados pela literatura etnológica que se inaugura em *Coudreau* como “[í]ndios na origem”, (ANDRADE, 2007, p. 51), os *Palikur-Arukwayene* destacam-se no município de Oiapoque pelo *status* contraditório que detêm junto à população local, sendo apontados ora como “índios de verdade”, e ora como “atrasados” em relação aos outros coletivos indígenas da região. Esse discurso produzido e reificado pelo indigenismo militarizado da fronteira norte versa sobre um idealizado “índio genérico”, ao tempo em que estabelece gradientes de indianidade a que fariam jus os distintos coletivos da região. Trata-se de uma construção estatal (escolar?) que foi apropriada pela população local, orientando seus conceitos e preconceitos, bem como as relações interétnicas atuais. Diante destes contraditórios gradientes de “civildade”, os povos indígenas do Oiapoque dividem, em meio a construção

65 Conforme MUSOLINO (2006); VALLOT (2012); e CAPIBERIBE (2014).

66 *Wanahu* seria o “lugar da água grande”, em língua *parikwaki*. A antiga missão do *Ouanary* é hoje uma *village* ultramarina francesa localizada a jusante do município de Oiapoque, e agrega afroguianenses e indígenas de diferentes origens. Capiberibe esclarece que “[a] missão *Ouanari* foi criada em 1738 pelo padre d’Ausillac no rio homônimo ... destinada a reduzir os falantes de língua Karib”. (CAPIBERIBE, 2007, p. 102) O sítio passou por diferentes processos de ocupação ao longo dos séculos, indo de plantation inglesa a missão jesuítica, passando por penitenciária francesa (VISIGALLI & SARGE, 2011). A percepção do uso do sítio em diferentes estágios da história, demonstra também que os *Palikur* podem ter tido contato com a educação escolar de cunho prosélito junto aos jesuítas, que efetivamente ocuparam a região no início do período colonial, fundando diferentes missões.



ideológica sobre as indianidades atuais, a ocupação e o “usufruto”⁶⁷ das três terras indígenas contíguas do Oiapoque, na margem brasileira. (MAZUREK, 2013)

Essa mesma construção discursiva sobre os “tipos indígenas” do Oiapoque tem apontado os *Palikur* como menos “políticos” e mais fechados em si mesmos. (BATISTA, 2019) É fato que os *Palikur-Arukwayene*, a exemplo dos outros povos e grupos étnicos da região se esforçam por produzir “diferenças” em relação a população ameríndia regional, fruto de amplos processos de fusão étnica e cultural que teriam amalgamado europeus, afro-guianenses e indígenas no interflúvio Oiapoque/Caciporé, ao longo dos últimos quatro séculos (GALLOIS, 2009). Do lado brasileiro, os *Palikur* ainda detêm a peculiaridade de serem o único povo indígena da região a ter a quase totalidade de sua população convertida a uma religião pentecostal, que se consubstancia na conversão e prática religiosa junto a Assembleia de Deus⁶⁸, uma das maiores denominações cristãs do mundo, fundada em Belém do Pará. Desta maneira pode-se postular que uma conversão religiosa e massiva, combinada com o advento da escola de massas colaboram para a formação da identidade indígena em curso, bem como para o discurso atual que demanda mais escolas e vagas na universidade.

Um dos discursos que identificamos como muito presente na historicidade *Palikur* está no fato de serem o “único povo” indígena da região a manter a predominância de sua “língua ancestral” na vida cotidiana (BATISTA, 2019) e ainda, de terem sido aqueles a resistir explicitamente e com mais veemência⁶⁹ às políticas de controle e distinção impostas pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI), a partir da primeira metade de século XX. Ocasão em que o órgão indigenista tentou por muitas décadas – e sem sucesso – impor o isolamento territorial; a proibição do comércio com franceses e afro-guianenses; e a instalação compulsória da escola pública monolíngue ao longo de seu território, no rio *Urukauá* (TASSINARI, 2001; 2003). Fracasso que Exedito Arnaud atribuiu “[a] falta de experiência [administrativa] e de pessoal qualificado do referido Orgão para lidar com os índios.” (ARNAUD, 1969, p. 117, *sic*) É exatamente nesse espaço de resistência as diretrizes indigenistas propostas pelo estado brasileiro, que se inserem as resistências as rotinas escolares, como veremos.

Para encerrar a caracterização, constam dos relatos históricos do invasor espanhol *Vicente Yanez Pinzón* que no alvorecer do século XVI, a atual costa atlântica amapaense era domínio de grandes grupamentos humanos com afinidade linguística e cultural entre si, coletivos que ele denominou de “Paricora.” (TEIXEIRA & PAPAVERO, 2009, p. 27) Tratava-se então de uma força bélica e possível unidade política que se revelaria como uma das mais formidáveis forças de

67 Trata-se aqui de uma idiossincracia do ordenamento jurídico brasileiro, herdado dos portugueses. O Estatuto do Índio (Lei federal 6.001/73), norma pré-constitucional ainda em vigor define o “usufruto” em seu artigo 22 ao afirmar que: “[c]abe aos índios ou silvícolas a posse permanente das terras que habitam e o direito ao usufruto exclusivo das riquezas naturais e de todas as utilidades naquelas terras existentes[.]” O que na prática significa que os donos do território em que se instalou a colônia luso-brasileira vivem atualmente como “posseiros”, em terras “emprestadas” pela União. A esse respeito consultar SILVA (2008); CUNHA (2012); e LEGISLAÇÃO SOBRE O ÍNDIO (2016).

68 Observamos que na aldeia maior, o *Kumenê*, há também uma iniciativa congregacional da Igreja Adventista do Sétimo Dia, que atualmente não ameaça a hegemonia assembleiana, em termos quantitativos.

69 Nas palavras do nativo *arukwayene* Nilo Martiniano: “[n]ós éramos os mais bravos da região, ninguém conseguia amansar a gente”. (CAPIBERIBE, 1998, p. 01)



resistência/aliança à implantação das bases coloniais europeias, entre Caiena e São José de Macapá. Civilização indígena que seria suplantada a partir de guerras, alianças e contra alianças engendradas principalmente por holandeses, franceses, portugueses e distintas etnias que, aparentemente, se apropriaram do histórico de beligerância ritual da região, incorporando os eventos belicosos locais ao tempo em que também eram incorporados por eles, constituindo finalmente um intrincado jogo de alianças que jogou a favor da política de invasão colonial.

Voltando a segunda metade do século XX, vimos que, diferentemente do aparente sucesso das professoras não indígenas em aldeias dos povos *Karipuna* e *Galibi-Marworno*, o envio das mestras não foi recebido da mesma forma entre os que detêm o epíteto de “índios franceses”, por sua histórica aliança com os colonizadores da ilha de Caiena, atual capital do estado ultramarino francês (BATISTA, 2019). É fato que a implantação da cultura escolar nacionalista entre os “índios do Oiapoque” não se deu sem resistências, ora implícitas, ora explícitas. Para tratar de uma resistência explícita, tomaremos a tradição oral dos *Palikur-Arukwayene*, bem como a literatura proposta por estudantes indígenas desse próprio povo, que demonstram que neste momento de chegada das professoras “brancas”, os anciãos *Palikur* recusaram a implantação da escola em suas aldeias ao longo do rio *Urukauá* através de distintas estratégias, em princípio por associarem o empreendimento escolar à escravização de suas crianças pelos brancos, talvez em observação ao caráter diário e repetitivo das rotinas escolares (GOMES, 2011), mas sobretudo em observância ao longo histórico de guerras e conflitos vivenciados contra os “brancos” falantes de português, em séculos de história vivida. (BATISTA, 2019)

Entre os *Palikur-Arukwayene*, a escolarização estatal só lograria êxito aproximadamente quarenta anos após essa primeira tentativa de “entrada” das professoras brancas, fruto da combinação dos trabalhos de missionários de orientação protestante com agentes do estado brasileiro, alocados no Serviço de Proteção ao Índio (SPI), que quebrariam, por meio de diferentes estratégias, a resistência dos *capitaines* (caciques) *palikur*. A partir de Exedito Arnaud (1969), sabemos que em 1945 houve uma outra tentativa de instalação de uma escola entre os *Palikur*, mas a direção do Posto do SPI entendeu por bem não contrariar a maior parte dos velhos do grupo, que consideravam tal coisa (rotina escolar) uma forma de escravidão. Sem podermos alcançar se foi um ato proposital, é sabido que o inspetor do SPI decidiu respeitar a vontade dos mais velhos, mas enviou um *bakmini palikur* (menino indígena) para estudar fora, tratava-se de Moisés Iaparrá. (IAPARRÁ, 2019)

O envio de um menino órfão para estudar em Belém e no Rio de Janeiro mostrou-se uma estratégia eficaz, uma vez que retornando aquele indígena escolarizado e fluente na língua portuguesa, ele tornar-se-ia o principal interlocutor dos missionários norte-americanos atuantes na área, além de ser o primeiro professor nativo contratado pelo estado brasileiro para alfabetizar adultos entre o seu povo. (CAPIBERIBE, 2007) Nesse sentido, é importante escrutinar as memórias da história de vida de Moisés Iaparrá, que além de ter sido capitaine (cacique) entre seu povo, foi o primeiro professor *palikur* efetivamente formado fora de seu território, no rio *Urukauá*.



O CAPITAIN MOISÉS IAPARRÁ: PRIMEIRO PROFESSOR PALIKUR

De acordo com o que postula a pesquisa de Hélio Labontê (2015) – dos anos de 1930 até 1970 – as escolas estatais nas aldeias dos *Galibi-Marworno* (região do *Kumarumã*) e dos *Karipuna* (região do médio rio Curipi), ajudaram a mudar os costumes e o modo de ocupação territorial daqueles povos, contribuindo por fim para o desuso da língua geral indígena e consequente monolinguismo em português, sendo sintomático o caso do povo *Karipuna*, que atualmente tenta reaprender (na escola indígena) a sua língua *Kheuól*. Como aponta o autor indígena, não parece ser coincidência a relação entre os anos de escolarização e “integração” a cultura nacional e a suposta baixa vitalidade das línguas indígenas na região. De acordo com Gomes (2011, p. 11), vimos que entre as décadas de 1930, 1940 e 1950 ainda sob a égide do SPI, começaram as primeiras tentativas de aproximação com os “índios franceses” da etnia *Palikur*, com o objetivo de implantar escolas. Isso aconteceu em uma pequena aldeia chamada *Sawahap*, localizada na montanha *Ucupi* para onde inicialmente foram mandadas duas professoras. Os relatos dessa época dão conta de que os adultos *palikur* insurretos recusavam-se a “obedecer”, bem como a reificar a autoridade das professoras frente aos alunos. Segundo o relato colhido por Gomes (2011), a escola então imposta não combinava com o modo indígena de educar seus *bakmini* (crianças). A partir de 1958 o órgão indigenista tenta nova implantação de uma unidade escolar na aldeia *Mawighi*, distribuindo ferramentas e mudas de plantas frutíferas como forma de cooptar os pais dos alunos, para que incentivassem seus filhos a frequência escolar. Experiência que cessou em 1964 por aparente falta de professoras/es dispostos a empreitada.

Foto 01 – Uma das raras fotos do *awaig* Moisés Iaparrá, primeiro professor e patrono da escola *Palikur*.





Outro testemunho importante é o do paraense Cícero da Cruz, chefe do Posto Indígena *Palikur*, de 1976 a 1978. Segundo Cícero, a escolarização dentre os *Palikur* retornaria de forma permanente a partir da atuação de professores do MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), sendo que seu sucesso deveu-se principalmente a contratação de Moisés *Iaparrá*⁷⁰ como monitor indígena de aprendizagem (LABONTÊ, 2015). Ainda segundo o chefe de posto ouvido na pesquisa de Labontê, as mudanças e a frequente falta de professores/as, além do suposto “pouco interesse dos índios” em aprender o português, eram os principais problemas enfrentados pela implantação da escola no rio Urukauá, naquele contexto da década de 1970 do século XX.

Um dos filhos do Professor indígena Moisés *Iaparrá* nos dá um testemunho pungente de sua vida, justificando o pôr que de sua aliança com os “brancos” do Serviço de Proteção ao Índios (SPI). Segundo Vivaldo *Iaparrá*:

[o] meu povo não tem o costume de pronunciar o nome ou falar de quem já morreu, consideramos falta de respeito, por isso é difícil contar a história de meu pai, mesmo vendo o nome dele em muitos lugares, inclusive na Escola Indígena Estadual Moisés *Iaparrá*, onde trabalho atualmente. A origem de meu pai vem de Felício *Iaparrá* e Ambrosina Labontê. Ele nasceu em 10 de Julho de 1926 entre o monte Cupi e a extinta aldeia *Masiká*⁷¹, às margens do rio Urukawá. (...) a morte prematura de meus avós provocou a separação dos irmãos de meu pai que passaram a viver sob a guarda de parentes, enquanto meu pai Moisés, ficou sob a responsabilidade de uma tia até ser levado pelo chefe do posto do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) – Eurico Fernandes – aos doze anos de idade. Dentro da minha família ouvi várias histórias sobre a infância triste de meu pai. Ele sofreu muito depois que ficou órfão, chegando a se alimentar de restos de comida junto com os *pewru* (cachorros). O *parhana* (branco) chefe do posto tentou levar meu pai para viver com ele, mas ele sempre fugia para o mato toda a vez que o chefe do posto chegava. Aos doze anos de idade alguém disse uma “palavra” a meu pai e então ele decidiu ir com o chefe do posto, pensando em mudar de vida e se alimentar melhor. O Senhor Eurico enviou meu pai para estudar em Belém e mais tarde na cidade do Rio de Janeiro, onde pretendia-se que ele seguisse carreira militar na marinha brasileira. Ocorreu que retornando ao Urukawá em uma de suas férias escolares para rever os irmãos, meu pai decidiu ficar e retomar sua vida entre nosso povo, abandonando a ideia de ser militar. (IAPARRÁ, 2019, pg. 06-07)

Aparentemente, a história de vida de Moisés *Iaparrá*, órfão de pai e mãe ainda em tenra idade, o colocou em uma rota que o faria ser o homem que quebraria a

70 No ano de 2002, a partir da resolução 068/2002-CEE/AP, a escola indígena do Urukauá muda de nomenclatura, passando a se chamar “Escola Indígena Estadual Moisés *Iaparrá*”. Suas atividades continuam sendo desenvolvidas no imóvel inaugurado em 1995, tendo o mesmo passado por uma pequena reforma. A instituição é núcleo que organiza a oferta da educação básica a alunos da comunidade local, *Kumenê*, e das aldeias próximas nos níveis, educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, nas modalidades de ensino regular e Educação de Jovens e Adultos (E.J.A.). Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola Indígena Estadual Moisés *Iaparrá* (2010).

71 O aldeamento da ilha *Masiká* e seu povo, os *Masikyene*, foram extintos pela invasão e assassinatos em massa praticados por brancos *sirhara* (cearenses) na região do Uaçá por ocasião do primeiro ciclo da borracha, no final do século XIX. Sobre esse assunto consultar Batista (2019).



resistência de seu povo, no que respeita a implantação da educação escolar. Também é fato que sua atuação como tradutor voluntário da bíblia para a língua Palikur, junto aos missionários Harold e Diana Green, com recursos do *Summer Institut of Linguistics* (SIL), mudaram para sempre a relação do povo *Palikur* com o saber tradicional e suas respectivas práticas xamânicas. Diante do exposto, é possível inferir que junto com a guerra e a atividade missionária, a escola complementa o tripé que sustenta a máquina colonizadora que atuou entre diferentes povos no platô das Guianas.

A desconfiança dos velhos *palikur* com relação a instituição escolar expressa nas referências mencionadas, encontram lastro na história da educação escolar entre diferentes povos indígenas em território brasileiro, sendo fato que as narrativas de resistência ao patrimônio arbitrário e colonizador veiculado pela escola estatal tem sido historicamente silenciados. Restam então as memórias dos velhos que teimam em reificar a incorporação da cultura escolar mediante acordos e resistências, contradições e historicidades próprias, que podem nos ajudar a entender o desejo e a demanda indígena atual por mais escolas e mais vagas específicas nas universidades públicas.

Para o caso do povo *Palikur-Arukwayene* em tela, cumpre um olhar em perspectiva que compreende desde a formação do primeiro professor indígena, Moisés Iaparrá, até a entrada de seu primeiro doutorando em antropologia (UFPA), o acadêmico indígena Adonias Guiome, em uma universidade pública brasileira. O contato involuntário com a escola estatal brasileira por parte dos cognominados “índios franceses” guarda memórias de resistência, negociação, aceitação e ressignificação que pouco aparecem nos discursos oficiais, via de regra ufanistas. Discursos que, como vimos apontando, velam os conflitos e impactos causados pela “invenção” de uma cultura escolar, em sociedades sem escolas. Não obstante as conquistas já auferidas, o caminho a percorrer ainda é longo, visto que a desigualdade de acesso a serviços educacionais pelos povos indígenas é diagnosticada pelo próprio órgão oficial de ensino brasileiro. Perpassando todas estas histórias, demandas e memórias, está o protagonismo indígena, em constante trabalho de ressignificar a herança monolíngue, nacionalista e unicultural proporcionada pelo aparato escolar do estado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Ugo Maia. O Real que não é visto – Xamanismo e Relação no Baixo Oiapoque (AP) – Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de São Paulo, Brasil. 2007. (Inédita)

ARNAUD, Expedito. Os índios Palikur do Rio Urukauá: tradição tribal e protestantismo. Belém: MPEG (Publicações Avulsas do MPEG, 38), 1984.

_____. Os índios da região do Uaçá (Oiapoque) e a proteção oficial brasileira. Antropologia, Número 40, Pg. 115-117. Belém, Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi, 1969.

BATISTA, Ramiro Esdras Carneiro. Keka Imawri: narrativas e códigos de guerra entre os Palikur-Arukwayene. Dissertação de mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia (PPGA) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Belém, 2019. (Inédita)



BELTRÃO, Jane Felipe & LOPES, Rhuan Carlos dos Santos. “Alteridade e consciência histórica: a história indígena em seus próprios termos” In: Beltrão, Jane Felipe; Lacerda, Paula Mendes (Orgs.). *Amazônias em tempos contemporâneos: entre diversidades e adversidades*. Rio de Janeiro, Mórula, 2017. p. 16-24.

CAPIBERIBE, Artionka Góes. “Não cutuque a cultura com vara curta: os Palikur e o projeto “Ponte entre os Povos” In: Carneiro da Cunha, Manuela & Cesarino, Pedro Niermeyer (Orgs.) *Políticas Culturais e Povos Indígenas*. São Paulo, Cultura Acadêmica, 2014. p. 165-194.

_____. *Batismo de Fogo: Os Palikur e o Cristianismo*. São Paulo, Annablume, 2007.

_____. *Conversão ao Pentecostalismo Evangélico: o caso Palikur*. Trabalho apresentado ao GT Etnologia Indígena no XXII Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais em Caxambú/MG, 1998. (Inédito)

CUNHA, Manuela Carneiro da. *Índios no Brasil: história, direitos e cidadania*. São Paulo, Claro Enigma, 2012.

DAVY, Damien & FILOCHE, Geoffroy. *Zones de Droits d’Usage Collectifs, Concessions et Cessions em Guyane française: Bilan et perspectives 25 ans Après*. Institut de recherche pour le développement – CNRS Guyane, 2014. (Inédito)

DAVY, Damien. *Comunidades Indígenas e Fronteiras Internacionais*. Apresentação realizada em 17 de março de 2017.

GALLOIS, Dominique Tilkin e GRUPIONI, Denise Fajardo. *Povos indígenas no Amapá e Norte do Pará. Quem são, onde estão, quantos são, como vivem e o que pensam?* São Paulo, IEPÉ, 2009.

GOMES, Ivanildo. *A História Palikur a partir da Memória dos mais velhos: Licenciatura em Educação Escolar Indígena-Ciências Humanas/UNIFAP*, 2011. (Inédita)

HOBBSAWN, Eric e RANGER, Terence. *A invenção das Tradições*. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

IAPARRÁ, Vivaldo Ioiô. *Narrativa de Surgimento e Domesticação do Kaneg (Manihot esculenta) entre o Povo Palikur do Rio Urukawá – Amapá – Brasil*. Licenciatura Intercultural Indígena – Área de Ciências Humanas/UNIFAP. Oiapoque, 2019. (Inédito)

LABONTÊ, Hélio Ioiô. *Trajetórias Históricas do Povo Palikur do Urukauá: contatos, evangelização e escolarização em processo*. Licenciatura Intercultural Indígena – Área de Ciências Humanas/UNIFAP. Oiapoque, 2015 (Inédito)

LE GOFF, Jaques. *História & Memória*. Campinas, Editora da Unicamp, 2013.

MAZUREK, Rosélis Remor de Souza (Org.). *Programa de gestão territorial e ambiental das terras indígenas do Oiapoque*. Belém, The Nature Conservancy, 2013.

MEIRA, Sílvio. *Fronteiras Setentrionais: três séculos de lutas no Amapá – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo*, 1989.

MUSOLINO, Álvaro Augusto Neves. *Migração, identidade e cidadania Palikur na fronteira do Oiapoque e litoral sudeste da Guiana Francesa*. Tese de Doutorado apresentada na Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2006. (Inédita)

NIMUENDAJU, Curt. *Os índios Palikur e seus vizinhos*. Manuscrito em fase de tradução por Thekla Hartmann, NHII/USP, 1926.



POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. Rio de Janeiro: Estudos Históricos, 1989.

RONDON, Cândido Mariano da Silva. Índios do Brasil – das cabeceiras do Rio Xingu, dos Rios Araguaia e Oiapoque (vol. II). Brasília: Senado Federal, 2019.

SILVA, Luiz Fernando Villares. Coletânea da legislação indigenista brasileira. Brasília, FUNAI, 2008.

TASSINARI, Antonella. Da Civilização a tradição: os projetos de escola entre os índios do Uaçá. IN: Silva, Aracy L. da e Ferreira, Mariana Kawall Leal(orgs). Antropologia, História e Educação: A questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001. P. 157-95.

_____. No bom da festa: o processo de construção cultural das famílias Karipuna do Amapá. São Paulo: Edusp, 2003.

TEIXEIRA, Dante, PAPAVERO, Nelson. Os primeiros documentos sobre a História Natural do Brasil (1500-1511) – Viagens de Pinzón, Cabral, Vespucci, Albuquerque, do Capitão de Gonville e da Nau Bretoa. Belém, Museu Paraense Emílio Goeldi, 2009.

VALLOT, Hugues. A construção da fronteira Brasil/Guiana Francesa e os Palikur In: Pimenta, José; Smiljanic, Maria Inês (Orgs.) Etnologia Indígena e Indigenismo. Brasília, Positiva, 2012. p. 53-73.

VISIGALLI, Egle Barone & SARGE, Kristen. La Montagne d'Argent – Um site remarquable de Guyane (Ouanary). Matoury, Ibis Rouge Editions, 2011.

ENSINO MÉDIO, ENUNCIADOS E A CONSTITUIÇÃO DE SUBJETIVIDADES JOVENS NA PRODUÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL (1999-2018)

Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliani - UFGD⁷²

INTRODUÇÃO

Sendo tarefa do cartógrafo dar língua a afetos que pedem passagem, dele se espera basicamente que esteja mergulhado nas intensidades de seu tempo e que, atento às linguagens que encontra, devore as que lhe parecerem elementos possíveis para a composição das cartografias que se fazem necessárias. (ROLNIK, 2014, p. 23).

O texto apresenta parte dos resultados conclusivos de pesquisa cujo objetivo foi o de cartografar o Ensino Médio no estado de Mato Grosso do Sul (MS), utilizando como fonte a produção acadêmica da Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) de três universidades do estado de Mato Grosso do Sul: a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).⁷³ Neste trabalho o objetivo foi o de analisar dois dos enunciados que essa produção discute e faz circular sobre o ensino médio (EM) e a constituição de subjetividades jovens nele inseridas.

O uso do termo “cartografia” deveu-se ao diálogo estabelecido com os estudos foucaultianos e deleuzeanos. Cartografia do Ensino Médio pode ser entendida, com Deleuze (1998, p. 53), como “diagramas de forças e saberes” desse nível da educação, que envolvem e contribuem para configurá-lo no estado e país. Disso pode-se afirmar que os resultados da pesquisa, como também dos aspectos pinçados para este texto, não tiveram intenção de fixar “o” mapa do ensino médio, descrito pela análise das produções da pós-graduação, mas pretendeu propor uma interpretação entre outras possíveis, pois sempre há na ordem dos poderes e saberes a possibilidade de transformação, pela criação ou resistência e, desses movimentos, o desenho de outros mapas. Deleuze (1998, p. 69-70, grifo nosso) indica que

72 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Contato: rosemeireziliani@ufgd.edu.br.

73 Pesquisa desenvolvida em 2019, no Programa de Pós-graduação em Psicologia (PPGPSICO), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).



[...] a história das formas – arquivo – é duplicada por um devir das forças – diagrama. É que as forças aparecem em ‘toda a relação entre um ponto e outro ponto’: um diagrama é um *mapa*, ou antes, uma *sobreposição de mapas*. E, de um diagrama a outro, novos mapas são extraídos.

O termo enunciado foi utilizado no título e como operador de análise, em diálogo com Foucault (2001). Podemos afirmar que o “enunciado” possibilita a aproximação de discursos de época, já que estes caracterizam-se como um “conjunto de enunciados”. Concebemos o enunciado como uma mescla de signos (palavras, frases, proposições), porém sua identificação não se resume a esses aspectos da linguagem. O enunciado, tem uma modalidade própria de existência e deve ser identificado em um regime complexo de instituições materiais; modalidade esta “que lhe permite estar em relação a um domínio de objetos, prescrever uma posição definida a qualquer sujeito possível, estar situado entre outras performances verbais, estar, enfim, dotado de uma materialidade repetível” (FOUCAULT, 2000, p. 124). O enunciado é histórico e tem sua identidade reconhecida na relação com outros saberes e enunciados de época.

O enunciado não é somente algo repetível, é também passível de transformação, conforme aponta Foucault (2000). E isso ocorre devido a sua existência relacional, com outros saberes e enunciados de época. Algumas afirmativas circulam nos discursos (político, científico e outros) e passam a ser consideradas verdades, em cada momento histórico. Nesse sentido o enunciado pode ser definido como verdades historicamente construídas que produzem a realidade e os sujeitos de que tratam; são portanto produtivas. Alguns enunciados compõem na legislação (discurso oficial) e nas produções científicas que compõem parte do corpus da pesquisa socializada neste texto, como “educação para a vida e para o trabalho” (HILÁRIO, 2019) ou “é preciso adaptar o ensino às características do aluno” (LIMA, 2017). Ambos relativos a educação escolar e sobre os quais refletimos neste texto.

Como recorte temporal foi adotado o período de 1999 a 2018. Quanto as teses foi incluído todo o período em que as mesmas encontram-se disponíveis, de 2008 a 2018. Como apontado iniciamos o mapeamento das dissertações no ano de 1999, entretanto encontram-se disponíveis no repositório da UCDB, um total de 42 trabalhos defendidos em anos anteriores, que não tratam do EM.

A metodologia utilizada para a seleção inicial dos trabalhos que incluíram o Ensino Médio foi realizada pela leitura dos títulos, resumos e palavras-chave. O material foi acessado entre abril e agosto de 2019. Esclarecemos que os limites observados na primeira etapa das buscas, em parte dos resumos, em termos de ausência de informações necessárias sobre as pesquisas (como recorte temporal, metodologia, sujeitos da pesquisa), não invalidaram totalmente seus usos, pois em diálogo com Ferreira (2002, p. 270) é

[...] possível ler em cada resumo e no conjunto deles outros enunciados, outros resumos, outras vozes, e perceber a presença de certos aspectos



significativos do debate sobre determinada área de conhecimento, em um determinado período. A possibilidade de leitura de uma História pelos resumos que sabemos não poder ser considerada a única, tampouco a mais verdadeira e correta, mas aquela proposta pelo pesquisador do ‘estado da arte’; pode ainda ser resultado da compreensão das marcas deixadas pelos autores/editores em cada resumo e do estabelecimento de relações de cada um deles (resumo) com outros, e também com uma bibliografia que extrapola a da produção de dissertações e teses.

Considerando esses elementos e selecionadas as produções que comporiam o mapa, foi realizada a leitura completa ou de partes específicas dos trabalhos que tratam de temáticas referentes ao EM. Há ainda trabalhos defendidos que não possuem disponíveis nos repositórios o resumo e o texto completo em PDF, mas que foram localizados em sites de buscas, como o Domínio Público ou a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), e incluídos no mapa.

1 RESULTADOS OBTIDOS

Considerando os critérios de seleção adotados os resultados apontaram que das 934 dissertações e teses disponíveis nos repositórios consultados, 64 trabalhos priorizam o EM nas reflexões, como objeto ou lócus das pesquisas.

Após leitura, esses trabalhos selecionados foram organizados em áreas ou temáticas, conforme Quadro 1.

Quadro 1 – Temáticas das produções selecionadas nos repositórios da UCDB, UFMS e UFGD

REPOSITÓRIOS		UCDB		UFMS		UFGD		TOTAL
Nº	OBJETOS/TEMÁTICAS	D	T	D	T	D	T	
01	Diversidade	03	-	02	-	02	-	07
02	Empregabilidade e orientação profissional	01	-	01	-	-	-	02
03	Ensino-aprendizagem/prática pedagógica (disciplinas escolares, conteúdos, estratégias, cognição...)	16	-	11	02	03	-	32
04	Ensino médio integrado à educação profissional técnica	04	-	-	01	-	-	05
05	Família e escola	-	-	-	01	01	-	02
06	Formação e trabalho docente	01	-	01	-	-	-	02
07	Instituições escolares	-	-	-	-	01	-	01
08	Políticas públicas e gestão escolar	03	01	02	02	01	-	09
09	Currículo (reformas, diretrizes...)	-	-	02	01	01	-	04
Total		28	01	19	07	09	00	64

D - Dissertação; T - Tese.

Fonte: Dados da pesquisa bibliográfica (2019).



Como aponta o Quadro 1, as produções referentes ao EM selecionados foram: 29 na UCDB, sendo 28 dissertações e 01 tese; 26 trabalhos na UFMS, sendo 19 dissertações e 07 teses. Na UFGD, foram localizadas 09 dissertações referentes ao EM e nenhuma tese.

Mesmo com uma incidência pequena, se considerarmos o total de teses e dissertações defendidas, essas produções são relevantes. Mais do que o quantitativo explicitado, observa-se no Quadro 1 uma amplitude de temas e problemas privilegiados pelos pesquisadores e respectivos programas.

2 ENUNCIADOS E CONSTITUIÇÃO DE SUBJETIVIDADES: VIDA-TRABALHO E ENSINO-APRENDIZAGEM

Os trabalhos inscritos nas temáticas Políticas educacionais/gestão escolar, Ensino médio integrado ao técnico e Empregabilidade/orientação vocacional enfatizam e problematizam a relação educação-trabalho, permitindo selecionar o enunciado “educação para a vida e para o trabalho”. A outra temática, Ensino-aprendizagem/prática pedagógica, que possui a maior incidência de produções sobre EM nos repositórios, colocou em circulação o segundo enunciado que nos dispusemos a analisar: “é preciso adaptar o ensino às características do aluno”. Desse modo, para este texto, foram priorizadas apenas parte das 64 produções selecionadas.

O enunciado “educação para a vida e para o trabalho” compôs discursos diversos sobre essa modalidade educacional. Nas produções da pós-graduação selecionadas ele comparece, pois as viradas macropolíticas, os diferentes exercícios de governo do outro, afetam a microfísica das instituições sociais, como a escola, e vice-versa.

No tema “políticas públicas/gestão escolar”, foram selecionados nove trabalhos. Das pesquisas quatro analisam a chamada “Escola Guaicuru”, que em síntese foi uma reforma educacional realizada no estado de MS, proposta durante o primeiro governo petista (1999-2002), e que vigorou parcialmente no segundo mandato (2003-2006). Outros dois trabalhos analisam programas e parceria com instituições privadas e denunciam a inserção da lógica de mercado, interferindo na gestão escolar.

Duas teses analisam o Programa Jovem de Futuro (PJF): a de Alves (2018), que investigou a Gestão Escolar para Resultados (GEpR), expressa no Programa Jovem de Futuro (PJF), do Instituto Unibanco (IU), durante parceria firmada com a Secretaria de Educação (SED/MS) e a de Balduino (2016). Esta última investiga o PJF, entre 2012-2014, considerando a parceria entre o governo do estado de MS e o terceiro setor, representado pelo IU, que integra o Movimento Todos pela Educação, e que em 2012 articulou-se ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), do Ministério da Educação e Cultura (MEC). A tese examina as consequências da implantação/implementação do PJF para a autonomia da gestão das escolas de EM no estado. Trata-se de pesquisa, documental e de campo, envolvendo coordenadores do programa e diretores de escolas e que dialoga com teóricos do materialismo histórico. Os resultados apontam que o PJF, coordenado pelo IU, inseriu a lógica do mercado no interior das escolas públicas, que produziu ingerência em suas propostas pedagógicas e na autonomia da gestão democrática, que implica



processos participativos; aspecto explicitado nas narrativas de entrevistados, que evidenciaram resistências dos sujeitos da escola a esse Programa.

Como nos trabalhos incluídos nessa temática, também consideramos ser possível identificar o enunciado em questão no discurso oficial ou nas legislações, que evidencia a dicotomia educação-trabalho ou vida-trabalho nesse nível da educação no país.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), foi assegurada a obrigação do estado brasileiro para com essa etapa da escolarização. Em decorrência, em 1996, foi promulgada a segunda LDB, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), garantindo espaço no texto legal, tanto para o EM, como etapa final da educação básica, como para a oferta de educação profissional técnica. Reforma essa que também gerou críticas de analistas desse nível da educação, como o texto de Kuenzer (2000), no qual afirma “o ensino médio agora é para a vida”, fazendo a crítica a oferta de educação profissional sem uma sólida formação geral, mais uma vez, não prevista com a separação entre EM e técnico.

Essa é uma questão presente em trabalhos cadastradas nos repositórios da UCDB e da UFMS, selecionados e organizados com a denominação de “ensino médio integrado à educação profissional técnica”, que permitiu materializar a integração prevista no Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004) e na Lei nº 11.741/2008 (BRASIL, 2008).

Para uma aproximação das análises dessa temática temos o trabalho de Corrêa (2016), cujo enfoque dirigiu-se ao ensino de matemática nessa modalidade educacional, tendo como lócus o Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS), campus de Aquidauana (micropolítica). A pesquisa de cunho documental e de campo entrevistou professores e alunos sobre a dinâmica do processo de significação e recontextualização dessa política, considerando diferentes contextos (produção do texto político, contexto da prática etc.). O trabalho inscreve-se nos estudos de políticas públicas. Dedicar-se a analisar os contextos de produção do texto político, que estão imbricados e, “por vezes, atravessados por variados discursos que os formam, ao mesmo tempo em que constituem lugares de disputas em busca da legitimação da política pública em análise (CORRÊA, 2016, p. 90).

Observou-se, em consonância com as legislações federais, que os textos adotados no IFMS preconizam o trabalho como princípio educativo, a formação integral e uma “estrutura curricular dinâmica, flexível e enfoque interdisciplinar” (CORRÊA, 2016, p. 121). Entretanto, o trabalho evidencia a escassez de discussão sobre a formação geral. Aponta ainda que os sujeitos atribuem a tais políticas “múltiplos significados”, sendo contudo recorrente o reconhecimento dos alunos, colaboradores na pesquisa, sobre a “qualidade no ensino”, e isso se deve não a formação profissional técnica oferecida, mas principalmente a possibilidade de ingressar em uma universidade. Aspecto que também se expressa nos posicionamentos de professores sobre os conteúdos da matemática que, segundo apontam, deveriam ser mais abrangentes.

Entre os trabalhos que analisam essa modalidade fora dos Institutos encontra-se o de Benites (2018) que analisa o curso técnico em informática integrado ao EM (2009-2015) e oferecido em uma escola do município de Iguatemi, inserida na Rede Estadual de



Educação (REE/MS). Trata-se de pesquisa documental e de campo. A pesquisa responde como se deu a efetivação do curso que se iniciou em 2009, analisando dois projetos autorizados e que funcionaram até 2015. Para realizar a crítica a pesquisa dialoga com autores da perspectiva crítica (Acácia Kuenzer, Gaudêncio Frigotto e outros). Os resultados apontam que mesmo “pretendendo” superar a dualidade histórica entre educação profissional e ensino médio esse objetivo não foi atingido pela Instituição, considerando que as ações necessárias a essa finalidade foram insuficientes.

Observou-se que é uma produção recente, considerando que essa modalidade de oferta se organizou no estado com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica integrada ao EM, a partir da segunda metade dos anos 2000. Outra característica desses trabalhos é a de que dois deles tem como lócus os Institutos Federais, pois os demais evidenciam o protagonismo de escolas estaduais e municipais na oferta dessa modalidade, além de incluírem em suas análises a questão do trabalho nos municípios/regiões onde as ofertas ocorreram. Ainda, evidenciam as limitações e dificuldades para o funcionamento dessa modalidade educacional, mesmo nos Institutos Federais criados para esse fim, fazendo (re)aparecer a histórica luta de forças entre os conhecimentos de formação geral e o profissional.

No tema “empregabilidade/orientação vocacional” mais uma vez é a questão da relação educação-trabalho e do mercado que se coloca em análise. Entre as preocupações destacamos a que analisa como o discurso da empregabilidade afeta e produz a identidade dos jovens. Constata-se ainda que a maioria dos alunos do EM da escola pública trabalha, enquanto os da escola privada não.

A mais recente reforma educacional (POPKEWITZ, 1997) no país, dirigida ao ensino médio, teve início no governo de Michel Temer. Também chamada de “contrarreforma” (SOARES, 2017), foi regulamentada pela Lei nº 13.415, de 16 de janeiro de 2017 (BRASIL, 2017). Esse recente (re)direcionamento da última etapa da educação básica insere-se em discursos, especialmente o político, que aprofundam a relação entre educação e a formação para o trabalho, apregoando a privatização da educação, a “liberdade de escolha” dos escolares, a desqualificação do trabalho docente, a ação do setor privado na educação oferecida, enfim, uma visão mercadológica da escolarização.

O outro enunciado selecionado comparece em trabalhos da temática “Ensino-aprendizagem/prática pedagógica”. São produções que analisam principalmente as metodologias e instrumentos utilizados em diferentes disciplinas escolares (história, filosofia, biologia, matemática, e outras) e suas implicações para as práticas pedagógicas.

Entre os trabalhos mapeados identificamos alguns que dialogam com a Teoria da Aprendizagem Significativa e com a abordagem Sócio-Histórica, utilizadas como suportes para a realização de intervenções em sala de aula (pesquisa de campo) e/ou para a análise dos resultados das pesquisas.

Para exemplificar encontra-se a tese de Vinhóli-Junior (2015), que analisa o resultado do ensino-aprendizagem da biologia celular, tendo como referência a Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS). A pesquisa utilizou modelos concretos



(de células) como alternativa para promover a aprendizagem, para além das ilustrações dos livros didáticos usualmente utilizados. O resultado evidenciou que a construção de modelos concretos, por parte dos alunos, e o envolvimento dos mesmos com o conteúdo trabalhado em uma sequência específica, demonstraram uma potencialidade para aprendizagens significativas.

O trabalho de Moraes (2005), teve como objetivo avaliar os resultados do E-A de biologia, na primeira série do EM, em situação de natureza experimental, em diálogo com a TAS/Mapas Conceituais, construídos pelos alunos, utilizando um programa específico de computador e os chamados “organizadores prévios”. Também nesse trabalho os resultados foram considerados positivos.

A tese de Mello (2015), analisa a aprendizagem colaborativa em um Ambiente Virtual de E-A (AVEA). Os resultados apontaram que as interações colaborativas são favoráveis para a solução dos problemas ou desafios em sala de aula, e apontaram as formas de mediação que favorecem o E-A, levando-se em conta as influências dos fatores socioculturais que interferem nas aprendizagens, com base na teoria vygotskyana (zonas de desenvolvimento).

Os diálogos mantidos com a psicologia da educação e da aprendizagem, especialmente pelas teorias como as da aprendizagem significativa, a perspectiva sócio-histórica (vygotskyana) e a epistemologia genética piagetiana, respeitadas suas diferenças, fazem circular certa concepção de E-A, que enfatiza o papel ativo dos alunos frente ao conhecimento e entende o professor como um mediador ou facilitador da aprendizagem.

Consideramos que o diálogo com essas teorias coloca em circulação o enunciado que afirma que “é preciso adaptar o ensino às características do aluno”. Esses trabalhos pouco problematizam esse enunciado, ao contrário, evidenciam sua produtividade na consecução de aprendizagens “efetivas”.

Mas, com apoio de Lima (2017), é possível afirmar que tal enunciado, colocado em circulação desde o início do século passado, tem nessas teorias psicológicas (e em outras) sua atualização; a autora ressalta e problematiza, entre outros aspectos, a noção da “desigualdade das inteligências” que elas preconizam.

Ressaltamos que em contraposição a esse enunciado, no mapa geral do Ensino Médio, comparecem trabalhos que o questionam ou problematizam. O trabalho de Obara (2009, p. 6) evidencia que no primeiro governo popular do MS (1999-2002) o currículo estava alicerçado “na concepção da Escola Única, ou seja, voltada para a formação geral, articulada em três eixos: formação cultural, formação econômica e formação política”. Segundo essa reforma o conhecimento a ser ensinado devia ser a referência valorizada. Também na temática “currículo”, encontram-se trabalhos que enfatizam a centralidade do conhecimento, recusando que o ensino se adapte às necessidades dos alunos.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O discurso científico-educacional sobre EM expresso nas 934 produções da Pós-Graduação em Educação depositadas nos repositórios das universidades de MS evidenciam uma gama expressiva de problemas elaborados para investigação. Entre esses foram localizados 64 trabalhos utilizados como fonte para pensar esse nível da educação, pois tomam o ensino médio como objeto e/ou lócus das pesquisas.

Na temática predominante nos trabalhos, o E-A/prática pedagógica, além do tema em comum e a repetitiva preocupação com o ensino de conteúdos escolares e as consequentes aprendizagens, essas pesquisas se aproximam no aspecto metodológico, ao utilizarem reiteradamente a pesquisa de campo, incluindo a intervenção em sala de aula, com a organização de atividades ou aplicação de instrumentos produzidos para dar lugar, nos textos, a memória individual/coletiva ou a experiência dos sujeitos (LARROSA, 2011), em especial professores e alunos e, também, ao se dirigirem a microfísica das instituições - a sala de aula.

Na maioria dos trabalhos os sujeitos envolvidos na/com as políticas educacionais e o processo de escolarização comparecem como participantes da pesquisa. Porém, não há uma abordagem mais detalhada, na maioria deles, sobre a concepção de “sujeito” adotada nas pesquisas. Em algumas produções analisadas essas narrativas foram tomadas como a “verdade” sobre os fatos ou dos acontecimentos analisados e essa adoção foi pouco problematizada com apoio do referencial adotado e/ou das demais fontes utilizadas.

Seguindo as teorizações foucaultianas podemos indicar que os “modos de subjetivação” são as práticas de constituição dos sujeitos. Em sentido mais amplo, designa a objetivação do sujeito ou “modos em que o sujeito aparece como objeto de uma determinada relação de conhecimento e de poder” (CASTRO, 2009, p. 408) ou, em outros termos, modos de subjetivação/objetivação, já que não são processos independentes. Essa história da subjetivação/objetivação do ser humano na cultura ocidental, como estudou e apontou Foucault (1985), apresenta-se no estatuto das ciências, na objetivação dos sujeitos por meio de práticas divisoras presentes na sociedade (normal-anormal, trabalhador-vagabundo etc.) e, ainda, no modo como o sujeito se transforma e se reconhece como tal (por meio da sexualidade, por exemplo). E, são essas formas de atividade sobre si o sentido mais restrito atribuído ao processo de subjetivação e, conseqüentemente, de sujeito/subjetividade.

Refere-se, por um lado, a como se produz sujeitos de tipos específicos em cada momento histórico e sociedade e, de outro, como estes constituem-se a si mesmos envoltos em diferentes práticas e discursos em circulação, eleitos como “verdadeiros”. Nesse sentido, pode-se designar “modos de subjetivação” ao processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, ou, mais exatamente, de uma subjetividade (CASTRO, 2009).

Os dois enunciados privilegiados neste texto e pinçados na produção da pós-graduação consultada evidenciam alguns dos contornos do mapa, contudo não são tão recentes na história da educação, pois se repetem em diferentes discursos em especial desde o início do século passado.



Concluindo, partimos do princípio de que os enunciados abordados neste texto, em circulação nas legislações, nas produções científicas e nas instituições escolares (e em outros saberes e instituições sociais), objetivam e afetam a ação e o modo de ser dos envolvidos com a educação, pois contribuem para (con)formá-los; enfim, contribuem para produzir os sujeitos e a realidade de que tratam.

Porém, não é somente esse aspecto que se efetiva, já que os sujeitos não agem da mesma maneira frente ao “processo de objetivação”. As diferentes maneiras de constituição de si, ou modos de ser, inseridas em práticas e enunciados em circulação em cada momento histórico e sociedade, refere-se a interpretação dada por Foucault (1985) aos “modos de subjetivação”. Nesse sentido alguns dos trabalhos que analisam e fazem circular esses dois enunciados tomam os posicionamentos dos sujeitos (especialistas, gestores, professores e alunos) fazendo aparecer também formas de resistências empreendidas pelos mesmos na microfísica das instituições escolares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Andrêssa Gomes de Rezende. *Gestão escolar para resultados na educação: uma análise da parceria entre o Instituto Unibanco e o Ministério da Educação na execução do Projeto Jovens do Futuro*. 2018. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Campo Grande, 2018.

BALDUINO, Maria Aparecida Canale. *Programa Jovem de Futuro: uma proposta do terceiro setor para a gestão de escolas do ensino médio na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (2012-2014)*. 2016. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Campo Grande, 2016.

BENITES, Elizabete Paniagua. *O curso técnico em informática integrado ao ensino médio em uma escola da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul, no município de Iguatemi - MS (2009-2015)*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Campo Grande, 2018.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial da União*, Brasília, 05 out. 1988, Seção 1, p. 1.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 26 jul. 2004.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394/1996... para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 17 jul. 2008, p. 5.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. *Diário Oficial da União*, Brasília, 17 fev. 2017, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 29 jun. 2019.

CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault: um percurso sobre seus temas, conceitos e autores*. Trad. Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.



CORRÊA, Anderson Martins. *A política do ensino médio integrado à educação profissional e o currículo de matemática no IFMS campus Aquidauana: significados recontextualizados*. 2016. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Campo Grande, 2016.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. Trad. Jose C. Rodrigues. São Paulo: Brasiliense, 1998.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da arte”. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXIII, n. 79, ago. 2002. p. 257-272.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. (2001). Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, p. 197-223, 2001.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 6. ed. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. Org. e trad. de Roberto Machado. 16. ed. Rio de Janeiro, RJ: Ed. Graal, 2001.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. 3. ed. Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

HILÁRIO, Wesley Fernando de Andrade. *O enunciado “Educação para a vida e para o trabalho” inscrito nas reformas do Ensino Médio como tecnologia da governamentalidade neoliberal (1996-2017)*. 2019. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.

KUENZER, Acácia Zeneida. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 70, p. 15-39, abr. 2000.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul./dez. 2011.

LIMA, Ana Laura Godinho. É preciso adaptar o ensino às características do aluno: análise histórica de um enunciado. *Cadernos de História de Educação*, v. 16, n. 2, p. 311-333, mai. ago. 2017.

MELLO, Dante Alighieri Alves de. *Um ambiente virtual colaborativo de ensino e aprendizagem de física com base na teoria de Vygotsky*. 2015. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Campo Grande, 2015.

MORAES, Ronny Machado de. *A aprendizagem significativa de conteúdos de biologia no ensino médio, mediante o uso de organizadores prévios e mapas conceituais*. 2005. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Campo Grande, 2005.

OBARA, Elisete Emiko. *Política educacional para o ensino médio no estado de mato grosso do sul (1999-2006)*. 2009. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Campo Grande, 2009.

POPKEWITZ, Thomas. *Reforma educacional: uma política sociológica - poder e conhecimento em educação*. Tradução Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina; Ed. da UFRGS, 2014.



SOARES, Fernando Augusto Generino. *A Contrarreforma do Ensino Médio do Governo Michel Temer: a reorganização do projeto neoliberal e a desconstrução da educação física escolar*. 2017. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

VINHOLI-JÚNIOR, Airton José. *Modelagem didática como estratégia de ensino para a aprendizagem significativa em biologia celular*. 2015. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Campo Grande, 2015.

ESCOLA LAICA? A INTERVENÇÃO DE MISSIONÁRIOS PROTESTANTES NA AULA DE ESTÁGIO II SOBRE HISTÓRIA DA ÁFRICA

Antonielson Adorno Santos – UEFS

“Até que os leões contem suas histórias, os contos sobre a caça glorificarão os caçadores (Provérbio Africano) ”.

Resumo: A proposta deste artigo é analisar a laicidade nas escolas, problematizando a intervenção de um grupo protestante em uma aula de História da África. O objetivo geral é discutir o proselitismo evangélico dos Gideões Internacionais, no Colégio Estadual Hilda Carneiro na cidade de Feira de Santana-BA na turma do 7º ano B, no dia 18 de setembro de 2019. Os específicos são: identificar se houve autorização por parte da direção escolar para a distribuição de Bíblias Sagradas entre os estudantes, professores e demais funcionários; analisar a filiação religiosa dos docentes do referido colégio; descrever como a presença evangélica foi utilizada como fonte para dialogar sobre a intolerância religiosa por parte de alguns grupos evangélicos contra as religiões de Matrizes Africanas; identificar os impactos sociais que são causados no ambiente escolar caso a temática religiosa seja discutida de forma apologética. A metodologia adotada neste artigo foi a de análise e interpretação de dados com base nas fontes material e oral que foram estudadas nesta pesquisa. As fontes oficiais como a Constituição Federal de 1988 e a Lei Federal 10.639/03, o depoimento oral, realizado em entrevista, com a professora de História Mirleide Santana Lima Pinheiro, também serviu de fonte para este trabalho a Bíblia Sagrada distribuída para todos e todas presentes na escola Hilda Carneiro na data supracitada. A fundamentação teórica que norteia esta pesquisa é a de campo religioso trabalhado pelo sociólogo Pierre Bourdieu em sua obra *Economia das trocas simbólicas* (1974). Os conceitos de *prática, representação e ressignificação* de Roger Chartier (1990), e o de *Racismo* de Kabengele Munanga (2004). Outro conceito pertinente para entendermos o proselitismo permitido no ambiente escolar é o de *conversão*. Para guiar tal conceito, utilizamos a definição do autor Rubem Alves (2005).

Palavras-chave: Escola Laica; Educação; Proselitismo.



INTRODUÇÃO

Durante o processo de formação docente do curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, ministrar aulas em escolas públicas são requisitos obrigatórios das práticas educacionais da disciplina de Estágio Supervisionado do currículo de ensino superior da instituição. No dia 18 de setembro de 2019, foram realizadas duas aulas com a temática Africana em decorrência da necessidade de dialogar sobre uma educação antirracista em tempos de segregação e preconceito vivenciados nos últimos anos no Brasil. Em vigor no ordenamento jurídico brasileiro, durante o governo Lula, a Lei Federal 10.639/03 alterou a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e foi implementada pela Lei Federal 11.645, de 10 março de 2008. Destacaremos nesta pesquisa, a Lei 10.639/03 em atenção à temática Africana e Afro-Brasileira estudadas na sala de aula.

A aprovação da Lei 10.639/2003 aparece como resultado de longos anos de tensões e interesses conflitantes, junto ao Estado para que o mesmo aceitasse o fato de que a sociedade brasileira, além das desigualdades de classe, convivia com as desigualdades raciais. Coincidindo, os mais prejudicados no acesso à educação, saúde, justiça, moradia, mobilidade e segurança, com os negros e negras, por conseguinte, necessitando-se de políticas públicas para equacionar as disparidades e contradições que se apresentavam na sociedade. (ARAÚJO, 2018, p. 56).

De acordo com Munanga (2004), existe a ideologia racista, mascarada de cultura, cuja superioridade se camufla na estética, na religião, nas produções intelectuais, e isso pode ser observado no privilégio das manifestações europeias comparadas as Afrodescendentes. “O racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural”. (MUNANGA, 2004, p. 07). Em sintonia com a perspectiva de Munanga, Santana (2006) reafirma que: “Os conceitos de negro, branco e mestiço não significam a mesma coisa nos Estados Unidos, no Brasil, na África do Sul, na Inglaterra. Por isso o conteúdo dessa palavra, é etno-semântico, política-ideológico e não biológica”. (SANTANA, 2006, p. 164).

A prática proselitista dos protestantes visa a conversão das pessoas, o abandono de suas antigas pertencas religiosas e a adoção de novas doutrinas e representações religiosas, conforme a Bíblia o livro sagrado deles. Segundo Rubem Alves: “a conversão se revela por meio de um novo falar. Converter-se é abandonar um discurso e adotar outro” (ALVES, 2005, p. 68).

A Lei Federal 10.630/03 é uma importante ferramenta jurídica para que os profissionais de educação possam ter um aparato legal para aplicação dos conteúdos relacionados a História Africana e cultura Afro-Brasileira, possibilitando o conhecimento da História da África e dos Afrodescendentes em seu contexto histórico e não a partir da visão eurocêntrica.

De forma homogeneizante se falava da “África” como fonte de barbárie e com selvagens legados à exclusão da civilização ocidental, dita



evoluída. Ao colocar a cor negra dos povos africanos como justificativa para cometer atrocidades históricas, impede-se de conhecer o que se desconhece, aprender o que não se sabe e entender a fé de quem não somos. É a escolha de não saber. (VERGNER, 2017, p. 388).

No século XIX, o filósofo alemão Friedrich Hegel afirmou que o continente africano é símbolo de atraso e sem História. Ao considerar as negras e negros deste continente como sujeitos selvagens e primitivos. De acordo com Hegel, no clássico “A Filosofia da História”, o autor afirma que:

A África não é uma parte histórica do mundo. Não tem movimentos, progressos a mostrar, movimentos históricos próprios dela. Quer isto dizer que sua parte setentrional pertence ao mundo europeu ou asiático. Aquilo que entendemos precisamente pela África é o espírito a-histórico, o espírito não desenvolvido, ainda envolto em condições da natureza e que deve ser aqui apresentado apenas como no limiar da história do mundo” (HEGEL, 2008, p. 175).

Foi com o objetivo de desconstruir este pensamento de retrocesso, que na aula de Estágio II decidimos trabalhar uma parte da História da África Pré-Colonial, no dia 18 de setembro de 2019 na turma do 7º ano turma B, no turno matutino do Colégio Estadual Hilda Carneiro. Nessas aulas, trabalhamos como alguns reinos Africanos (Gana, Mali e Songai), foram responsáveis por grandes relações econômicas com o Ocidente, criando e modelando diversas culturas ao longo da História da África.

A maioria das cidades surgiram a partir das relações comerciais que ocorreram entre grupos cujos produtos eram vendidos ou trocados. A Cidade de Feira de Santana, na Bahia, é um exemplo destas relações, localizada no portal do sertão próximo a capital soteropolitana, a cidade está geograficamente situada em um ponto de entroncamentos de estradas que ligam diferentes municípios e estados. De acordo com Elizete da Silva, a cidade surgiu em “uma fazenda localizada na estrada das Boiadas, próxima do arraial de São José das Itaporocas e pertencia à comarca de Cachoeira. O comércio de gado era a atividade mais importante, embora contasse também com atividades agrícolas. ” (SILVA, E. 2009, p.28). Em concordância com Elizete da Silva, Aldo José Morais afirma que este surgimento aconteceu no século XVIII:

Dentre as muitas fazendas então surgidas, estava a de Santana dos Olhos d’Água, de propriedade do casal português Domingos Barbosa e Ana Brandão. Esta fazenda, a exemplo de outras de maior porte na região, transformou-se em pequeno povoado, sendo a capela ali erguida em louvor a S. Domingos e Santana, o ponto em torno do qual a população das circunvizinhanças passa a reunir-se periodicamente, dando origem assim a uma pequena feira, ainda no primeiro quartel do séc. XVIII. (SILVA, A. 2000, p. 16).

É evidente que este encontro proporcionou uma dinamização étnica, religiosa e social muito diversificada.



Feira de Santana, embora mais conhecida como um grande polo comercial, é, atualmente, uma cidade, baiana, rica em expressões artística e culturais, em constante evidencia e de reconhecido valor, seja na pintura, na arquitetura, na música, seja na literatura [...] Delineou-se assim, uma cultura calcada, de início, nas peculiaridades folclóricas e populares, produto desse exercício diário, na troca artístico-cultural de costumes, de expressões vocabulares, da literatura popular de forma espontânea, ampliando-se para formas mais elaboradas de alguns escritores da época, reunindo em livros, organizados e impressos (em geral, mimeografados) pelos próprios artistas, dos quais destacamos: “Florilégio”; “Poesias de Aloisio Resende”; “Poetas Feirenses”, etc. (MORAIS, 2001, p.45-46).

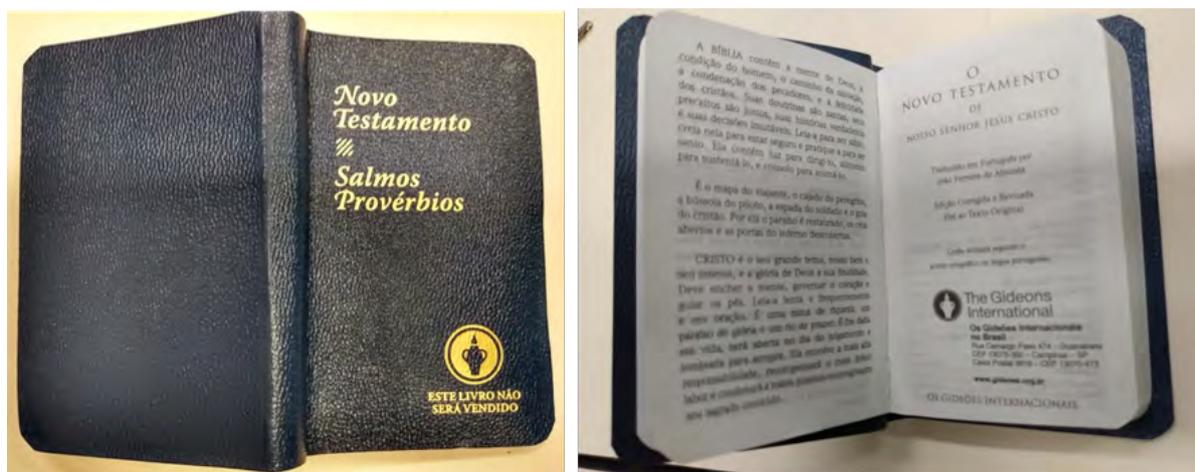
O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E A INTERVENÇÃO PROTESTANTE

O Colégio Estadual Hilda Carneiro está localizado na Rua D, s/nº do conjunto Feira V – Mangabeira, um bairro mais afastado do centro de Feira de Santana-BA. Foi autorizada pelo decreto 9691 e publicado no Diário Oficial em 04/12/1984. A estrutura do Colégio está organizada em dez salas de aulas, uma secretaria em que são tratados os assuntos administrativos do Colégio, uma sala de professores, dois banheiros (um masculino e outro feminino), 674 estudantes matriculados no ano letivo de 2019 e recebe estudantes do 6º ano ao 3º do ensino médio. São destinadas turmas para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, matriculando estudantes entre 15 e 17 anos, chamados de Tempo Juvenil. As aulas são ministradas nos turnos matutino e vespertino, o Colégio não tem sala de vídeo, laboratórios de informática e ciências, não tem biblioteca, nem recursos destinados para aulas práticas.

No decorrer da explicação sobre a História da África, ocorreu a intervenção da professora de História Mirleide Santana Lima Pinheiro, que disponibilizou seu horário para que pudéssemos desenvolver a referida aula. A professora também cedeu, nesse período de tempo, espaço para que um grupo Evangélico distribuísse de forma gratuita Bíblias editadas por protestante (Imagem 1).



Imagem 1



(Fonte: fotos registradas pelo autor)

De forma dinâmica, para que pudéssemos saber quem eram aquelas pessoas, interrompemos a nossa aula para conhecê-las. Os senhores Flavio e Gilberto, se apresentaram como integrantes do grupo protestante chamado “OS GIDEÕES”, eles tinham como objetivo distribuir aquele material para que os estudantes “tivessem acesso a palavra de Jesus”. Diante do episódio ocorrido questionamos: a escola realmente é laica? Fica a reflexão para nosso diálogo.

De acordo com o texto introdutório da Bíblia distribuída, os Gideões Internacionais são uma associação de interesse proselitista presente em diversos países pelo mundo. “A finalidade da Associação é tornar conhecido o Evangelho de Cristo em todo mundo, a fim de que todos cheguem a conhecer o Senhor Jesus como Salvador pessoal” (BÍBLIA SAGRADA, 2011, s/p).

Com a ajuda de muitos cristãos de diferentes igrejas, os Gideões têm distribuído mais de dois bilhões de Bíblias e Novos Testamentos em hotéis, hospitais, instituições penais, entre as forças armadas, estudantes e pessoal da área de saúde. (BÍBLIA SAGRADA, 2011, s/p).

Levando em consideração a laicidade das instituições públicas, como a escola, e que os visitantes tiveram permissão para distribuírem Bíblias nesse espaço, decidimos, de forma interativa, incluir essas pessoas na aula de História da África. Os questionamos sobre a intolerância religiosa contra as Religiões de Matrizes Africanas aqui no Brasil, visto que estávamos numa aula sobre essa temática. Sabemos que as religiões de Matrizes Africanas é o grupo religioso que mais sofre com a intolerância religiosa, portanto, pedimos que os visitantes dialogassem com a turma sobre essa questão.

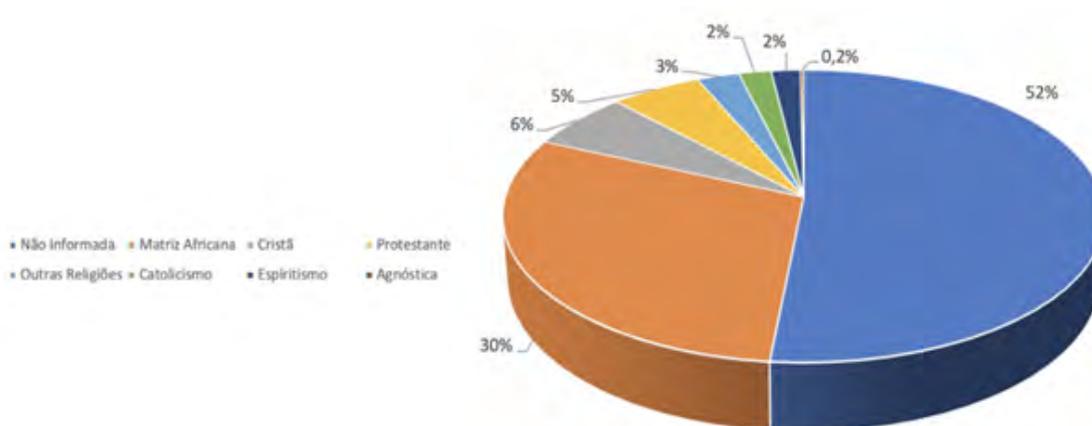
Naquele momento, os visitantes contribuíram com a aula informando que, de acordo com seus ensinamentos religiosos é importante respeitar o outro, e que o objetivo da distribuição de Bíblias era converter as pessoas às doutrinas dos protestantes. Com o objetivo de registrar esta situação em um texto científico, procuramos um dos visitantes, o senhor Flávio e o convidamos para uma entrevista, porém, até a elaboração deste texto ele não estava disponível para ser entrevistado.



De acordo com a professora de História, Mirleide Santana, a Escola Hilda Carneiro já acolhe este grupo protestante há pelo menos cinco anos. “Oh, o ambiente nós permitimos a entrada é ... de qualquer cidadão que venha a desenvolver trabalho de informação, de conhecimento, né ... ou até mesmo de manifestar o desejo de um, de uma expressão religiosa” (PINHEIRO, entrevistada concedida ao autor em 18 de outubro de 2019).

Os dados estatísticos do último Balanço Anual dos Direitos Humanos (Disque 100) (Gráfico 01) referente a religião das vítimas dos casos de intolerância religiosa no Brasil, no ano de 2018, informa que as religiões de Matrizes Africanas são as mais discriminadas, representando 30% das denúncias recebidas pelo órgão. Cabe salientar, que os outros 52 % não tem a informação da religião das vítimas.

Gráfico 01



Fonte: Sistema de Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos e Atendimento - SONDHA

Fonte: Relatório Digital - Balanço Anual 2018. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, 2019, p. 60).

No total, de acordo com o órgão, foram registradas 508 ocorrências no canal Disque 100. Não sendo este número a real situação da intolerância religiosa no Brasil, mas uma estimativa com base nas denúncias.

De fato, pode-se afirmar que esse número pode ir muito além do constatado, devido aos fatos que não são registrados, em muitos casos por falta de acesso a informações, a lei, o conhecimento do serviço ou até mesmo por medo, ameaças ou qualquer outra ação que faça com que as vítimas se recuem diante aos agressores. A lei 9.459/1997 tipifica como crime inafiançável e imprescritível a discriminação contra religiões. (MINISTÉRIO DA MULHER, DA FAMÍLIA E DOS DIREITOS HUMANOS, 2019, p. 59).

Muitos outros casos acontecem e que não são de conhecimento dos setores responsáveis. É de direito do cidadão o livre credo e não credo, isto é assegurado pela Constituição Brasileira de 1988. Ainda de acordo com os dados do Ministério dos Direitos Humanos, atualizados em novembro de 2019 referente ao primeiro semestre



do mesmo ano, divulgados no Balanço Geral referente a discriminação religiosa, as religiões de Matrizes Africanas continuam sendo as religiões das vítimas que mais sofreram com a intolerância religiosa.

Tabela 01

Disque 100- Ano 2019 - Discriminação Religiosa - Religiões das vítimas																															
Religião	AC	AL	AM	AP	BA	CE	DF	ES	GO	MA	MG	MS	MT	PA	PB	PE	PI	PR	RJ	RN	RO	RR	RS	SC	SE	SP	TO	NA	TOTAL	%	
Adventista do Sétimo Dia								1																					1	0,28%	
Agnóstica																														0	0,00%
Assembleia de Deus																														0	0,00%
Ateu																			1											1	0,28%
Budista											1															1				2	0,56%
Candomblé					2		1	2	2		1					1									1	4			18	5,06%	
Católica											1	1						3	5								1	1	12	3,38%	
Cigana																														0	0,00%
Cristã							1		1																			1	3	0,85%	
Espírita	1						1		3		1						1	6						1		4			18	5,06%	
Evangélica	1						1				1								1							3			8	2,26%	
Exotérica																														0	0,00%
Igreja Missão Deusa																											1			1	0,28%
Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias																											1			1	0,28%
Imandade Celestial																														0	0,00%
Islâmismo																														0	0,00%
Judaísmo																														0	0,00%
Judaísmo/Cristianismo																														0	0,00%
Kardecista																														0	0,00%
Maçonaria																														0	0,00%
Matrizes Africanas			1		2				1		2	1				1		1	2	1					1	4			17	4,80%	
Mística																														0	0,00%
Muçulmana																														0	0,00%
Não Informada		1	1	3	4	2	1		1		4		1	1		2	1	1	11					2	1	1	17	178	293	65,82%	
Protestante																1														1	0,28%
Religião Indígena																														0	0,00%
Testemunha de Jeová									1		1		1		1										1		6		12	3,38%	
Umbanda		1	1		1		2				4	1	1			1	1	1	4						1	1		6	26	7,34%	
Umbanda/Candomblé																														0	0,00%
Umbanda/Quimbanda/Candomblé																														0	0,00%
Total	2	2	3	3	9	2	6	4	9	0	14	4	4	1	2	5	2	7	35	1	0	0	4	4	3	48	0	180	354	100,00%	

(Fonte: Balanço Geral 2011 ao 1º semestre de 2019 - Discriminação Religiosa. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, 2019, Religiões das vítimas).

Quando falamos em um Estado Laico, destacamos a não influência religiosa nas políticas do Estado, ou seja, o não-privilegio de uma religião sobre outra. Isso não significa que o Estado é ateu ou agnóstico. O Estado Laico deve tratar os grupos sem crenças da mesma forma com que trata os outros grupos religiosos, pois a religião é uma questão de foro íntimo e voluntária de cada cidadão.

O conhecimento sobre as diversas religiões deve ser dialogado em sala de aula numa perspectiva histórica, compreender como os diversos grupos religiosos ao longo dos séculos se comportaram nas suas relações políticas, econômicas e sociais, destacando estes aspectos na construção das relações humanas. Ao questionar a professora Mirleide Santana sobre a nossa decisão em convidar os Gideões para falar sobre a intolerância religiosa, ela informou que esta atitude foi proveitosa e que esta situação gerou diversos questionamentos posteriores dos estudantes.

Eu achei bem proveitosa, oportuna, né Foi uma oportunidade também para que os alunos é ... desmistificassem a ideia né ... negativa que tem sobre a ... o Candomblé. Não é, tanto que você viu que a reação quando você citou a sua religiosidade, não sei se você observou, é ... eles ficaram assim espantados. Por que talvez eles não estavam fazendo a ligação da sua religião com a ... a ... com ... como você professor, não é, então eles não estavam fazendo essa identificação. Tanto que eles se surpreenderam no momento que você citou que era candomblecista.



Num foi isso mesmo? E ... eles ficaram parados assim, no momento refletindo né ... a sua imparcialidade. Por que na realidade, quando você é ... colocou o assunto é ... da História da África, né ... você expos, e colocou os rituais africanos exercidos nas civilizações de Gana e de Mali é ... eles não observaram a sua ligação em nenhum momento, sua colocação a respeito do seu, da sua espiritualidade. Não é, então pra eles foi interessante, que depois eles chegaram pra mim e comentaram: “Pró ele é ... do Candomblé? ”, “Pró ele não parece não”. Eu disse, Por que? O estereotipo do Candomblé é o quê? Usar a ... a eu não como é ... é turbante? É o quê? (PINHEIRO, entrevistada concedida ao autor em 18 de outubro de 2019).

Foi numa perspectiva histórica que citamos a diversidade religiosa que existia no continente africano no período pré-colonial, destacando a pluralidade étnica das civilizações de Gana, Mali e Songai. Ao explicar a História das negras e dos negros africanos é fundamental citar as questões culturais e religiosas, pois, como afirma Dowyvan Gabriel Gaspar, “É na religião ancestral africana que se encontram e repousam todos os valores culturais da vida dos africanos. ” (GASPAR, 2006, p. 25). Gaspar, em concordância com os trabalhos de Tshibangu, e Alfredsson, afirma que:

O africano é um ser profundamente religioso. Para ele a religião não é apenas um conjunto de crenças, mas uma forma de vida, a base da cultura, identidade e valores morais. Ela é uma parte essencial da tradição que ajuda a promover tanto a estabilidade social como a inovação criativa. (GASPAR, 2006, p. 25).

“A religião tradicional” africana estabelece um modo de sentir, viver e agir. Tudo mergulha no sagrado e só tem sentido no âmbito das práticas religiosas. ” (GASPAR, 2006, p. 28). Isso impossibilita um professor de História ministrar aulas sobre África ou a Cultura Afro-Brasileira sem perpassar nas questões religiosas, é de grande relevância destacar a trajetória destes povos, afastando-se de qualquer conceito pré-estabelecido, principalmente aquelas com influências de convicções dogmáticas a exemplo das confissões religiosas fundamentalistas, como a Igreja Universal do Reino de Deus, de tradição Neopentecostal, que caracterizam as religiões Africanas e Afro-Brasileiras como demoníacas.

Tanto nas religiões hindus, egípcias ou babilônicas quanto nas, nativas da África e outras regiões, os demônios têm sido evitados ou adorados. No Brasil, em seitas como vudu, macumba e quimbanda, candomblé ou umbanda, os demônios são adorados, agradados ou servidos com verdadeiros deuses. (MACEDO, 2006, p. 14).

Quando convidamos os Gideões para falar sobre a intolerância religiosa, os questionamos sobre a diversidade religiosa que existe em nosso país, um campo religioso plural e independente, como afirma o Sociólogo Francês Pierre Bourdieu, “... uma relação de independência e de reforço recíproco, a saber, a constituição de um campo religioso relativamente autônomo e o desenvolvimento



de uma necessidade de “moralização” e de “sistematização” das crenças e práticas religiosas.” (BOURDIEU, 1974, p. 34). Numa instituição pública escolar, a representação de uma religião de forma apologética desrespeita as demais crenças e não crenças, ao dar a primazia para determinada religião, deslegitima a laicidade do Estado.

As representações religiosas são muito relevantes na formação cultural do Brasil. Essa forma de representação do sagrado pode ser conceituada de acordo com Roger Chartier, representação é “a compreensão que os homens buscam do funcionamento de uma dada sociedade ou as operações intelectuais que lhes permitem apreender o mundo” (CHARTIER,1990, p.23).

O Gideão Flávio nos perguntou sobre a nossa religião, antes de lhe responder, perguntamos a classe se alguém sabia qual seria a nossa religião, caso tivéssemos? A resposta foi não. Então, expliquei para os Gideões que somos Candomblecista, iniciado no Ilê Axé Gilodefã, de nação Ketu, na cidade de Santo Amaro-BA, e que em momento nenhum comentamos sobre a nossa religião com os estudantes, porque a confissão religiosa não pode interferir nas aulas de qualquer professor. Não cabe na postura docente fazer confissão ou declaração da sua crença religiosa, não cabe aos professores fazer proselitismo em sala de aula. Argumentamos que ele estaria fazendo exatamente o contrário, tendo em vista que ele (Sr. Flávio) convidou os estudantes a conhecer a palavra de Jesus, destacando a importância de ler a Bíblia diariamente. Numa escola verdadeiramente laica, aprender sobre outras religiões através das literaturas selecionadas proporcionaria uma democratização e respeito a pluralidade religiosa que formaram a sociedade brasileira.

O ensino religioso na sala de aula sendo uma competência do Estado ocorre a partir de 1997 com a Lei nº 9.475, de forma facultativa e não proselitista conforme Art. 33. Torna-se fundamental o respeito a diversidade, afastando-se de quais quer confissões religiosas. Neste sentido o Estado “assume a perspectiva intercultural no currículo, no trato da diversidade cultural religiosa brasileira, integrando conhecimentos, contribuições e valores dos diversos povos e culturas na formação da sociedade brasileira. (SANTOS, 2017, p.354)”. Neste ponto de vista, é necessário que o profissional de educação respeite o espaço escolar como um ambiente diverso, com linguagens e culturas plurais.

Tomando a desconstrução como a base para o recomeço de um novo aprendizado, é necessário reconstruir as memórias preconceituosas, estabelecer coletivamente uma nova forma de olhar o mundo, afastando-se das desigualdades que ainda permanecem enraizadas na nossa sociedade, como confirma Santos (2017).

Desmistificar tantos equívocos e preconceitos existentes na convivência sociocultural brasileira, principalmente contra as culturas e crenças tradicionais (indígenas), africanas, afro-brasileiras, entre outras, cujos seguidores são desrespeitados praticamente todos os dias, implicando a restrição dos direitos fundamentais, como a liberdade religiosa. (SANTOS, 2017, p. 355.).



Não compete a escola a relação confessional com uma, nem outra religião, nem mesmo assumir uma postura atea ou agnóstica, estes estereótipos também devem ser desconstruídos. A formação docente sobre os estudos da religião também se faz necessário, para que os professores possam ministrar suas aulas a partir de conhecimentos adequados, conceitos relevantes, e aptos a dialogar sobre todas as crenças e não crenças, a partir da disciplina História das Religiões.

Ao perguntar se na escola existia candomblecistas, a professora Mirleide Santana em alguns momentos não sabia nem informar como são chamadas as pessoas adeptas ao Candomblé. “Na nossa escola temos, temos é ... eu não sei nem a ... o ... eu não sei nem o nome que se dá aos adeptos ao Candomblé. Como é? Candomblé...?”. (PINHEIRO, entrevistada concedida ao autor em 18 de outubro de 2019).

Então, pra ... pra mim foi interessante porque depois surgiu questionamentos após a sua aula, surgiu questionamentos falando a respeito disso. “Não pró, quem é do Candomblé só usa branco”, “quem é do Candomblé só usa adorno”, não é? “Só usa é ... é colares”, “Não pró, ele não é não”. Eu disse: Menina, ele é. [risos]. Ele tanto é que ele demonstrou, né a posição dele, religiosa. Então, é ... eu achei muito proveitosa, tanto o momento, não é, para com o aluno, e também para com eles que estavam demonstrando, falando sobre a doutrina protestante, né. Então foi um diálogo muito bom e questionador, né ... e que trouxe vários questionamentos posteriores nas minhas aulas. (PINHEIRO, entrevistada concedida ao autor em 18 de outubro de 2019).

A docente segue as doutrinas do Protestantismo, e afirma que os membros de sua religião não aceitam as religiões de Matrizes Africanas, certamente por isso convidou os Gideões para fazer proselitismo e distribuir Bíblias na sala de aula.

Eu sou cristã, minha doutrina nega qualquer tipo de ritual ligado a doutrina do Candomblé. Mesmo assim, eu não vou excluí-los, né ... de expor a sua religiosidade e muito menos de dialogar sobre isso. Apesar, de que pessoas adeptas a minha religião, são diferentes, já agem de forma diferente, né ... já ave ... já age de forma a qual recrimina, a qual separa, né ... faz sistema de separação, de limite, é ... induz ao julgamento. Que o cristão ele não pode julgar, então se eu estou julgando a religiosidade do outro, eu já estou indo contra as minhas próprias é ... bases doutrinarias. (PINHEIRO, entrevistada concedida ao autor em 18 de outubro de 2019).

A confissão religiosa de alguns professores, ainda se mostra como o empecilho fatal para que os conteúdos relacionados à temática Africana e Afro-Brasileira sejam estudados. Estas disputas são mais complexas ainda quando estas rejeições são somadas a resistência dos pais e ausência de apoio da gestão escolar.

As crenças hegemônicas no Brasil, a exemplo o Cristianismo nas suas vertentes Católicas e Protestantes, tornam-se numericamente majoritários comparados com as religiões Afro-Brasileiras. Certamente, além do preconceito falta à professora Mirleide a formação adequada, competências e habilidades sobre a temática.



Durante a entrevista, a professora Mirleide Santana citou que no mês de novembro, se trabalha conteúdos relacionados ao Candomblé. “Como também no período da consciência negra, que a gente comenta sobre a questão do Candomblé, né ... e sobre os rituais ligados ao Candomblé e mesmo assim os meninos têm aquela rejeição, mas, aceitam.” (PINHEIRO, entrevistada concedida ao autor em 18 de outubro de 2019). No período da consciência negra, de acordo com a professora, é trabalhado ou citado a parte religiosa. É importante salientar, para além da questão religiosa, não que ela seja menos importante, mas entender que a luta do povo negro é para além da questão religiosa. Também há reivindicação de melhoria na saúde, educação, respeito e por uma sociedade antirracista. É necessário dialogar sobre políticas públicas, é questionar o silêncio do livro didático sobre a História da África, é convidar os estudantes a refletir para além da “caixinha” do dia 20 de novembro.

A partir da análise das pesquisas científicas produzidos sobre a aplicação da Lei 10.639/03 em Feira de Santana, é relevante destacar a Dissertação de Mestrado da professora de História Maria Santana de Araújo, seu trabalho analisou a Lei 10.639/03 na referida cidade, destacando os percursos e visões do Conselho Municipal e das escolas na efetivação das políticas afirmativas entre os anos de 2003 e 2012. Maria Araújo foi professora da rede pública de ensino, tem formação na área de Estudos Sociais, especialista em História Regional e Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana UEFS. A formação docente e as suas competências e habilidades são fundamentais para o ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira, a devida aplicação destes conteúdos requer uma preparação para ministrar tais atividades.

Entre os anos de 2018 e 2019 fizemos parte do Programa de Iniciação Científica da UEFS e pesquisamos a aplicação da Lei 10.639/03 no Colégio Estadual Helena Assis Suzart e o Colégio Estadual Fênix, ambos públicos, na cidade de Feira de Santana, entre os anos de 1990 e 2010, o objetivo principal foi analisar a recepção dos conteúdos sobre História da África nas turmas do Ensino Médio, comparando os resultados entre os colégios pesquisados, levando em consideração a rejeição de tais conteúdos por grupos Neopentecostais. O resultado obtido foi que a maior parte da rejeição dos conteúdos relacionados a temática Africana se deu nos aspectos religiosos, alguns estudantes, pais, professores, entre outros, não aceitavam estudar esses conteúdos devido as suas convicções religiosas e caracterizavam as religiões Africanas e Afro-Brasileiras como religiões do Diabo.

Maria Santana de Araújo foi a professora de História do Colégio Helena Assis Suzart, e criou o projeto “África, Imagens e Representações”, desenvolvido pela referida professora, o projeto discutia a temáticas relacionadas ao continente Africano, abordava seus aspectos étnicos, religiosos, econômicos e sociais, também se discutida durante as aulas o conteúdo da própria Lei 10.639/03 bem como o racismo e a cultura Afro-Brasileira.

Em contrapartida, o Colégio Estadual Fênix, localizado na mesma rua, no Bairro Feira X, da cidade Feirense, não desenvolveu atividades que tratasse diretamente da temática, apenas palestras no dia 20 de novembro, recortando essa data como se a História e cultura Africana e Afro-Brasileira pudessem ser trabalhadas apenas neste curto tempo.



A formação docente adequada com disciplinas de Antropologia, Sociologia da Religião e História da África ainda se revela como ferramenta transformadora para uma educação antirracista, responsável pela desconstrução de pré-conceitos e intolerância religiosa. Visto que, o elemento religioso se afirma como responsável pela resistência de algumas pessoas em não querer aprender a História da África.

Foi em decorrência desta sólida resistência em tratar de conteúdos sobre as Religiões de Matrizes Africanas que este trabalho buscou entender como a laicidade do Estado deve ser questionada, pois, muitas escolas ainda não praticam o preceito constitucional. Tentar converter pessoas não é papel do professor, e a escola não é ambiente para esta finalidade. “Nenhum representante de comunhão religiosa deve ter acesso à escola e nem exercer sobre ela nenhuma autoridade [...] não cabe aos representantes religiosos utilizar a escola como local de pregação religiosa” (DOMINGOS, 2009, p. 53).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil é um País laico, com diversidade cultural e religiosa. A sala de aula é um ambiente formativo, sendo o espaço que pode abrigar uma diversidade de grupos com ou sem religião e culturas distintas, ela pode ser responsável pela mediação de uma construção de conhecimentos históricos e atitudes de respeito e alteridade frente a essa pluralidade.

Caso a Escola não pratique a laicidade prevista na Constituição Federal, ela pode representar um espaço propício para diversos conflitos. No Colégio Hilda Carneiro, a distribuição de Bíblias pelos Gideões Internacionais não condiz com os princípios de laicidade previstos na Constituição, pois, eles exerceram sua fé e fizeram proselitismo de uma confissão religiosa de vertente protestante em um ambiente público e principalmente, educacional.

Por outro lado, este trabalho busca denunciar as precariedades que o Colégio Estadual Hilda Carneiro vem sofrendo. Ausências de laboratórios, biblioteca, salas de vídeos, recursos mínimos para a construção de uma aula básica, sendo mais uma dificuldade de recursos para a aplicação da Lei 10.639/03, precarizando o ensino e dificultando o processo formativo de cidadãos brasileiros.

FONTES

Oficiais

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988.

Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.º 9.394, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.º 9.475, 22 de julho de 1997.

Relatório Digital - Balanço Anual 2018. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Hu-



manos (MMFDH). Brasília, 2019.

Balanço Geral 2011 ao 1º semestre de 2019 - Discriminação Religiosa. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, 2019, Religiões das vítimas.

Impressas

Bíblia Sagrada. São Paulo: Copyright, 2011.

Orais

Entrevista com a Professora Mirleide Santana Lima Pinheiro.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Religião e repressão.** São Paulo: Edições Loyolla, 2005.

ARAÚJO, Maria Santana de. **A lei 10.639 em Feira de Santana – Ba:** percursos e visões do conselho municipal e das escolas na efetivação das políticas Afirmativas (2003-2012). 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2018.

BOURDIEU, Pierre. **Economia das trocas simbólicas.** São Paulo: Perspectivas, 1974.

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

DOMINGOS, Marília De Franceschi Neto. Ensino Religioso e Estado Laico: uma lição de tolerância. **Revista de Estudos da Religião**, São Paulo, s/v, s/n, p. 45-70, 2009. Disponível em: http://www4.pucsp.br/rever/rv3_2009/t_domingos.pdf. Acesso em 24/10/2019.

GASPAR, Dowyvan Gabriel. “É dando que se recebe”: a Igreja Universal do Reino de Deus e o negócio da fé em Moçambique. 2006. Dissertação (Mestrado em História Social, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

HEGEL, G. W. F. (1837). **Filosofia da História.** Trad. Maria Rodrigues & Hans Harden. 2ª Ed. Brasília: Editora UNB, 2008.

MACEDO, Edir. **Orixás, caboclos e guias:** deuses ou demônios? Rio de Janeiro: Unipro Editora, 2006.

MORAIS, Ana Angélica Vergne de. Fragmentos da história cultural/literária baiana: trilhas na formação de uma identidade. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, n. 2, v. 36, p.45-58, jun. 2001. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/14379/9562> Acesso em: 01/02/2020.

MUNANGA, Kabenguele, Uma abordagem conceitual dos conceitos de raça, racismo, identidade e etnia. **Cadernos PENESB** (Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira). Rio de Janeiro, n.5, p. 15-34, 2004. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-noco-es-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>. Acesso em: 21/04/2019.

SANTANA, Jardelina Garcia. (Re) Discutindo conceitos de raça, racismo, preconceito e dis-



criminação. In, ALMEIDA, Leandro Antonio de. (Org.). **Caminhos para efetivação da Lei 11.645/08**. Cruz das Almas, EDUFRB; Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.p. 163-173.

SANTOS, Rodrigo Oliveira dos. Laicidade e ensino religioso. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo.; BRANDENBURG, Laude Erandi; KLEIN, Remí. (Org.). **Compêndio do Ensino Religioso**. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017. p. 350-358.

SILVA, Aldo José Morais. **Natureza sã, civilidade e comércio em Feira de Santana**. Elementos para o estudo da construção de identidade social no interior da Bahia (1833-1927). Salvador, 2000. 212 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Bahia, 2000.

SILVA, Elizete da. **O campo religioso feirense**: notícias e reflexões preliminares. Sitientibus, Feira de Santana, n. 41, p. 27-46, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/41/2_o_campo_religioso_feirense.pdf> Acesso em: 25/07/2019.

VERGNER, Sandra Aparecida Gurgel. Diversidade étnico-racial a partir da Lei nº 10.639/03. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo.; BRANDENBURG, Laude Erandi; KLEIN, Remí. (Org.). **Compêndio do Ensino Religioso**. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017. p. 383-391.

ESTRATÉGIAS DE MOVIMENTO: UMA VIAGEM DE ADOLPHE FERRIÈRE NAS PÁGINAS DA REVISTA *POUR L'ÈRE NOUVELLE* (1931)

Raquel Lopes Pires – UFRJ

Daise Silva dos Santos – UERJ

Analisar o artigo escrito por Adolphe Ferrière, a respeito de sua viagem ao Chile, publicado na revista *Pour l'Ère Nouvelle*, é o objetivo deste estudo. O educador suíço Adolphe Ferrière (1879-1960) partiu rumo à América Latina, em 1930, patrocinado pela *Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle*. O intuito era de divulgação e fortalecimento do movimento da Escola Nova. Tal empreendimento foi publicizado através de artigos na revista *Pour l'Ère Nouvelle*.

Nesta investigação, interessa-nos especificamente a sua passagem pelo Chile, que aconteceu entre junho e julho de 1930. Apoiamos-nos para tanto, nos estudos de Mignot e Gondra (2007) que tratam das viagens de educadores como estratégia de intercâmbio de ideias. Dialogamos também com Blanco (2016) no que trata da passagem de Ferrière pelo Chile. E com Reyes (2005) para a compreensão do contexto político e educacional do Chile na década em questão. Por fim, nos apoiamos também nos estudos de Chartier (1999) sobre as formas de se trabalhar os impressos.

Debruçamo-nos, portanto, sobre a escrita produzida a partir dessa experiência de viagem de Adolphe Ferrière. Buscamos, com isso, suas motivações e impressões de viagens, além de discorrer sobre o impresso em que tornou público seu relato, explorado sua materialidade e conteúdo.

ADOLPHE FERRIÈRE: EDUCADOR A SERVIÇO DA ESCOLA NOVA

O objetivo de difundir o movimento da Escola Nova exigia muito investimento no trabalho de propaganda e veiculação internacional de suas ideias. Visando a divulgação no cenário internacional, que as viagens, os relatos e a publicidade desses tornam-se necessários.

É no âmbito de um movimento nessas características que viajar, relatar a viagem e dar publicidade ao relato são práticas indissociáveis na



realização de objetivos que lhes são comuns: propagar ideias, promover aproximações, difundir iniciativas, ganhar novos adeptos, fortalecer o movimento (CARVALHO, 2007, p. 297-298).

As viagens pedagógicas tornaram-se assim estratégias utilizadas pelos educadores escolanovistas a fim de divulgar e expandir o movimento que começava a ganhar reconhecimento pelo mundo. Nas suas travessias tinham oportunidades de observar, experimentar e comparar as apropriações realizadas pelos países que aderiam as ideias da Escola Nova.

Dentre os principais representantes do movimento da Escola Nova, destacamos o educador suíço Adolphe Ferrière, que tomou como uma de suas principais missões realizar inúmeras viagens pelo mundo com o objetivo de apresentar uma educação que renovaria o homem e a sociedade (MIGNOT E GONDRA, 2007). Nessas viagens, realizava cursos, proferia palestras, recolhia materiais para o *Bureau International d'Éducation Nouvelle*⁷⁴, se reunia com autoridades locais, mestres e professores na tentativa de estabelecer contatos e parcerias com novos e diferentes seguidores do movimento.

Como um dos mais importantes idealizadores do movimento escolanovista europeu, Adolphe Ferrière tem entre os principais feitos: a criação do Instituto Jean-Jacques Rousseau – escola de ciências da educação, localizada na Universidade de Genebra – no ano de 1912, juntamente com Pierre Bovet e Edouard Claparède; a redação dos 30 pontos da Educação Nova, publicada no livro de Faria de Vasconcelos *Une école nouvelle en Belgique*, em 1915; ajudou a criar a *Ligue Internacional pour l'Éducation Nouvelle*, em 1921, durante o *I Congrès International de l'Éducation Nouvelle*, em Calais, França; a criação do *Bureau International d'Éducation Nouvelle*, em 1925; entre outros.

Ferrière considerou sua vida profissional dividida em diferentes áreas de interesse, sendo: “entre 1900 y 1910 viví en la metafísica. De 1910 a 1920, viví en la psicología. De 1920 a 1930 fue la pedagogía la que ocupó el lugar preferente. De 1930 a 1940, la sociología. Y heme aquí, desde 1940, metido hasta el cuello, hasta el alma, hasta el espíritu en la filosofía” (HAMELINE, 1993, p. 2).

Tornou-se autor de diversos livros e, em uma tentativa de ampliar o público leitor de suas ideias pedagógicas pela América, teve algumas de suas obras traduzidas para o português e espanhol. Dentre elas estão: *Transformemos a Escola. Apelo aos pais e às autoridades* (1928); *A lei biogenética e a Escola Activa* (1929); *La libertad del niño en la escuela activa* (1933); *El progreso Espiritual* (1933); *A Escola Activa. 1ª tradução* (1934); *A escola por medida pelo molde do profesor* (1934); *La educación nueva en Chile* (1949); *La escuela sobre medida, a la medida del maestro* (1949); *Problemas de educación nueva* (1950); *El alma del niño a la luz de la ciencia* (1950); *A Escola Activa. 2ª tradução* (1965)⁷⁵.

74 O *Bureau International d'Éducation Nouvelle* era considerado o principal centro de referência da Escola Nova europeia, contava com um acervo de materiais recolhidos em diversos países, em que mostravam-se as diferentes maneiras que estes utilizavam para implantar o movimento em seus respectivos sistemas educacionais. As diferentes maneiras que estes utilizavam para implantar o movimento em seus respectivos sistemas educacionais.

75 Algumas dessas obras podem ser encontradas na Fundação Biblioteca Nacional (FBN) e no Centro de Memória do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ).



Segundo estudo realizado por Peres (2002), de abril a outubro de 1930, Adolphe Ferrière empreendeu uma longa excursão pela América do Sul e visitou sete países, sendo eles: Equador (seis semanas), Peru (três dias), Chile (seis semanas), Argentina (três semanas), Paraguai (doze dias), Uruguai (dez dias) e Brasil (um dia).

A ideia principal dessa viagem era o estabelecimento de contatos e parcerias com políticos e educadores dos países, para isso Ferrière se encontrou com: presidentes das repúblicas, ministros da Instrução Pública, diretores dos ensinos primário e secundário e reitores das universidades. Assim como realizar conferências, que segundo ele:

foram 11 conferências no Equador (8 em Quito, 1 em Riobamba, 2 em Guayaquil); 2 no Peru (em Lima); **23 no Chile (14 em Santiago, 4 em Concepcion, 1 em Chillan, 4 em Valparaíso)**; 26 na Argentina (7 em Mendoza, 3 em La Plata, 12 em Buenos Aires, 1 em Rosario, 1 em Parana, 1 em Santa Fé e 1 em Posadas); 10 no Uruguai (8 em Montevideu e 2 em Colonia Valdense); e finalmente, 6 no Paraguai (5 em Assunción e 1 em Villarica). Foram, no total, 78 conferências proferidas por Ferrière durante sua estadia na América (FERRIÈRE, 1931, p. 17 apud PERES, 2002, p. 3)⁷⁶

Passar pelo continente sul-americano era uma proposta significativa não só para o educador e para o *Bureau*, mas também para os países que o receberam, pois acreditavam numa ajuda significativa rumo aos novos caminhos tomados na cena educacional.

Nesse sentido, após analisar o diário pessoal de Ferrière, Soler (2016, p. 75 e 76) fez uma categorização das atividades realizadas pelo educador suíço, durante a viagem, dividindo-as em cinco dimensões: 1- a nível institucional: encontros com importantes personalidades e visitas a valorosas instituições sociais; 2- a nível educativo: visitas as escolas e universidades e reuniões com professores, diretores e reitores; 3- a nível pragmático e de difusão: conferências, entrevistas, além da “redacción de artículos para revistas educativas de los distintos países”; 4- a nível documentalista: escrita de seu diário pessoal e de artigos para diversos impressos europeus; 5- a nível pessoal: visitas, reuniões e encontros com pessoas importantes e amigos pessoais, “en este apartado también debemos mencionar las excursiones y visitas a museos, monumentos y lugares de interés turístico con las cuáles los anfitriones del matrimonio Ferrière les obsequiaban como descanso de su comprimida agenda de compromisos”.

O educador conseguiu cumprir seu planejamento durante o tempo em que esteve viajando, entre 6 de abril e 14 de dezembro de 1930. Como nas outras viagens que fazia, descreveu sua experiência na revista que editava. Assim, além do acervo de guarda dos materiais que recolhia em cada país, ainda podia compartilhar suas ideias e impressões das vivências de cada lugar visitado.

76 Grifo das autoras.



POUR L'ÈRE NOUVELLE: UMA REVISTA A SERVIÇO DO MOVIMENTO

A revista *Pour l'Ère Nouvelle* foi idealizada em 1921, na ocasião do congresso fundador da *Ligue Internationale Pour l'Education Nouvelle*, em Calais. Esse órgão ajudaria a institucionalizar o movimento, tornar conhecidos os idealizadores e os ideais da Escola Nova. Existiam três versões linguísticas da revista: em língua alemã “*Das Werdende Zeitalter*”; em língua inglesa “*The New Era*” e em língua francesa “*Pour l'Ère Nouvelle*” – para assim conseguir alcançar um grande público leitor. Para cada uma dessas havia um representante específico, Elisabeth Rotten⁷⁷, Beatrice Ensor⁷⁸ e A. S. Neill e Adolphe Ferrière, respectivamente. Segundo Carvalho (2007, p. 281) “essas três revistas funcionam também como instrumentos de articulação interna do movimento, difundindo doutrinas e iniciativas de renovação escolar e conquistando, em escala mundial, novos adeptos para o movimento”.

O principal objetivo delas era de divulgar o movimento, proporcionando aos leitores diversas e diferentes informações sobre as atividades e feitos que estavam sendo realizados nos mais variados momentos e âmbitos. “É com essas características e com esses objetivos que as revistas trazem em suas páginas inúmeros relatos de viagem” (CARVALHO, 2007, p. 282), de modo que fosse possível permitir o conhecimento das reformas escolares realizadas nos países e as formas como eram aplicadas e consentidas. Por serem revistas de cunho internacional, divulgar essas viagens ajudaria o fortalecimento do movimento escolanovista assim como a popularizar suas ideias em escala mundial.

A primeira edição da revista foi publicada em janeiro de 1922, sua periodicidade inicialmente era trimestral. O número de assinantes passou de 75 para 700 entre os anos de 1924 a 1929 (MIGNOT E GONDRA, 2007). De 1927 até 1937, suas edições passaram a ser de caráter mensal, todavia publicadas ao longo de dez meses do ano (duas vezes por ano um número da revista publicava artigos referentes a dois meses). No decorrer dos anos, a regularidade foi reduzida até a revista encerrar suas edições no primeiro trimestre de 1940. Ainda houve uma nova tentativa de retomar os trabalhos entre 1946 e 1947, no entanto, apenas cinco números foram publicados. Todos os 156 exemplares desse impresso encontram-se digitalizadas e disponíveis para consulta no site da *Université de Caen Normandie*⁷⁹.

É considerada, por alguns historiadores, como uma revista de militarismo pedagógico, mas Ferrière a escreveu como uma “revista de orientação”.

Ela estuda o que está sendo feito entre os pioneiros da ciência infantil e entre os pioneiros da pedagogia prática. Ela traz materiais para reconstruir a escola em uma base melhor. Materiais comprovados, com os quais os educadores podem fazer mais e melhor até agora. Quanto

77 “Em 1921 fundou a Internationalen Arbeitskreis für Erneuerung der Erziehung (Liga Internacional de Educação Nova, em alemão) e assumiu a administração da revista Alemã. Segundo Hameline (2002a) [...] Ela assume a tarefa difícil de representar este país na Liga” (HAENGGELI, 2011, p. 46). Tradução livre do original.

78 “Desde a fundação da Liga, ela integrou o Comitê Executivo ao lado de Ferrière e Rotten e assumiu a função de presidente geral. Por mais de dez anos, ela viaja pelo mundo para espalhar as ideias da Nova Educação através de inúmeras conferências, reuniões, visitas, para não mencionar os inúmeros congressos internacionais nos quais ela participa ativamente” (HAENGGELI, 2011, p. 45). Tradução livre do original.

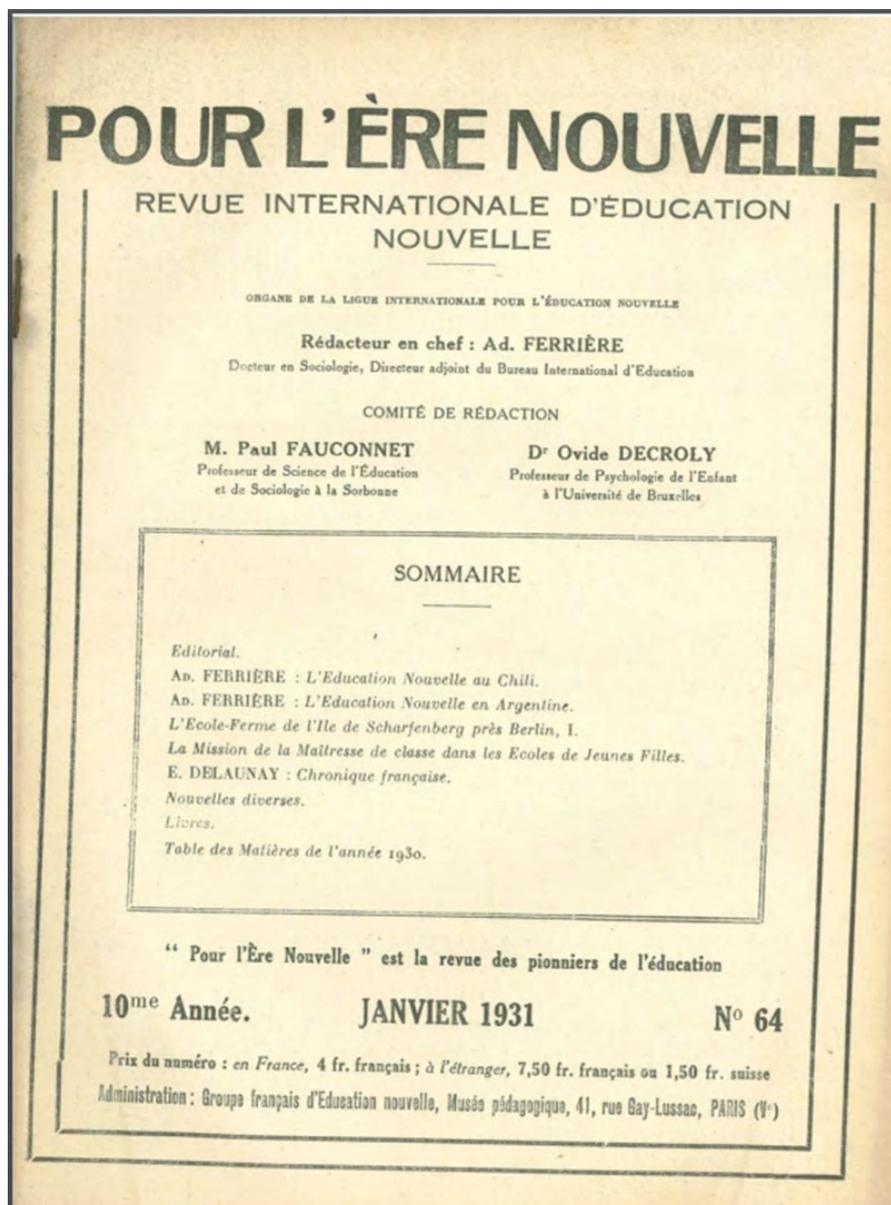
79 Disponível em: <http://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/pen>



mais e melhor possível - ou como são modestas, dirão: o menos possível! (FERRIÈRE, 1922, p. 4 *apud* HAENGGELI, 2011, p. 97).⁸⁰

Ferrière controlou sozinho a linha editorial da revista até 1925, quando a administração passou para as mãos do Grupo Francês de Educação Nova, mas o educador continuou extremamente atuante mesmo após essa mudança. Foi a partir desse lugar editorial que ele ocupava que seus relatos de viagem foram publicados no periódico (MIGNOT E GONDRA, 2007). O relato ganha destaque no número 64 da revista, ocupando as primeiras folhas, logo após o editorial dessa publicação que possui um total 28 páginas.

Figura 1 – Capa da revista Pour l'Ère Nouvelle. Fonte: unicaen.fr



80 Tradução livre do original.



Dentre os muitos artigos de assuntos variados publicados na *Pour l'Ère Nouvelle*, encontram-se as experiências de Adolphe Ferrière ao redor do mundo. Mas o educador não se limitava somente ao aspecto educacional, também a tudo aquilo no qual tinha contato e achava importante para conhecimento do leitor.

Além dos relatos de viagens, escrevia diversos artigos a respeito do tema Escola Nova e outros assuntos como: Sobre a criança e a arte dramática (1923); Escolas experimentais (1926); Ritmo e gesto entre os pequenos (1928); O Ensino da História (1932); Reabilitação de jovens infratores (1934); Desenho livre (1937); A formação social da criança (1938); Algumas observações sobre a formação de professores (1947); etc.

VISITA AO CHILE

Ferrière permaneceu no Chile entre 18 de junho e 27 de julho de 1930, momento em que o país passava por um comando autoritário e o campo educacional estava marcado por inúmeros conflitos. Os responsáveis pela administração da Instrução Pública viviam em constantes mudanças e diante deste cenário de modificações e incertezas foi criada uma associação de educadores que deu o pontapé inicial para as reformas educacionais.

Entre os anos de 1860 e 1920 houve consideráveis mudanças na educação chilena, em especial os dois anos citados que foram marcados pela promulgação das Leis da Educação. A primeira (de 1860) tentava romper com as altas taxas de analfabetismo, precariedade na estrutura escolar e outros problemas educacionais, que deram lugar ao

impulso legal [que] permitió que la enseñanza primaria adquiriera un mayor nivel de autonomía y desarrollo: se reformaron los planes de estudio de las escuelas primarias y normales, se introdujeron recursos económicos para la construcción de nuevas escuelas, se contrataron profesores extranjeros que trajeron nuevas concepciones educativas, el sistema prácticamente cuadruplicó su cobertura entre 1880 y 1920, el analfabetismo decreció sustancialmente y el profesorado dejó su condición de peón para ganar algo más que un obrero calificado (REYES JEDLICKI, 2005, p. 1)

Apesar da tentativa de melhorar o sistema educacional chileno, muitas coisas ainda precisavam ser feitas, principalmente a questão da tentativa de igualar as oportunidades de acesso escolar entre a elite e as camadas populares. Neste sentido a segunda Lei (de 1920) tornava o ensino primário obrigatório. Essa tentativa de “integrar” os setores excluídos que começaram a dar início aos novos rumos que a educação tomou, levando novas concepções pedagógicas afim de reformular o sistema educacional chileno (REYES JEDLICKI, 2005).

Devido ao autoritarismo político vivido no país, não obtiveram os avanços desejados. Todavia na década seguinte o cenário era outro, novos ideais começaram a ser propagados. Com a criação da Associação Geral de Professores (AGP), iniciaram-se



as reformas e enxergaram a necessidade de se conhecerem os interesses políticos e educacionais deste campo (BLANCO, 2016).

Era importante que esses fatos que tanto influenciaram no cotidiano educacional estivessem presentes no relato de Ferrière, de modo que seus leitores pudessem compreender melhor as ideias lançadas por ele. Para tanto escreveu o artigo intitulado *L'Education Nouvelle au Chili*.

ARTIGO DE FERRIERE

Detemo-nos agora na edição nº 64 da revista *Pour l'Ère Nouvelle*, publicada em janeiro de 1931, que destaca a visão do educador acerca da educação chilena, procurando interpretá-la como “suporte da memória” (MIGNOT, 2017, p. 341), onde expõe a compreensão sobre o, até então, desconhecido. Nesse, relata alguns de seus feitos durante o tempo em que esteve em solo chileno, tais quais: as instituições que visitou, as conferências que realizou, os contatos e encontros com educadores e autoridades locais, assim como os passeios e demais momentos de lazer.

Em seu artigo, Ferrière compara a educação daquele país a um filme, visto que eram necessárias uma série de interpretações para conseguir entendê-la, pois, o homem a modificava constantemente. Isto se deve ao fato de que os responsáveis pelo sistema educacional viviam em constantes mudanças. Afirmou ainda: “eu poderia dizer o que vi em junho. Mas em agosto, já era uma história antiga” (FERRIÈRE, 1931, p. 4)⁸¹.

Segundo ele, havia muitos professores considerados inovadores, apesar de ainda contar com os “conservadores”, por isso compara esse sistema educacional com os de Turquia e Viena, considerados os mais avançados em termos de educação. O fato era que todos esses professores se juntavam por uma causa em comum: o aumento de salário, e assim o conseguiram. A causa era defendida pela AGP, que “cresceu em pouco tempo o número de seus membros. Havia centenas, depois milhares, com seções em todas as cidades do país” (FERRIÈRE, 1931, p. 4)⁸².

Após novas mudanças nas gestões político educacionais, firma-se o poder e começaram a realizar as ideias renovadoras no sistema educacional. Iniciaram-se as escolas experimentais, especialistas foram enviados para o exterior, cursos complementares foram instituídos, programas foram improvisados, tudo isso para que deixassem de seguir os antigos conceitos e passassem a seguir os novos de forma gradual. A princípio imitaram as concepções defendidas pelo Dr. Decroly, para que depois fosse implantado um método propriamente chileno. Neste horizonte, foram estabelecidos três modelos de escolas experimentais:

A Escola Experimental Urbana que levou Oscar Bustos assemelhada a Genebra com professores capazes e iniciadores originais, animados pelo fogo sagrado irá aplicar os métodos que eles desenvolveram e são, portanto, os especialistas mais competentes; pode ser especialmente animado pelo desejo de experimentá-los para aperfeiçoá-los constantemente. A Escola Experimental de Ar Exterior, para tuberculosos,

81 Tradução livre do original.

82 Tradução livre do original.



estabeleceu treze quilômetros de Santiago, nos flancos dos Andes; a Escola Experimental, onde as meninas das famílias são ensinadas a cuidar de meninas, localizadas a duas horas e meia de trem da capital, no lado de Valparaíso, baseiam-se no mesmo princípio: é melhor adaptá-lo ao país, controlar os resultados, calcular as despesas, fazer da escola um centro de cursos complementares e difundir com calma e segurança a reforma educacional em todo o país (FERRIÈRE, 1931, p. 6)⁸³

Além das escolas experimentais, o país contava com uma rede de escolas públicas que Ferrière teve a oportunidade de ver, em Concepcion, Chillan e Valparaíso, e as considerou de primeira linha, acreditando que tal fato não era apenas para que ele visse um bom trabalho. O educador suíço sugeriu “que as mudanças para toda a conjuntura escolar comecem pelas escolas normais e Institutos de Pedagogia, adaptando-os aos princípios da psicologia da criança” (FERRIÈRE, 1931), sem obrigar os professores a aceitarem, mas acreditando que isso se dará com o tempo. Era necessário que fossem atendidas as demandas próprias da educação chilena para que esse novo modelo fosse bem-sucedido e isso se daria também com a inserção dos novos professores formados por essas escolas e institutos.

O relato de viagem escrito por Ferrière demonstra as mudanças realizadas nos cenários político e educacional, e que, conseqüentemente, um influenciava o outro. Considerou o país bem avançado em termos de educação e afirmou acreditar em avanços muito mais significativos a partir das ideias lançadas depois de sua passagem e as conferências que realizou. “A visita de Adolfo Ferrière ao Chile em 1930 é um episódio de interesse para observar, através dele, processos de mudança que estavam ocorrendo na educação chilena em um contexto de dramáticas reviravoltas na ordem política, social e econômica do país” (BLANCO, 2016, p. 449)⁸⁴.

Não só pela demanda do Chile, mas também por saber previamente sobre os muitos feitos que já estavam sendo realizados no país, Ferrière tinha grande interesse em saber das reformas empreendidas no sistema educacional chileno. As seis semanas que lá ficou lhe permitiram perceber que o país já havia se tornado um dos mais avançados em Educação Nova, principalmente a partir das demandas ocasionadas pelo sistema político educacional.

Ao longo desse escrito de viagem de Ferrière apresenta a educação chilena, destacando mudanças e permanências no ensino, estabelece relações com os sistemas educacionais de outros países e avalia as instituições que visitou. Demonstrou, em seu relato, ter apreciado muito a educação o país, a ponto de considerar as instituições públicas que visitou como de primeira linha. Além disso, concluiu que o país era inovador e que acreditava que muitos outros avanços seriam realizados após sua passagem e as conferências que realizou.

Todavia esses registros produzidos pelo educador não podem ser trabalhados de modo desinteressado, haja vista o próprio objetivo de consagração do movimento escolanovista intrínseco na *Pour l'Ère Nouvelle* desde sua criação. Levando em consideração que seu relato seria divulgado internacionalmente a fim de promover

83 Tradução livre do original.

84 Tradução livre do original.



o movimento, ele apresenta apenas um recorte de interesse do educador suíço, estando longe de conter a total realidade educacional do Chile naquele momento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta investigação apresentamos duas estratégias lançadas pelos educadores ligados a Escola Nova a fim de fazer circular suas ideias: as viagens de importantes educadores ligados ao movimento e os registros dessas suas experiências. Tomamos para isso, o relato da viagem do educador suíço Adolphe Ferrière ao Chile publicado na revista *Pour l'Ère Nouvelle*.

A passagem de Ferrière pela América do Sul se constituiu como uma forma de dar maior visibilidade e conseguir novos seguidores da Escola Nova e, assim, ajudar na melhoria dos sistemas educacionais dos países adeptos ao movimento. Ao demorar-se seis semanas no Chile, visitando instituições educativas e proferindo palestras, Ferrière teve oportunidade de conhecer e sugerir os métodos empregados de forma experimental naquele país, impulsionando as reformas ali iniciadas, e podem ser interpretadas, sobretudo no ensino primário chileno.

O artigo escrito na revista, como relato de viagem, era uma prática muito recorrente dos educadores viajantes, sendo também uma forma de comprovar tudo o que viram e viveram no tempo em que estiveram em tais locais, nas parcerias que firmaram e nas importantes experiências que tiveram. Os registros eram muito importantes para que seus seguidores pudessem entender melhor o que o educador pensava e assim acompanhar de perto suas ideias e propostas para uma melhor adesão ao movimento que se consagrava cada vez mais.

Em seu escrito sobre a viagem ao Chile, o educador suíço afirmou acreditar que após sua passagem pelo país, e com as diversas conferências que realizou lá, assistidas por inúmeros professores, a educação melhoraria significativamente.

Mais do que pensar as impressões de viagem de Ferrière em sua passagem pela América do Sul, a partir de um olhar apurado sobre o impresso que as veiculou, consideramos que seus objetivos interferiram na própria produção do artigo de Ferrière e, conseqüentemente, na elaboração de uma imagem de que a implementação das reformas escolanovistas no continente americano teriam sido um sucesso.

Consideramos, portanto, que a análise realizada neste estudo se faz relevante a medida que colabora para as pesquisas sobre a circulação internacional de ideias no início do século XX e as problematizações dirigidas a um impresso ainda pouco estudado no Brasil.

REFERÊNCIAS

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Brasília: EDUNB, 1999.

CARVALHO, M. M. C.. À bordo do navio, lendo notícias do Brasil: o relato de viagem de Adolpho Ferrière. In: Mignot, Ana Chrystina Venancio; Gondra, José Gonçalves. (Org.). **Viagens pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2007, p. 277-293.



FERRIÈRE, Adolphe. L'Education Nouvelle au Chili. **Pour L'Ère Nouvelle**, Paris, 10^o ano, n. 64, p. 3-7, jan. 1931.

HAENGGELI-JENNI, Béatrice. **Pour l'Ère Nouvelle: une revue-carrefour entre science et militantisme (1922-1940)**. Thèse de doctorat : Univ. Genève, 2011, no. FPSE 491.

HAMELINE, Daniel. Adolphe Ferriere (1879-1960). **Revista trimestral de educação comparada** (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIII, nos 1-2, 1993, págs. 395-423. Disponível em: http://www.miniweb.com.br/Educadores/Teoria_educ/ferrierf.pdf <Acesso em 10 mar 2020>

MIGNOT, A. C. V.; GONDRA, José Gonçalves (Org.). **Viagens Pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2007, 320p.

MIGNOT, A. C. V. Eternizando travessia: memórias de formação em álbum de viagem. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 2, p. 330-342, 2017.

PERES, Eliane. O diabo inventou a escola? A escola ativa na visão de Adolphe Ferrière. In: **25ª Reunião Anual da ANPEd (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação)**, 2002, Caxambu. MG. Educação: manifestos, lutas e utopias. Rio de Janeiro: ANPED, 2002.

REYES JEDLICKI, Leonora Eugenia. **Movimientos de educadores y construcción de política educacional en Chile (1921-1932 y 1977-1994)**. Disponível em: [http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/108851/Movimientos-de-educadores-y-construccion-de-politica-educacional-en-Chile-\(1921-1932-y-1977-1994\).pdf?sequence=4](http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/108851/Movimientos-de-educadores-y-construccion-de-politica-educacional-en-Chile-(1921-1932-y-1977-1994).pdf?sequence=4) <Acesso em 10 mar 2020>

SOLER MATA, Joan. “La Escuela Activa de Adolphe Ferrière em la pedagogia española e iberoamericana” In: HERNÁNDES DIÁZ, José María (coord). **Influencias suizas em la educación española e iberoamericana**. Salamanca. Ediciones Universidad de Salamanca, 2016. p. 69-82.

TORO BLANCO, Pablo Andrés. Misión Al finis terrae: Adolphe Ferrière y su viaje a Chile en 1930. In: Díaz, José María Hernández. (Coord.). **Influencias suizas em la educación española e iberoamericana**. Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca, 2016, p. 441-45.

FUNDAÇÃO DE BIBLIOTECAS PÚBLICAS EM ALAGOAS (1950): CONCEPÇÕES DA PROFESSORA E JORNALISTA *MARIA MARIÁ*

Hebelyanne Pimentel da Silva - UFAL

Talvez os livros sejam mesmo como pérolas. São partes do pouco deixado pela peculiaridade de contatos intranquilos, com estímulos estra(nho)s. São artes. Das melhores faces de singularidades existentes em outros de nós. (Trans)formam.

1. INTRODUÇÃO

Os rumores dos anos de 1950 pareciam trazer à tona problemas comuns na *Primeira República*, com esperançosos ideais de formação escolar e a reformulação da educação brasileira (SAVIANI, 2013). Como período de busca por redemocratização do país, após o *Estado Novo*⁸⁵, sob os governos sucessivos de *Getúlio Vargas (1950-1954*⁸⁶), *Café Filho (1954-1955)* e *Juscelino Kubitschek (1956-1959)*, houve oscilação entre avanços e retrocesso (FAUSTO, 2013).

Parte dos movimentos sociais e de educadores continuavam a defender a escola laica, coeducativa e acessível às camadas sociais subalternas, como iniciativas que favoreceriam o progresso nacional (MARTINS, 2014; SAVIANI, 2013). *Anísio Teixeira*, membro do movimento escolanovista e popularizador das ideias filosóficas de *John Dewey* no Brasil, exercia o cargo de diretor do *Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP)* (SAVIANI, 2013). E, com o seu apoio, era mantida a propagação do *Humanismo Moderno*, utilizando como recursos revistas, a exemplo de *Anhembi*, e jornais espalhados por todo o país (Idem).

Com estes últimos, foi possível construir visão panorâmica de projetos voltados à popularização de possibilidades formativas, entre as quais destacamos a fundação de bibliotecas públicas, que contou com a atuação de *Cecília Meireles* e *Armanda Álvaro Alberto*, assinantes do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (MARTINS,

85 Este foi um período do governo Getulista, marcado pelo autoritarismo estatal. Um dos instrumentos que revela o posicionamento do presidente, é a constituição nacional *outorgada* (FAUSTO, 2013). No ano posterior ao *Estado Novo*, uma conquista feminina que se destaca, é o direito ao voto (Idem).

86 Ano no qual *Getúlio Vargas* comete suicídio.



2014, p. 230). A primeira foi precursora na fundação da Biblioteca Pública Infantil *Pavilhão Mourisco* (1934) e a segunda na implantação da primeira biblioteca escolar da cidade carioca, *Duque de Caxias* (1921) (Idem).

As informações levantadas nesta pesquisa, sugerem que o projeto em destaque é decorrente de iniciativas femininas em diferentes localidades do Brasil e da América Latina⁸⁷. Destacamos a atuação da professora palmarina *Maria Mariá*, por acreditarmos que esta auxilia a visualização local e estadual, deste que foi um fenômeno de dimensão continental.

Falando de Alagoas em Alagoas, as críticas, anúncios e crônicas da mestra, apresentam riqueza de detalhes. Provavelmente inspiradas em leituras feitas corriqueiramente. A escrita remete, em muitos momentos, a *Tolstoi* em *Guerra e Paz*, autor identificado em seu acervo doméstico. Este mostrara que em todos os fatos existem verdades que somente podem ser compreendidas quando há menção a todos os envolvidos. É, também, na citada concepção metodológica, que fundamentamos o presente estudo. Portanto, este considera que “[...] as hipóteses, as dúvidas, as incertezas tornavam-se parte da narração; a busca da verdade tornava-se parte da exposição da verdade obtida” (GINZBURG, 2007, p. 265).

Argumentamos que a capacidade de “organizar-se também em torno de uma sensibilidade ideológica ou cultural comum e de afinidades mais difusas, mas igualmente determinantes” (SIRINELLI, 2003, p. 248), com demais representantes da *Intelligentsia* épica, tornam a docente, na ótica de análise inspiradora desta pesquisa, uma intelectual. Raras foram as alagoanas, oriundas do interior do estado, que tiveram a oportunidade de ocupar a imprensa com a liberdade que ela preservou a duras penas.

Após consultas realizadas em acervos locais e na *Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional*, foram identificados documentos que favoreceram a formulação da seguinte indagação: *Como a implantação de Bibliotecas Públicas, no interior de Alagoas, buscou interferir na formação de leitores, de tal localidade, após a ditadura do Estado Novo, e de que maneira Maria Mariá esteve envolvida neste projeto?*

Dado o problema, nesta pesquisa constitui-se nossa principal fonte, o periódico *Jornal de Alagoas* por sua consolidação como meio de comunicação e lugar de socialização de ideias. Característica que o torna rico instrumento para estudos historiográficos.

A escolha do jornal enquanto fonte, identifica a produção como parte da *História Cultural* (PESAVENTO, 2014; LUCA, 2008), sobretudo por falar de uma personagem por tempo invisibilizada e por ancorar-se na ideia de que é preciso considerar a multiplicidade de documentos existentes para conhecer sujeitos e histórias marginais, como é o caso das mulheres professoras, cujas ações e trajetórias, muitas vezes, foram relegadas ao esquecimento (NICOLETE, ALMEIDA, 2017). Deste modo, a escrita é inspirada, sobretudo, por informações presentes em três publicações

87 Uma figura feminina, hispânica, que esteve envolvida neste projeto, foi *Gabriela Mistral*. Além de prêmio Nobel de Literatura, ela foi atuante em alguns projetos educacionais brasileiros, mexicanos e chilenos. Segundo Ferreira (2014, p. 118), ao defender a implantação de uma biblioteca no liceu feminino do Chile, a professa afirmou ter como propósito: “[...]formar el gusto por la lectura, a fin de que la alumna amplíe primero y continúe después por sí misma la obra de su cultura”. Em parceria com o ministro da educação do México, afirmava acreditar que a fundação de bibliotecas favoreceria a formação de cidadãos críticos.



jornalísticas da docente: *Um Velho Tema: Basiliano Sarmiento (1953)*, *Herança de Primo Pobre (1954)* e *Jorge de Lima, um velho tema (1954)*, porque ao tratarem da implantação da Biblioteca de uma cidade interiorana, possibilitam a percepção de como isto se deu em Alagoas, ao tempo em que indiciam a interferência social e educacional de *Maria Mariá*.

Considerando os objetivos mencionados, o texto encontra-se organizado em três momentos. Inicialmente discutimos a implantação de bibliotecas no país e a atuação feminina. Posteriormente dialogamos sobre a implantação de Bibliotecas Públicas no interior de Alagoas, destacando a atuação de *Mariá*. E, por fim, identificamos o que o projeto revela acerca da *formação de leitores*.

2. BIBLIOTECAS PÚBLICAS E PROJETOS EDUCACIONAIS: O FEMININO

No periódico carioca *Diário de Notícias*, de 20 de agosto de 1950, eram evidenciadas as consequências da crise econômica enfrentada pelo país, quando o redator *Raul Lima* anunciava a prioridade dada, pela população, as necessidades imediatas:

Li, como faço toda semana, no Suplemento Literário do <<Diário de Notícias>>, a sua bem elaborada seção, - Movimento Literário. O título <<Livrarias que se fecham>> poderia bem ser substituído por: <<Pessoas que deixam de ler>>. Acredito que <<esmagadas pelos impostos, alugues caros, gravames de todo gênero>>, fecham-se as livrarias.

Diante das condições, os livros não eram prioritários. Antes deles estavam os impostos, a alimentação, a manutenção do mínimo para a sobrevivência. O objeto era sinônimo de privilégio. Como justificado, na mesma redação, temia-se a extinção de livrarias: “o número dos que gostam de ler e podem comprar é limitadíssimo! Os livros, concorde, são caríssimos” (Idem).

A escassez de leitores denunciava, também, a condição educacional. Os poucos brasileiros letrados, eram membros de classes abastadas. Provavelmente pelo seletivo sistema educacional vigente. Isso torna-se claro, quando associamos as livrarias as escolas. Estas últimas, ainda eram frequentadas por limitado número de sujeitos, e a eles era ofertada uma formação para o mercado de trabalho. Percebe-se o caráter utilitário da instituição, no discurso que *Juscelino Kubitschek* proferira em 1957:

[...] a evolução das necessidades sociais não foi acompanhada da evolução do sistema escolar. A educação primária é considerada uma ampliação da capacidade normal das pessoas verem e sentirem as coisas. Limita-se, praticamente, aos rudimentos da escrita, da leitura e do cálculo. **Urge, portanto, que o ensino primário eduque também para o trabalho**, transmitindo o que o indivíduo precisa aprender **para cobrir as necessidades do trabalho em sua variada forma**, atendendo, assim, à real integração na economia e na sociedade modernas (BRASIL, 1987, p. 265, grifo meu).



Este era também o ideário do manifesto de 1932⁸⁸. Em sociedade que visava progresso, a instrução escolar parecia valioso ponto de partida. Sobretudo, aquela que mantinha acorrentados, em técnicas, pensamentos. Os resultados, em números, seguiam insatisfatórios: “[...] em média, de cada 100 alunos que se matriculam na 1ª série, apenas 16 atingem a quarta série” (BRASIL, 1987, p. 264). E entre os poucos concluintes, escasso era o quantitativo de leitores.

Diante das condições, em matérias de 12 de fevereiro de 1950, alguns jornais mencionavam a existência de bibliotecas que tendiam a colaborar com a formação na capital do país: *Biblioteca Nacional*, *Biblioteca do Serviço do Patrimônio Histórico Nacional*, *Biblioteca do Instituto Nacional do Livro* e *Biblioteca do Conselho Nacional de Geografia*. Estas, segundo redações, ainda recebiam, anualmente, um número pequeno de visitantes. Fenômeno que pode ser justificado, a partir de elementos apresentados, ainda, no discurso de *Raul Lima*⁸⁹: “[...] depois de um dia de trabalho sofrendo o horror da condução em bondes e trens superlotados, - quem pensa em descer à cidade em busca de uma ou duas horas de leitura, não será um ser normal, é um maluco!” (Diário de Notícias – 20 de agosto de 1950). Como aparente, os estabelecimentos eram poucos para atendimento de toda a cidade, mas muitos para a quantidade dos que buscavam a leitura, diante das condições limitantes de sobrevivência.

Teoricamente, com o INEP, também houve investimento em Bibliotecas Escolares de cursos normais e de instituições destinadas a educação primária. Estas, segundo documentos analisados, mantinham rico acervo em “livros, revistas e material de uso didático” (BRASIL, 1987, p. 284), correspondendo a uma distribuição total de 86.402 obras, apenas em 1956 (Idem). A formação escolar e extraescolar, parecia a cada momento mais recorrentes nos escritos e contextos épicos.

Os textos de *Amanda Avaro Alberto*, publicados nos periódicos cariocas dos anos de 1930, revelam a tentativa de aproximar o modelo educacional brasileiro do estadunidense. Provavelmente inspiração decorrente da propagação de ideias pedagógicas de *John Dewey*, trazidas ao país por intermédio de *Anísio Teixeira* (SAVIANI, 2013). O filósofo acreditava na formação por meio de experiências. Do contato com o empírico (Idem). Contrapondo-se aos modelos pedagógicos tradicionais. É possível afirmar que as bibliotecas nascem desta contraposição. Mas não se limita a ela.

Amanda também falara a partir das reflexões da autora Norte Americana *Miss Luciene Fargo*, ao elencar os objetivos do projeto:

[...] **enriquecer o currículo escolar** com informações complementares, **instruir as crianças** no uso dos livros e das bibliotecas como instrumentos de trabalho, **treinar as crianças em atividades sociais** (clubes de leitura e dramatização, autocontrole dos alunos etc.) e, sobretudo, **ensinar a ler por prazer**, como um hábito para toda a vida (MIGNOT, 2010, p. 133-134, grifo meu).

88 *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (SAVIANI, 2013).

89 A seção era denominada: *Tem a Palavra o Leitor*. Recebia tal título, por encontrar-se aberta a depoimentos de pessoas comuns que decidiam expor ideias.



Em tais termos, salientava: “[...] tanto na biblioteca pública, quanto nas escolares, o que se deseja organizar é ‘alguma coisa inteiramente nova’” (Idem). Segundo ela, nova a ponto de colaborar com o processo de superação dos índices de evasão escolar e de analfabetismo, até então alarmantes.

Como exposto por *Cecília Meireles*, em matéria enviada ao *Diário de Notícias* (02 de setembro, 1930), somente o domínio das letras democratizaria a sociedade: “[...] se há um caminho por onde possamos caminhar lado a lado, no seu longo percurso interior, esse está nas palavras que nos deixou escritas”. Talvez o conhecimento tenha sido o instrumento mais utilizado, pelas mestras, na busca por conquista ao espaço público. Por tal razão: “[...] ambas estiveram à frente das campanhas contra o analfabetismo e da Associação Brasileira de Educação (ABE) e acreditavam na educação como forma de elevação individual e social” (MARTINS, 2014, p. 230). Essas mulheres, assinantes do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, assim como demais jornalistas, professoras e literatas, traçaram um caminho de palavras que inspirou gerações posteriores.

3. BIBLIOTECAS NO INTERIOR DE ALAGOAS EM FRAGMENTOS JORNALÍSTICOS DE MARIA MARIÁ

Em Alagoas, foi por meio da crença no poder da formação, que *Maria Mariá* redigiu reivindicações em periódicos. As publicações da mestra, apenas no *Jornal de Alagoas*, contam 57 títulos⁹⁰, espalhados por toda a década de 1950, abordando, entre outros temas: a condição econômica da cidade natal, a conjuntura política do estado, a precariedade das escolas públicas interioranas, as péssimas condições formativas da classe popular e a função do ambiente letrado no processo de formação.

Nesta década, ela já havia consolidado carreira, tanto na docência, quanto no jornalismo. A fundação de bibliotecas, foi mais uma das suas tantas reivindicações. Provavelmente pela relevância da escrita na constituição da sua trajetória intelectual.

Em meados de 1930, o projeto já recebia, na província alagoana, o apoio do governador *Eustáquio Gomes de Melo*. Este fundara a primeira *Biblioteca Pública maceioense*, durante os anos finais da primeira república. A ele os elogios foram publicados nos vários periódicos do estado. Para redatores do jornal *Alagoas: Mensário Ilustrado* (1938), ele era um “administrador inteligente e digno”, por favorecer o desenvolvimento da cultura local. Apenas nos primeiros meses de funcionamento, a instituição mencionada, registrou “frequência diária, em média, de 55 pessoas” (Idem). Porém, o espaço manteve-se, por longa data, como privilégio de moradores da capital.

Alagoas encontrava-se em precário estado. E os problemas tornavam limitado o destino dos que permaneciam na região. Como afirmado por *Mariá*: “Aqui dentro do país, Alagoas não é mais que u’a minúscula parte da Federação que dá o saboroso sururu e as famosas “peixaradas” (SARMENTO, 1956). A província era: “Tradição e nada mais” (idem).

90 Informação obtida após dois anos de garimpagem, análise e catalogação de todos os textos publicados em tal periódico, no decorrer da década mencionada, sob inspiração e orientação dados pelo grupo de estudos *Graciliano Ramos* (Organização sem financiamento ou vínculo institucional, iniciada pelo prof. dr. *Wilson Correia Sampaio*), por professores historiadores do *Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Arte (ICHICA)* da *Universidade Federal de Alagoas (UFAL)* e pelos pesquisadores do Centro de Educação da *Universidade Federal da Paraíba (UFPB)*.



Os fatos tornavam comum a imigração de literatos conterrâneos, para o Rio de Janeiro, no auge de suas carreiras: *Rosália Sandoval*, *Graciliano Ramos*, *Jorge de Lima*. Como afirmara matéria do periódico *Alagoas: Mensário Ilustrado*, de 1938: “emigração, forçada pela pobreza do meio”. Suas produções pouco foram reconhecidas, enquanto residiram no Nordeste. Mesmo enfatizando o autor de *Linhas Tortas*, em 10 de março de 1935, ser o trabalho literário, nesta região, “mais intenso que em qualquer outra parte do Brasil” (RAMOS, 2013, p. 139). Indubitavelmente, do Nordeste saíam admiráveis publicações. Porém, pouco se fazia pelo crescimento do número de escritores e leitores.

Diante deste lugar de fala, *Mariá* idealizou e fundou a primeira Biblioteca Pública da Cidade de *União dos Palmares*. E sobre isso, escreveu para o *Jornal de Alagoas*, em matéria publicada no dia 23 de maio de 1954:

A fundação da **Biblioteca Pública “Jorge de Lima”** foi um dos maiores benefícios que União dos Palmares recebeu da municipalidade em 1953⁹¹. Seu mobiliário moderno e confortável, nada fica a dever em relação a seus similares das grandes Bibliotecas. Lançamos a Campanha do Livro que imediatamente se espalhou por todo o território alagoano. Também nos dirigimos ao Instituto Nacional do Livro o qual atendeu prontamente ao nosso apelo (grifo meu).

Mesmo reconhecida como berço de parte da história brasileira, por abrigar o mais famoso quilombo, União dos Palmares manteve, por todo o século XX, um histórico de marginalidade, assim como todos os demais municípios do interior de Alagoas⁹². Os motivos levavam a tardia efetivação de projetos nacionais. Com a construção de bibliotecas não aconteceu de maneira distinta.

Do acervo aos moveis, tudo foi arrecadado a partir de campanhas. Assim como *Meireles* e *Amanda*, *Mariá* também parece ter investido recursos, próprios e doados, na concretização de um ideal de sociedade e de formação. O que faz alusão ao descaso de entidades governamentais.

Não se restringindo a Alagoas, o projeto possibilitou intercâmbio da professora, com território europeu, revelando a sua influência nacional e internacional nos debates políticos e educacionais. Ao referir-se a Portugal, revelara indícios da parceria estabelecida com membros de tal pátria. Segundo a mestra, o citado país era: “[...] **o maior e melhor amigo do Brasil**” (SARMENTO, 23 de maio de 1954, grifo meu), anunciando vir de lá, obras essenciais de “literatura das duas grandes **Pátrias irmãs**” (Idem). Na publicação jornalística, que denominou *Herança de Primo Pobre*, a professora reclamou a ausência de comprometimento do povo alagoano com o projeto. De 600 solicitações distribuídas a todo o estado, apenas 25 obras foram arrecadadas.

No *Jornal de Alagoas*, muitos eram os redatores que, influenciados ou não por ela, mantinham defesa a fundação de bibliotecas municipais. A exemplo, temos *Antonio Sapucaia (1954)*, que, da cidade de *Pilar* afirmara ser “[...] imprescindível a vida de

91 O ano de fundação da *Biblioteca Jorge de Lima*, coincide com o período de morte do poeta.

92 Ao que se percebe, após a análise dos textos publicados em jornais do estado.



uma Biblioteca em cada cidade, contribuindo na formação moral e intelectual de seus habitantes”. Para o jornalista, esta seria uma arma poderosa no combate ao “vício, a ignorância, não permitindo, dessa maneira, sua medrança” (Idem).

Entre os conterrâneos que trataram com descaso o projeto, esteve, segundo a professora, o poeta que deu nome à instituição. *Jorge de Lima* manteve-se ausente em todo o processo de construção da biblioteca. O comportamento deste, era definido, por ela, como contraditório. Por derivar de um escritor que transitava entre político e literário, erudito e popular, místico e racional, denunciando a escravização feita ao negro, a mulher e ao trabalhador, no decorrer da história, grifando os problemas conjunturas vigentes em relações hierárquicas, como pode ser percebido em versos de *Mulher Proletária*:

Mulher proletária — única fábrica
que o operário tem, (**fabrica filhos**)
tu
na tua superprodução de **máquina humana**
forneces anjos para o Senhor Jesus,
forneces braços para o senhor burguês
(LIMA, 2016, p. 154, grifo meu).

O discurso parecia incoerente, quando comparado a prática. Segundo a docente, ele nada buscou fazer pela superação de problemas emergentes na cidade natal que, por vezes, continuava a propagar marginalidade, ao desfavorecer as condições de acesso ao conhecimento historicamente valorizado.

Influenciada por ideias educacionais da época, a mestra parecia acreditar que a formação, escolar e extraescolar, solucionaria os problemas sociais. O que parecia ingênuo, diante das limitações da escola. Mas importante passo, quando observado macroscopicamente. A formação disponibilizada em espaços extraescolares, apresentava-se autônoma. Foi dela que se serviram, muitos dos deserdados que chegaram a ocupar, a duras penas, o espaço público. As críticas de *Mariá* ao poeta mencionado, aparecem em vários dos seus escritos. Uma delas foi comentada pelo repórter *Sr. Luiz Gutemberg*, no *Jornal Gazeta de Alagoas* de 12 de junho de 1955⁹³:

Quem duvidar que vá a União dos Palmares. Lá, verá se é verdade ou não a triste notícia que com pesar anuncio: Jorge de Lima, o poeta querido de “Essa Nega Fulô” não é tão querido como se pensa na sua terra de origem. É o caso da vitória do pregão popular: santo de casa não faz milagre. Pois não faz mesmo não. Idolatrado nos recantos mais longínquos do Brasil, foi político no Rio de Janeiro, querido pela sua poesia até na doce e iluminada Paris, **Jorge de Lima não tem a simpatia da sua gente, da cidade privilegiada que o viu nascer numa pálida e inesquecível manhã de 1888** (grifo meu).

93 Matéria intitulada: *União dos Palmares e o Poeta Jorge de Lima*. Com acréscimo de epígrafe que menciona os conteúdos dos textos que *Mariá* dedicara ao poeta, em datas anteriores: “Uma desagradável curiosidade: a gente palmarina não se dá muito bem com a glória universal de Jorge de Lima – **A velha intriga – A história do Busto – Os livros velhos – Bilhete**” (grifo meu).



O jornalista referia-se, indiretamente, a professora, sem citar nomes, apresentando grau de distanciamento e ironia. A isto ela respondeu, contundentemente: “[...] não há, em nosso meio, animosidade reinante contra o ilustre palmarino, dr. Jorge de Lima. O que se nota é uma falta de entusiasmos nosso, em ter sido esta cidade, berço natal do grande vate” (SARMENTO, 19 de junho de 1955). Provavelmente pelos motivos já apontados em publicação anterior:

Nosso eminente conterrâneo, cuja fama transpôs as fronteiras da pátria, foi uma personalidade que certamente marcará nova época na vida literária do Brasil. Não desconhecemos seus méritos como poeta, medico, escritor, pintor e tantas coisas mais. Porém **em seu cerebro privilegiado talvez por causa dessa profusão de conhecimentos, jamais sobrou lugar para um pensamento dedicado à sua terra natal.** Em sua vida tanto se lhe dava que União dos Palmares levasse ou não à breca (SARMENTO, 23 de maio de 1954, grifo meu).

As atitudes do poeta eram incômodas a professora e a outros conterrâneos. Na escrita e comentários, percebe-se, não apenas a impressão que ela tinha, das ações do vate. Mas, sobretudo, de membros da intelectualidade. Estes precisavam estar engajados na solução dos problemas do povo. Crítica semelhante, já havia sido feita por *Graciliano Ramos*, em 17 de fevereiro de 1935:

Nos alagoais e nos canaviais no Nordeste, nas plantações de cacau e de café, nas cidadezinhas decadentes do interior, nas fábricas, nas casas de cômodos, nos prostíbulos, há milhões de criaturas que andam aperreadas. O sr. **Jorge de Lima** e Henrique Pongetti pensam de outra forma: o primeiro gosta da lama do sururu e da maleita; o segundo afirma que um agricultor se deita na rede, joga um punhado de sementes por cima da varanda e tem safra. Mas **Jorge de Lima nunca apanhou sururu e conhece remédio para a maleita**, que é médico. E o sr. Pogetti, se arrastasse a enxada no eito, de sol a sol, saberia que aquilo pesa e a terra é dura. Dizer que a nossa gente não tem vontade de trabalhar é brincadeira (RAMOS, 2005, p. 128, grifo meu).

Mas a condição econômica e socialmente prestigiada do autor de *Essa Nega Fulô*, invisibilizava as contradições. O seu nome foi escolhido, sem ressalvas, para patrono da biblioteca. A professora manteve-se a sombra da figura masculina a quem, pelo que parece alertar o texto de *Gutenberg*, deveria ser grata pela origem comum.

4. NOTAS SOBRE FORMAÇÃO DE LEITORES: UM PROJETO EXTRAESCOLAR

A capacidade de argumentação e crítica, não permitiam o posto de submissão. A autonomia intelectual percebida na escrita e atuação das professoras que ocuparam a imprensa, revela o poder da formação em trajetórias femininas. Os livros foram instrumentos importantes de negação ao rebaixamento sofrido pelo gênero. De reação ao estigma. Sobretudo no contexto dos anos de 1950, de um Brasil marcado



pela escassez de leitores: “[...] em geral, mesmo os que sabem ler, leem pouquíssimo” (MIGNOT, 2010, p. 134), como afirmara *Amanda Álvaro Alberto*. Desde as leituras que evidenciavam problemas sociais, como é o caso de *Vidas Secas*, até aquelas que diziam, ironicamente, da intimidade dos dias humanos, como *Guerra e Paz*. Tudo colaborava com a construção do autodidatismo. Do olhar sensível ao inevidente.

O contato com a literatura, representava - principalmente para a mulher, o negro e o pobre - uma contraposição ao que era social, econômica e culturalmente estabelecido. Formar leitores, era o mesmo que formar pensantes, “**apesar** do cinema, do rádio e **dos métodos de laboratório empregados pela escola moderna**” (MIGNOT, 2010, p. 134, grifo meu). Era contrapor estruturas.

As livrarias pareciam uma maneira de tornar menos marginal o Brasil, sobretudo, o Nordeste. Lugar dos tantos *Favianos*, que *Graciliano* já afirmara portar “[...] língua bronca, incerta, de vocabulário minguido” (RAMOS, 2013, p. 136). Para estes, o futuro era a reprodução do presente. Com seu “[...] dialeto horrível para a linguagem escrita” (Idem), o nordestino pobre, era condenado ao trabalho braçal. E a escola, com isto, parecia colaborar. Nacionalmente, mantinham-se as mesmas condições da *Primeira República*.

[...] de 1900 a 1950, o índice de analfabetos - na população brasileira de mais de 15 anos de idade - caiu, apenas, de 65 para 51%. Como a taxa de incremento demográfico é muito superior ao índice de ampliação e aprimoramento da rede escolar, o que se verificou foi, em números absolutos, um aumento de analfabetos: de 6 milhões de 1900 passaram a 16 milhões em 1950 (BRASIL, 1987, p. 309).

Os dados quantitativos são melhor exemplificados quando comparados a descrição que *Mariá* fizera do estado físico das escolas do interior de Alagoas: “[...] moveis, inclusive birôs, estrados e cadeiras, tudo, tudo, o tempo levou. Em suas paredes nuas, não se vê uma carta geográfica, um mapa-mundi ao menos” (SARMENTO, 20 de dezembro, 1953). Os mesmos problemas que *Graciliano Ramos* denunciara em 1932, ao referir-se a *Palmeira dos Índios* “[...] salas acanhadas, palmatória, mobília de caixões, santos nas paredes, em vez de mapas” (RAMOS, 2013, p.143). O sistema educacional, visivelmente, pouco evoluiu em 20 anos. Seja em recursos físicos, seja em qualidade formativa. Muitos eram os condenados ao (não)lugar de *Severinos* e *Marias*. Os livros, como dito por *Amanda*, eram, decididamente: “[...] o melhor instrumento de cultura, por cuja difusão vale bem a Penna trabalhar” (MIGNOT, 2010, p. 134). Ora para domesticar a linguagem matuta, ora para libertar pensamentos. Fossem eles literários ou científicos, mostravam-se abrigo de histórias e críticas, realidades e fantasias. Em si, formaram muitos dos escritores épicos. Eternizaram pessoas que tendiam a ser comuns. Explicitaram o poder da palavra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Rastros de contradições estão espalhados pelos escritos deixados por aqueles que defenderam a fundação de bibliotecas. Ora propagaram o discurso renovador



da *Escola Moderna*, ora reivindicaram a superação da “ignorância” em função do almejado progresso.

Nos resultados de pesquisa, apresentados, houve a tentativa de demonstrar os desdobramentos deste projeto na formação de leitores alagoanos, após a *Era Vargas*. Além de notabilizar a interferência da professora e jornalista *Maria Mariá*, no debate intelectual da década de 1950, fazendo leitura inicial da concepção de formação por ela propagada.

Para a mestra e para outros, é provável que os livros tenham sido como partes internas de *ostras perlíferas*. Organismos incômodos. Externos e internos. Produções de intranquilos, para a intranquilidade de solitários pensamentos. Inegavelmente, (trans)formavam.

Estas reflexões mostram-se como o primeiro registro acadêmico, da “história de um resgate⁹⁴”. Resgate às contribuições da docente interiorana à educação. Por meio de tais breves e conturbadas (pa)lavras, é possível diminuirmos um espaço na lacuna que marca à *História da Educação de Alagoas*, ainda perdida entre *traças*, que se multiplicam nos numerosos alfarrábios de arquivos locais.

REFERÊNCIAS

ALAGOAS: Mensário Ilustrado, agosto de 1938. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=356905&pasta=ano%2019&pesq=biblioteca%20publica>>. Acesso em: 06 de novembro, 2019.

BRANDÃO, Izabel. ALVES, Ivia (Org.). **Retratos à margem: antologia de escritoras das Alagoas e Bahia (1900-1950)**. Maceió: EDUFAL, 2002.

BRASIL. **A Educação nas Mensagens Presidenciais (1890 1986)**. v. 2. Brasília, INEP, 1987.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 14 ed. São Paulo: Editora da USP, 2013.

FERREIRA, Rosângela Veiga Júlio. **Entre Leitores, Bibliotecas, Campos e Jardins: Gabriela Mistral e Cecília Meireles em Projetos de Educação Popular México (1920) e Brasil (1930)**. Minas Gerais: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014.

GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício**. Tradução de Rosa Freire d’Aguiar e Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GUTEMBERG, Luiz. União dos Palmares e o Poeta Jorge de Lima. In.: **Jornal Gazeta de Alagoas**. Maceió, 12 de junho de 1955.

LIMA, Jorge de. **Mulher Proletária**. In.: _____. **Poemas Negros. 1. ed. ampl.** Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.

LIMA, Raul. **Diário de Notícias**. 20 de agosto, 1950. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=4613&Pesq=bibliotecas%20publicas>. Acesso: em 13 de outubro de 2019.

LUCA, Tania Regina de. Fontes Impressas: História dos, nos e por meio dos periódicos. In.: PINSKY, C. B. **Fontes históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

94 Expressão utilizada pelas pesquisadoras *Izabel Brandão* e *Ivia Alves*, na apresentação da obra *Retratos à Margem: Antologia de escritoras das alagoas e Bahia (1900-1950)*. Elas referiam-se as produções literárias da professora alagoana, *Rosália Sandoval*, localizadas por meio de pesquisas em acervos nordestinos.



MARTINS, Marcus Vinicius Rodrigues. **Bibliotecas públicas e escolares nos discursos de Cecília Meireles e Armanda Álvaro Alberto: acervos e práticas de leituras.** *Perspect. ciênc. inf.*, Belo Horizonte, v. 19, n. spe, p. 227-241, Dec. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-99362014000500017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 de outubro, 2019.

MEIRELES, Cecília. **Diário de Notícias**, de 02 de setembro, 1930.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (org.). **Armanda Alberto.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4691.pdf>>. Acesso em: 20 de dezembro, 2019.

NICOLETE, J. N.; ALMEIDA, J. S. Professoras e rainhas do lar: o protagonismo feminino na imprensa periódica (1902-1940). In: **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial, n. 2, p. 203-220, set. 2017.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Em busca de um método: As estratégias do fazer histórico. In.: _____. **História e História Cultural.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

RAMOS, Graciliano. Alguns números relativos à instrução primária em Alagoas. *Diário de Pernambuco*, Recife, 2ª seção, 28 de junho de 1935. In.: SALLA, Thiago Mio (org.). **Garranchos: Textos inéditos de Graciliano Ramos.** 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2013, p. 143-145.

RAMOS, Graciliano. O Romance de Jorge Amado. In.: _____. **Linhas Tortas.** 21. ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

RAMOS, Graciliano. O romance do Nordeste. *Diário de Pernambuco*, Recife, 10 de março de 1935. In.: SALLA, Thiago Mio (org.). **Garranchos: Textos inéditos de Graciliano Ramos.** 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2013, p. 138-142.

RAMOS, Graciliano. O Romancista do Nordeste. *Literatura*, Rio de Janeiro, ano 1, nº 18, 20 de junho de 1934, p. 1. In.: SALLA, Thiago Mio (org.). **Garranchos: Textos inéditos de Graciliano Ramos.** 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2013, p. 133-137.

RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas.** 78. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SAPUCAIA, Antonio. Biblioteca Pública (Pilar). In.: **Jornal de Alagoas**, 1954.

SARMENTO, Maria Mariá de Castros. **Decadencia.** *Jornal de Alagoas*, seção intitulada Vida Municipal, Maceió, 20 de setembro de 1953.

SARMENTO, Maria Mariá de Castros. **Grandes Esperanças.** *Jornal de Alagoas*, Página dos Municípios, Maceió, 05 de agosto, 1956.

SARMENTO, Maria Mariá de Castros. **Herança de Primo Pobre.** *Jornal de Alagoas*, Página dos Municípios, Maceió, 23 de maio de 1954.

SARMENTO, Maria Mariá de Castros. **Jorge de Lima, um velho tema.** *Jornal de Alagoas*, Página dos Municípios, Maceió, 19 de junho de 1955.

SARMENTO, Maria Mariá de Castros. **Um Velho Tema: Brasileiro Sarmiento.** *Jornal de Alagoas*, seção intitulada Vida Municipal, Maceió, 29 de setembro de 1953.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4. ed. São Paulo: Autores Associados, 2013.

SIRINELLI, Jean-François. F. Os intelectuais. In.: RÉMOND, René. **Por uma história política.** 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

TOLSTÓI, Liev Nicolaievitch. **Guerra e Paz.** v. 2. Rio de Janeiro: Beta Ltda, 1974.

HISTÓRIA DE EDUCAÇÃO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO: O QUE DOCUMENTOS DO SÉCULO XIX NOS DIZEM SOBRE A EDUCAÇÃO MUNICIPAL?

Adriana Santiago Silva - UNIFESP
santiago_adriana@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

A partir dos estudos realizados no campo da História e Historiografia da Educação é possível vislumbrar o quanto as relações de poder influenciam a vida dos sujeitos ao longo do tempo.

Nesta direção foi possível identificar, através dos fragmentos retirados de três documentos legais escritos no século XIX, ocasião da instituição da primeira escola de primeiras letras na Freguesia de São Bernardo, as disputas que foram travadas.

Os dois primeiros documentos analisados são escritos pelo inspetor Francisco Martins Bonilha à Câmara de São Paulo, o primeiro em 1834 e o segundo em 1842. O terceiro se trata de um ofício encaminhado pelo Padre Lustosa, professor de primeiras letras da Freguesia, em 13 de março de 1852, endereçado ao Inspetor Geral da Instrução Pública da Província, Dr. Diogo de Mendonça Filho.

A intenção ao realizar o presente estudo é apurar o olhar reflexivo para as fontes com uma concepção que foi citada por Carvalho (1999) apud Warde (2000):

É como se da História da Educação não viesse mais com aquele ar mofado das gavetas do passado em que as interrogações do presente iam buscar, arquivada, a reflexão sobre as suas origens ou sobre os seus fundamentos. Uma enorme capacidade de renovar temas e instigar o olhar é o que hoje marca a presença da História da Educação no campo da pesquisa educacional. (WARDE, 2000, p. 14).

De acordo com Lopes (2004) atuar como historiador propõe desafios, entre eles escolher fontes a partir de determinada significação, que por vezes não é objetiva:

A história é aquilo que os historiadores escrevem e não a realidade de um passado inapreensível por sua natureza de já ter passado (será o



presente mais apreensível que o passado?), e os historiadores escolhem e selecionam fontes e informações que lhe pareçam mais significativas, rejeitando outras. Nesse trabalho não consegue cercar sua subjetividade, não consegue aprisioná-la em sua pretensão de objetividade. O máximo que pode fazer é ser honesto. [...] Olhando de perto percebe-se sempre essa dupla relação: existe uma História da Educação, mas a educação é, por sua vez, historiadora. (LOPES, 2004, p. 28).

E nessa proposição de seleção e escolha de fontes que perpassaram por significados, foi possível identificar, *de forma honesta*, o que os discursos apontam sobre o início da educação pública na Freguesia de São Bernardo.

Para tanto o texto foi organizado em quatro seções e considerações finais. As seções foram denominadas da seguinte forma: 1. As escolas de primeiras letras; 2. A primeira escola de primeiras letras em São Bernardo; 3. São Bernardo e a escravidão; 4. Padre Lustosa e Alferes Bonilha: uma relação marcada por conflitos e disputa de poder.

1. AS ESCOLAS DE PRIMEIRAS LETRAS

As escolas denominadas como de primeiras letras, concebidas no início do século XIX, nasceram a partir do final da política pombalina e dos primórdios da educação na era republicana, ou seja, em um momento transitório entre o período imperial para o advento da República, cujo sistema político abordava a necessidade de escolarização de toda a população.

O artigo 1.º da lei de 15 de outubro de 1827 determinava que em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos deveria haver tantas escolas de primeiras letras que fossem necessárias. No entanto, o dispositivo legal não garantiu que se estabelecessem instituições de forma efetiva. A legislação indicava a necessidade criação de escolas de primeiras letras em todas as vilas, mas Silva (2004) aponta dissonância entre o estabelecimento da lei e a sua aplicabilidade:

Nas demais cidades, menos cosmopolitas e populosas, não há notícias de colégio, mas apenas de mestres que ofereciam seus préstimos às crianças, ou cobrando uma mensalidade, ou mesmo gratuitamente, como ocorreu em algumas vilas da Capitania de São Paulo. (SILVA, 2004, p. 144).

A mesma lei, em seu artigo IV, também explicita o método de ensino a ser adotado por todas as escolas de primeiras letras, que deveria ser o denominado método mútuo, o que articulou todo o debate pedagógico no Brasil na década de 20 do século XIX.

Denominado método lancasteriano ou mútuo, sua elaboração inicial é atribuída ao educador inglês Joseph Lancaster e tem como característica principal o fato de utilizar os próprios alunos como auxiliares do professor, sendo as vantagens apresentadas: 1) abreviar o tempo necessário para a educação das crianças; 2) diminuir as despesas das



escolas; 3) generalizar a instrução necessária às classes inferiores da sociedade. (FARIA FILHO, 2016, p. 141).

De acordo com Faria Filho (2016) esta época foi marcada por discussões sobre necessidade e pertinência de instrução de negros, independente de serem livres, libertos ou escravos, assim como sobre a instrução de índios e mulheres, sendo pauta de debates legislativos em Assembleias Provinciais, com o intuito de buscar um ordenamento legal da educação escolar.

Importante observar em contexto ampliado o pensamento da sociedade da época, uma vez que a educação básica, ou de base, assim como a universalização da educação, não eram de interesse e nem prioridade na perspectiva econômica e cultural:

Numa sociedade patriarcal, escravagista como a brasileira do Império, num estado patrimonialista dominado pelas grandes oligarquias do patriciado rural, as classes dirigentes não se sensibilizavam com o imperativo democrático da universalização da educação básica. Para elas, o mais importante era uma escola superior destinada a preparar as elites políticas e quadros profissionais de nível superior em estreita consonância com a ideologia política e social do Estado, de modo a garantir a “construção da ordem”, a estabilidade das instituições monárquicas e a preservação do regime oligárquico. (SUCUPIRA, 1996, p. 67).

Faria Filho (2016) afirma que a baixa capacidade de investimento das províncias, somada aos limites políticos e culturais, também influenciaram na consolidação do ideal de escolarização das camadas mais populares. Em suas palavras:

[...] Ao que tudo indica, muitos foram os limites enfrentados por aqueles que defendiam que a educação deveria ser estendida à maioria da população. Aos limites políticos e culturais relacionados a uma sociedade escravista, autoritária e profundamente desigual, já amplamente discutidos pela historiografia, é sempre necessário considerar a baixíssima capacidade de investimento das províncias, que algumas vezes chegavam a empregar mais de ¼ de seus recursos na instrução e obtinham pífios resultados. (FARIA FILHO, 2016, p. 135).

Todavia houve resistência a esta forma de pensamento, cabendo destacar a figura de Rafael Tobias, que Hilsdorf (1999) cita como uma personalidade importante na Província de São Paulo. Tobias foi membro do conselho da presidência na década de 1820, que encaminhou reivindicações e sugeriu ações no campo da cultura e da educação. Barbanti (1977) apud Hilsdorf (1999) cita o pensamento de defesa de Rafael Tobias sobre a instrução pública:

É com o argumento iluminista de que “sem luzes os povos jamais serão felizes” que ele irá propor, além da adoção do ensino mútuo nas escolas elementares da província, a criação de várias aulas de primeiras letras e de gramática latina, a implantação de exames públicos ao final do ano letivo, o ensino simultâneo da língua francesa pelos professores de latim, a destinação de mais recursos para a instrução pública e a



instalação imediata da universidade, criada por lei da Assembleia Constituinte. (HILSDORF, 1999, p. 206).

Xavier (1980) ao se referir sobre a contradição entre objetivos reais e objetivos proclamados ocorrida nesta época, que na verdade se traduziam em dissimulação de dominação, afirma que a Reforma de Januário da Cunha Barbosa, apresentado em 1826, na reabertura do Parlamento, consistia em um plano de ensino composto por quatro graus distintos, que se destinava às camadas mais abastadas, em razão de sua complexidade e sofisticação:

Na realidade, a clientela que se tinha em vista era a composta pelos elementos das camadas médias que, como vimos, pressionavam e reivindicavam a extensão desse tipo de escola. Estava bastante clara (e isto se supõe pelo longo desfilar de queixas contra a precariedade dos recursos materiais e humanos de que se dispunha, tônica de todas as discussões em torno do problema educacional nesse período) a total inviabilidade de extensão nacional desse tipo de educação. (XAVIER, 1980, p. 133).

De acordo com Faria Filho (2016) a escola para os pobres, mesmo em se tratando de brancos e livres, não deveria ultrapassar o aprendizado das primeiras letras.

Neste contexto de disputas de poder e discursos contraditórios surgiram as escolas denominadas de primeiras letras, concretizando os objetivos reais da classe dominante brasileira no setor educacional, enquanto se descartavam, cada vez mais claramente, os interesses populares, na medida em que se fortalecia o poder central. (XAVIER, 1980, p. 135).

2. A PRIMEIRA ESCOLA DE PRIMEIRAS LETRAS DA FREGUESIA DE SÃO BERNARDO

Em atendimento à lei de 15 de outubro de 1827, a primeira escola de primeiras letras de São Bernardo do Campo foi conhecida popularmente como *do Padre Lustosa*. Tomás Inocêncio Lustosa, vigário de São Bernardo do Campo entre 1848 e 1892, é ordenado padre em 1828, aos 26 anos de idade. Por meio de concurso, em 1830, assume a cadeira de professor da escola criada na freguesia, atendendo a lei provincial que estabelecia a criação de escolas em todas as vilas e principais localidades da província de São Paulo, três anos após a criação da lei. Padre Lustosa também exerceu a função de Juiz de Paz e fundador de várias capelas. Faleceu no ano de 1892, aos 90 anos. Por décadas foi responsável pela educação na freguesia de São Bernardo do Campo. (SANTOS, 1992, p. 159).

Importante neste contexto ressaltar o papel da Igreja Católica na educação no período imperial. Horta (2012) faz um resgate histórico a partir da proclamação da República em 1889, quando é realizada a separação entre Igreja e Estado através de decreto em 1890 e confirmada pela Constituição de 1891.

A República, que se instala no Brasil em novembro de 1889, encontra a Igreja enfraquecida e incapaz de negociar um novo pacto que viesse a



substituir o regime do Padroado e a sua situação de religião oficial do Estado. [...] O Estado republicano rompe com o regime do Padroado e proclama-se leigo. A separação entre a igreja e o Estado é oficializada por decreto em janeiro de 1890 e confirmada pela Constituição republicana de 1891. (HORTA, 2012, p. 81).

De acordo com Souza (1998) educação e moralidade andavam de mãos dadas, sendo diretamente ligadas à formação do cidadão. Neste sentido, a igreja possuía grande influência na educação brasileira no período imperial, perdendo a sua força com o advento da República.

No contexto da criação da primeira escola de primeiras letras da freguesia de São Bernardo, cabe ressaltar uma personalidade marcante na sociedade: o Alferes Bonilha.

Francisco Martins Bonilha exerceu vários cargos importantes em São Bernardo, entre eles: fabricanteiro, inspetor de ensino, fiscal suplente e juiz de paz.

De acordo com Martins (1988) Bonilha empregava cerca de quarenta escravos em sua fábrica de chá, que era a maior da Província de São Paulo. Conhecido por seus métodos rudes em tratar escravos, o alferes foi um dos homens mais poderosos da freguesia de São Bernardo.

De acordo com Lopes (2004) mais que uma vez, a interpretação do historiador está presente para nos mostrar que o sujeito, mais que o acontecimento, é que faz a história, e nos sujeitos estão os traços da história também.

Nesta direção, cabe uma breve explanação da formação da Freguesia no tocante à escravidão.

3. SÃO BERNARDO E A ESCRAVIDÃO

De acordo com Martins (1988) nos séculos XVIII e XIX houve na região de São Bernardo fazendeiros ricos que eram senhores de escravos, assim como pobres que tinham escravos. Fazendeiros mais abastados estavam localizados nas regiões de mata, em direção da serra, enquanto os mais pobres estavam localizados nas regiões mais de campo, em direção a São Paulo, que ficou conhecida como Borda do Campo, que posteriormente foi denominada de São Bernardo.

Havia na região índios e negros escravizados e índios e negros livres, sem contar os numerosos mestiços, alguns sujeitos à escravidão e outros não. Embora os índios não fossem legalmente escravos, e sim administrados, estavam sujeitos à tutela e mando, o que na prática era o mesmo que escravidão. (MARTINS, 1988, p. 15).

Em 1838 mais de metade da população da Freguesia de São Bernardo era escrava, sendo que muitos destes eram importados da África, uma vez que no município não havia braços suficientes para o trabalho. Martins (1988) explicita os motivos pelos quais o número de escravos africanos era tão elevado:



Porém há outra explicação para esse número anormal de escravos africanos no lugar, em desproporção com o número de escravos crioulos, isto é, negros nascidos no Brasil. Refiro-me à alta mortalidade de escravos e a sua baixa natalidade na região. Em 1838, a proporção de casamentos entre escravos foi mais alta do que entre livres. Porém o número de nascimentos entre escravos foi quatro vezes menor do que entre livres. E houve 5.8% de mortos entre os escravos e apenas 3.6 entre os livres. Esses dados mostram com clareza que eram muito más as condições de vida dos escravos de São Bernardo, nascendo poucos e morrendo muitos. Era necessário, portanto, trazer novos escravos para substituí-los, no caso, africanos. (MARTINS, 1988, p. 17).

As más condições dos escravos também foram denunciadas por fiscais, conforme relatado por Santos (1992) que menciona que em 20 de dezembro de 1929, por exemplo, o fiscal da Freguesia avisa que há infrações da Constituição no que se refere a mau tratamento de escravos. (SANTOS, 1992, p.182)

Foucault (2005) trata a questão racial enquanto um mecanismo fundamental de poder, posto que passa a recair sobre o Estado a decisão sobre quem deve viver e quem deve morrer:

Com efeito, que é o racismo? É, primeiro, o meio de introduzir afinal, nesse domínio da vida de que o poder se incumbiu, um corte: o corte entre o que deve viver e o que deve morrer. No contínuo biológico da espécie humana, o aparecimento das raças, a qualificação de certas raças como boas e de outras, ao contrário, como inferiores, tudo isso vai ser uma maneira de fragmentar esse campo do biológico de que o poder se incumbiu: uma maneira de defasar, no interior da população, uns grupos em relação aos outros. (FOUCAULT, 2005, p. 214).

Entender como as camadas populares se constituíram em São Bernardo implica olhar para história em outra perspectiva, que foi nomeada por Sharpe (2011) como *história vista de baixo*. De acordo com o autor:

Essa perspectiva atraiu de imediato aqueles historiadores ansiosos por ampliar os limites de sua disciplina, abrir novas áreas de pesquisa e, acima de tudo, explorar as experiências históricas daqueles homens e mulheres, cuja existência é tão frequentemente ignorada, tacitamente aceita ou mencionada apenas de passagem na principal corrente da história. (SHARPE, 2011, p. 41).

De acordo com Sharpe (2011) esse importante resgate histórico das pessoas que, por muitas vezes, não foram foco de atenção de historiadores, faz com que recordemos que a nossa identidade não foi estruturada apenas por monarcas, primeiros ministros ou generais.

Aqueles que escrevem a história vista de baixo não apenas proporcionaram um campo de trabalho que nos permite conhecer mais sobre o passado: também tornaram claro que existe muito mais, que



grande parte de seus segredos, que poderiam ser conhecidos, ainda estão encobertos por evidências inexploradas. (SHARPE, 2011, p. 62).

A escravidão ocorrida durante a formação do município deixou marcas na sociedade, assim como impactou diretamente as relações de poder que passaram a se estabelecer na instrução pública da freguesia.

Sennett (2003) afirma que temos nos negado a “naturalizar” o sofrimento, considerando a dor passível de controle social, ou situando-a em um nível de consciência superior.

Nesta direção, resgatar historicamente a escravidão ocorrida em São Bernardo ajuda a convencer aqueles de nós, nascidos sem colheres de prata em nossas bocas, de que temos um passado, de que viemos de algum lugar. (SHARPE, 2011, p. 63).

4. PADRE LUSTOSA E ALFERES BONILHA: UMA RELAÇÃO MARCADA POR CONFLITOS E DISPUTA DE PODER

De acordo com Santos (1992) Padre Lustosa e o inspetor Francisco Martins Bonilha entraram em choque por diversas vezes, o que pode ser comprovado através da leitura de ofícios, endereçados ao Inspetor Geral da Instrução Pública da Província, Dr. Diogo de Mendonça Filho⁹⁵, sendo o primeiro escrito em 1834 e o segundo em 1842. O terceiro se trata de um ofício encaminhado pelo Padre Lustosa, professor de primeiras letras na Freguesia de São Bernardo, em 13 de março de 1852. O Inspetor Geral da Instrução Pública da Província possuía um ideário social que visava importantes mudanças no Estado, a partir da racionalidade e da moral:

O bacharel Diogo de Mendonça Pinto, como os acadêmicos de sua época, partilha do sonho de uma sociedade racional e moralizada. Para realizá-lo procura identificar a dinâmica da vida social e indicar as mudanças necessárias no âmbito de Estado, que, por sua vez, cumpre a função que lhe foi delegada mediante a realização de um pacto estipulado entre cidadão e soberano. O ponto de partida é sempre o mesmo: a legitimidade da Monarquia representativa e da exploração produtiva do trabalho escravo. Dessa constatação deriva o enquadramento do indivíduo, resultando tanto numa concepção singular de cidadania, na qual os diferentes sujeitos são iguais e independentes, quanto na formulação dos princípios abstratos que regem o regime político: liberdade, igualdade, propriedade e segurança. A nação aparece trilhando as “avenidas da civilização”; o governo, como sendo justo, legítimo e duradouro; e o indivíduo, moralizado, protegendo-se de si mesmo e das formas despóticas. (MONARCHA, 1999, p. 25).

Neste sentido, a partir das prerrogativas do Estado, na figura do Inspetor Geral da Instrução Pública, ao analisar os documentos, cabe um olhar apurado aos discursos

95 Diogo de Mendonça Pinto pode ser considerado testemunho, à sua maneira, de um intelectual cosmopolita, com formação haurida no universo das ciências jurídicas e sociais, na prática do jornalismo e na atuação nos grêmios literários, transformando-se num publicista que, ao longo do tempo, profissionaliza-se no exercício de diferentes cargos da administração pública. (MONARCHA, 1999, p. 22).



inacabados, assim como os enunciados das respostas, explicações e a centralidade do poder. Os seguintes dados e discursos foram verificados e contrapostos, como, por exemplo: alunos matriculados e efetiva frequência, solicitação de materiais pedagógicos e permanentes e condições arquitetônicas de funcionamento.

No primeiro ofício escrito por Bonilha endereçado ao Inspetor Geral da Instrução Pública da Província, Dr. Diogo de Mendonça Filhono ano de 1834, é possível identificar a necessidade de civilizar o povo:

Não obstante, a instrução primária tem recebido algum impulso, já não se vem tantas assinaturas de cruz, como observei antigamente, e é bem natural que este pequeno adiantamento produza a emulação e se vão desenvolvendo os germes da civilização, de que tanto necessitamos. (SANTOS, 1992, p. 202).

Ribeiro (1989) ao prefaciar a obra *O processo civilizador* faz uma importante menção sobre o pensamento de Elias, identificando que a civilização tem um alto preço. Nas palavras do autor:

É desta maneira que Elias pensa. Pode respeitar os costumes que se civilizaram [...], mas sempre tem em mente que o condicionamento foi e é caro. Uma responsabilidade enorme vai pesando sobre o homem à medida que ele se civiliza. E isso tanto se entende à luz das torturas físicas ou psíquicas, que Nietzsche havia identificado na origem da cultura, quando à luz do que Freud diz, no fim da vida, sobre a própria civilização: quanto mais aumenta, mais cresce a infelicidade. (ELIAS, 1990, p. 10).

A esperança civilizatória relatada no ofício de 1834 não durou muito tempo, uma vez que em 1842 Bonilha, que ainda exercia a função de inspetor de ensino, encaminhou um relatório ao Estado, fazendo uma clara oposição ao trabalho do Padre Lustosa, chegando inclusive a sugerir a extinção da única escola da freguesia:

Transmito a V.Sa. a relação inclusa do professor de primeiras letras desta Freguesia, a qual não satisfaz os quesitos exigidos em seu ofício. Pois que faltando a filiação dos alunos não se pode ajuizar se eles são reais ou quiméricos. Na minha informação do ano próximo passado já disse o que entendia sobre este professor, e sobre o estado de sua aula, ordinariamente frequentada por três ou quatro meninos. E por isso me refiro à dita informação, restando-me somente acrescentar que esta Freguesia pouco ou nada perderia com a extinção desta escola. (SANTOS, 1992, p. 202).

Para Foucault (2005) uma das formas de se impor um poder de soberania pode se utilizar de diferentes mecanismos. Em suas palavras:

É claro, por tirar a vida não entendo simplesmente o assassinio direto, mas também tudo o que pode ser assassinio indireto: o fato de expor à morte, de multiplicar para alguns o risco de morte ou, pura e



simplesmente, a morte política, a expulsão, a rejeição, etc. (FOUCAULT, 2005, p. 216).

Bonilha era considerado um cidadão ilustre na Freguesia de São Bernardo, ocupando cargos importantes, a exemplo, o de inspetor de ensino. Todavia cabe lembrar que se trata de uma figura que se utilizava de mecanismos de poder, o que se pode constatar a partir de seu histórico como senhor de muitos escravos, sendo este um perfil completamente aceitável para fiscalização da educação municipal.

Por sua vez, o padre Lustosa também relata a dificuldade em garantir a frequência dos alunos, uma vez que a distância seria um dificultador para o acesso e permanência das crianças, somando às questões econômicas e necessidade de trabalho. Neste sentido o *padre-professor* realizou uma adaptação de horário:

A primeira aula nos dias compridos começa às 8 horas e acaba às 10 e meia; de tarde, entra às 2 e acaba às 4 e meia; nos dias outros, entra às 8,30 e acaba às 11; de tarde entra a 1 e 30 e acaba às 4 para que alguns alunos que moram mais longe tenham tempo de com dia chegarem às suas casas. (SANTOS, 1992, p. 203).

No ofício encaminhado pelo professor Lustosa, em 13 de março de 1852, endereçado ao Inspetor Geral da Instrução Pública da Província, Dr. Diogo de Mendonça Filho, os limites para a concretização de ensino de qualidade são elucidados pelo padre, ao relatar:

Os traslados que os alunos escrevem são impressos que vem à minha custa tenho mandado vir do Rio de Janeiro para eles escreverem; [...]A muito poucos tenho ensinado Gramática Nacional porque os pais apenas os filhos mal sabem ler e escrever e algumas contas, logo os tiram da aula. Muitas vezes sem que o professor saiba. Por isso não posso ensinar gramática. [...]O catecismo que os alunos aprendem é o histórico de Fleury, traduzido pelo Dr. Manoel Joaquim do Amaral Gurgel, cujos exemplares me foram remetidos pelo Exmo. Governo há muitos anos. Por isso que se acham sujos e estragados; [...] A sala onde existe a aula é a minha casa. Por ainda não estar acabada no todo, não moro nela. Contudo, a dita, sala, apesar de ainda não estar forrada, é suficiente para os alunos. (SANTOS, 1992, p. 203).

Evidenciam-se no relato de Lustosa fatos mencionados por Saviani (2010) em relação à parca remuneração, ineficiência do método e falta de instalações físicas adequadas. Também é possível identificar um esforço para que as condições para que os alunos pudessem frequentar as aulas fossem melhoradas com a readequação do horário.

Observa-se no ofício a informação que as aulas ocorriam na casa do professor Lustosa, que afirmava que apesar da casa não estar apta para morar, servia para dar aula. Esta afirmação estabelece que para a estrutura física escolar o mínimo era suficiente.

De acordo com Faria Filho (2016) a educação brasileira ao longo do século XIX assume características de uma luta do governo *do estado* contra o *governo da casa*, o que resultou no afastamento das tradições culturais e políticas a partir das quais o espaço doméstico organizava-se e dava a ver.



Também insuficientes eram os materiais pedagógicos, o que foi objeto de queixa por parte do professor, que afirmou que eram *sujos e estragados*. Através do relato do professor é possível identificar a precariedade notória das condições de trabalho.

Outra queixa realizada por Lustosa se refere à visão da educação que as famílias possuíam, o que denuncia a condição econômica e social da época, uma vez que as crianças precisavam trabalhar para ajudar no sustento da casa e a educação não era prioridade.

O professor lamenta a falta de comunicação com as famílias ao afirmar que muitas vezes nem ficava sabendo que as crianças deixariam de frequentar a escola, o que nos remete a uma relação pouco próxima das famílias dos alunos atendidos por ele.

Curioso observar que em relação à disciplina não houve qualquer tipo de contestação por parte do professor, ao afirmar que “*As correções que costume empregar são as físicas e morais.*”

Foucault (2005) ao falar sobre disciplina enquanto um mecanismo de poder, inclusive com a utilização de métodos punitivos, para alcançar seu propósito, afirma:

Mais precisamente, eu diria isto: a disciplina tenta reger a multiplicidade dos homens na medida em que essa multiplicidade pode e deve redundar corpos individuais que devem ser vigiados, treinados, utilizados, eventualmente punidos. (FOUCAULT, 2005, P. 204).

É possível identificar que a implantação da primeira escola de primeiras letras na freguesia foi marcada por disputa de poder, bem como, apesar do discurso educacional da época, apoiado na legislação, a instituição da primeira escola de primeiras letras se deu de forma precária.

Evidencia-se ainda que os discursos, quando de interesse mútuo, como, por exemplo, entre o Estado e o professor no tocante à disciplina física e moral, não sofriam críticas ou necessidade de alteração, em especial na prevalência das relações de poder.

Ginzburg(1990) faz considerações importantes no que tange ao “*método morelliano*”⁹⁶ de se analisar os detalhes que em princípio podem parecer menos importantes, porém trazem à tona uma realidade palpável se observada cuidadosamente: “É necessário examinar os pormenores mais negligenciáveis, e menos influenciados pelas características da escola a que o pintor pertencia: os lóbulos das orelhas, as unhas, as formas dos dedos das mãos e dos pés”. (GINZBURG, 1990, p. 144).

Nesta direção, observar detalhes na escrita, pressupõe interrogar as fontes a partir de um olhar que contrapõe o discurso com a realidade.

Certeau (2015), sob as vertentes: *História, Discurso e Realidade* fez uma importante reflexão. Em suas palavras:

96 Ginzburg destaca que entre 1874 e 1876 deu-se a conhecer uma série de artigos sobre a pintura italiana, assinados por um desconhecido russo, que anos depois foi identificado com seu verdadeiro nome Giovanni Morelli, italiano, que difundiu a partir destes escritos seu método de análise de obras de arte, sendo a cerne de seu método se atentar a detalhes para descoberta de possíveis imitações. Até os nossos dias os historiadores de Arte falam sobre o método morelliano, bem como o próprio Freud declarou a considerável influência de Giovanni Morelli exerceu sobre ele em uma fase muito anterior à psicanálise. (GINZBURG, 1990, p. 143 – 148).



A situação da historiografia faz surgir a interrogação sobre o real em duas posições bem diferentes do procedimento científico: o real que é o *conhecido* (aquilo que o historiador estuda, compreende ou “ressuscita” de uma sociedade passada) e o real que é *implicado* pela operação científica (a sociedade presente à qual se refere a problemática do historiador, seus procedimentos, seus modos de compreensão e, finalmente, uma prática do sentido). [...] Um primeiro tipo de história se interroga sobre o que é *pensável* e sobre as condições de compreensão; a outra pretende encontrar o *vivido*, exumado graças a um conhecimento do passado. (CERTEAU, 2015, p. 26).

Para o autor o trabalho histórico se prende ao fato de cada procedimento de análise ter sido instaurado para poder definir os procedimentos adequados a um modo de compreensão. Afirma que uma nova determinação “possível” supõe, por detrás de si mesma, situações econômicas e socioculturais que a tornaram possível. Toda produção de sentido reconhece um evento que aconteceu e que a permitiu. (CERTEAU, 2015, p. 37).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O campo da História e Historiografia da Educação proporcionou um melhor entendimento sobre o estudo da historiografia, assim como possibilitou a ampliação de olhar para diversos fatores que influenciam o comportamento humano.

Nesta direção pesquisar a história da educação de São Bernardo no tocante à implementação da primeira escola de primeiras letras e verificar, a partir da análise dos documentos do século XIX, a forma como foi o início da instrução pública, envolveu muitas variáveis.

O grande número de escravos, por exemplo, provocou uma grande discussão de como as diferenças sociais foram se constituindo na cidade e o quanto era considerado, até certo ponto, comum.

Sharpe (2011) faz menção da possibilidade de ação reparatória ao se investigar sobre grupos marginalizados. De acordo com o autor:

[...] A importância da história vista de baixo é mais profunda do que apenas propiciar aos historiadores uma oportunidade para mostrar que eles podem ser imaginativos e inovadores. Ela proporciona também um meio para reintegrar sua história aos grupos sociais que podem ter pensado tê-la perdido, ou que nem tinham conhecimento da existência de sua história. (SHARPE, 2011, p. 60).

A história da educação também herdou este viés da desigualdade social, haja vista que um reconhecido cidadão ilustre, o Alferes Bonilha, que possuía muitos escravos outrora e um grande poder aquisitivo, se tornou inspetor de ensino. Observa-se a partir deste fato uma concepção posta sobre quem e quais competências deveria ter a pessoa responsável por fiscalizar o ensino.

As disputas de poder entre o alferes e o professor também acabam por estabelecer uma relação conflituosa. De acordo com Lopes (2004) na educação há pessoas que



pensam e agem, há o tangível, mas no intangível há uma camada mais profunda: a dos sentimentos, a dos ressentimentos, uma história que ainda não começou a ser escutada ou narrada, mas que já está aí.

A precariedade do equipamento público, dos materiais e as relações de poder entre inspetor de ensino e professor também marcaram este momento tão importante de constituição da identidade educacional municipal,

Verificar as condições econômicas da sociedade e a necessidade do trabalho infantil também proporcionou um olhar para a sociedade daquela época, identificando o quanto a situação social e econômica influenciaram nas tomadas de decisão.

Bloch⁹⁷ (2002) em sua obra intitulada *Apologia da história ou o ofício do historiador* aborda o papel do historiador não como um inquisidor, mas como aquele que busca compreender o tempo, problematizando e colocando em crise a própria história.

Sendo assim, nesta perspectiva, pesquisar sobre os documentos do século XIX no Município de São Bernardo do Campo, nesta proposição, contribuiu, a partir de Bloch (1997), para abrir uma fenda para o futuro, compreendendo a História enquanto ciência do tempo (presente, passado, futuro) e não do passado, vislumbrando assim possibilidade de apropriação e transformação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 2002.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense, 2015.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: Vol. I Uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; LOPES, Eliane Marta Teixeira; VEIGA, Cynthia Greive (orgs). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. Curso no College de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2005.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. São Paulo: Cia das Letras, 2.^a edição, 1990.

HISLDORF, M. L. S. O ensino mútuo na Província de São Paulo. In: BASTOS, M. H. C.; FARIA FILHO, L. M. (orgs). **A escola elementar no século XIX**: o método monitorial/ mútuo. Passo Fundo: UPS, 1999.

HORTA, José Silvério Baia. **O hino, o sermão e a ordem do dia**: regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945). Campinas, SP: Autores Associados, 2.^a ed. rev., 2012.

LOPES, Eliane, M. T. **O aprendiz de feiticeiro e o mestre historiador**: quem faz a História? In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (orgs). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Vol I – Séculos XVI-XVIII. Petrópolis: Vozes, 2004.

MARTINS, José de Souza. **A escravidão em São Bernardo, na colônia e no império**. São Bernardo do Campo: CEDI, 1988.

97 Marc Bloch foi fundador da revista dos Annales (1929) junto com Lucien Febvre. Escreveu a obra *Apologia da história ou ofício do historiador* na década de 40, momento em que a história precisava se “firmar” e “provar” sua relevância.



MONARCHA, Carlos. **Escola normal da praça: o lado noturno das luzes.** Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1999.

SANTOS, Wanderley dos Santos. **Antecedentes históricos do ABC Paulista: 1550-1892.** São Bernardo do Campo: SECE, 1992.

SAVIANI, Demerval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil.** 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SENNETT, Richard. **Carne e pedra. O corpo e a cidade na civilização ocidental.** Rio de Janeiro: Record, 2003.

SHARPE, Jim. A história vista de baixo. In: BURKE, Peter (org.). **A Escrita da História: novas perspectivas.** São Paulo: Editora UNESP, 1992.

SILVA, Maria Beatriz Nizzada. A educação da mulher e a criança no Brasil colônia. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (orgs). **Histórias e memórias da educação no Brasil. Vol I – Séculos XVI-XVIII.** Petrópolis: Vozes, 2004, p. 131-145.

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

SUCUPIRA, N. **O ato adicional de 1834 e a descentralização da educação.** In: FÁVERO, Osmar (org.). A educação nas constituintes brasileiras. Campinas: Autores Associados, 1996.

WARDE, M. J. ; CARVALHO, M. J. **Política e cultura na produção da História da Educação no Brasil.** Contemporaneidade e Educação. Rio de Janeiro: Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada, Ano V, n. 7, p. 9-33, 2000.

XAVIER, M. E. S. P. **Poder político e educação de elite.** São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1980.

ICONOLOGIA DE SÃO BENEDITO E O ATRIBUTO DA ABÓBORA: EDUCAÇÃO, ARTE E SINCRETISMO NA REGIÃO AURÍFERA DE MINAS GERAIS NO SÉCULO XVIII

Luiz Fernando Conde Sangenis – FFP/UERJ

Ketley Flor Soares Bially – FFP/UERJ

O uso de imagens, em diferentes períodos, como objetos de devoção ou meios de persuasão, de transmitir informação ou de oferecer prazer, permite-lhes testemunhar antigas formas de religião, de conhecimento, crença, deleite, etc. embora os textos também ofereçam indícios valiosos, imagens constituem-se no melhor guia para o poder de representações visuais nas vidas religiosa e política de culturas passadas. (BURKE, 2004, p.12).

INTRODUÇÃO

O ato de conhecer produz prazer. Não há novidade entre a aproximação etimológica entre as palavras saber e sabor que se originam dos vocábulos latinos *sapere* e *sapere*. “Ora, compreender também é um prazer. É por isso que uma das funções primordiais da imagem é a *função pedagógica*”, dirá Joly (2007). A arte, em especial a arte sacra, tem a intencionalidade de produzir a afetação dos sentidos e de modificar os estados da alma ou os sentidos espirituais (LE BRETON, 2016, p.17). A arte barroca foi pródiga em criar imagens com a função pedagógica. Trata-se de uma sintaxe sem a representação estritamente escrita. “Uma imagem vale por mil palavras”, assentirá Le Breton (2016, p. 51). A textualidade do ícone e da imagem é universal. O texto imagético pode ser decodificado por todos, independentemente do nível de domínio do código da linguagem escrita ou de escolaridade do sujeito.

No período colonial brasileiro, os condicionantes culturais vigentes são, em larga medida, antiliterários. A marca mais forte da sociedade colonial é desenhada por uma população majoritariamente desescolarizada, iletrada e, portanto, não leitora do texto escrito. “O domínio do alfabeto, reservado a poucos, serve como divisor



de águas entre a cultura oficial e a vida popular. O cotidiano colonial popular se organizou e se reproduziu sob o limiar da escrita” (BOSI, 2009, p.2). A arte barroca e as imagens produzidas pelo catolicismo ampliaram as possibilidades leitoras dos que viviam apartados da cultura ilustrada, assentada nos livros e nos códigos literários clássicos de domínio exclusivo da elite colonial, e cuja principal referência é subsidiária da cultura metropolitana.

A prodigalidade estética da arte barroca, movida pela inspiração religiosa, mais que prestar um tributo a Deus por sua própria glória, pretendeu servir ao colonizador de meio eficaz de aculturação. O intento era conduzir as gentes nativas e aquelas aqui chegadas em direção à apreciação das virtudes abstratas cristãs, buscando atraí-las, antes pelos sentidos materiais, especialmente através da beleza das formas. No entanto, a arte sacra popular se serviu dos mesmos instrumentos para imprimir uma aculturação às avessas, transformando a cultura do colonizador, ao amalgamá-la com elementos da cultura indígena e africana, num processo de sincretização do catolicismo na sua expressão popular.

Enfatizaremos a representação católica de São Benedito na região aurífera de Minas Gerais, especificamente, as expressões da arte popular que materializam elementos sincréticos nas representações imagéticas do santo católico. Em várias igrejas, encontraremos esculturas adornadas com o atributo da abóbora, elemento que compõe a mítica das religiões afro-brasileiras.

SÃO BENEDITO E SUA INSERÇÃO NO CATOLICISMO POPULAR LUSO-BRASILEIRO

O catolicismo popular brasileiro, composto no decurso dos séculos, é potente expressão do sincretismo que caracteriza a nossa cultura. A herança católica lusitana que, paulatinamente, foi desembarcando no Brasil, já em sua origem, possuía importantes componentes devocionais e populares sincréticos, distintos do catolicismo hierárquico romano. José Ramos Tinhorão desvelou a influência africana no catolicismo popular lusitano, apesar da “almejada amnésia coletiva em torno da presença de negros na vida popular, em geral, e de Lisboa, em particular” (TINHORÃO, 2012, p. 2). Desde a primeira década do século XVI, avulta a presença física de africanos levados a Portugal como escravos, e inseridos na sociedade lisboeta na qualidade de membros da Confraria de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos (TINHORÃO, 1977)⁹⁸. O sincretismo, portanto, antes de ser um fenômeno cultural e social brasileiro, se trata de uma característica das gentes ibéricas e lusitanas, acostumadas a conviver em um mundo compartilhado por cristãos, mouros, judeus e, mais tardiamente, por negros.

O catolicismo popular brasileiro produziu particular devoção aos santos, de modo a combinar elementos do catolicismo popular lusitano com as tradições de matrizes africanas. “Temos assim uma das características fundamentais da religiosidade

98 A partir da segunda metade do século XVI, são eretas, no interior de Portugal, inúmeras irmandades dedicadas ao Rosário de Nossa Senhora exclusivas de negros escravos e libertos. Sobre o tema, são referências os trabalhos de BRÁSIO (1944) e LAHON (1999 A e B).



popular brasileira: o paralelismo sincrético, ou seja, para cada santo da devoção católica, há um correspondente nos orixás” (PEREIRA, 2004, p. 21).

Uma das devoções mais populares entre os negros – escravos e forros – foi o culto a São Benedito. Sua festa católica, organizada pelas inúmeras irmandades do santo espalhadas pelo Brasil ou associada a Nossa Senhora do Rosário, rendia também homenagens aos ancestrais africanos. A hagiografia do santo negro coincide com as qualidades de Omulu/Obaluaiê. São Benedito é o padroeiro dos negros e dos que exercem atividades na cozinha, enquanto Omulu/Obaluaiê são tidos como orixás dos fracos e perseguidos. Santo católico e orixás africanos são, portanto, protetores dos oprimidos e humilhados (PEREIRA, 2004).

São Benedito é igualmente associado ao orixá Ossaim ou ao inquice Lingongo, nome com que o santo negro foi reconhecido no Rio de Janeiro pelos negros de origem banta, além de desempenhar um papel fundamental nos centros de umbanda modernos, chefiando a legião de pretos-velhos (SANGENIS, 2019). Verificamos ainda uma possível associação entre São Benedito e Odú Òbàrà, em diversas regiões de Minas Gerais, em especial, nas cidades mineiras de Tiradentes, São João Del Rei e Serro.

As festas em homenagem a Nossa Senhora do Rosário e São Benedito são celebradas em comunidades afro-brasileiras em todo o Brasil, e em vários estados, desde os tempos coloniais. Congregavam negros bantos pertencentes às irmandades de Nossa Senhora do Rosário (KIDDY, 2019). Na atualidade, na maioria das cidades, os centros de festejos são as igrejas ou as capelas dedicadas ao santo. As congadas e os cortejos estão tradicionalmente associados às festas. Em homenagem aos santos, são dançadas danças como o jongo (RJ e SP), o batuque de umbigada (SP) e o tambor-de-crioula (MA). As festas mais conhecidas são as de São Benedito, em Aparecida do Norte (SP), e a do Rosário, no Serro (MG), não obstante serem organizadas em tantas outras cidades brasileiras. O levantamento do mastro ou pau de São Benedito com a bandeira do padroeiro, a missa conga, a procissão e a coroação dos reis da congada são momentos de destaque dessas festas.

O CULTO A SÃO BENEDITO E SUA ICONOGRAFIA

O culto a São Benedito foi introduzido no Brasil a partir da primeira metade do século XVII. Pode ser proveniente tanto de Portugal, quanto da África. Segundo Frei Apolinário da Conceição (1744, p. 263), “no ano de 1609, já se tinha instituído no Mosteiro de S. Anna da Cidade de Lisboa uma Irmandade de S. Benedito”, informação que provavelmente foi colhida pelo frade franciscano do livro de Baião (1726, p. 32-33) que, por primeiro, se dedicou a biografar o santo negro. Praticamente, todos os conventos franciscanos de diversas províncias portuguesas tinham altares com a imagem de São Benedito, tal a popularidade que adquiriu entre os lusos (CONCEIÇÃO, 1744, p. 262-4). Na África, como antes o fizeram na Europa, os dominicanos foram os responsáveis por introduzir a devoção a Nossa Senhora do Rosário, antes mesmo do início do comércio de escravos com a América portuguesa. Com a popularização da devoção ao Rosário de Nossa Senhora, a piedade originária da espiritualidade



dominicana, passa também a ser difundida por outras ordens religiosas. Karasch (2010, p. 258), além dos dominicanos, cita apenas os jesuítas:

Ambos, Dominicanos e Jesuítas, difundiram a devoção e as irmandades entre os africanos. A primeira irmandade dedicada a Nossa Senhora do Rosário na África foi criada na ilha de São Tomé em 1526; em 1577 já havia outra em Sena, Moçambique, e em 1620, uma em São Salvador, a capital do reino do Congo.

Os franciscanos, como os jesuítas, difundiram, na África, e em outras partes, o culto a Nossa Senhora do Rosário que, no entanto, foi associado à veneração de São Benedito. É perfeitamente possível, portanto, que o culto a Nossa Senhora do Rosário e a São Benedito tenha chegado ao Brasil com os próprios negros trazidos à força do continente africano (MELLO E SOUZA, 2002).

Hornaert (1991, p. 87) fala do início da devoção a São Benedito, em 1639, na Bahia e de onde teria se espalhado para outras partes do Brasil. Todavia, Frei Apolinário da Conceição narra acontecimentos anteriores, ao afirmar que, no Rio de Janeiro, na Igreja do Rosário, havia capela dedicada a São Benedito “a qual já no ano de 1612, havia chegado seu engraçado nome, e apelidaram Santo” (CONCEIÇÃO, 1744, p. 268).

Segundo Frei Jaboatão (1758, pp. 92-4), outro cronista da ordem franciscana, na Bahia, o culto a São Benedito é anterior ao ano de 1623.

Desde os princípios, e fundações destas Capitâneas, foi sempre em todas elas tido em uma grande veneração, e servido com especial culto o glorioso São Benedito de Palermo, ou de S. Fratello, geralmente de todos os Católicos, e com particular e devoto obsequio Gente da sua cor ou seja por afeto da natureza ou pela simpatia dos acidentados (JABOATÃO, 1758, p. 91-2).

O culto ao santo negro se alastrou, havendo encontrado grande acolhida e popularidade em todo o Brasil. Segundo Jaboatão (1758, p. 92):

Não há Cidade, Villa, Paróquia ou lugar aonde esta Gente não tenha Igreja sua, consagrada à Senhora com o título do Rosário, primeiro objeto e móvel das suas adorações, e que nestas tais Igrejas não dedique altar próprio ao seu São Benedito, com Confraria e Irmandade sua.

As representações iconográficas de São Benedito têm origem no início do século XVII, na Itália. A produção das imagens começou logo após a sua morte, acontecida em 1589, e o traslado de seu corpo para uma caixa de madeira, depositado aos pés do altar da igreja de Santa Maria di Gesù, em Palermo, no ano de 1611. O movimento de representação iconográfica do santo negro continuou ao longo do século, após a migração de seu culto para a Espanha e Portugal, e, em seguida, para suas colônias de além-mar, beneficiado pela união ibérica, no período filipino. No Novo Mundo, na África e na América, recebeu influência da cultura africana. Após um período de declínio, veio a florescer, após 1743, ano em que foi beatificado, e seu culto autorizado



oficialmente pela Igreja. A produção iconográfica foi profícua em todos os lugares em que o culto ao santo se tornou popular. Apesar dos intentos da Ordem Franciscana em definir os atributos de santidade de São Benedito, inclusive os componentes canônicos e estilísticos de suas representações artísticas, de modo que se tornasse um modelo de vida cristã para os leigos, especialmente valorizando a sua vocação para a evangelização dos escravos africanos, a iconografia ganhou o gosto popular e sofreu intenso processo de sincretização, sem que pudesse ser controlada pela hierarquia católica. Apoiados nos estudos de Fiume (2006), Renders (2013) e Oliveira (2016), identificamos, ao menos, três modelos iconográficos católicos europeus referentes ao século XVII.

O primeiro modelo de arte sacra europeia, o italiano, São Benedito é representado com o menino Jesus, inspirado no milagre da aparição da Virgem Maria ao beato negro, tendência artística inspirada na elaboração iconográfica pós-tridentina. Os modelos de inspiração franciscana parecem ter seguido referências iconográficas inspiradas em Santo Antônio de Pádua.

Um segundo modelo iconográfico, bastante divulgado na Espanha e na América espanhola, apresenta o coração exposto na mão direita com sete gotas de sangue, símbolo das sete virtudes cardeais, havendo variações desse atributo. O coração também é representado de forma flamejante. Em outras representações, o coração é substituído por um lenço ou trouxa de tecido manchada de sangue. Também aparece com o coração na mão direita e um crucifixo na mão esquerda. Por vezes, o atributo da cruz é substituído por um cajado ou enxada, o que pode ser uma tentativa de analogia a Santo Isidoro, padroeiro da cidade espanhola de Sevilha. O símbolo do coração também remete à espiritualidade franciscana, que lhe confere grande expressividade simbólica e espiritual.

O terceiro modelo é o português, em que surgem os atributos das flores. Remete ao milagre constante nas hagiografias do santo que, repreendido pelo superior do convento ou por seus próprios confrades, por seu costume de esconder sob as dobras do hábito alimento que distribuía aos pobres, ou, em outra versão, ao lixo que retirava das selas dos confrades, na época em que o humílimo frade tornou-se superior do convento: alimentos ou lixo transformaram-se em flores. São Benedito das flores foi o primeiro modelo que mais circulou em Portugal e em suas colônias na África e no Brasil. Nos braços, o santo carrega um arranjo de flores vermelhas, e, em outras formas, os próprios pães que se transmudariam em flores.

No Brasil, a exemplo de outros santos, as primeiras imagens aqui produzidas seguem a tradição e os cânones da arte sacra erudita europeia. Afirmo Castro (1996, p. 1192) que isso é “um fato cultural em trânsito”, pois “os brasileiros de Setecentos já não eram aqueles portugueses chegados, no início do século XVI, e tinham criado uma identidade diferente, mistura da sua origem europeia e adaptação ao novo país”. A arte sacra brasileira se despoja da erudição, e foca sua intencionalidade no aspecto devocional, de fato, como imagem da arte popular.

Sem entrar na discussão sobre as características técnicas da arte escultórica sacra brasileira, fato é que as imagens de São Benedito, sejam elas saídas das mãos de mestres artesãos eruditos ou populares, em geral, seguem os três modelos acima expostos.



Essa constatação torna incomum e bastante singular outros tipos de representação do santo encontrados, até o momento, em Minas Gerais, e que são objeto dessa pesquisa. Referimo-nos a três imagens de São Benedito pertencentes a três igrejas mineiras e que portam nas mãos uma abóbora, a saber: Igreja de Nossa Senhora do Rosário, construída pela Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos, templo mais antigo da cidade de Tiradentes (antiga Vila de São José Del Rei), datado de 1708; Igreja de Nossa Senhora do Rosário, em São João Del Rei, construída pela Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito, havendo a primeira capela sagrada em 1719 (a atual edificação é uma reconstrução iniciada em 1751 e terminada poucos anos depois, no mesmo local da primitiva edificação); e a Capela de Nossa Senhora do Rosário, do distrito de Milho Verde, da cidade do Serro (Antiga Vila do Príncipe), presumivelmente construída no século XIX.

O atributo da abóbora é uma elaboração artística que resulta de evidente sincretismo do catolicismo popular sob a influência de elementos simbólicos e mágicos das religiões de matrizes culturais africanas. A particularidade dessas imagens ganha relevância porque destoam do próprio padrão usual da arte sacra mineira, tão profusa nas suas representações de São Benedito.

Em Minas Gerais, três foram as fórmulas iconográficas preferidas pelos artistas para representar São Benedito. Em uma delas, o santo, sempre no hábito franciscano, aparece levando um guardanapo enrolado e/ou o Menino Jesus. Das imagens inventariadas, sete enquadram-se nessa tipologia. Em outra fórmula, o santo leva apenas o guardanapo, e, às vezes, uma cruz, como ocorre em oito imagens. Por último e mais frequente delas – com 22 exemplares –, o santo traz o guardanapo enrolado em uma das mãos e na outra segura uma parte dobrada do hábito onde se assenta um buquê de flores. Em Portugal, tal devoção recebe o nome de São Benedito das Flores e está ligada a uma tradição que indica ter sido o santo cozinheiro do convento (COELHO, 2002, p. 70-71).

Beatriz Coelho (2002, p. 243), em seu resumo dos atributos hagiográficos de escultores mineiros de São Benedito, não faz referência alguma acerca do símbolo iconográfico da abóbora. Significa dizer que os artistas encarregados pelas irmandades e confrarias a compor as imagens de tendências sincréticas criaram um gênero próprio, todavia aparentemente corrente numa mesma região aurífera de Minas, e que, evidentemente, não seguia a iconologia oficial do catolicismo colonial. Optaram por uma forma bem ao gosto da religiosidade popular assentada em memórias ancestrais da mitologia africana.

De fato, não há uma estrita conexão, mas um largo hiato entre a vida de frei Benedito na Sicília, arrolada nas hagiografias do santo, e sua fama brasileira como o glorioso santo parente, assim reconhecido por suas afinidades tanto geográficas quanto epidérmicas (DELL'AIRA, 2009). Relatos de Cadornega (1972) dão conta de que, no século XVII, circulava entre os convertidos africanos a crença no santoparente. Em Angola, corria uma lenda de que São Benedito era natural daquele reino, mas precisamente da cidade de Quissama.



Se de um lado, a construção da figura emblemática de São Benedito teve a intencionalidade de servir de artifício aos interesses coloniais de conversão e aculturação dos negros ao catolicismo, o que em parte foi alcançado, de outro lado, de modo inesperado, surge um movimento de apropriação do santo católico pelos africanos e seus descendentes. Pois conforme afirma Reginaldo (2009, p. 310), “no continente africano, as imagens sagradas do rito católico, incluindo nesse rol as imagens de santos, foram interpretadas, num primeiro momento, como objetos mágicos e poderosos”. É presumível que o mesmo processo perceptivo se realizou no contexto colonial brasileiro. Trata-se de uma “aculturação às avessas”, conforme a define Vainfas (2014, p. 360).

O santo, cujos ascendentes foram escravos, e que passou boa parte de seus dias na cozinha do convento a que pertencia como irmão religioso, cria empatias e simpatias com os que sofriam semelhantes aflições. Segundo Boschi (1986, p. 26), a adoção dos patronos pelas irmandades de negros também era motivada pela identificação com as “agruras” por que passaram os santos. No mesmo sentido da aculturação às avessas, conexões entre aspectos da biografia de São Benedito e o mito yorubano de Odú Òbàrà deve ser mais explorada. O símbolo da abóbora é a chave conectiva entre o hagiológico católico e a mitologia africana sobre a qual se firma a cultura religiosa afro-brasileira.

O SIGNIFICADO MÍTICO-RELIGIOSO DA ABÓBORA

A abóbora, também chamada de jerimum, moranga ou guiné, é tratada de forma diversa na literatura especializada. Para algumas tradições do candomblé, a abóbora é comida ritual votiva, enquanto para outras é alimento que não deve ser consumido. De acordo com Lody (2003, p. 35), a abóbora é sempre vista em festas e oferendas no Candomblé de Caboclo. Geralmente, é cozida inteira e dela é tirada um pedaço arredondado na parte superior por onde é recheada com fumo de rolo, mel de abelha, vinho e ornada com folhas da costa, depois oferecida aos ancestrais indígenas e caboclos. No contexto do Candomblé jeje-nagô a abóbora está relacionada aos alimentos proibidos ou tabus. Nas casas de candomblé pesquisadas por Bassi (2012), as proibições são designadas utilizando-se o termo de origem banto *quizila*, termo que está dicionarizado em língua portuguesa. A *quizila* significa coisas que se não se pode usar, comer, fazer ou nomear. O filho de santo está intimamente ligado ao culto com um conjunto de orixás, o que comporta a proibição de certas substâncias, certos alimentos, certas cores, certos objetos ou situações (AUGRAS, 1987). Entre os devotos de Iansã, a abóbora é alimento que não deve ser consumido. Conta-se que Iansã conseguiu ser salva de uma perseguição se transformando em uma abóbora, conseguindo, assim, se esconder em uma plantação de abóboras. Após isso, se autodeterminou a não mais comê-las.

A abóbora também é tematizada pela mitologia yorubá. Beniste (2016) recupera o mito que envolve a riqueza do Odú Òbará. Segundo a narrativa, Òbará era o mais pobre dos demais *odús*, seus irmãos, e vivia numa casa de palha muito



simples no meio da floresta. A pobreza de Òbará causava a vergonha de seus irmãos. Por isso, quando foram fazer consultas ao Babalaô, não convidaram Òbará. Mas logo o Babalaô, sentindo a falta de Òbará, perguntou a seus irmãos o motivo de sua ausência. De pronto, responderam que estava adoentado e não pôde estar presente. Ao final do encontro, como de costume, o Babalaô presenteou os irmãos. Deu-lhes a cada um uma abóbora. Enquanto seguiam o caminho de retorno à casa, os *odús* reclamavam dos presentes recebidos. A noite caía, e como estavam próximos da casa de Òbará, resolveram passar a noite por lá. E foram muito bem recebidos. Òbará se alegrou, e pediu a sua esposa que lhes preparasse comida e bebida. Os irmãos acabaram com tudo que tinha para comer na casa. Ao amanhecer, os irmãos partiram, mas antes lhe deixaram as abóboras, pois não lhes interessava levá-las consigo. Mais tarde, Òbará sentia-se faminto, e sua esposa lhe disse que não havia nada para comer. Òbará então resolveu cozinhar as abóboras que seus irmãos haviam desprezado. Mas quando foi abri-las, encheu-se de surpresa, porque encontrou um tesouro escondido no interior de cada uma delas. Obará prosperou e comprou tudo o que havia desejado, e adquiriu um lindo palácio. Como era costume, os *odús*, que agora passavam por necessidades, retornaram a visitar o Babalaô. E, nessa ocasião, viram a riqueza de Obará. Tomando ciência do que havia ocorrido, os irmãos pediram a Òbará que lhes devolvesse as riquezas ocultas nas abóboras. Mas Obará as esvaziou e as entregou vazias para que as comecem.

Segundo o relato de Marcelo Portugal, conhecido como Pai Marcelo de Ògum, líder religioso do Centro Espírita de Umbanda Cantinho de Pai Oxalá da Guia, na Região Serrana fluminense, e iniciado no Candomblé Ketu por Obarayì, Sr. Balbino Daniel de Paula, do Ilê Axé Opô Aganju, em Lauro de Freitas, BA, a abóbora é fruto perigoso, porque não se sabe o que sua parte interna e oca pode ocultar. Eis o motivo pelo qual os membros do Candomblé Ketu não consomem abóbora.

A abóbora representa o *odú* Òbará e proporciona riqueza, prosperidade, felicidades, assim como o contrário do que fora enumerado. Por isso é importante não se consumir este fruto nas comunidades de raiz iorubana e se ter um/uma sacerdote/sacerdotisa que averigüe a boa utilização do referido leguminoso (PORTUGAL, 2020).

No caso específico da representação de São Benedito, o atributo da abóbora também faz alusão aos seus dotes culinários, em razão de parte de sua vida conventual ter sido ocupada com os serviços domésticos, particularmente, exercendo as tarefas de esmoler e de cozinheiro. A abóbora é símbolo da fartura, da comida nutritiva de fácil plantio e acessível aos pobres. A abóbora é sinal da cozinha mágica do frade cozinheiro, onde os potes e as panelas nunca esvaziavam, havendo sempre o excedente que partilhava com os famintos. Trata-se de gesto exemplar da mais profunda pobreza franciscana que se realiza na atitude de desapropriação de todos os bens, na imitação de Cristo pobre e despojado.



REFERÊNCIAS

- AUGRAS, Monique. Quizilas e preceitos. Transgressão, reparação e organização dinâmica do mundo. In: MOURA, C. E. Marcondes de (org.). *Candomblé. Desvendando identidades. Novos escritos sobre a religião dos orixás*. São Paulo: EMW Editores, 1987,
- BAIÃO, José Pereira. *História das Prodigiosas Vidas dos Gloriosos Santos Antônio e Benedito, maior honra e lustre da Gente Preta*. Lisboa: Biblioteca Nacional de Portugal - Lisboa Occidental, 1726.
- BASSI, Francesca. Revisitando os Tabus: as cautelas rituais do povo de santo. *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 32 n. 2, p. 170-192, 2012.
- BENISTE, José. *Mitos yorubas: o outro lado do conhecimento*. 8 ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2016.
- BOSCHI, Caio. *Os leigos e o poder: irmandades leigas e política colonizadora em Minas Gerais*, São Paulo: Editora Ática, 1986.
- BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- BRÁSIO, Antonio. *Os Pretos em Portugal*. Lisboa, Agência Geral das Colônias, 1944, pp. 99-104.
- BURKE, Peter. *Testemunha ocular: História e imagem*. Bauru: EDUSC, 2004.
- CADORNEGA, Antônio de Oliveira. *História Geral das Guerras Angolanas (1680) / Tomo III*. Lisboa: Agência Geral do Ultramar, 1972.
- CASTRO, Carlos Javier. A iconografia portuguesa de Santo Antônio e a sua difusão no Brasil. Universidade Católica portuguesa Família Franciscana Portuguesa. 1996. *Actas*, II volume. Braga. p. 1192.
- COELHO, Beatriz. *Devoção e arte: imaginária religiosa em Minas Gerais*. São Paulo: Edusp, 2002.
- CONCEIÇÃO, Fr. Apolinário da. *Flor peregrina ou nova maravilha da graça descoberta na prodigiosa vida do beato Benedicto de S. Philadelphio, religioso leigo da província reformada de Sicília*, 1ª ed. Lisboa: Oficina Pinheirense da Música e da sagrada religião de Malta, 1744.
- DELL'AIRA, Alessandro. St. Benedict of San Fratello (Messina, Sicily): An Afro-Sicilian Hagionym on Three Continents. In: *23º Congresso Internacional de Ciências Onomásticas*, Toronto. Universidade Iorque, p.284-297, 2009.
- FIUME, Giovanna. Lo schiavo, il re e il cardinale. L'iconografia secentesca di Benedetto il Moro (1524 - 1589). *Quaderni Storici*, n. 1, p. 165-208, 2006.
- HOORNAERT, E. *O cristianismo moreno do Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.
- JABOATÃO, Frei Antonio de Santa Maria. *Novo Orbe Serafico Brasilico ou crônica dos Frades Menores da Provincia do Brasil*. v. I, 2a reimpressão. Rio de Janeiro: Typ. Brasiliense de Maximiano Gomes Ribeiro, 1758.
- JOLY, Martine. *Introdução à Análise da Imagem*. Lisboa: Ed. 70, 2007.
- KARASCH, Mary. Construindo comunidades: as irmandades dos pretos e pardos. *História Revista*, Goiânia, v. 15, n. 2, p. 257-283, jul./dez. 2010.



KIDDY, Elizabeth W. Quem é o rei do Congo? Um novo olhar sobre os reis africanos e afro-brasileiros no Brasil. In: HEYHOOD, Linda M. *Diáspora negra no Brasil*. 2. ed., São Paulo: Contexto, 2019, p. 165-191.

LAHON, Didier. *O negro no coração do Império*. Uma memória a resgatar – Séculos XV – XIX, Lisboa: Secretariada Coordenador dos Programas Multiculturais – Ministério da Educação, 1999 A.

LAHON, Didier. As irmandades de escravos e forros. In: *Os Negros em Portugal*. Catálogo da exposição. Lisboa: Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimentos, 1999 B.

LODY, Raul. *Dicionário de arte sacra e técnicas afro-brasileiras*. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

MELLO E SOUZA, M. *Reis negros no Brasil escravista: história da festa de coração de Rei Congo*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

OLIVEIRA, Joyce Farias. A imagem de São Benedito: uma construção da devoção identitária pela cor da pele. In: *II Simpósio Internacional da ABHR: História, gênero e religião: violências e direitos humanos*, Florianópolis, UFSC, 2016.

PEREIRA, José Carlos. *Sincretismo religioso e ritos sacrificiais: influência das religiões afro no catolicismo popular brasileiro*. São Paulo: Zouk, 2004.

PORTUGAL, Marcelo Guzzo. Entrevista. [fev, 2020]. Entrevistador: Luiz Fernando Conde Sangenis, Cantagalo, RJ, 2020.

PRANDI, Reginaldo. *Mitologia dos orixás*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

RENDERS, Helmut. O coração como atributo hagiográfico de São Benedito do Rosário: hipótese sobre a sua origem e seu modelo subjacente da vida cristã. *Horizonte*, Belo Horizonte vol. 11, n. 29, p. 109-132, 2013.

REGINALDO, Lucilene. “África em Portugal”: devoções, irmandades e escravidão no Reino de Portugal, século XVIII. *História*, São Paulo, 28 (1), p. 289-319, 2009.

SANGENIS, Luiz Fernando Conde. Franciscanos e sincretismo na cultura afro-brasileira: o caso exemplar de São Benedito. In: SANGENIS, Luiz Fernando Conde (Org.). *Franciscanos no Brasil: protagonismos na educação, na história e na política*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2019, p. 31-63.

TINHORÃO, José Ramos. Festa de negro em devoção de branco: do carnaval na procissão ao teatro do círio: São Paulo: UNESP, 2012.

VAINFAS, Ronaldo. A tessitura dos sincretismos: mediadores e mesclas culturais. In: FRAGOSO, João; GOUVÊA, Maria de Fátima. *O Brasil Colonial: 1443-1580*. Vol. 1, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014. p. 357-388.

JÚLIA LOPES DE ALMEIDA PARA A VIOLETA (1918 – 1934): ORGAM DO GRÊMIO LITTERARIO JULIA LOPES

Gabrielle Carla Mondêgo Pacheco – UERJ

Neste artigo tencionamos a presença da escritora carioca Júlia Lopes de Almeida (1862 – 1934), romancista, contista, cronista e dramaturga (LOBO, 2006) e suas colaborações nas páginas da revista *A Violeta*, fonte deste estudo, periódico feminino fundado, redigido e dirigido por mulheres da classe média e elite cuiabanas, cuja finalidade principal era *o cultivo das letras femininas e patricias*. (edição 1, 16/12/1916, p.1), no período que compreende os anos de 1918 e 1934¹.

Com sua primeira edição datada em 16 de dezembro de 1916, *A Violeta* circulou durante 34 anos com periodicidade quinzenal – ao longo de suas primeiras 32 edições (1916-1918), e mensal, nos anos que seguem até sua última edição, em 31 de março de 1950, de acordo com o acervo consultado para esta pesquisa – o acervo digital da Fundação Biblioteca Nacional.

A Violeta: orgam do Gremio Litterario Julia Lopes é fonte e objeto deste estudo, cujos questionamentos fundamentam-se em aspectos característicos da imprensa feminina e feminista no Brasil, respeitado o recorte temporal adotado, a primeira metade do século XX. Sobre sua composição, destacamos aqui que o periódico, embora não tenha sido o primeiro² impresso deste gênero – feminino - na capital cuiabana, foi o mais expressivo por conta de diversos aspectos, em especial sua longevidade quando consideramos o tempo de atividade ininterrupta.

Estudos³ recentes desenvolvidos na historiografia da imprensa feminina no Brasil trouxeram a lume *A Violeta*, em sua maioria, propondo pesquisas acerca de sua materialidade, circulação, relação(ões) com a imprensa feminina cuiabana e geral, a literatura que nela circulava e questões relacionadas a perspectivas feministas. Esta pesquisa, que se encontra em estágio inicial, tenciona, para além destes questionamentos prévios, a presença da escritora carioca Júlia Lopes de Almeida,

1 O recorte temporal assim se desenha por conta do falecimento de Júlia Lopes de Almeida em maio de 1934.

2 De acordo com Correa (2018), o primeiro periódico feminino criado por mulheres foi O Jasmin, com sua primeira edição datada em 10 de outubro de 1897.

3 Neste sentido, destacamos como referenciais bibliográficos os trabalhos desenvolvidos por Nadaf (1993), Baldissarelli (2018), Costa (2016), Marques (2011).



nome de destaque na literatura e imprensa nacionais, nas páginas da revista, seja em sua posição de patrona e fonte de inspiração, seja como colaboradora da revista.

Outrossim, justificamos a eleição de *A Violeta* como fonte e objeto por sua autenticidade e sua própria criação, que se deu a partir de uma ação concreta do *Gremio Litterario Julia Lopes*, formado apenas por mulheres a quem deram a Julia Lopes de Almeida o reconhecimento como *estrella de primeira grandeza* (ed.01, 16/12/1016, p.1). No mais, entendemos que a historiografia da educação se constitui por caminhos e desdobramentos diversos, permitindo que impressos também diversos façam parte de sua trajetória.

No que cerne as fundamentações metodológicas, é intenção deste breve estudo buscar a interação com os aspectos que circunscrevem a história cultural, outrora desenvolvidos por Burke (2008) e Chartier (2002) no debate a respeito de práticas e representações, especialmente no que tange a abordagem de fontes, já que, para evitarmos um possível anacronismo, ao teorizar a fonte deste estudo – *A Violeta* -, há de se apurar dimensões diversas de sua constituição e representação, tais como o contexto sócio – histórico a que pertence e o público a que se dirige por exemplo, buscando o cruzamento de fontes, isto é, a cotejamento com outros periódicos, leis, documentos, livros.

IMPrensa FEMININA NO BRASIL – UM PANORAMA

A transferência da corte portuguesa para o Brasil foi fator responsável por diversas mudanças no país. A exemplo da Europa, a corte trouxe para as terras tropicais o advento da imprensa, já em uso em outros países do continente e nos Estados Unidos. A Imprensa Régia foi criada em 1808 e nela foi editado o primeiro periódico do país, a *Gazeta do Rio de Janeiro* : “O periódico possibilitou [entre outros] a circulação de notícias, embora restritas, por ser um veículo usado para expandir a imagem que convinha à Casa de Bragança (Família de Bragança)⁴”.

Ainda na primeira metade do século XIX, muitos periódicos surgiram, impulsionados pela Imprensa Régia e vislumbrados pela possibilidade de disseminar ideias, especialmente. Na segunda metade do século, a propagação de ideias através dos periódicos se coloca mais ativa, assumimos, por conta da emergência de uma mudança no cenário político, que viria, ao final do século, com a Proclamação da República, em 1889.

O formato panfleto dominava o ambiente jornalístico, fruto do clima de transformações da época. Era comum surgirem novos jornais todas as semanas, que não passavam de dois ou três números. O jornalismo era a voz das correntes políticas que se defrontavam em polêmicas impressas, muita vezes fundadas em boatos e difamações. (BUITONI, 2009, p.32)

4 Fonte: site do Multirio, disponível em <http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/estude/historia-do-brasil/rio-de-janeiro/52-o-rio-de-janeiro-como-a-capital-do-reino/2483-a-imprensa-regia>. Acesso em 08/03/2020



Acompanhando as tendências europeias de moda e consumo, os impressos femininos neste momento dedicavam-se a conteúdos sobre moda, beleza e culinária, entendendo a mulher como pertencente à vida social e, evidenciado esse papel, era necessária sua adequação a estes moldes e padrões. (BUITONI, 2009). Em 1827 temos o marco inicial da imprensa pensada para mulheres, com *O Espelho Diamantino: Periodico de Politica, Litteratura, Bellas Artes, Theatro e Modas dedicado as Senhoras Brasileiras*, no Rio de Janeiro, seguido por *O Mentor das Brasileiras*, fundado em São João Del Rey (MG), em 1829:

O Mentor das Brasileiras, tal como seu antecessor carioca, se propunha a “promover instrução e entretenimento do belo sexo”, sem, no entanto, jamais esquecer que “o destino de uma mulher está compreendido nestes dois títulos não menos nobres, esposa e mãe de um cidadão. (...) guardiã e gestora da intimidade familiar, conjugal e educadora das novas gerações.” (JINZENJI, 2010, p.14)

Outros surgiram ainda com o intuito de atender as demandas desse mercado consumidor feminino, a exemplo de *Espelho das Brasileiras* (1831), em Recife, *A Fluminense Exaltada* (1832 - 1846), no Rio de Janeiro e *A Filha do Timandro* (ou *A Brasileira Patriótica*, 1848), também na cidade. Apenas em 1852, com o surgimento de *O Jornal das Senhoras*⁵ (1852 - 1855), periódico que circulou no Rio de Janeiro, questões relativas à emancipação feminina seriam discutidas.

Apesar de se tratar de um advento, destacamos que a imprensa feminina neste primeiro momento funcionava em condições precárias e os periódicos tinham curta duração e, por esta razão, levou algum tempo para “tomar corpo” e se projetar com autenticidade, dado que as colaboradoras destes periódicos, se mantinham, em sua maioria, no anonimato. Ademais, muitos destes periódicos eram financiados pelas próprias proprietárias, como *O Domingo* (1873 - 1875), de Violante Atabalipa Ximenes de Bivar e Vellasco⁶, e *Álbum das Meninas* (1898-1901), de propriedade da professora Anália Franco.

Na década de 1870 identificamos um segundo momento desta imprensa, percebido com uma inclinação mais evidente a questões emancipatórias femininas, tais como o direito a educação, direito à profissão e o direito ao voto. Pensar no periódico como instrumento de reivindicação de direitos, desconhecidos por muitas mulheres – analfabetas e/ou muito pouco instruídas, permitiu às mulheres refletir educação como forma de se libertar da “opressão”, da superioridade masculina (HAHNER, 1981). Os periódicos *O Sexo Feminino* (1873 - 1889), *O Domingo* (1873 - 1875), e *Echo das Damas* (1879 -1888) são alguns exemplos deste estágio da imprensa feminina no Brasil.

Em uma terceira etapa, a imprensa feminina da primeira metade do século XX se destaca principalmente por duas vertentes: a moda e o culto a beleza feminina,

5 O periódico circulou entre 1852 e 1855, sob direção de Joana Paula Manso de Noronha, em um primeiro momento; por Violante Atabalipa Ximenes de Bivar e Vellasco; e encerrando os trabalhos sob a redação de Gervásia Nunezia Pires dos Santos Neves.

6 Como aponta estudo desenvolvido por PACHECO (2019)



especialmente com o uso de fotografias nos periódicos, divulgando padrões de comportamento e beleza a serem seguidos pelas leitoras; e a reivindicação dos direitos das mulheres, destacando-se o direito ao voto. Neste sentido, as chamadas revistas de variedade, tais como a *Revista Feminina* (1914 – 1936), periódico de destaque na historiografia da imprensa feminina no Brasil - se expandiram, em certa medida, muito por seu caráter comercial, como aponta Santos (2011) a respeito do periódico: “a revista era propriedade da Empresa Feminina Brasileira, que produzia e comercializava, além da revista, uma série de produtos destinados à mulheres” (p.25).

A Violeta, objeto de estudo deste trabalho, insere-se neste contexto. No entanto, divergente de muitas de suas contemporâneas, destaca-se por seu caráter literário e educacional, correspondendo às intencionalidades do Grêmio Litterario Júlia Lopes, agremiação responsável por sua criação, edição, redação e financiamento.

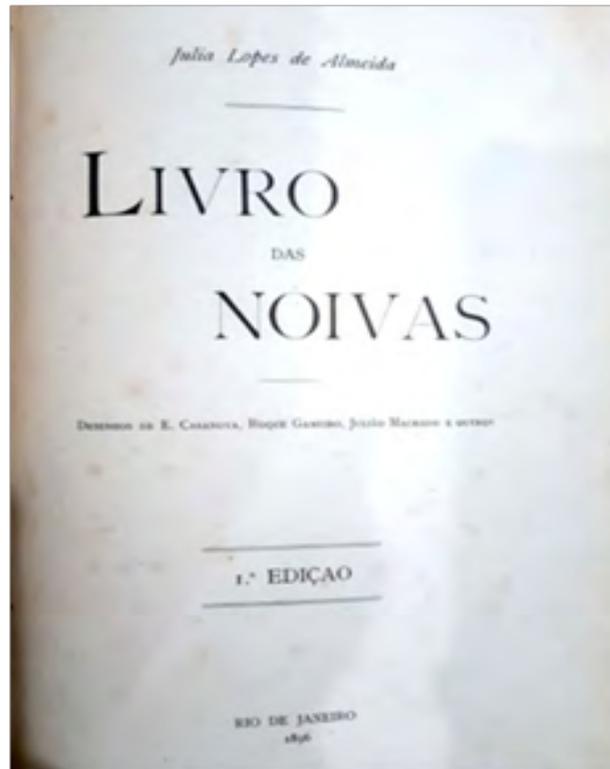
A CRIAÇÃO DO GRÊMIO LITTERARIO JULIA LOPES (1916)

Fundado em novembro de 1916 na cidade de Cuiabá, o *Grêmio Litterario Julia Lopes*, destacou-se por ser uma agremiação composta exclusivamente por mulheres e além de ser responsável pela realização de festas e promoção de eventos para as sócias, consubstanciou suas ideias e intencionalidades com a criação e financiamento de *A Violeta*. Já na primeira edição da revista, em 16 de dezembro de 1916, evidenciava-se a grandeza do feito: “ maior revista de Mato Grosso e uma das mais importantes do Brasil” (p.14).

Maria Dimpina Lobo Duarte (1891 – 1966), presidente do grêmio e colaboradora e diretora de *A Violeta*, foi professora e escritora de proeminência no estado mato-grossense, e, ao lado de Maria de Arruda Muller (1898 – 2003), professora, poetisa, escritora e principal cronista da revista, uniu-se a normalistas e mulheres letradas da sociedade mato-grossense para a criação do *Grêmio Litterario Julia Lopes*. A respeito da escolha da escritora carioca para dar um nome à agremiação, Nadaf (1993) aponta o “encantamento” de Dimpina com a leitura de *Livro das Noivas* (1896), de Júlia Lopes de Almeida, como um possível motivo para a escolha da escritora como patrona da agremiação e da revista.



Fig. 1. Folha de rosto da primeira edição de Livro das Noivas (1896).



Fonte: acervo pessoal

A sede da agremiação localizava-se no Clube Feminino, fundado 12 anos após a primeira edição de *A Violeta*, em 1928, por Zulmira Canavarros⁷. Atualmente, o clube feminino é sede da Secretaria de Cultura, Esporte e Turismo de Cuiabá. Importante salientar que, apesar de contar apenas com sócias, as colaborações financeiras para o funcionamento da agremiação contavam também com doações de homens, como salienta Marques (2011), e para além das doações, alguns homens colaboraram, ainda que de forma ínfima se comparado à participação das mulheres, com o conteúdo da revista.

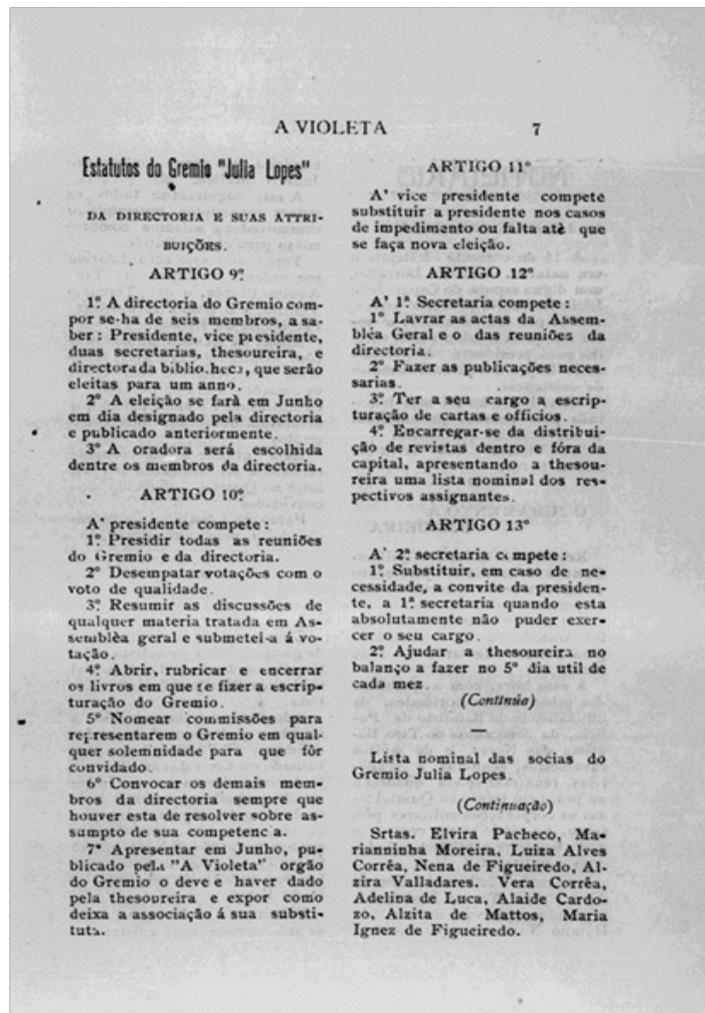
Em acordo como o acervo consultado para esta pesquisa, a hemeroteca digital da Fundação Biblioteca Nacional, em 1918, o grêmio publica os artigos 9, 10, 11, 12 e 13 de seu estatuto, destacando, principalmente, os direitos e atribuições das sócias da agremiação. Embora tenhamos a inscrição “Continúa.” ao final da página, não há, entretanto, neste momento⁸, evidências de que os demais possíveis artigos foram publicados em edições seguintes, tendo em vista a defasagem de edições disponíveis no acervo consultado.

7 Compositora, pianista, e teatróloga cuiabana. Além do clube feminino, fundou o Mixto Esporte Clube, e colaborou na fundação da rádio Voz do Oeste.

8 Em referência ao fato de se tratar do estágio inicial da pesquisa.



Fig 2. Estatutos do Gremio Julia Lopes.



Fonte: *A Violeta*, edição 32, 15/05/1918.

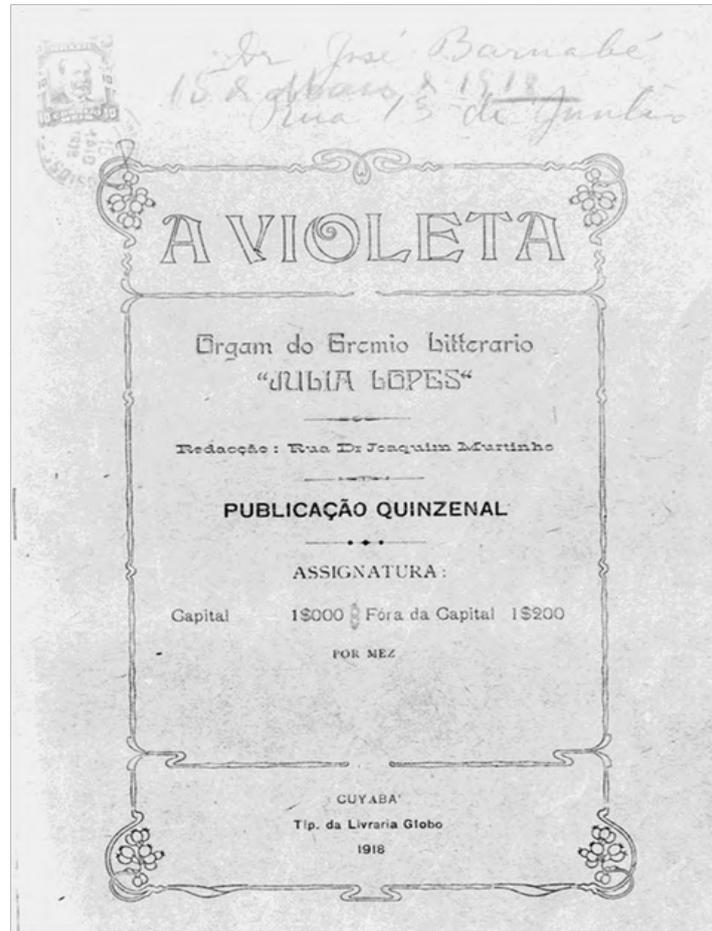
A VIOLETA: PALCO DO PROTAGONISMO FEMININO EM CUIABÁ

Toda perfumada como a mimosa flor... os nossos votos de prosperidade. (24/12/1916, p.1 – A Cruz)

Como havia notticiado a imprensa, apareceu o novo organ A Violeta...pesado fardo que tornaram sobre seus hombros. (p.2, 24/12/1916 – O Matto – Grosso)



Fig 3. Capa de A Violeta.



Fonte: *A Violeta*, edição 32, 15/05/1918.

Os destaques nesta seção evidenciam certa pompa quando no lançamento da revista, em especial por conta de se tratar, como dito ao longo deste trabalho, de uma publicação de mulheres produzida, regida e financiada por elas. Considerada como o primeiro periódico feminista do estado de Mato Grosso, *A Violeta* circulou durante 34 anos, e recebe destaque por se tratar de uma longínqua atividade ininterrupta, característica pouco comum para periódicos femininos na época.

Publicada inicialmente de periodicidade semanal, o periódico passa a ser publicado uma vez por mês a partir da edição 44, de 20 de janeiro de 1919, por conta de um suposto desequilíbrio nas finanças do grêmio, como expõem suas redatoras na página 12, informando ainda que a revista sairá no dia 20 de cada mês. Considerando o recorte temporal adotado para este estudo, 1916 a 1934, percebemos que a periodicidade assim permaneceu.

Dos 219 exemplares que compõe o rol de edições a considerarmos aqui, destacamos que apenas 83 destas estão disponíveis no acervo digital consultado, conforme exposto no quadro a seguir:



Quadro 1 – Edições de A Violeta

Ano	Edições disponíveis
1916	0
1917	0
1918	1
1919	4
1920	0
1921	2
1922	0
1923	3
1924	1
1925	10
1926	11
1927	10
1928	0
1929	10
1930	9
1931	4
1932	6
1933	7
1934	6

Outra expressão relevante aos traços editoriais da revista debruça-se nos seus editores, de 1916 a 1918 foram 9 as tipografias⁹ responsáveis pela publicação de A Violeta. Conforme apresentado em Costa (2016), entre a edição 1 (16/12/1916) e a edição 31 (15/04/1918) apenas a edição 13 (08/07/1917) apresenta a marcação para editor – *Typografia Pereira Leite*. O quadro abaixo faz relação entre os anos de publicação e as respectivas tipografias responsáveis:

Quadro 2 – Tipografias de A Violeta entre 1918 e 1934

Ano	Tipografia
1918	Typografia da Livraria Globo
1919	Typografia da Livraria Globo
1921	Typografia da Livraria Globo
1923	Typografia da Livraria Globo
1924	Typografia A. Evangelista
1925	Typografia Modelo
1926	Typografia Emygdio Lima
1927	Escolas Profissionais Salesianas
1929	Typografia Official
1930	Typografia Official
1931	Typografia d´O Norte
1932	Typografia d´O Momento
1933	Typografia Official
1934	Typografia Official

9 Não é objetivo desta pesquisa, neste momento, buscar justificativas para tal variedade no número de tipografias responsáveis pela publicação da revista.



No que se refere ao corpo editorial, *A Violeta* contou como principais colaboradoras as redatoras Maria Dimpina Lobo Duarte, Maria de Arruda Muller, além de sua patrona, Júlia Lopes de Almeida, que fazia suas colaborações ao periódico à distância, correspondendo-se com as redatoras através de cartas – por vezes publicadas na revista – e com as leitoras de *A Violeta*.

Maria Dimpina, presidente do *Gremio Litterario Julia Lopes*, foi a primeira diretora de *A Violeta*, figurando no cargo a partir da edição 71 (19/08/1920) e permanece à frente do corpo editorial até a edição 86 (27/10/1921). Bernardina Rich¹⁰, vice-presidente do grêmio a partir de 1921, configura na direção, de acordo com o acervo consultado, da edição 97 (07/09/1922) até a edição 219, de 25 de dezembro de 1934. Apesar de o periódico ter, ainda, contado com outros nomes a frente de sua redação, interessa-nos apenas o período que compreende o recorte temporal adotado, como citado anteriormente.

Contos, poesias, colunas sociais, artigos de opinião – geralmente escritos por suas redatoras – notícias e textos diversos compunham as diversas seções em *A Violeta*. De maneira geral, a revista tratava, sobretudo, das reivindicações das mulheres letradas de Cuiabá e, por este motivo, é considerado o primeiro jornal feminista em Mato Grosso. Em 1932, publica trecho da palestra de Bertha Lutz¹¹ – um dos principais nomes do movimento feminista no Brasil à época – sob o título de “Minutos de feminismo”. Dois anos depois, em 1934, Bertha Lutz aparece na capa da revista, sob o título “10 mandamentos da mulher” (Marques, 2011).

Para além do acervo consultado neste estudo, a hemeroteca da FBN, existem outros a consultar, a saber: NDHIR – Núcleo de Documentação e Informação Histórico Regional de Mato Grosso; APMT – Arquivo Público de Mato Grosso; BCBM – Biblioteca Casa Barão de Melgaço; Casa Barão de Melgaço, que concentra os acervos da AMT – Academia Matogrossense de Letras e o IHGMT – Instituto Histórico Geográfico de Mato Grosso.

JÚLIA LOPES DE ALMEIDA PARA AS PÁGINAS DE A VIOLETA

Júlia Valentina da Silveira Lopes de Almeida (1862 – 1934) foi cronista, romancista, contista e teatróloga. Aos 19 anos, publicou seu primeiro artigo na *Gazeta de Campinas* (1869 -1888), através do incentivo do pai, colaborador do periódico. Casou-se, em 1887¹², com o poeta Filinto de Almeida, e tiveram 3 filhos. Júlia Lopes de Almeida contribuiu amplamente com a imprensa, literatura e educação do Brasil à época. Suas obras, desde artigos em periódicos a contos extensos, foram reconhecidas por

10 Bernardina Maria Elvira Rich (1872 – 1942) : mulher, negra, professora, editora, membro-fundadora da Federação Matogrossense pelo Progresso Feminino. (MARQUES; GOMES, 2017).

11 Bertha Maria Júlia Lutz (1874 – 1976) é conhecida como uma das maiores líderes na luta pelos direitos políticos das mulheres brasileiras. Zoóloga de profissão, foi educada na Europa, onde entrou em contato com a campanha sufragista inglesa. Empenhou-se na luta pelo voto feminino e criou, em 1919, a Liga para a Emancipação Intelectual da Mulher, que foi o embrião da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino (FBPF). Informações colhidas em <http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/plano-nacional-de-acao-sobre-mulheres-paz-e-seguranca/14884-bertha-lutz>. Acesso em 10/03/2020

12 Embora suas contribuições com o periódico sejam datadas de período posterior ao seu casamento, por vezes encontramos textos assinados como Julia Lopes.



boa parte dos intelectuais do entre-séculos e dos primeiros anos da República, pois circulavam entre o ir e devir da vida da mulher do século XIX e da Primeira República.

Júlia Lopes de Almeida adquiriu notabilidade e prestígio justamente por ter sabido negociar com as expectativas sociais da época em torno do “devir” mulher, ou então graças ao engenhoso equacionamento que promoveu entre seus diferentes papéis – como escritora, esposa e mãe. É como se ela cuidasse para que “o riscar da caneta não perturbasse a paz do lar”, para usar uma expressão de Virginia Woolf. (Michele Fanini em entrevista¹³ a Paulo Henrique Pompermaier em 1 de março de 2017).

Júlia Lopes de Almeida publicou mais de 30 escritos, dentre artigos, contos, crônicas, livros e peças de teatro. Sua vasta bibliografia inclui também o viés educacional, pois alguns (5) seus livros foram usados nas escolas do país, tendo um deles, *Contos Infantis* (1886) – escrito em parceria com sua irmã Adelina Lopes Vieira – alcançado a marca de 17 edições e outro, *Histórias da nossa terra* (1907), 21 edições em 23 anos. Muitos de seus romances, tais como *A falência* (1902) ou *A Família Medeiros* (1892) foram publicados, inicialmente, em forma de folhetim nos jornais, dada à sua colaboração com os mesmos por mais de três décadas. Horácio Belford Sabino¹⁴, autor do prefácio da 2ª edição de *A Família Medeiros*, expõe a autora do romance

A autora, por demais conhecida no nosso meio literário, pelo talento e ilustração que tem revelado em todas suas produções, deu à obra, agora publicada em 2ª edição, um cunho genuinamente nacional, pondo em relevo seu grande espírito observador, e conseguindo, em sua narração, reunir a beleza da forma à verdade na reprodução dos nossos costumes. E a contra – prova do mérito do livro é o fato raríssimo de haver esgotado a primeira edição em cerca de 3 meses. (Prefácio de *A Família Medeiros*, 1894 apud FANINSl, 2099, p.125)

Assídua colaboradora em diversos periódicos¹⁵ no Brasil e no exterior, Júlia Lopes resignificou o papel da mulher letrada na sociedade patriarcal do século XX. Se antes a educação feminina balisava-se em um ideal de incentivadora do lar e mãe-educadora, agora a dimensão feminina educacional tomava outras proporções, ao ter a figura da escritora carioca com uma das laureadas escritoras do Brasil e das mais respeitadas pela imprensa brasileira à época.

A posição ocupada por Júlia Lopes e poucas outras escritoras, na imprensa periódica da época, era incomum. Ela colaborou por muitos anos em um dos principais jornais do Brasil, o republicano e abolicionista *O País* (RJ). Suas crônicas semanais eram publicadas na primeira página do jornal, à esquerda, espaço privilegiado e de grande visibilidade, o que atesta a posição de prestígio e de respeito da autora em ambiente

13 Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/estamos-ainda-diante-de-um-ambiente-refratario-a-presenca-feminina-diz-pesquisadora-sobre-abl/>

14 Horácio Belford Sabino (1869 - ?) era proprietário da Typografia Paulista (1894 – 1901) e da Typografia Horacio Belford Sabino, editorial esse que, além de prestar serviços pro legislativo federal e estadual, publicou *Mármore*, obra citada neste estudo, em 1895.

15 A exemplo de *A Gazeta de Campinas*, *A Família*, *A Mensageira*, *Jornal do Commercio*, *Revista do Brasil* e *Revista Feminina*.



intelectual e literário eminentemente masculino. (Di Stasio e Faedrich apud Alemida, 2016, p. 10)

Muito embora não seja objetivo principal deste estudo traçar uma biografia e/ou contribuir para a fortuna crítica biográfica de Júlia Lopes, importa-nos salientar sua relevância enquanto escritora para a imprensa e literatura brasileira. Como aponta o quadro 3, Júlia Lopes não fazia parte dos “comuns” de sua época, seja por sua versatilidade, seja pelo expressivo número de publicações em seu nome:

Quadro 3 – produção bibliográfica de Júlia Lopes de Almeida

Livros			
Título	Ano de publicação	Editora	Categoria
Contos Infantis ¹⁶	1886	Publicado em Lisboa pela Livraria Editora	Contos - uso escolar
Traços e Iluminuras	1887	Publicado em Lisboa pela Tipografia Castro & Irmão	Contos
Memórias de Marta	1888	Casa Durski	Romance
A Família Medeiros	1892	Horácio Belford Sabino (2ª edição ¹⁷ em 1894)	Romance
Livro das Noivas	1896	Editores Typ. da Companhia nacional editora	Crônicas
A Viúva Simões	1897	Publicado em Lisboa pela Antonio Maria Pereira Editor	Romance
A falência	1902	Editores Oficina de Obras d'A Tribuna	Romance
Ânsia Eterna	1903	Garnier	Contos
Livros das donas e donzelas	1906	Editores Livraria Francisco Alves	Crônicas
Histórias da Nossa terra	1907	Editores Livraria Francisco Alves	Romance
A intrusa	1908	Editores Livraria Francisco Alves	Romance
A Herança	1909	Editores Typ. do Jornal do Commercio	Peças de teatro - comédia
Eles e elas	1910	Editores Livraria Francisco Alves	Crônicas
Cruel Amor	1911	Editores Livraria Francisco Alves	Romance
Correio da Roça	1913	Editores Livraria Francisco Alves	Romance
A Silveirinha	1914	Editores Livraria Francisco Alves	Romance
A árvore ¹⁸	1916	Editores Livraria Francisco Alves	Contos - uso escolar
Jornadas do meu país ¹⁹	1920	Editores Livraria Francisco Alves	Contos - uso escolar
Era uma vez	1917	Jacinto Ribeiro dos Santos	Contos - uso escolar
Teatro ²⁰	1917	Publicado em Porto pela Editora Renascença	Peças de teatro
A isca	1922	Leite Ribeiro	Contos
Jardim Florido	1922	Leite Ribeiro	Livro sobre jardinagem
A casa verde	1932	Companhia Editora Nacional	Romance
Pássaro Tonto	1934	Companhia Editora Nacional	Romance

A criação de um grêmio em sua homenagem, que privilegiava a literatura, sua profissão, muito nos diz sobre o alcance de suas obras, especialmente em se tratando da região central do país, ofuscada pela efervescência da capital – na época, o Rio

16 Escrito em parceria com a irmã, Adelina Lopes Vieira

17 Nos limites desta breve pesquisa, não foram encontradas fontes à respeito da 1ª edição.



de Janeiro, e o eixo São Paulo – Minas Gerais, onde o fluxo comercial, industrial e cultural do país se concentrava.

Quando começou a colaborar com *A Violeta*, Júlia Lopes de Almeida já estampava periódicos há pouco mais de 30 anos, o que, de certa forma, corroborou com a sua posição de prestígio frente à agremiação. Das 33 ocorrências para a combinação Julia Lopes na hemeroteca da FBN, 10 correspondem aos anos em lume neste estudo, abaixo discriminados:

Quadro 4²¹ – ocorrências no acervo da FBN

Ano	Edição	Conteúdo
1918	32	Conto O Soldado Brasileiro
1923	103	Conferência de Júlia Lopes de Almeida em Buenos Aires perante o Conselho Nacional de Mulheres da Argentina
1923	112	Conferência de Júlia Lopes de Almeida em Buenos Aires perante o Conselho Nacional de Mulheres da Argentina
1924	113	Conferência de Júlia Lopes de Almeida em Buenos Aires perante o Conselho Nacional de Mulheres da Argentina
1930	176	Carta de Júlia Lopes de Almeida para redação
1930	176	Trecho do livro em produção Páginas Curtas – Era a fome...
1930	182	Trecho do livro em produção Páginas Curtas – Meu amor
1933	209	Celebração do aniversário de Júlia Lopes de Almeida
1933	209	Trecho do livro em produção Páginas Curtas – No vagão
1934	217	Ocasão da morte de Júlia Lopes de Almeida.

No conto “O Soldado Brasileiro”, temas como a maternidade, o amor à Pátria, a formação do cidadão republicano e a honra estão em destaque. Trechos como “ O quartel é, hoje, o teu lar. A tua mãe é, hoje, a tua Pátria.” (ed.32, p.8) salientam a noção de uma unidade nacional, ideal lançado neste primeiro momento da República. Outro ponto que nos ajuda a entender as possíveis intencionalidades do conto é a própria guerra²², que estava acontecendo naquele momento e sua relação com os homens e o papel das mulheres – mães.

A Conferência proferida por Júlia Lopes de Almeida em Buenos Aires, ocorrida em outubro de 1922 é artigo em destaque em, pelo menos, 3 edições de *A Violeta*. No texto, os problemas sociais no Brasil, as riquezas naturais, a religião e a língua como unidade nacional são eixos sublinhados.

Páginas Curtas, “ um livro todo de páginas curtas, que sairá não sei quando, porque tenho outras notas inéditas à espera da decisão do autor” (ed. 176, p. 3), nas

18 Escrito em colaboração com Afonso Lopes de Almeida, filho da escritora.

19 Com ilustrações de Albano Lopes de Almeida, filho da escritora.

20 A obra é composta por três peças de Júlia Lopes de Almeida, escritas anteriormente. São elas: *Quem não perdoa* (1912), *Doídos de Amor* () e *Nos jardins de Saúl*

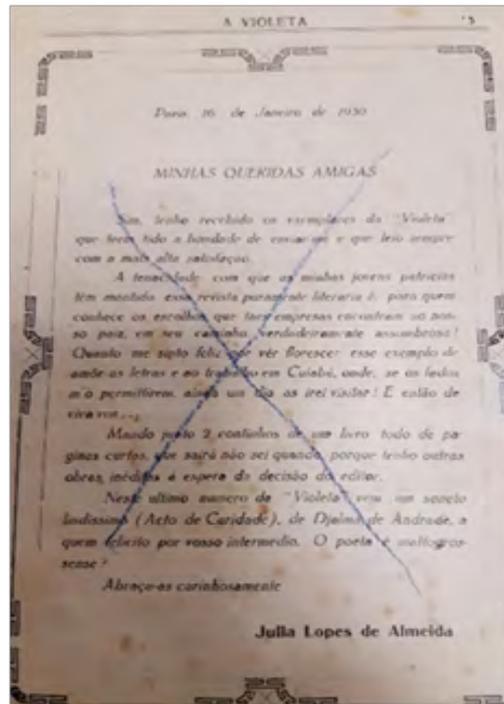
21 Quadro elaborado com base no acervo consultado para esta pesquisa.

22 I Guerra Mundial – 1914 - 1918



palavras da própria escritora, é uma série, publicada²³ em *A Violeta*, de pequenos contos que seriam compilados e editados em formato de livro por Júlia Lopes. De acordo com o recorte temporal adotado neste estudo, são três os contos que levam o nome do livro em prospecção – Era a fome; Meu Amor; e No vagão.

Fig 4. Carta de Júlia Lopes de Almeida à redação. Edição 176, 30/03/1930.



Fonte: Arquivo FA JLA, Arquivo Múcio de Leão / Academia Brasileira de Letras - ABL

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, ainda em estágio inicial, teve a pretensão de buscar o nome de Júlia Lopes de Almeida na e para a revista *A Violeta*, publicação cuiabana sublinhada na historiografia da imprensa feminina no Brasil, seja por sua longevidade – são mais de 30 anos de atividade ininterrupta, seja pelas condições de sua criação ou ainda por ser o primeiro veículo jornalístico a debater causas feministas no estado do Mato Grosso. As frentes reivindicadas no primeiro momento do feminismo no Brasil – educação, trabalho e voto – foram amplamente divulgados nas páginas de *A Violeta*.

Júlia Lopes de Almeida, escritora reconhecida não somente pelas mulheres de seu tempo mas também por seus pares na literatura – masculinos, em sua maioria – figura em lume neste estudo não apenas por sua significativa contribuição à literatura no Brasil; por sua produção para a educação; por sua versatilidade enquanto escritora, afinal tratamos de uma contista, ensaísta, dramaturga e conferencista; por seu posicionamento frente ao novo regime e os movimentos feministas; mas por sua posição de mérito e colaboração em *A Violeta*.

23 Vale destacar que os contos de *Páginas Curtas* não foram publicados apenas em *A Violeta*.



Ressaltando-se a imprensa periódica e seu caráter modelador de mentalidades, tencionamos, por meio deste breve estudo, o mapeamento e reflexão acerca das colaborações de Júlia Lopes de Almeida, entendendo que as mais diversas manifestações culturais expostas na revista são reflexo das intencionalidades das redatoras e, ainda, das leitoras em potencial da revista – as sócias do Gremio Litterario Julia Lopes, as quais identificamos, neste momento, como integrantes da elite letrada cuiabana.

Por fim, espera-se que este trabalho contribua com a historiografia da imprensa feminina no Brasil, especialmente em Cuiabá; com a história das mulheres e o primeiro movimento feminista no país; com a história dos intelectuais, visto que lidamos com uma das escritoras de maior exponencial frente seus pares; e, finalmente, prevê-se contribuição deste trabalho aos diversos estudos que compõem a fortuna crítica de Júlia Lopes de Almeida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Julia Lopes. **Dois dedos de prosa: o cotidiano carioca por Júlia Lopes de Almeida**. Angela di Stasio, Anna Faedrich, Marcus Venicio Ribeiro, organizadores. Rio de Janeiro: FBN, Corrdenadoria de Editoração, 2016.

BALDISSARELLI, Agna Correa Britis. **Páginas que escrevem o cotidiano: um olhar sobre a presença da literatura na revista A Violeta (1917 – 1920)**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas e Linguagem - Universidade do Estado de Mato Grosso. Tangará da Serra, 2018.

BUITONI, Duicília Helena Shoroeder. **Mulher de papel: a representação da mulher pela imprensa feminina brasileira**. São Paulo: Summus, 2009.

BURKE, Peter. **O que é a história cultural?** Tradução Sérgio Goes de Paula. – 2ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Trad. de Maria Manuela Galhardo - 2ª ed. Lisboa: Difusão Editora, 2002.

FANINI, Michele Asmar. **A (in)visibilidade de um legado: seleta de textos dramaturgicos inéditos de Júlia Lopes de Almeida**. São Paulo: Intermeios; Fapesp, 2016.

COSTA, Eliete Huguene de Figueiredo. **Revista A Violeta: a verbo-visualidade e o entrecruzamento de vozes**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo, 2016.

HAHNER, June E. Tradução Maria Thereza P. de Almeida. Heitor Freitas da Costa. **A mulher brasileira e suas lutas sociais e politicas, 1850 – 1937**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

LOBO, Luiza. **Guia de escritoras da literatura brasileira**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2006.

MARQUES, Ana Maria. O feminismo nas narrativas de mulheres da revista A Violeta - Cuiabá: 1916- 1950. In: **Revista Territórios e Fronteiras**, Vol. 4 N.1 – Jan/Jul2011.

MARQUES, Ana Maria; GOMES, Nailza da C. Barbosa. Bernardina Rich (1872-1942): uma mulher negra no enfrentamento do racismo em Mato Grosso. In: **Revista Territórios&Fronteiras**. Vol.10. N.2 (2017).



NADAF, Yasmin Jamil. **Sob o signo de uma flor**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1993.

PACHECO, Gabrielle Carla Mondêgo. **Os deveres do pequeno cidadão em Alma Infantil: versos para uso das escolas (1912)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015.

_____. Educação e Instrução das mulheres nos periódicos da corte: perspectivas em O Domingo (1873-1875), de Violante Atabalipa Ximenes de Bivar e Vellasco. **Anais do CBHE**. p. _____, Belém, 2019.

SANTOS, Liana Borba Pereira dos. **Mulheres e revistas: a dimensão educativa dos periódicos femininos Jornal das Moças, Querida e Vida Doméstica nos anos 1950** (Dissertação-Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

FONTES DOCUMENTAIS

A Cruz: Orgão da Liga Social Catholica Brasileira de Matto-Grosso (MT). 1910 - Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=765503&pesq=>

O Matto - Grosso (MT) - 1890 - 1937. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=716189&pesq=>

A Violeta: Orgam do Gremio Litterario "Julia Lopes" (MT) - 1918 a 1950. Disponível em <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=207110&pesq=>

NORALDINO LIMA E REVISTA DO ENSINO: UM ARAUTO DA ESCOLA NOVA EM MINAS GERAIS (1927-1934)

SILVA, Monique Adriele da – UFU
Carlos Henrique De Carvalho
Alzenira Francisca De Azevedo

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo apresentar resultados parciais do segundo ano de doutorado, envolvendo o estudo da História da Educação em Minas Gerais, tendo como fonte de análise o periódico da Revista do Ensino, no período compreendido entre de 1927 a 1934. Nosso propósito foi compreender as discussões em torno das questões relacionadas à formação docente em Minas Gerais, onde as premissas escolanovistas são divulgadas pelos discursos proferidos pelo intelectual Noraldino Lima, em sua participação em diversas solenidades, enquanto Secretário de Educação e Saúde Pública do Estado, sendo que boa parcela deles foram reproduzidos em artigos na Revista do Ensino.

A delimitação do período, de 1927 a 1934, decorram em razão da fase das mudanças educacionais pelas quais o Estado de Minas Gerais passava naquele momento, principalmente, com a Reforma Francisco Campos 1927/28, que altera o ensino primário e normal e adota os princípios da Escola Nova como um novo método de ensino para as escolas primárias mineiras.

A partir de leituras e análises dos artigos da referida revista, publicados entre os anos de 1927 a 1934, percebemos que nas suas edições sempre haviam artigos destinados sobre as práticas dos professores, dentro dos princípios da Escola Nova e, constantemente, já expressam uma preocupação de como os professores das escolas primárias iriam ensinar e como ensinar.

Com isso tivemos o interesse de aprofundar os estudos sobre o intelectual Noraldino Lima, pois foi influente na área da educação em Minas Gerais principalmente no período estabelecido pela pesquisa, foi diretor do periódico e seus discursos divulgados enquanto Secretário de Educação e Saúde Pública na revista os quais eram sempre voltados para prática do docente em sala de aula. No ano de 1927, Noraldino Lima é nomeado diretor da Instrução Pública do Estado de Minas Gerais,



no ano de 1930 com a posse do presidente Olegário Maciel, Lima retorna como diretor da Imprensa Oficial e em março de 1931 o cargo da Secretária da Educação e Saúde Pública em Minas Gerais, enquanto esteve no cargo de secretário participou como paraninfo de entregas de diplomas de Escola Normais em todo território mineiro seus discursos, entre os anos de 1931 a 1934, compreendemos nos seus discursos sempre estavam presente a importância das novas professoras aplicarem o novo método da Escola Nova que foram discutidos o longo de todo seu curso de normalistas.

Neste período foram reunidos em um livro, *“O momento Pedagógico”*, as principais conferência de Noraldino Lima, divulgados também na Revista do Ensino. Percebemos a preocupação dele com as práticas desses futuros docentes, que se formavam e a necessidade da prática estar ligada aos princípios da Escola Nova. Através da Revista de Ensino, pude compreender que ocorreram alguns congressos destinados a formação docente, cursos de aplicação sendo que Noraldino Lima sempre esteve presente nesses eventos e encerramentos.

A partir de leituras de artigos, tanto da Revista do Ensino, quanto de dissertações sobre a questão conflituosa e deficiente da formação dos professores, em Minas Gerais, tivemos o interesse de aprofundar nossos estudos, a fim de caracterizar os problemas de cunho formativo dos profissionais da educação, existentes no sistema educacional no período de sete anos, pois foi um período de grandes mudanças educacionais no Estado de Minas Gerais. Através da Revista do Ensino, pudemos perceber que ocorreram alguns congressos destinados à formação docente, cursos de aperfeiçoamento, bem como, o surgimento dos grupos escolares. Como apoio, optamos pela utilização dos discursos feitos pelo intelectual Noraldino Lima, como fonte também, devido a sua importância no campo da educação em Minas Gerais e das reformas propostas nos anos de 1927 e 1928, pois foram criadas propostas que agrega a formação docente, como uma das ações primordiais para o avanço da educação mineira.

Assim, em termos metodológicos, para o desenvolvimento deste estudo, selecionamos os artigos da Revista de Ensino que abarcassem tanto a questão da formação dos professores, no período delimitado, como também, as mudanças ocorridas no ensino com o advento da Escola Nova, na preocupação de como os docentes deviam ensinar questionar os alunos. A partir de então, confrontamos os dados coletados, com a Reforma Francisco Campos, em Minas Gerais, datada de 1927/28, considerando que a mesma foi responsável por determinar a inclusão de procedimentos escolanovistas nos cursos normais. Os discursos do intelectual mineiro Noraldino Lima, salientavam a importância dos professores na prática da sala de aula utilizarem os métodos escolonovistas e o compromisso que os professores tinham com o estado para o desenvolvimento da sociedade.

Com isso, este artigo tem como objetivos compreender o papel do intelectual Noraldino Lima como Secretário de Educação e Saúde Pública, a Revista do Ensino enquanto disseminadora dos princípios da Escola Nova e a ação de Noraldino Lima para a formação dos professores e seus discursos como paraninfos nas entregas de diplomas para normalistas como meio de divulgação da Escola Nova.



O trabalho foi dividido em quatro partes, em um primeiro momento foi necessário falar sobre as mudanças políticas, econômicas, sociais e educacionais no Estado de Minas Gerais nos anos 20, para que fosse possível compreender a importância que a Revista do Ensino teve na formação continuada dos professores do estado.

No segundo momento iremos discutir os princípios da Escola Nova em Minas Gerais a partir da Reforma Francisco Campos 1927/28 e suas mudanças no ensino primário e normal. Na terceira parte deste artigo, voltaremos um pouco no período estabelecido pela pesquisa para compreender a reinstalação da Revista do Ensino e como o impresso fazia a divulgação da nova metodologia escolonovista e a sua influência na práticas das professoras nos grupos escolares.

Na última parte iremos discorrer sobre os discursos do intelectual Noraldino Lima nas festas de formatura de normalistas e como o intelectual trazia em seu diálogo sobre a questão da Escola Nova quando era Secretário de Educação e Saúde Pública.

A REPÚBLICA NO BRASIL: AS MUDANÇAS NO QUADRO POLÍTICO, ECONÔMICO E EDUCACIONAL NOS ANOS 20

Com a participação do Brasil mais ativo no mercado internacional as ideias de modernização¹ passa a interferir na economia do país. Com esses novos princípios de pós-revolucionários, chegam ao Brasil pelos os intelectuais que vinham da Europa com essas novas ideias principalmente de modernizar e industrializar o país. Essas novas ideias de civilização e progresso foram implantadas por uma elite de intelectuais, os quais acreditavam que era necessária uma nova concepção de sociedade para o país marchar adiante e para isso que fosse possível a educação desempenharia um papel fundamental. Desta maneira passaram a constituir como lema reformador da sociedade brasileira:

É vencendo o atraso cultural e político do país que se faz obra verdadeiramente positiva e civilizadora. Em todos os termos, para usar de uma expressão cara aos homens de então, é preciso por o país “ao nível do século” (BARROS, 1959, p. 165).

O movimento de *Ilustração Brasileira*² embasou-se para fazer a reforma social essencial para o crescimento do país, pautada numa visão de mundo racionalista, pois era preciso construir uma sociedade brasileira traçada na ordem e no progresso. Nesse contexto, a educação e a escola emergem como importantes instrumentos de mudança cultural do Brasil.

1 Por Modernização, entende-se “o conjunto de mudanças operadas nas esferas política, econômica e social” que se caracterizou nos séculos XVIII e XIX (BOBBIO, 1998, p. 768). Esse autor enfatiza que o processo de modernização teve sua origem na Revolução Francesa (1789) e chegou ao seu ápice nos tempos da Revolução Industrial inglesa. Esse processo provocou uma série de mudanças nas esferas política, econômicas e nas relações sociais, além do que “tiveram repercussões imediatas no sistema internacional e forma exportadas pelos europeus para toda a parte” (Ibidem, Idem, p. 768).

2 Barros (1859) chamou de Ilustração Brasileira o movimento intelectual que teve início nos últimos trinta anos do Império e se consolidou na República. Herdeiro do Iluminismo francês, esse movimento foi marcado, principalmente, pela crença no poder das ideias e no espírito científico.



Mas para que isso fosse possível era fundamental apresentar aos brasileiros novos valores, diferente do que era discutido pela Igreja³, pois agora o país era republicano e não uma monarquia. Para o restabelecimento de uma nova ordem era preciso separar a Igreja do Estado afastando do cotidiano as pessoas as explicações de cunho religioso:

O primeiro alicerce da nova ordem social será, pois, a implantação de uma moral que não apele para as razões religiosas, mas para o conhecimento científico do próprio homem. Essa concepção moral deverá incentivar o cumprimento do dever, como realização plena do ser humano. [...] o bem estar social só será atingido mediante a implantação do sistema capitalista, a prosperidade só deverá ser gerada pelo capitalismo (AZZI, 1980, p. 90).

Os positivistas e republicanos brasileiros só haveria progresso no país se realmente acontecesse as mudanças internas. Assim passam a defender uma ordem republicana que não desse privilégio a aristocracia imperial, defendia a abolição da escravidão e a mão-de-obra livre e a assalariada, pois consideravam a monarquia como uma ordem retrógrada, desorganizada, e seria o principal motivo do atraso brasileiro para estar entre as potências capitalistas.

O movimento republicano ganha mais força tanto no país quanto em Minas Gerais principalmente após a abolição da escravidão, pois “[...] os republicanos ganharam alento com os votos de ex-senhores de escravos; e com a subida dos liberais [...] (TÔRRES, 1980, p. 1182)”, pois muitos senhores de escravos perderam tudo com a abolição.

Com a implantação do capitalismo no Brasil, e a convicção na educação e na escola vem para as mudanças socioeconômicas essenciais para o país. A escolarização passa a ocupar um lugar de destaque no novo projeto político republicano, pois se fazia necessário formar mão-de-obra qualificada para atuar no sistema capitalista. Essa nova qualificação de trabalho tem uma necessidade de divisão social e técnica de trabalho, criando um sistema de educação homogenia. A escola passa a ser um espaço de formação pessoal qualificada, também seria no que diz respeito à capacidade de incorporar às pessoas a lógica liberal dominante.

A elite política começa a compreender que o espaço de escolarização, seria um espaço controlador do tempo e fiscalizador da conduta humana. Então as instituições escolares, a partir do olhar da elite liberal conservadora, viam que o indivíduo seria moldado de acordo com a sua função social no sistema de produção. Os alunos dos grupos escolares seriam submetidos a uma rotina de aprendizagem e tarefas em tempo pré-estabelecidos, comparados aos tempos das indústrias, ou seja, seriam educadas para um sistema de produção fabril e preparadas para trabalhar.

3 Desde os tempos do Brasil Colônia as ações educativas eram reguladas pela Companhia de Jesus que, através dos jesuítas, vieram a nossas terras com o intuito de desenvolver atividades missionárias de cunho católico. Ao longo da história do Brasil, a Igreja manteve posição privilegiada junto aos administradores do Império, seja no conteúdo das leis (a exemplo da Constituição de 1824), dos decretos e regulamentos. Só com advento da República a Igreja deixa, em tese, de fazer parte dos assuntos político-administrativos do país.



Com a efervescia do movimento republicano, além das tentativas de mudanças e modernização do país foi proclamado a República do Brasil em 1889. E assim, o Império foi considerado pelos liberais brasileiros, como um dos motivos para o atraso brasileiro, e o sistema republicano que se instaurava vinha com uma mentalidade de progresso e modernização para o país, pois durante o Império no Brasil, não tinha um organização no sistema político, econômico e educacional e impedia o crescimento e a relação com os outros países.

Com a República via o Brasil ser colocado finalmente no caminho do progresso. E era preciso formar essa nova sociedade pautada na ciência e nos valores morais e cívicos estabelecidos pelos republicanos e só seria possível essa ideia de progresso se investissem na formação de professores e na construção de escolas, pois a educação desempenharia uma função crucial para a reforma social no país.

A DIVULGAÇÃO DA REFORMA FRANCISCO CAMPO (1927/28) NA REVISTA DO ENSINO

Houveram duas reformas educacionais no final do ano de 1927 e início de 1928, e a segunda reforma em 1931 que ficaram conhecidas com Reformas de Francisco Campos. A primeira reforma foi uma tentativa de modernizar o ensino primário e normal em Minas Gerais através dos movimentos e a influência da Escola Nova que chegavam no estado, na qual traz um ideário liberal para a educação como promoção social o então o “otimismo pedagógico”, mas antes da reforma durante o ano de 1926 já se pensavam sobre uma nova visão da formação dos professores em relação à educação escolar.

A Reforma de 1931 foi considerada uma modernização no ensino secundário brasileiro, sendo estabelecida algumas medidas necessárias para restabelecer o ensino como o aumento do número de anos nos cursos secundários, a divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos na aula e a reestruturação de inspeção federal. Esta reforma pode ser considerada um marco no campo educacional.

A reforma do Curso Normal representou a preocupação do governo em formar professores que dominassem os novos processos pedagógicos e científicos da época, destacando-se uma lista de 21 disciplinas (cadeiras) de diversas áreas do conhecimento que deveriam compor o currículo do curso (BICCAS, 2008, p. 33).

Só foi possível a restauração no ensino primário e secundário devido às discussões que antecederam as reformas. Essas discussões começaram ainda no governo de Antônio Carlos no final da década de 20.

Para a construção dessa sociedade a educação tem um papel de destaque uma vez que da escolaridade depende o direito do voto. Além disso educação adquire o caráter de instrumento nivelador, capaz de garantir aos indivíduos oportunidades sociais (PEIXOTO, 1983, p. 80).



Francisco Campos com a reorganização do sistema educacional vem para questionar o regime de cursos preparatórios e os exames parcelados apresentando as novas propostas de mudanças neste ensino. Mas só com a Revolução de 30⁴ no governo provisório de Getúlio Vargas é criado o Ministério da Educação e Saúde Pública na qual Francisco Campos foi o primeiro a ser indicado e assim a reforma no ensino secundário foi oficializada pelo Decreto nº 18.890, de 18 de abril de 1931⁵.

A frequência no ensino primário passava a ser obrigatória após a reforma criando o diário de classe para o controle da frequência dos alunos.

A necessidade de um regimento interno foi assinalada pelos inspetores visando regulamentar as relações internas, às vezes tensas e problemáticas.

O diretor era o guardião da ordem e da disciplina, tanto dos professores quanto dos alunos. Uma das medidas adotadas na época para controlar o trabalho docente foi a instituição do Diário de Lições ou Diário de Classe (SOUZA, 1998, p.84).

As duas reformas foram um marco para a educação, pois reorganizava a estrutura do ensino no Estado de Minas Gerais, passava a se preocupar com a formação dos professores baseando nos princípios da Escola Nova, pois seriam esses professores que estariam ensinando os alunos nos grupos escolares.

O IMPRESSO REVISTA DO ENSINO COMO PROPAGADORA DOS PRINCÍPIOS DA ESCOLA NOVA

A *Revista do Ensino* foi criada no século XIX, no ano de 1892, para ser um órgão oficial do governo do Estado de Minas Gerais, ainda na gestão de Afonso Pena, com o propósito de divulgação das Reformas Educacionais que estavam acontecendo no estado. Neste período, o Secretário do Interior era Silviano Brandão no qual era responsável pela a educação em Minas Gerais. No entanto a *Revista do Ensino* sai de circulação após a publicação de três exemplares neste mesmo ano e só foi retomada apenas em 8 de março de 1925, já no governo de Antônio Carlos, tendo como Secretário de Instrução Pública Francisco Campos. A partir disso, tem o reinício do impresso passando a ser um dos principais instrumentos do governo do estado na divulgação de novas ideias educacionais e reformas de Francisco Campos no ensino primário e secundário.

É interessante observar quem a primeira publicação da *Revista do Ensino* no ano de 1925, a sua capa vem falando do regulamento e os principais objetivos do impresso para a formação de professores.

Com o presente numero, iniciamos a publicação da *Revista do Ensino*, creada pelo o novo regulamento, cujas disposições abaixo reproduzimos.

4 A Revolução de 30 foi um movimento armado que aconteceu devido um golpe de estado liderado pelos estados de Minas Gerais, Paraíba e Rio Grande do Sul.

5 Está Reforma Francisco Campo aconteceu quando ainda era Ministro, mas antes já havia acontecido a de 1927/28 em Minas Gerais.



Art. 479. A Directoria da Instrução publicará, mensalmente, a Revista do Ensino, destinada a orientar, estimular e informar os funcionarios do ensino e os particulares interessados em assumptos com este relacionado (REVISTA DO ENSINO, 1925, p. 1).

O primeiro ano de circulação da revista em 1925 era anexo do Jornal Minas Gerais, durante o ano de 1926 passou ser suplemento do mesmo Jornal, mas não obteve muitas mudanças, pois continuava vinculada ao mesmo jornal, só no ano de 1927 a *Revista do Ensino* muda radicalmente, pois se separa do jornal, passa a ser encadernada e em tamanho menor para facilitar sua divulgação.

Eram enviadas as revistas gratuitamente aos professores, inspetores do ensino e funcionários da instrução pública do Estado com intuito que a divulgação das mudanças educacionais acontece de forma homogênea em Minas Gerais. Assim, “(...) a *Revista*, assume um caráter essencialmente pedagógico, disseminando ações governamentais desenvolvidas na instrução escolar e, especificamente, informando e formando os professores nos novos preceitos pedagógicos” (BICCAS, 2008, p. 42).

Nos anos de 1931 até o mês de setembro do ano de 1932 as publicações da revista acontecia trimestral, só a partir de 15 de outubro de 1932, passaria ser quinzenalmente, analisando as publicações dos artigos de 1925 a 1937 percebemos que foi um período de efervescência no Estado de Minas Gerais principalmente no campo educacional. Com isso, compreendemos que a *Revista do Ensino* fica mais densa com artigos voltados no que o professor deveria ensinar e como deveria ensinar e a divulgação das propostas da Escola Nova através de exemplos de temáticas para planos de aula já executados por professoras nos Grupos Escolares.

Havia uma preocupação do Estado de Minas Gerais em divulgar principalmente os princípios da Escola Nova e mostrar as mudanças de como ensinar os alunos e prepará-los para a sociedade moderna e para o trabalho fabril. A seguir foi montado um pequeno quadro para que tenha uma melhor visualização de alguns temas importantes discutidos na *Revista do Ensino*.

Quadro 1: Temas sobre os modos de ensinar na Escola Nova em 1932 .

Nº	DATA	PÁG.	PARANIFOS	TEMA
65,66 e 67	Jan/Fev/Mar/1932	5 a 33	Anísio Teixeira	As diretrizes da Escola Nova
75	01/11/1932	1 a 2	Desconhecido ⁶	Que e como ensinar
76	15/11/1932	1 a 4	Desconhecido	Quando ensinar e como ensinar
77	01/12/1932	1 a 4	Desconhecido	Para que ensinar?

Fonte: Revista do Ensino. Órgão Oficial da Inspeção Geral da Instrução. BH-MG.

6 Foi colocado como autor desconhecido, pois não aparece na *Revista do Ensino* quem escreveu o artigo, então optei em colocar desconhecido.



O artigo selecionado no quadro acima com temas sobre como ensinar os alunos em sala de aula percebe-se que era o meio de divulgação das novas reformas educacionais e os princípios da Escola Nova explicando detalhadamente como seria a postura do professor. Assim, optamos por analisar cada artigo selecionado no quadro acima para compreendermos como acontecia essa divulgação para os professores sobre a Escola Nova e como deveria acontecer na prática na sala de aula.

O primeiro artigo com o tema “As diretrizes da Escola Nova” foi realizado na 4ª Conferência Nacional da Educação na Escola de Belas Artes, o qual vai esclarecer as dúvidas sobre a Escola Nova, assim Anísio Teixeira começa seu discurso falando sobre as mudanças que estava acontecendo na Educação com a chegada do movimento escolanovismo, o qual considerava um movimento de reconstrução escolar, pois as práticas dos professores voltavam aos interesses do aluno. “A criança é a origem e o centro de toda a atividade escolar. A sua atividade impulsiva e espontânea de governar a escola, que se transforma em um pequenino mundo, feito à sua imagem e semelhança” (REVISTA DO ENSINO, 1932, p. 7).

Além disso, discuti sobre a reconstrução dos programas escolares e crítica o programa escolar anterior que ficava preso a teoria da educação e a conceitos, esse novo plano escolar visava “(...) teoria de educação está nele implícita, governando-o, orientando-o, emprestando-lhe o critério para a avaliação dos resultados que ele visa” (REVISTA DO ENSINO, 1932, p. 11).

Percebemos que nos artigos dos exemplares 75 com a temática “Que e como ensinar”, no 76 “Quando ensinar e como ensinar”, no 77 “Para que ensinar?” a uma preocupação de que os professores entendam como aconteceria a prática em sala de aula com a aplicação da Escola Nova, com isso os artigos trazem primeiramente perguntas a serem pensadas e fazendo uma comparação da Escola Tradicional e da Escola Nova. Pois a Escola Nova vem com o princípio de estimular as crianças em aprender vejamos nesse trecho retirado da *Revista do Ensino* “Antigamente o problema determinava o “que” se devia ensinar, e o mestre, o “como” ensinar. Hoje inverteram-se os papéis: a vida real determina o que se deve ensinar; e a criança, o como ensinar” (REVISTA DO ENSINO, 1932, p. 1).

A Escola Nova propunha reunir as capacidades emocionais, intelectual, moral de cada indivíduo, assim esse movimento ficou conhecido com uma escola de laboratório, pois o papel do professor era trazer a realidade da sociedade e assim os alunos iam recriando situações já vivenciadas no seu cotidiano.

Dêles devem brotar o exercício do raciocínio, o aproveitamento da atenção, a força da imaginação construtora. Por meio dêles a instrução será um instrumento de educação; os efeitos, os resultados, as leis, não serão antecipados, mas deduzidos logicamente e mediante uma nitida atividade do aluno (REVISTA DO ENSINO, 1932, p. 2).

No quadro 2, dá continuidade sobre as discussões da Escola Nova na *Revista do Ensino* e como os professores dos grupos escolares deveriam ensinar, questionar os alunos. Assim selecionamos para o quadro dois temáticas do impresso do ano de 1933.



Quadro 2 - Temas sobre os modos de ensinar na Escola Nova em 1933.

Nº	DATA	PÁG.	PARANINFOS	TEMA
79	01/01/1933	54 a 59	Desconhecido	Daqui e dali - A Escola Nova
81	01/02/1933	3 a 4	Guerino Casassanta	Notas e comentários - "Quanto" ensinar
93	01/08/1933	1 a 5	Desconhecido	Quando interrogar os alunos?

Fonte: Revista do Ensino. Órgão Oficial da Inspeção Geral da Instrução. BH-MG.

O artigo da publicação 79, escrito pelo José Maria Paradas que era assistente técnico do ensino em Minas Gerais, começa sua palestra na conferência realizada no Grupo Escolar Dr. W. Braz discutindo o que era a escola tradicional o qual os professores tratavam as crianças como adultos em miniatura e que o ensino era baseado na memória. Depois discuti sobre a Escola Nova que era considerada a base da psicologia infantil e vem descrevendo as práticas que os professores deveriam ter em sala de aula.

O professor moderno obedece á lei dos interesses infantis, sabe o alimento intelectual que deve oferecer aos seus alunos e como dosá-los; respeita a individualidade da criança; dá-lhe liberdade; oferecer-lhe ocasiões para uma atividade aproveitável; apresenta-lhe, naturalmente, a realidade da vida para que a mesma induza as suas regras de conduta; não lhe dá regras nem complicadas definições; não a obriga a enfadonhos exercícios mnemônicos; não obriga a ficar imóvel durante as aulas (...) (REVISTA DO ENSINO, 1933, p. 55).

Na publicação de número 81 da *Revista do Ensino* o autor do artigo Guerino Casassanta discutiu sobre os programas de ensino e quanto o professor deve ensinar, pois os docentes deveriam ensinar de acordo com os interesses das crianças, então seria "ensinar varia segundo o interesse imediato das crianças, o seu estado afetivo, a sua capacidade e o seu desenvolvimento" (REVISTA DO ENSINO, 1933, p. 3).

O último artigo a ser analisado é da edição número 93, o qual o título era "Quando interrogar o aluno?" assim, essa reportagem primeiramente critica o uso das provas orais, pois acreditava que era mais uma tortura para o aluno e o papel da criança seria apenas de repetidor

(...) a pratica das argüições póde comprometer a obra da escola, que é, essencialmente, uma obra de cooperação entre professor e aluno. A interrogação deve ser, mais propriamente, uma conversa, em que o aluno pergunte mais do que o professor, por fórmula a permitir que a curiosidade infantil encontre resposta adequada a satisfazer suas necessidades (REVISTA DO ENSINO, 1933, p. 1).

Assim, a *Revista do Ensino* foi uma aliada do governo de Minas Gerais na divulgação das novas ideias escolanovista. Surgi uma parte no impresso denominada "O movimento educacional em Minas Gerais" qual sempre grande nomes da educação



escrevia artigos como Guerino Casasanta, Noraldino Lima, Anísio Teixeira o qual vem discutindo a difusão do intenso movimento pedagógico, dos problemas educacionais e discursos de encerramento dos cursos normais.

No próximo item iremos analisar alguns discursos do intelectual Noraldino Lima e sua influência para a divulgação das práticas da Escola Nova.

O “MOMENTO PEDAGÓGICO” DISCURSOS DO INTELLECTUAL NORALDINO LIMA NA PROPAGAÇÃO DA ESCOLA NOVA.

Noraldino Lima nasceu em São Sebastião do Paraíso (MG) no dia 12 de janeiro de 1885, filho de Francisco Martiniano de Sousa e de América Brasilina de Souto Sousa. Seu pai era funcionário fiscal no Estado de Minas Gerais. Noraldino foi um homem que sempre exerceu uma vida política e chegou a ser professor na Escola Normal Modelo de Belo Horizonte, mas nosso interesse neste artigo é sobre sua participação na *Revista do Ensino* e seus discursos nas formaturas das normalistas que era o momento onde em suas falas disseminava as ideias escolanovistas.

Assim, a convite do presidente Raul Soares, tornou-se pela primeira vez diretor da Imprensa Oficial e redator-chefe do Minas Gerais com a morte do presidente quem assume a presidência foi o então vice-presidente Olegário Maciel⁷, o qual manteve o cargo seu cargo e ainda tornou-se secretário particular de Olegário.

Com a posse de Olegário Maciel na presidência do Estado de Minas Gerais em setembro de 1930, Noraldino torna-se mais uma vez diretor da Imprensa Oficial. Nesse período de posse do governo de Minas Gerais estava acontecendo o movimento revolucionário de 1930 o qual Getúlio Vargas é colocado como presidente do país esse período fica conhecido como Governo Provisório, mas com a participação ativa no movimento Olegário Maciel é mantido no poder, e em março de 1931 Noraldino⁸ deixa seu cargo na imprensa para ocupar o cargo de Secretário de Educação e Saúde Pública de Minas assim, em seu discurso de posse,

(...) em abril de 1931, apontava como a maior causa dos graves problemas enfrentados pela Secretaria de Educação o movimento revolucionário, que teria deixado o Estado mais pobre e obrigado o governo a fechar inúmeras escolas primárias rurais, urbanas e escolas normais (BICCAS, 2008, p. 59)

Com isso, Noraldino de Lima daria continuidade às políticas de alianças ligadas à educação. Publicando na *Revista do Ensino* n.76, em 1932 com o título “O reajustamento do aparelho educacional de Minas Gerais”, que fala sobre as mudanças na legislação do ensino primário e normal, mas numa perspectiva de reajuste e não de uma nova reforma do ensino.

7 “(...) um representante da ala tradicional do Partido Republicano Mineiro (PRM), que assumiu o governo em um momento político bastante conturbado e crítico para o país e para Minas Gerais (...)” (BICCAS, 2008, p. 57).

8 Escreveu diversos livros como: Raul Soares (1928), O momento pedagógico (1934), O café no estado nacional (1944), Vespérais (versos), No vale das maravilhas (prosa, 1925), Elogio dos mortos (prosa, 1926) e Pela educação.



O presente decreto, que tenho a honra de submeter a exame e aprovação de V. Excia., não tem como intuitos de reforma.

Abrangendo, em linhas gerais, o ensino primário e o normal, as novas disposições modificadoras dos respectivos regulamentos visam sómente a reajustar umas e consultar outras peças do aparelho educacional ora em funcionamento para a execução da reforma do ensino realizada em boa hora no Governo Antonio Carlos (REVISTA DO ENSINO, 1932, p. 4).

Fazendo a catalogação da *Revista do Ensino* sobre as temáticas da pesquisa durante os anos de 1931 a 1934 a publicações de conferências e discursos em formaturas de normalistas de colégios católicos e escolas normais oficiais do Estado, o que chama atenção é a presença de Noraldino de Lima uma figura pública importante para educação era chamado para ser paraninfo dessas turmas.

Em 1934 foi publicado pela Imprensa Oficial o livro “O momento pedagógico” o qual trás uma coletânea de todos os discursos de Noraldino Lima entre os anos de 1931 a 1934, que foi organizados por Mario Matos e nas palavras iniciais do livro o autor trás um resumo do que vamos encontrar nessa coletânea que são discursos feitos para normalistas que estavam se formando e começando sua carreira profissional, o qual Noraldino Lima era convidado para ser paraninfo das turmas.

Nas palavras iniciais Mario Matos descreve sobre a personalidade no período Noraldino que foi uma figura pública importante para a educação,

Quanto a Noraldino Lima, a síntese de sua vida está neste período: - é o homem que trabalha. Mesmo falando, mesmo escrevendo, sempre se preocupa com seus deveres, com o exato cumprimento do que lhe toca realizar.

Por isso todas as suas horas estão cheias de atividades, sendo ele uma criatura que nunca se encontra em lugares de ócio ou de palestras indiferentes. Como a abelha, vive inteiramente para a colméia de seu trabalho diário (LIMA, 1934, p. 3).

Analisando os discursos e palestras presente nesse livro percebo que em suas falas sempre estava presente a importância de propagar as ideias da Escola Nova, mas para este artigo irei selecionar apenas três discursos para análise e mostrando como ele trazia em suas falas a questão do professor preparar suas aulas de acordo com as ideias escolanovista.

Assim, os discursos de Noraldino Lima, como paraninfo das Escolas Normais do Estado de Minas Gerais sempre trás a importância da escola primária ser como o lar da criança e compara a professora com a mãe.

E estes sentimentos são tanto mais sinceros quanto é certo que eu os exteriorizo dentro de uma casa de educação, que é também um templo, e cujos degraus só podem ser galgados com o pensamento alto e o coração puro (LIMA, 1934, p. 68).

Assim, no lar; assim, na escola. No lar, a irradiação do amor se faz através de um coração de mãe; na escola, opera-se através de um coração de mestra (LIMA, 1934, 69).



RESULTADOS PARCIAIS

No final dos anos 20 e início dos anos 30 houve várias mudanças, no que diz respeito ao sistema político, econômico e social tanto no país quanto no Estado de Minas Gerais. Em Minas Gerais nos anos de 1929 tivemos um grande rompimento dentro de um dos partidos mais fortes do estado que foi o Partido Republicano Mineiro, pois era preciso escolher um sucessor e prepará-lo para assumir o cargo como governador do estado havia três grandes nomes que eram Arthur Bernardes, Wenceslau Braz e Mello Vianna para suceder o então governador Antônio Carlos, pois todos já tinham experiências nas questões políticas. Mas Antônio Carlos como atual governador do estado não queria um candidato pronto e sim um que fosse preparado por ele e assim optou em escolher Olegário Maciel.

A indicação que foi aceita pela comissão do partido, mas Mello Vianna que estava no comando do Partido Republicano Mineiro e tinha como intuito de ser candidato ao cargo e não sendo escolhido para a sucessão do governo mineiro, ele deixa o partido levando junto o então vice-presidente de Minas Gerais e deputados o que acaba ocorrendo um rompimento no partido.

Assim, as eleições para presidente do estado em 1930 tiveram dois candidatos que foram Olegário Maciel pelo Partido Republicano Mineiro e o Mello Vianna pelo Partido da Concentração Conservadora.

Nesse contexto, de transformações, as lutas por reformas educacionais tornaram-se, em um primeiro momento, plataforma do governo de Minas Gerais, o qual faziam investimentos na formação dos professores, em cursos de aperfeiçoamento e na criação das escolas primárias que ficaram conhecidas como Grupos Escolares, mas ao mesmo tempo, obstáculos a eles mesmos, dado o volume de reivindicações por melhorias no ensino que mesmo com os investimentos ainda continuava precário. Na esteira de todo esta efervescência político-educacional, é que Minas Gerais lança a Reforma Francisco Campos de 1927/28, tendo por finalidade “modernizar” o cenário educacional mineiro, porém uma modernização de caráter conservador. Conservadora, pois, a base do sistema econômico se manteve, privilegiando uma minoria, além do que não se criou uma estrutura escolar que pudesse atender a grande maioria da população. A necessidade de expansão da escolarização foi então muito mais um princípio, que tinha nos fundamentos da Escola Nova sua “pedra angular”.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA:

A DIRECTORIA DA INSTRUÇÃO. Revista do Ensino. Revista do Ensino, Belo Horizonte: Imprensa Oficial, n. 1, p. 1, 1925.

AUTOR DESCONHECIDO. Que e como ensinar. Revista do Ensino, Belo Horizonte: Imprensa Oficial, n. 75, p. 1 a 2, 1932.

AUTOR DESCONHECIDO. Quando ensinar e como ensinar. Revista do Ensino: Imprensa Oficial, Belo Horizonte, n. 76, p. 1 a 4, 1932.

AUTOR DESCONHECIDO. Para que ensinar?. Revista do Ensino: Imprensa Oficial, Belo Horizonte, n. 75, p. 1 a 4, 1932.



AUTOR DESCONHECIDO. Daqui e dali – A Escola Nova. Revista do Ensino: Imprensa Oficial, Belo Horizonte, n. 79, p. 54 a 59, 1933.

AUTOR DESCONHECIDO. Quando interrogar os alunos? Revista do Ensino: Imprensa Oficial, Belo Horizonte, n. 93, p. 1 a 5, 1933.

AZZI, Riolando. A concepção da ordem social segundo o Positivismo Ortodoxo brasileiro. São Paulo: Edições Loyola, 1980.

BARROS, Roque Spencer Maciel. A ilustração brasileira e a idéia de universidade. São Paulo: EDUSP/ Convívio, 1959.

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

BOBBIO, Norberto; MATTECCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. Modernização. In: _____. Dicionário de política. 11º ed. Brasília: Unb, 1998.

CASASSANTA, Guerino. Notas e comentários – “Quanto” ensinar. Revista do Ensino, Belo Horizonte: Imprensa Oficial, n.81, p. 3 a 4, 1933.

LIMA, Noraldino. *O Momento Pedagógico*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1934.

TEIXEIRA, Anísio. As diretrizes da Escola Nova. Revista do Ensino, Belo Horizonte: Imprensa Oficial, n. 65,66 e 67, p. 5 a 33, 1932.

LIMA, Noraldino. *O Momento Pedagógico*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1934.

PEIXOTO, AnaMaria C. Educação no Brasil anos vinte.1 ed. São Paulo: Loyola, 1983.

SOUZA, Rosa Fátima de. Templos de Civilização: A Implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). 1. ed. São Paulo: Ed. Da UNESP, 1998.

TÔRRES, Camilo de Oliveira. História de Minas Gerais. 3. ed. Belo Horizonte: Lemi S.A, 1980.

O DISCURSO DA IMPRENSA SOBRE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: REPRESENTAÇÕES SOBRE A CRIANÇA

Fernanda Daniele de Abreu Pereira¹ – CEFET-MG.

Irlen Antônio Gonçalves² – CEFET-MG

INTRODUÇÃO

A presente comunicação tem como propósito apresentar uma reflexão sobre os discursos que trataram da educação profissional, a partir da imprensa periódica, que circulou no estado de Minas Gerais, no período de 1920 a 1930, quando ocorreu a tramitação, promulgação e repercussão do Código de Menores de 1927. Especificamente, o foco recai sobre a forma de representação sobre a criança - vadia e/ou delinquente – e da escola do trabalho como lugar de desvio.

A escolha do período e o destaque dado ao Código de Menores de 1927, ocorre por se tratar de uma legislação de grande importância política e jurídica, sendo uma mudança significativa no panorama do tratamento dado ao “problema do menor”³, como a primeira legislação que tratava especificamente da criança, aferindo a inimputabilidade aos menores de 14 (quatorze) anos e a maioridade penal em 18 (dezoito) anos, a proibição da prisão de menores em cadeias comuns e a interferência direta do Estado no pátrio poder.

Os periódicos tomados como fontes foram: “O Pharol”, “Jornal Queluz”, “Lar Catholico”, “A Família”, “Monitor Mineiro”, “O tempo”, “Semana Religiosa”, “A Vanguarda”, “O patriota”, “O Democrata”, “Diário do Comércio” e “Correio da Semana” e o acesso a essas fontes se deu por meio de consultas ao acervo do Arquivo público Mineiro e da Hemeroteca Biblioteca Nacional digital.

Enfatizamos que esta proposta fez uso de uma abordagem histórica, tomando em consideração a historiografia, especificamente o “Movimento dos Annales” que

1 Graduada em Direito pela Faculdade Milton Campos-MG (2012). Mestranda pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG – PPGET: Mestrado em Educação Tecnológica.

2 Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais (1995), mestre em Tecnologia pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (1999) e doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2004). Professor do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG

3 A partir de 1889, os termos menor e menoridade foram “utilizados pelos juristas na determinação de idade, como um dos critérios que definiam a responsabilidade penal do indivíduo pelos seus atos”. LONDOÑO, Fernando Torres. A origem do conceito menor. In: PRIORE, Mary Del (Org.). História da criança no Brasil. São Paulo: Contexto, 1992, p. 130.



influenciou os ramos especializados da História e permitiu a utilização de outras fontes tais como os periódicos. Isto amparado na relação com a História dos Discursos, em que se abre um novo leque de opções de abordagem e admite analisar os discursos produzidos pela sociedade em um determinado momento histórico e compreender se esses discursos trouxeram alguma consequência para a sociedade da época estudada.

Alvarez (ALVAREZ, 2003, p. 17) ressalta que os discursos em seus fragmentos talvez não despertem a atenção de um leitor, não demonstrando ali nenhum mistério a priori, mesmo que nesses discursos haja a presença de ideias e termos de áreas diversas, como as da medicina, jurídica e política, não claramente concatenadas e que, por isso, muitas vezes passam despercebidas a um primeiro olhar. Porém, basta colocar estes discursos em seus lugares de fala para que rapidamente se desfaçam os enigmas, fazendo surgir em seu lugar tensões e conflitos entre discursos de naturezas distintas.

Com o intuito de analisar os discursos sob esse prisma, averiguamos as notícias que trataram, direta ou indiretamente, da criança e suas representações, e da escola como lugar desvio da delinquência e vadiagem. Para isso, utilizamos da análise e a narrativa discursiva apoiada nas referências de Serge Berstein (BERSTEIN, 1998, p. 9), para quem a cultura política, como uma categoria de análise histórica, permite compreender o discurso político como um vetor social, consistindo em mecanismo de propagação de valores e ideais políticos inseridos em um dado contexto. Da mesma forma, a escola como um vetor para a propagação de uma determinada cultura política, sendo a imprensa um meio de comunicação para difusão desta cultura.

Para a captação das representações contidas nos discursos, a referência foi Roger Chartier (CHARTIER, 2002 p.133), que chama a atenção para as considerações acerca da noção de representação. Esse autor tem proposto um lugar da pesquisa entre textos e leituras que “constroem o mundo como representação” cujo objetivo é o de identificar como “em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”.

Ademais, no que tange a escola e a educação profissional, intencionou-se evidenciar pelos discursos e suas representações, como estes eram considerados como vetores de desvio da vadiagem e da delinquência, visto que desde a proclamação da República, a educação pública era vista como uma forma de incutir os valores republicanos na mente dos indivíduos. Meio pelo qual se conduziria a sociedade brasileira ao progresso, formando pessoas para o mercado de trabalho (NOGUEIRA e GONÇALVES, 2015).

Nesse viés fez-se necessário descortinar, pelo discurso que é seu “veículo”, as representações que foram lançadas sobre a criança, tratando-a como passível de delinquente, vadia e, sobre a escola, sendo considerada como vetor de desvio da delinquência e vadiagem, sendo engendrada na rigidez e na disciplina, durante as décadas de 1920 a 1930.

Quanto ao método, seguimos os ensinamentos de Patrick Chauredeau (CHAUREDEAU, 1996, p. 5-43) em seu esforço para constituir uma estratégia de análise do discurso capaz de contemplar, de forma integrada, as múltiplas dimensões envolvidas no ato de linguagem, como resultado de uma dupla interação, do homem com o homem e do homem com o mundo.



O jornal foi tomado como fonte, como documento histórico, hábil para a cognição do pensamento e ideal de determinada época. Dessa forma no colóquio com a imprensa foi possível pensar como essas reportagens produziram o *locus* da criança na sociedade, e a imagem da educação para o trabalho e, bem assim, a representação que se tinha da escola, menor, delinquência, vadiagem e trabalho.

No levantamento realizado evidenciou-se, nos periódicos selecionados, que a criança é representada por sua “inocência, pela sua candura, pela sua pureza, que a todos seduz, atrai, entenece e encanta” (SEMANA RELIGIOSA, 12 fev. 1927). Significando esta constituinte de um espírito e coração ainda em formação. Nesse contexto destacamos o papel do Estado e sua intervenção direta no pátrio poder, diante da indispensável necessidade da manutenção de certos valores e a busca por objetivos específicos a serem alcançados nessa sociedade em construção. Valores estes defesos a vadiagem e delinquência, compreendidos como a vagabundagem e o desemprego, ou seja, posturas sociais que fugiam ao imperativo do Estado para o trabalho. A escola nessa conjuntura é considerada local de desvio da vadiagem dos menores, destinada “a educação física, moral, profissional e literária”, o que corrobora *ipsis literis* ao artigo nº 199 do Código de Menores de 1927, em conformidade com o que fora divulgado pela imprensa periódica. Por isso que em diversas publicações observou-se, nos discursos, a necessidade de uma efetiva fiscalização quanto a matrícula e frequência da criança da escola, sem a qual, estariam propensas a perversidade e ao crime.

A IMPRENSA COMO FONTE HISTÓRICA

A historiografia até a primeira metade do século XX ainda detinha uma visão desconfiada quanto a utilização da imprensa como fonte. A concepção positivista prevalecente presava por documentos que carregassem consigo certa objetividade, neutralidade e credibilidade, o que resultaria na descoberta de uma história que se pretendia, verdadeira e absoluta. Portanto, na utilização dos periódicos, estaria comprometida a busca desta verdade, dada a subjetividade e falta de confiabilidade advinda dos jornais. Dessa forma haviam trabalhos escritos sobre a história da imprensa, mas poucos eram aqueles que intentavam escrever a história por meio da imprensa. (NEVES, MOREL E FERREIRA, 2006)

Com o surgimento da chamada “História Nova”, pelo chamado “Movimento dos Annales” essa concepção passou a tomar novas compreensões. Consoante com o que esclarece Burke (BURKE, 1997, p. 46-69), esta escola tinha como objetivo desvincular uma visão positivista da História e permitir que outros fatos, que não fossem atrelados apenas a uma visão elitista ou à história dos considerados grandes homens, mas àquela de outros agentes que também fizeram parte e fossem estudados pela História.

Destarte, com o movimento realizado pelo “Movimento de Annales” houve modificações na produção historiográfica, um forte movimento com a proposta de entrecruzar ramos de estudo que antes não eram compreendidos conjuntamente, o que contribuiu para uma modificação de parâmetros, passando-se a consulta de



fontes além dos documentos oficiais e os registros escritos, outras fontes, novas evidências como a oralidade, as artes, as fotografias e a literatura, assim como abrindo espaço para o uso da imprensa como fonte historiográfica.

Todavia, como toda pesquisa, aquela que tem como móbil a imprensa, guarda particularidades a serem observadas, sobretudo, diante do uso crescente dos periódicos nas pesquisas acadêmicas de história, nos últimos anos. Na pesquisa a partir da mídia impressa, faz-se necessário concernir entre os elementos e significados constituintes desta forma de documento, buscando averiguar a linguagem e o discurso específico desse formato. Entre estes elementos, a expressão escrita (o léxico), a expressão icônica (fotos e imagens), a composição do jornal (distribuição das páginas/diagramação), local de publicação, número de tiragem, público alvo, autores e ano de publicação.

Os periódicos como objeto de investigação histórica devem ser percebidos a partir da óptica de que este é fonte de influência, de interesses, e de intervenção na vida social, não sendo meros transmissores imparciais de acontecimentos, mas possuidores de posições ideológicas da realidade político e social, do tempo e local em que se encontram inseridos.

Ainda nos dizeres de Robert Darnton e Daniel Roche (DARNTON & ROCHE, [apud] NEVES, MOREL & FERREIRA, 2006, p. 10), a imprensa tanto constitui memórias de um tempo, as quais apresentando visões distintas de um mesmo fato servem como fundamentos para pensar e repensar a História, quanto desponta como agente histórico que intervém nos processos e episódios e não mais como um simples elemento do acontecimento.

Diante dessas reflexões tomamos como fontes os periódicos “O Pharol”, “Jornal Queluz”, “Lar Catholico”, “A Família”, “Monitor Mineiro”, “O tempo”, “Semana Religiosa”, “A Vanguarda”, “O patriota”, “O Democrata”, “Diário do Comércio” e “Correio da Semana”, amostragem esta em que acreditamos ter viés para demonstrar as tendências de pensamento do período destacado, trazendo um reflexo da sociedade em que se encontravam inseridos esses jornais e as representações que estes trazem sobre a criança e a escola.

A ANÁLISE DO DISCURSO E A IMPRENSA

A análise do discurso como campo da linguística e da comunicação propõe examinar as construções intencionais em um texto, posto que o discurso em si trata-se de uma construção linguística e deve ser levado em conta, junto ao contexto social onde o texto se desenvolve. Desta maneira, as ideologias presentes em um discurso são diretamente construídas e influenciadas pelo contexto político-social em que o seu autor está inserido.

Em mesmo sentido, Patrick Charaudeau chama a atenção ao conceito de representação e propõe uma análise do discurso que nos insere nesse esforço amplo das Ciências Humanas de construção de um modelo multidimensional de compreensão da realidade social. Assim, nossa atenção é levada na proposição da



teoria linguística, que acentua o debate sobre a análise do discurso e nos convida a fazê-la através de um modelo dinâmico, articulando as “dimensões psicossociológicas envolvidas num ato de linguagem, especialmente, a identidade e os papéis sociais dos interlocutores, as relações sociais que estão inseridos, os objetivos, as representações e as expectativas dos parceiros” (CHARAUDEAU, 1996 p. 5-43).

Nesse sentido, o intercruzamento deste movimento na produção de representações, resulta em práticas, pulsões, gestos que compõem os textos discursivos que são integrados ao grupo social a que se destina de maneira natural, “como uma evidência partilhada por todos”.

Complementarmente, o discurso, acompanhado com Maingueneau, está sendo entendido como prática do social e textualmente por comunidades discursivas diversas, isto é, tanto por grupos, como “instituições e relações entre agentes”, quanto por “tudo o que estes grupos implicam no plano da organização material e modos de vida” (MAINGUENEAU, 1997, p. 111).

Para a análise de periódicos que propomos, imperiosas são as contribuições de Sergie Berstein, para o entendimento acerca da cultura política, do discurso político e do vetor social como mecanismo de propagação de valores e ideais políticos inseridos em um contexto, senão vejamos:

Se a descrição das forças e dos comportamentos políticos é prática largamente difundida na história, e desde os tempos mais recuados, o historiador cujo papel não se limita a descrever, mas cujo ofício consiste em compreender e explicar, esbarra desde sempre com o problema de buscar o significado no seio das sociedades nas quais se pode observá-los.

[...] Os historiadores entendem por cultura política um grupo de representações, portadoras de normas e valores, que constituem a identidade das grandes famílias políticas e que vão muito além da noção reducionista de partido político. Pode-se concebê-la como uma visão global do mundo e de sua evolução, do lugar que aí ocupa o homem e, também, da própria natureza dos problemas relativos ao poder, visão que é partilhada por um grupo importante da sociedade num dado país e num dado momento de sua história. (BERSTEIN, 1998, p. 362).

Ou seja, seguindo as considerações do autor, podemos entender que a imprensa representa um vetor para a propagação de uma determinada cultura política e comportamento social, um retrato do contexto social, político e econômico que encontrava-se nele inserido. Um “espelho” de uma sociedade em formação, em que no período em destaque, ainda percorria longos caminhos no desenvolvimento de um ideário republicano e na mudança de entendimento do trabalho como algo digno, enriquecedor e indispensável. Uma mudança de pensamento, forçosa após o longo período de escravidão e de uma antiga concepção do trabalho como atividade aviltante, tendo a vadiagem um inimigo do Estado.

Relacionando a análise dos discursos com os discursos midiáticos, nos ensinamentos de Goodwin Jr. (2012), constatamos como os periódicos exerciam sua



influência e a importância de se analisar estes discursos, uma vez que no período compreendido entre as décadas finais do século XIX e o início do século XX, a sociedade brasileira reorganizou suas bases constituintes, e nesse quadro a imprensa apresentava a representação de um novo papel do trabalho, em que destacamos:

Na visão das elites do mundo burguês oitocentista, também a imprensa caracteriza-se por seu papel corretivo e sua influência educativa. Pertencendo parcial e perifericamente a esse mundo, os **setores letrados da sociedade mineira do fim do século procuravam construir, nas páginas impressas, um discurso que orientasse a conformação de um ambiente aburguesado, em que o progresso e a racionalidade estruturassem uma nova ordem social.** A imprensa propunha-se a contribuir para a hegemonia desses valores, na medida em que se apresentava como guia de todos. **Representava, assim, uma sociedade civilizada sendo construída. Representação, não só no sentido de que mostra, faz conhecer, mas também no sentido de que encena, faz acontecer.** Ou seja, a imprensa não era apenas um eco do que ocorria nas cidades mineiras, mas buscava interferir ativamente no espaço e no ambiente urbano. (GOODWIN JR, 2012, p. 171-196). Grifo nosso.

Sob este prisma, alicerça-se nossa análise quanto ao discurso da imprensa sobre educação profissional, nessa nova sociedade e sua formação de uma ideia do que é moderno, “o civilizado”, nas representações da criança, da escola e do trabalho.

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, A ESCOLA, OS PERIÓDICOS, REPRESENTAÇÕES SOBRE A CRIANÇA

Conjuntamente com os textos encontrados nos jornais selecionados, insta empreender esforços para trazer a lume a concepção de sociedade na qual estão inseridos os discursos ora analisados. Com os movimentos abolicionistas intensificados na década de 1880, culminando na abolição do trabalho escravo em 1888, novas questões se colocaram nos debates e discursos propagados. Nasce aí a necessidade de uma alteração do caráter negativo conferido ao trabalho, em especial o braçal.

Nessa conjuntura, os negros e suas famílias se viram abandonados de uma hora para a outra, elevando as estatísticas da pobreza, em um contexto de ainda tímida industrialização, que embora atraísse a gente do campo, não conseguia absorver toda a mão de obra disponível. Houve então, um aumento do êxodo rural, um “inchamento” das cidades e intensificação da vida urbana, que sem planejamento governamental, resultava em aumento do desemprego e a criminalidade. Uma parcela considerável da população vivia na miséria, preocupando e assustando a uma elite, que lutava por manter seus privilégios e via na “incivilidade” dessa massa populacional pobre, o impeditivo para alcançar o modelo de modernidade almejado.

Com esse viés esclarece Adorno:

Com o fim da escravidão, a imagem de uma sociedade cindida entre senhores e escravos, sustentada em linhas de sociabilidade que



preservaram a distância e a hierarquia, fundamentos de uma ordem autoritária e desigual, dissipa-se. Em seu lugar, emerge uma imagem difusa de horror e de medo: os pobres invadem o espaço urbano, comparecendo com suas “idiossincrasias” - os maus costumes, a ignorância, a insubordinação, a incompreensão dos valores prevaletentes em uma civilização -, atrapalhando a marcha do progresso, depondo contra as virtualidades futuras da nação. (ADORNO, 1990, P. 09).

Sobre esta construção da nova visão do trabalho, encontramos inusitada crônica, publicada no jornal, “O pharol”, em que traz a história da infância de Thomas Edison, salientando que este fora retirado da escola porque não se adequava naquele local, mas que de forma alguma, isso fez com que ele fugisse à obrigatoriedade da educação, ministrada a partir de então por sua mãe. Mesmo assim, dando ao trabalho papel de maior relevância (conforme o período destacado abaixo), visto que foi como jornaleiro, um trabalho rude, mas igualmente digno, conseguiu pagar os custos de suas pesquisas e alcançar o sucesso de seus inventos.

[...] a tal ponto chegou o seu desejo de instalar em casa um pequeno laboratório que ele decidiu a ir vender jornaes na via pública. Isto, nos Estados Unidos, nada tem de espantoso; **não são raros aqueles que se entregam a trabalhos rudes, desde que lhes proporcionem um meio de conseguirem seu ideal. Edison, portanto, perante o povo da sua cidade, nada fez que merecesse reparos ou censuras.** E os seus esforços foram coroados, o mundo sabe perfeitamente, pela victoria mais brilhante. (O PHAROL, 14 jul. 1922) Grifo nosso.

Nesse ínterim a escola é considerada o lugar de desvio da vadiagem e da delinqüência, o que apoia com o exposto por Nogueira e Gonçalves (2015) em que ressaltam que a educação pública, desde a proclamação da República, era vista como uma forma de incutir os valores republicanos na mente dos indivíduos, era considerada um dos fatores que conduziria ao progresso da nação brasileira e, além disso, também acreditava-se ser função da educação preparar as pessoas para o mercado de trabalho.

Exemplo disso pode ser encontrado no jornal, “O Lar Catholico”, de Juiz de Fora, em que enfatiza o papel do ensino, em especial do ensino religioso: “[...] portanto, só elas [as escolas] podem formar verdadeiros homens, verdadeiros patriotas e verdadeiros paes de família.” (LAR CATHOLICO, 07 mai. de 1921).

Também no jornal, “O pharol”, publicou-se matéria intitulada, “A plataforma do Sr. Raul Soares”, ressaltando a importância da educação, diante do problema do enorme número de analfabetos no país. O advento da lei 800 de 1920, que objetivou reorganizar o ensino primário do Estado e instituiu a obrigatoriedade da matrícula e frequência às aulas de todas as crianças de 7 anos completos e 14 anos de idade. Para por fim, parabenizar o citado político pela criação das escolas agrícolas, que seriam implementadas em diversas localidades no estado, necessárias diante da precisão de uma educação que além do ensino da leitura e números, preparasse para o trabalho.



Outrossim, sob a perspectiva da miserabilidade que imperava nos centros urbanos, para crianças e adolescentes de famílias pobres restavam dois caminhos: ou trabalhavam, submetidos a serviços pesados ou perigosos, jornadas exaustivas e pagamentos irrisórios, ou então perambulavam pelas ruas das cidades grandes, agrupados em “maltas”, como se dizia, cometendo roubos, aplicando golpes, pedindo esmolas ou simplesmente vadiando.

Observa-se o discurso publicado no jornal “Monitor Mineiro”, onde o termo liberdade é trazido em sentido negativo, sendo consequência, para aqueles que não recebessem a educação adequada, a inevitável entrega à vadiagem, que como categoria social, forjada pelos discursos, apoiada pela lei vigente, além de crime acompanhava-se dos vícios perigosos, conforme excerto abaixo:

Temos por vezes, destas columnas reclamando dos srs. Paes e tutores de menores para o desenfreimento em que vivem, pelas Praças e ruas da cidade, esses meninos, **cujo excesso de liberdade, só pode mesmo trazer como consequência, a queda moral, o crime**, e, sobretudo o vexame para as suas próprias famílias, mas, tem sido em vão nosso apelo.

Acreditamos que, com o espectáculo doloroso, que acabamos de presenciar, os encarregados da educação desses pequenos, saberão evitar que os meninos se entreguem **a vadiagem e aos vícios perigosos**. (MONITOR MINEIRO, 17 jul. de 1922) Grifo nosso.

Defronte desses desafios, não raro eram as notícias que traziam exemplos da “questão do menor”, clamando, ao menos em discurso, por um “pronto remédio” para o que denominavam “chaga social”, que não só consubstanciava na repressão policial, mas em medidas de assistência efetiva a “criança desvalida da sorte”, nesse sentido trazia o título, “Notas & Factos” do jornal “O pharol:

A cidade anda cheia de menores vadios e abandonados, os quaes, acoçados pela miséria e pela falta de assistência, se entregam ao vício e ao crime. **É uma chaga social que está exigindo de prompto remédio** – remédio que não pode ser ministrado pela repressão policial. Com efeito o que fazer a policia dos menores presos ha dias? Mettel os na cadeia juntamente com criminosos que lá se encontram? Atiralos outra vez á rua? (O PHAROL, 05 out. de 1923) Grifo nosso.

Neste mesmo texto, mais uma vez Raul Soares é elogiado, pela criação das colônias correccionais, que forneceriam o tipo de “assistência” defendido por este discurso, as escolas de trabalho, meio eficaz a combater a praga da vadiagem. Percebamos:

[...] Foi naturalmente pensando nele e na sua solução que o governo operoso do Sr. Raul Soares creou, não ha muito, as colônias correccionaes, que devem ser brevemente instaladas em vários pontos do Estado. **Taes colônias serão verdadeiras escolas de trabalho e regeneração** para os menores órfãos e sem amparo, que vivem por ahi ai Deus dará, enchendo as ruas das cidades e entregando-se á pratica de todos os delitos.



[...] Installado um desses estabelecimentos em nosso município, poderá a polícia **combater inteligentemente e com eficácia a praga dos menores vadios, enviando-os para o trabalho**, em lugar de os metter na cadeia, ao lado de ladrões e assassinos profissionais, como agora infelizmente acontece. (O PHAROL, 05 out. de 1923) Grifo nosso.

Dessa vez, publicado no jornal “O Democrata”, mas uma vez o discurso é elaborado para fundamentar a necessidade da escola como local de desvio e no caso do menor infrator, ainda de recuperação, em que é noticiada a criação de uma associação de amparo ao menor na cidade de Ferros/MG, “[...] tendo por fim, **incentivar a frequência escolar**; promover a educação moral, intelectual, religiosa, higienica dos menores **e encaminhal-os ao trabalho.**” (O DEMOCRATA, 02 mar. de 1924) Grifo nosso.

Corroborando com os discursos destacados, aquilo que preceitua Alvarez (2003) quanto ao entendimento daquela sociedade quanto aos recursos manejados em prol da criança e sustentados pela criminologia e a Nova Escola Penal, a iminência da criação de leis e institutos que promovessem as mudanças rumo ao progresso:

A inquietação diante da pobreza urbana, presente, como vimos, desde o limiar da República, levou as elites políticas e intelectuais da época a buscarem estratégias diversas que visavam não apenas criar novos instrumentos de controle social dessas populações, mas também adequar suas formas de conduta às exigências colocadas pela marcha da civilização e do progresso do país.

A discussão acerca do papel da educação no combate à criminalidade exemplifica claramente a forma de pensar dos juristas adeptos da nova escola [criminal] a este respeito (ALVAREZ, 2003, p. 158).

Mais uma vez, no jornal “O pharol”, elogiam-se as medidas tomadas no sentido de promover a educação, mas aquela educação diretamente ligada à capacitação para o trabalho: “[...] A federação operaria quer fundar um instituto profissional para menores pobres. Bella ideia, que merece o auxilio official.” (O PHAROL, 26 mai. De 1926).

Dentro desta conjuntura, perdurava pelas reportagens o clamor social para uma medida incisiva por parte do Estado na resolução dos caminhos, a serem oportunizados às crianças. Muitos foram os projetos de lei que intentaram normatizar a questão em voga. Em 1906 o primeiro projeto de consolidação de leis endereçadas ao menor, seria enviado ao congresso, sem sucesso, seguida de outras tentativas nos anos de 1912 e 1917. As pressões e trabalhos políticos não foram de todo sem resultado, com uma grande alteração alcançada, pela reforma do Código Penal em 1922, que alterou a maioria penal de 9 (nove) para 14 (quatorze) anos.

Obviamente, um sopro de esperança, em resposta a um problema estrutural que dependia de mudanças mais profundas, ocorreu, a partir de muitas lutas, com o que foi promulgado em 12 de outubro de 1927, a conhecida portaria Mello Matos e Código de Menores, que trouxe profundas alterações; a proibição de prisão de menores em cadeias comuns, a proibição de trabalho para menores de 11 (onze)



anos, a maioria penal em 18 (dezoito) anos, em resumo, determinando que o governo, à sociedade e à família, cabia a obrigação de zelar pelo cuidado dos menores de 18 anos.

Outra mudança de grande relevância que ocorreu com o Código de Menores de 1927, foi a forma de denominação dada as crianças, essas consideradas em situação de risco, preconizados na “letra” da lei, agora eles seriam identificados entre “delinquentes e abandonados”, consubstanciando o estigma da criança que então seria chamada de “menor”, ou seja, embora o código não fosse declarado assim oficialmente, era aplicado e endereçado a crianças específicas, as pobres.

Como já elucidado, nesse país que buscava sua modernização, a criança era ator social e político, sujeito da interferência estatal, que objetivava, por meio da sua condução e adestramento, a formação do futuro trabalhador. Como podemos ver na notícia publicada no jornal, “Semana Religiosa”, matéria escrita, por Raul Chaves de Magalhães (Inspetor regional de ensino), há uma fundamentação de um discurso que enaltecia a necessidade de recuperação da criança por meio da educação:

Imperiosa e indeclinável é a necessidade de acauletar a criança de perniciosas e deploráveis convivências. **Pela sua inocência, pela sua candura, pela sua pureza, é que a criança seduz e attrahe, entenece e encanta.**

[...] Interessemos-nos pelo futuro da pátria brasileira. Despertar o instinto pernicioso da criança é um crime, e está em nós, dando bons exemplos, evitar que os futuros homens possam desviar seus pensamentos para o crime. **Façamos que essa geração que surge nos possa dar uma pátria nova, sadia e consciente de sua força, de seu poder e de seu valor.** (SEMANA RELIGIOSA, 12 fev. de 1927).

Não foi sem razão e nem por acaso a demora na aprovação do Código de Menores que perdurou por mais de 30 (trinta) anos, entre diversos projetos iniciados e arquivados desde 1912. Conforme pudemos analisar nos discursos dispostos, a sociedade pedia mudanças, mas as falas de quem governava ajudavam a reproduzir o que se procurava combater, tendo uma preocupação pouco relacionada à solução do problema, em atitudes que tentavam promover à contenção e ao isolamento social do menor, por meio de práticas imediatistas e manipuladoras.

Outra coisa é que a ação governamental era requerida, mas também temida, pelo receio de qualquer intromissão na esfera íntima, e na perda do domínio, do controle e do pátrio poder, como relata a imprensa: “o caso da conhecida portaria Mello Matos, a que nos referimos em o nosso anterior número, está apaixonando, deveras, a opinião pública do país. E não é para menos, pois acha-se em jogo um dos mais importantes institutos jurídicos, qual o do pátrio poder.” (O TEMPO, 14 mar. de 1928).

Como toda lei, ainda mais quando esta impõe alterações tão significativas, o Código de Menores encontrou dificuldades sociais e estruturais de aplicação, não raro são as reportagens de empresários que reclamavam sobre a limitação de idade para o trabalho, questionando que a lei deveria ser endereçada a quem representava um problema, os vadios, e não as crianças úteis, as que já trabalhavam. Igualmente



faltavam no país instituições preparadas para promover a educação e separação dos menores apreendidos. Com esse sentido a reportagem intitulada “A criação de um orfanato de Lafayette: Algumas palavras do promotor de justiça”, escrita pelo promotor de justiça Francisco P. de Bulhões Carvalho, depõe sobre a inaplicabilidade do código, a qual crianças é endereçada a lei e diante da ineficiência do Estado as alternativas defendidas, tais como acolhimento em casa de família honesta:

[...] Como promotor de justiça da comarca, e como particular, vejo sempre com tristeza que o **Código de Menores é quasi letra morta. Ora tal situação terá de permanecer até que instituições particulares lhe deem a ajuda necessária para executa-lo.**

[...] De outro lado, a única parte do Código de Menores, por ora executada, é referente a menores criminosos e pervertidos. São elios removidos para os Abrigos de Belo Horizonte. Mas note-se que, além dos dictos menores há os simplesmente desamparados, e que ainda não são ou são pouco pervertidos, e que, pois, não convem serem removidos para institutos longínquos, que lhe não são próprios.”

“[...] **Em tais casos melhor ainda do que em Abrigo seria a colocação do desamparado em casa de família honesta, mediante < contracto de serviço>.**” (JORNAL DE QUELUZ, 02 mar. de 1929) Grifo nosso.

Restou evidenciado, por todo o exposto, e mais uma vez em outra publicação do citado promotor de justiça, as representações da criança, a quem era direcionada a lei. Assim, diz o articulista do jornal O Tempo: “[...] O Código de menores é feito principalmente para meninos em situação de abandono moral ou material”, como a escola era entendida como local de desvio, escola essa engendradora na disciplina e no trabalho, “[...] quando os paes, educarem os filhos na escola do dever, da lei e da instrução”, sem a qual a criança estaria impelida, ao “[...] Lodaçal onde desenvolve-se os germes do mal, e donde sahirão os futuros vadios, libertinos e criminosos”. (O TEMPO, 31 jul. de 1929)

Consoante aos ensinamentos de Orlandi (2009, p. 142), demonstramos como os discursos, encontrados nas reportagens selecionadas, eram portadoras e constituintes de representação da sociedade, dos sujeitos, das estratégias, ou seja, de uma determinada realidade social, ecoando ideias que repercutem para além do seu tempo, uma realidade que permanece viva na desigualdade que ainda impera e nos preconceitos que ainda perduram neste país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta comunicação, a análise do discurso e a imprensa periódica como fonte historiográfica foram o “pano de fundo” para trabalharmos as representações da criança, a educação profissional e o trabalho, no período de 1920 a 1930, sobretudo no estado de Minas Gerais.

Apoiado no que diz Gonçalves a análise do discurso, foi realizada compreendendo-o como, “[...] pronunciamento oral ou escrito, elaborado com uma série de significados que expressam a maneira de pensar e de agir de um indivíduo dirigindo-se ao outro



e dele a um grupo de indivíduos” (GONÇALVES, 2012, p. 13-40). Apoiando no que preceituam, Berstein, Charaudeau e Chartier, buscamos por meio dos periódicos, descortinar seus verdadeiros sentidos e intencionalidades.

No contexto histórico, coube delinear um país pós abolição da escravidão, com um novo desafio que se mostrava a frente: como construir essa nova sociedade “moderna” alimentada pelo “espírito” republicano? O grande número de ex-escravos, o êxodo rural para os grandes centros, a falta de infraestrutura e planejamento governamental, ocasionou na massa populacional pobre e miserável, que incomodava àqueles que intentavam alcançar um padrão ideário do que era “civilizado”.

Nesse panorama, grande número de crianças tomavam as ruas, incomodando por sua exagerada liberdade, representada como vadia e/ou criminosa. O povo fazia barulho pedindo soluções, intuindo que as crianças seriam a melhor oportunidade para construção do futuro almejado, como “tábula rasa” em que poderia ser escrita a aversão à vadiagem, o amor ao trabalho e o cumprimento dos novos imperativos do governo. Sendo a escola o principal meio eficaz de desvio à perversão e imoralidade.

O advento do Código de Menores de 1927, endereçado a uma parcela pobre da população, veio acirrar a discussão, trazendo avanços da proteção e tratamento das crianças, com direitos novos e deveres outros, para as famílias, Estado e sociedade. Mas ainda, intensificando uma separação entre quem eram as crianças e quem eram os delinquentes e abandonados, escancarando o quão pejorativo era ser “menor”.

Nas páginas dos periódicos analisados, exemplificados pelas citações que trouxemos, os discursos apresentavam as crianças como inocentes e puras, a construção da pátria nova, a escola e o trabalho como meios eficazes para combater a praga dos menores vadios. Isto é, o trabalho sendo reinventado, pois aqueles que se entregavam aos trabalhos rudes em nada mereciam reparos e censuras, enquanto a vadiagem perniciosa e vil estava inteiramente ligada a noção de vícios perigosos.

O que nos propomos com estas ponderações foi um exercício em movimento, parte de uma pesquisa mais ampla⁴ que procura entender as representações inseridas nos discursos sobre criança, escola e trabalho, cujo a imprensa é de grande relevância, mas apenas uma de tantas outras fontes a serem consultadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Sérgio. A gestão filantrópica da pobreza urbana. São Paulo em perspectiva, vol. 4, n. 2, p. 8-17, abr.-jun.. 1990

ALVAREZ, Marcos César. Bacharéis, criminologistas e juristas: saber jurídico e a nova escola penal no Brasil. São Paulo: Método, 2003.

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

BURKE, Peter. A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da Historiografia. Tradução Nilo Odalia. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997, 153 páginas.

4 Refere-se a pesquisa de mestrado em andamento sob o título: “DISCURSO SOBRE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: representações sobre menor, infância e adolescência em Minas Gerais, nas décadas de 1920 a 1940



CAMARA, Sônia. Sob a guarda da república: a infância menorizada no Rio de Janeiro da década de 1920. Rio de Janeiro: Quartet, 2010.

CHARAUDEAU, Patrick. Para uma nova análise do discurso. Trad. de Agostinho Dias Carneiro. In: CARNEIRO, A. D. (Org). O discurso da mídia. Rio de Janeiro: Oficina do autor, 1996. p. 5-43.

CHARAUDEAU, Patrick. Linguagem e discurso: modos de organização. Trad.: PAULIUKONIS, M.A.L. & MACHADO I. L. São Paulo: Contexto, 2008.

CHARTIER, Roger. À Beira da Falésia: a história entre incertezas e inquietudes. Porto Alegre: Ed. Universidade UFRGS, 2002. 246p.

GONÇALVES, Irlen Antônio. Congresso legislativo e educação profissional: leitura partilhada para construção da República. In GONÇALVEIS, Irlen Antônio (org). Progresso, Trabalho e Educação Profissional em Minas Gerais. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

GOODWIN JR., James Willian. Cidades de papel: imprensa, progresso e tradição. Diamantina e Juiz de Fora, MG (1884-1914). Tese (Doutorado em História Social) – FFLCH, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

GOODWIN JR., James Willian. A imprensa e o papel do trabalho na sociedade mineira pós-escavidão. In.: GONÇALVES, I.A. (org) Progresso, trabalho e educação profissional em Minas Gerais. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 171-196.

LONDOÑO, Fernando Torres. A origem do conceito menor. In: PRIORE, Mary Del (Org.). História da criança no Brasil. São Paulo: Contexto, 1992.

LUCA, Tânia Regina. A história dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). Fontes Históricas. São Paulo: Contexto, 2005.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Análise de Discurso: princípios & procedimentos. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

NEVES, Lúcia Maria B. P. das; MOREL, Marco; FERREIRA, Tânia M. Bessone da C. (orgs.). História e Imprensa: representações culturais e práticas de poder. Rio de Janeiro: DP&A / FAPERJ, 2006.

NOGUEIRA, Vera Lúcia; GONÇALVES, Irlen Antônio. As reformas do ensino público primário como constituintes da política educacional do estado de Minas Gerais (1891- 1906). Educação em Foco, v. 18, p. 201-225, 2015.

O NEGRO DO LYCEU DE GOYAZ NA PRIMEIRA REPÚBLICA BRASILEIRA

Amanda Clécia R. Guedes¹- UFG/RC – CAPES

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo compreender o a presença do Negro no Lyceu de Goyaz dentro do recorte temporal da Primeira República. O Lyceu de Goyaz é uma instituição de ensino secundário criada em 1846 e que continuou oferecendo majoritariamente ensino humanista e propedêutico até 1960, ano em que a política educacional brasileira modificou a estrutura de ensino para segundo grau. Em relação ao objeto de estudo, o negro, já identificamos alguns aspectos de esquecimento na documentação da instituição, portanto, pautadas no conceito de esquecimento de Paul Ricouer faremos uma análise dos documentos do período. Junto a esse conceito, acrescentamos o conceito de branqueamento como característica da sociedade no momento em estudo. Nesse sentido, pretende-se analisar o conceito do negro da Primeira República a partir da historiografia brasileira e goiana, compreendendo nesse percurso os mecanismos organizacionais utilizados na instituição, balizado pelo conceito de esquecimento, além de aspectos de permanência e conclusão de alunos negros do curso secundário. A pesquisa qualitativa buscará ainda contribuir para a desconstrução de princípios arraigados na cultura brasileira, sobretudo acarretada a educação do negro.

Palavras-chave: Educação do negro. Ensino Secundário. Lyceu de Goyaz.

O objeto deste estudo é o negro como aluno do Lyceu de Goyaz na Primeira República. Os aspectos de existência do aluno de cor negra numa instituição elitista de ensino secundário, humanista e propedêutica nos permitem indagar diversos aspectos, pois, trata-se de um momento em que o Brasil possui uma grande população negra ex-escrava e outra grande parte de negros livres.

O interesse em estudar a historicidade dos percursos trilhados pelo negro, surgiu de incômodos no processo de formação da minha identidade como mulher negra, provocando a curiosidade em compreender as raízes dessa desigualdade racial que

1 Mestranda no PPGEDUC- Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão. Fonte financiadora: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). e-mail: amandaguedes8@hotmail.com



vem perdurando e influenciando as relações sociais. Superadas as expectativas depositadas à vivência social como negra, ingressei na universidade, onde o processo de tomada de consciência de classe adquiridas no decorrer da trajetória acadêmica me levaram a certas inquietações ao fato de estarmos ainda imersos na conservação de preconceitos construídos historicamente advindos do período escravocrata, em que a manifestação de um racismo estruturante, encontra-se presente no imaginário coletivo e nas relações sociais.

Nesse sentido, estas relações despertaram-me para necessidade em se refletir essa história que foi por muito tempo ignorada, silenciada, esquecida e desvalorizada por construções sociais advindas da classificação de grupos, colocando o negro em posição inferior. Desde então, desenvolvi um olhar sensível para a temática, percebendo a necessidade e importância desse estudo para desmistificar as raízes profundas criadas na instrução brasileira.

A historiografia brasileira demonstra que a gênese social da população negra parte da escravidão, em consequência, da exploração e de tratamentos e direitos diferenciados. A instrução do negro inicia-se ou, deveria iniciar-se a partir da tímida implementação do projeto de lei que antecede a abolição da escravidão, a Lei do ventre livre n. 2.040 de 28/11/1871, em que os filhos nascidos de pessoas escravizadas passavam a ter uma perspectiva de liberdade ocupando uma posição jurídica diferente dos seus pais. Todavia, não era de interesse dos escravocratas possibilitar o acesso à educação, até porque isso poderia se transformar em uma poderosa arma contra os modelos de exploração utilizados por eles.

A relevância desse estudo é confirmada no trabalho de Karla Alves Coelho Tertuliano Barros (2013) que se empenhou em investigar a educação dos ingênuos – negros que eram libertos pela lei agora pouco mencionada, averiguando a dificuldade em encontrar nas documentações informações sobre processo educacional do negro, pois o mesmo era destinado ao trabalho braçal.

Collin Heywood (2004) evidencia que a base da civilização se norteia pela divisão de duas classes, a trabalhadora e a instruída, havendo a necessidade de dois tipos de escola: a do povo e dos notáveis. Ambas deveriam receber influências, inclusive religiosas, para ocupar diferentes papéis na sociedade. Considerando a miscigenação da constituição do povo brasileiro e as influências recebidas, vale ressaltar que essa divisão ocorreu de diversas maneiras, por classe, idade, sexo e cor, cabendo ao negro o trabalho manual e a formação para o trabalho.

Com a Lei n. 3.353 de 13/05/1888 da abolição da escravidão, negros forma libertos e renegados ao acaso. O processo de libertação da escravidão gerou impasses estruturantes na organização da educação brasileira. Nesse sentido, interessa-nos saber como se perpetuou a educação do negro um pouco mais adiante, observada na Primeira República de 1889 a 1930, no Lyceu de Goiás que, nesse período, foi a única instituição de ensino secundário público em Goiás.

Dessa forma, chegamos à seguinte questão: Sabendo que a população goiana foi formada pela miscigenação de povos, características da constituição do povo brasileiro, em que se destacam os nativos, os negros e os brancos,



independente de qual classe social pertenciam e, que, o ensino secundário tinha como critério produzir a elite goiana e não somente educar a elite econômica, previamente selecionada por pertencer a classes definidas como elitistas, é possível perceber que a instituição Lyceu de Goyaz recebeu alunos de classes e cores diversas, portanto, a pergunta que norteia essa pesquisa é: Como o negro pode ser visto no Lyceu de Goyaz na Primeira República, a partir da documentação interna dessa instituição?

Optamos pela delimitação do início e fim da Primeira República, por compreender que o negro já possuía uma condição social de liberto, diferente de sua condição anterior regimentada pela escravidão. Abrindo vistas para possibilidades de compreensão da perpetuação de trajetórias educacionais e escolares dos negros, guiados por uma nova perspectiva de liberdade, apresentados no contexto político goiano e as leis decretadas referentes ao Ensino Secundário.

O Coronelismo segundo Fernanda Barros (2006, p. 62) era cenário político que continuou predominando no período da Primeira República, o poder transitava nas mãos de poucos grupos familiares pertencentes de uma elite econômica. Período marcado por diversos “conflitos ideológicos que ocasionaram transformações sociais substanciais, provocando a [re]divisão social no país”. A autora ressalta ainda, as divisões sociais realizadas na época depositavam na educação as expectativas de mantê-la de forma que ao Lyceu de Goyaz se destinava a tarefa formar a elite goiana, que não se restringia aos aspectos econômicos, mas principalmente intelectuais, abrindo brechas para a possibilidade de se perceber a presença do negro na instituição mesmo que o este não pertencesse à elite econômica.

Partindo da premissa apresentada por Cristiane Maria Ribeiro (2011, p. 81) de que “a inserção do negro no sistema educacional tem considerado que a exclusão da população negra foi constituída na gênese da instrução pública no país”. Em que se predomina a contradição de que apesar da predominância da população negra no período da Primeira República, há um esquecimento da mesma por parte da historiografia tradicional sobre Goiás.

Nesse período pós-abolicionista percebe-se um novo movimento que disseminava pelo país diversas ideologias. Petrônio José Domingues (2002) identificou em sua obra nuances da ideologia do branqueamento de, e como esta foi legitimada nas relações entre os negros na cidade de São Paulo nesse período. O autor ressalta ainda, duas vertentes dessa ideologia;

O branqueamento ora é visto como a interiorização dos modelos culturais brancos pelo segmento negro, implicando a perda do seu *ethos* de matriz africana, ora é definido pelos autores como o processo de “clareamento” da população brasileira, registrado pelos censos oficiais e previsões estatísticas do final do século XIX e início do XX (DOMINGUES, 2002. p. 566).

Buscar na história estes lugares é relevante, pois segundo Le Goff (2003, p. 422) a memória coletiva é preservada ou não de acordo com interesses de quem está no



poder, sendo que “Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores destes mecanismos de manipulação da memória coletiva”.

Cristiane Maria Ribeiro (2011) aponta para a necessidade de pesquisas e análises que contemplem a temática da educação da população negra, pois a invisibilidade desse grupo racial, também, é resultado da escassez de bibliografias que abordem sua história. Diante desse fato, o presente projeto de pesquisa visa contribuir para o acervo de estudos sobre história da educação, dando luz à percepção da ocupação do negro no sistema de ensino, fortalecendo e valorizando o debate sobre a população negra na sociedade brasileira.

O objetivo Geral da pesquisa que, ainda está em andamento é compreender o negro no Lyceu de Goyaz dentro do recorte temporal da Primeira República no Ensino Secundário, identificando os aspectos de esquecimento na documentação da instituição, bem como, se houve branqueamento desse grupo. Nesse sentido, os objetivos específicos se definem na perspectiva de analisar o conceito de negro da Primeira República a partir da historiografia brasileira e goiana; compreender os mecanismos organizacionais utilizados no Lyceu de Goyaz na Primeira República, balizado pelo conceito de esquecimento e analisar a presença do aluno negro no Lyceu de Goyaz e seus aspectos de permanência e conclusão do curso secundário.

De acordo com José Carlos Reis (1989) o olhar do historiador se estrutura pela representação do tempo histórico sob um olhar interrogador que não cristaliza o que está posto como verdades absolutas. O historiador passa a ser um mediador entre presente e passado acompanhando e escrevendo as mudanças ocorridas no homem e na sociedade ultrapassados em uma temporalidade.

Considerando que a gênese constitucional do Brasil parte de diversas intervenções, tendo a Europa como modelo para construção da identidade do povo brasileiro, no que se refere aos costumes e à educação goiana, observa-se pelos apontamentos realizados por Cristiane Maria Ribeiro (2011) que alguns preconceitos que foram implantados pelos viajantes que visitavam o Brasil por motivos diversos no século XIX, explicando a cultura alheia com base na sua, comparando a prática dos costumes religiosos e modos de dominação por divisão de classes, colaborando dessa forma, para a desvalorização da cultura do negro em uma construção social enraizadas em conceitos que vão se perpetuando historicamente.

Essa construção de imagens recheada de adjetivos negativos que vem desde a colonização do Brasil na obra de Gilberto Freyre (2003, p.12) são encontrados logo na apresentação do livro realizado por Manuel Bandeira que descreve *Casa Grande & Senzala Grande livro que fala dessa nossa leseira Brasileira*. Logo nesse trecho, como no decorrer dessa obra, pode-se identificar a percepção imagética do negro construída no período escravocrata sendo enfeitada pela mestiçagem que vem perpetuando no decorrer de séculos, além das questões físicas, psicológicas e religiosas atribuídas ao povo brasileiro.

Cabe ressaltar os levantamentos de Carolina Vianna Dantas (2007, p. 61) que a mestiçagem vista por um olhar pessimista legitimou as diferenças no período pós-abolicionista, de maneira que se naturalizou uma hierarquia pautada na superioridade ou inferioridade das raças. De acordo com a autora esse movimento deixou “de lado



a noção de que a humanidade tinha uma origem comum e abrindo espaço para a defesa do branqueamento”.

Cristiane Maria Ribeiro (2011, p. 82) ressalta também sobre a caracterização social do negro em uma promoção de invisibilidade que, em sua gênese constitucional da formação da população se diverge entre a história do negro escravizado e o negro livre. De modo que era comum perceber a presença do negro em espaços diversos relacionados ao processo educacional, “a presença dos negros não era algo esporádico e nem tampouco casual”.

Vale ressaltar que a noção de diferença é fruto da modernidade. No período em que antecedeu a divisão da sociedade em classes, não era comum considerar a diferença de ordem natural entre grupos étnicos que pudessem significar superioridade ou inferioridade, não existiam julgamentos baseados em preconceitos raciais (RIBEIRO, 2011. p.86).

Em relação aos rumos dos negros Karla Alves Coelho Tertuliano Barros (2013, p. 96) ressalta que em 1878 no Rio de Janeiro e em Recife, debatiam-se a educação dos ingênuos buscando solucionar a crise na agricultura, ou seja, solucionar os interesses do desenvolvimento do capital. Genesco Ferreira Bretas (1975, p. 546) mostra de modo opinativo e tendencioso que na Província de Goyaz houve a tentativa de implementar escolas agrícolas para moçada, para meninos pobres e desocupados, mas que não obteve muito sucesso. A classificação racial não é identificada na obra, mas permitiu-nos associar ao negro por sua condição econômica instaurada na época.

Segundo Demerval Saviani (2008) a educação é ato de produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo a humanidade que é construída historicamente, sendo a escola local de perpetuação desse saber. Todavia, acarretada de mecanismos que colaboram com os interesses da burguesia, norteando-se pela divisão de classes. Percebe-se que por mais que pudesse não haver interesse na educação do negro, havia a necessidade disciplinar e civilizar esses indivíduos para manutenção do poder, sendo uma das estratégias a educação para o trabalho. Sobre isso, Karla Alves Coelho Tertuliano Barros (2013) salienta que as pretensões da instrução do negro era de indicar seu lugar, ou seja, lugar de manutenção da economia na troca da força do seu trabalho e sustentação de sua sobrevivência.

Partindo da premissa apontada por Le Goff (2003) onde a história é um conjunto de fenômenos que constitui a mentalidade histórica de uma determinada época e, a compreensão de Verónica Edwards (1997) que o sujeito é um ser social que se constitui a partir das interações que estabelece com meio desde seu nascimento, comprova-se que a alienação é apropriada juntamente com a constituição do sujeito que pertencente a uma classe social e que se organiza de acordo as condições pré-estabelecidas no seu contexto temporal.

Edgar Salvadori de Decca (1998, p. 19) nos alerta que “O maior problema para história é de que o seu objeto de investigação, isto é, as ações humanas, ressignificam as experiências vividas, e, ao mesmo tempo, imprimem determinados significados aos eventos”, podendo dessa forma ter maior visibilidade ao ser analisado no presente do que em seu tempo real, melhor dizendo, o percurso histórico da educação do



negro é melhor compreendido atualmente do que no período da Primeira República, a partir de uma proposta de investigação da educação sob uma perceptiva histórica.

Com a queda da monarquia em 1889, começa a Primeira República, e pela Constituição de 1891 é instaurado o governo representativo, federal e presidencial. [...] Esse período costuma ser designado como República Velha, República Oligárquica, República dos Coronéis, República do café. Oligarquia significa um governo de poucos, indicando que a escolha dos governantes não é propriamente democrática, mas controlada por uma elite (ARANHA,1996. p.194).

De acordo com a autora, no momento da Primeira República cresceu a chamada burguesia industrial dada ao surto industrial decorrente da primeira Guerra Mundial. De modo que, os novos modelos organizacionais da educação forçam a população menos favorecida ao acesso ao mundo letrado. Em outras palavras:

Somente no século XIX é que o Estado entra maciçamente a interferir na educação e, a princípio, apenas oferecer o mínimo de educação escolar considerado necessário para a vida comum do cidadão no estado democrático e industrial (TEIXEIRA, p. 42).

Observadas os aspectos gerais e constitutivos educacionais, torna-se visível a estruturante dualidade de ensino vigente provocada pela divisão de grupos sociais no que tange ao movimento de reprodução realizado pela escola a esses valores distintos. Nesse mesmo sentido Anísio Teixeira (p.37) afirma que “As escolas passaram a ter dois objetivos: a formação geral e comum de todos os cidadãos e a formação dos quadros de trabalhadores especializados e especialistas de toda espécie exigidos pela sociedade moderna”.

A burguesia do século XIX tem sucesso em uma adaptação (re)produtora: preserva o seu curso de qualquer invasão, abrindo outros cursos escolares modernos; estes últimos dão espaço às esperanças de mobilidade, reforçam a ideologia a ela vinculada, produzem e reproduzem ao mesmo tempo os quadros de todos os níveis do crescente exército de assalariados e dos serviços (PETITAT, 1994, p. 183).

Nesse mesmo sentido, Carlos Fernando Ferreira da Cunha Junior (2012) evidencia a diversificação do ensino secundário como um reforço dos conhecimentos científicos específicos para uma profissionalização, e outro ensino secundário mais elaborado para manter a perpetuação de uma elite, configurada por estudos clássicos responsáveis pelo diferencial de sua formação.

Diante de tais apontamentos, comprova-se que para criar grupos elitizados havia a necessidade de um ensino secundário diferenciado.

Durante certo período, o conflito entre dois tipos de escolas médias – o popular e profissional e o acadêmico e de classe – nem chegou a inflamar. Era antes um dualismo do que um conflito, acompanhava, aliás, uma divisão corrente na Europa, sobretudo na França, com ensino



para “elite” e o ensino para o povo, o ensino para a chamada “classe dirigente” e o ensino para os dirigidos (TEIXEIRA, 1976, p. 69).

Percebe-se que os principais responsáveis das novas exigências de formação, são advindas da modernidade com seus aspectos racionalista e humanista, conseqüentemente da industrialização, que condicionam a necessidade da formação básica do sujeito para que tivessem utilidade social, promovendo assim, estrategicamente uma educação distinta para as classes. Segundo Fernanda Barros (2006) a educação do ensino secundário e superior era destinado à formação da elite brasileira, enquanto o ensino primário se encarregaria a formação do trabalhador inserindo condutas de moral e cívica.

André Petitat (1994) considera a escola uma instituição de integração social que pela força de impregnação ideológica garante a manutenção do poder. Sendo assim, o ensino primário tinha como objetivo a instrução formadora de sujeitos passivos que conseqüentemente excluem-se das decisões políticas diminuindo as possibilidades de transtornos futuros. Dessa forma, algumas estratégias são pensadas para essa manutenção, o autor já mencionado aponta para uma fragmentação de um ensino que acontecia por diversas formas; primário ampliado e um secundário trucado; primário inferior e superior, secundário especial ou geral e superior.

Na constituição do ensino secundário percebe-se ainda que, já no nascimento da educação brasileira as intenções da educação oferecida pelos Jesuítas no período colonial objetivavam a mudança de hábitos e costumes dos povos nativos, inserindo valores a serviço da fé cristã por meio da catequização, fundamentados na escolástica proveniente do humanismo. Nesse sentido Anísio Teixeira (1976) relembra que:

O Brasil amanheceu para história ainda em pleno Renascimento, e em coincidência com a eclosão do surto humanista, mas, sob a influência intelectual e espiritual da então jovem Companhia de Jesus, organizada como força de vanguarda da contra- reforma religiosa (TEIXEIRA, 1976, p. 63).

Sob as influências recebidas na constituição social Brasileira pelo processo colonização do país, observa-se que, assim como na Europa, onde o acesso ao ensino secundário não era o alvo do Estado para as camadas populares, mas sim, para uma pequena porcentagem da sociedade participante de uma elite, em seus moldes de reprodução no Brasil o ensino secundário também se endereçava a grupos restritos.

A princípio o único colégio que a coroa se responsabilizava era o Collegio de Pedro II, primeiro estabelecimento de Ensino Secundário oficial do país que servia como padrão ideal a ser seguido para as demais províncias nos Liceus.

O Colégio da corte estava inspirado na educação humanista e era voltado para formação integral dos indivíduos, ideal educativo empregado nos principais colégios europeus, cujo objetivo fundamental visava transmitir e consolidar uma cultura geral. Um abrangente



conjunto de conhecimentos deveria ser oferecido aos estudantes secundaristas, saberes chamados *humanidades clássicas* e das *humanidades modernas* (CUNHA JUNIOR, 2012, p. 54).

Maria de Lourdes Mariotto Haidar (2008) confirma que os princípios organizacionais do ensino secundário ainda mantinham a tradição jesuítica, as modificações desse ensino que antes se restringia às aulas avulsas ocorrem com Ato Adicional que transferia a responsabilidade às Províncias impulsionando a criação dos Liceus. Em consequência desse Ato, culminou:

A má qualidade do ensino secundário provincial das aprovações conferidas pelos liceus locais; o alvitre não se afigurava viável nem mesmo aos defensores dos interesses provinciais. Passou-se então a propugnar a equiparação dos estabelecimentos secundários das Províncias que adotassem estrutura e planos de estudos semelhantes aos Colégio da Corte (HAIDAR, 2008. p. 27).

Mediante os fatos até aqui apresentados que se referem a um contexto geral da educação, em especial do ensino secundário, concorda-se com apontamentos de André Petitat (1998) de que a formação de ideologias não se concebe naturalmente, mas são estrategicamente pensadas para sustentação do monopólio do poder. Com o fim da sociedade do ouro em Goiás no século XVIII, que culminou em diversos impactos econômicos, a capital goiana precisou reinventar-se. Sobre isso, Rubia-Mar Nunes Pinto (2011, p. 244) afirma “Goiás precisou, ademais, lidar com a própria *invenção* do sertão na imaginação e na experiência nacional”.

Levando em consideração o período estudado, vale ressaltar que a precariedade do ensino não se restringia ao ensino secundário, mas se articulava à educação primária, em que os índices de analfabetismo eram alarmantes, o acesso ao ensino era privilégio de poucos, visto ainda os apontamentos de Fernanda Barros (2006) que diante o desenvolvimento educacional que caminhava a vagarosos passos, os goianos demonstraram certa apatia em seu envolvimento com os estudos.

O Lyceu de Goyas exerceu grande influência na cidade de modo que colaborou com essa reinvenção, nos relatos de Genesco Ferreira Bretas (1991) o autor afirma que a instituição era o coração da cidade de maneira que ambas compartilhavam dos mesmos sentimentos.

O coração da cidade pulsava na casa de Corumbá. Se o Liceu não ia bem, atacado de qualquer mal, também a cidade sentia os mesmos sintomas, apatia, nervosismo, tristeza, indisciplina, ou, ao contrário alegria, euforia, glórias. O sino do liceu que marcava o início e o término de cada aula era o relógio da cidade. Os bons professores, os bons alunos eram respeitados e homenageados. Os maus, tratados com frieza ou desdém. Tudo que ocorria na cidade era julgado pelo povo (BRETAS, 1991, p. 483).

Segundo Rubia-Mar Nunes Pinto os caminhos entre escola e cidade se cruzam de maneira que “têm seu cotidiano marcado pelos tempos e ritmos da escola” (2011, p. 239). De acordo com a autora, a cidade depositava a esse espaço expectativas que



repercutiam condutas modeladoras de civilidade e urbanidade, sendo o processo de escolarização no período da instauração da República de suma importância para formação de povos cultos.

Fernanda Barros (2006) chama atenção para distinção e ao mesmo tempo inter-relação das instituições educativas e escolares, sendo a primeira qualquer espaço que possa ofertar algum tipo de aprendizado e a última local destinado ao saber sistematizado elaborado historicamente, onde ambas possuem poderes modeladores e coercitivos. Sob um olhar historiográfico pode-se afirmar que cada instituição possui uma identidade que entremeia relações de espaço e político cultural, nesse sentido percebe-se que a constituição identitária do Lyceu de Goyaz nasceu da formação de uma elite intelectual que se divergia de uma elite econômica, desse modo a formação social goiana se diferencia em diversos aspectos dos demais Estados Brasileiros.

O Lyceu funcionou também como alavanca social. Quem possuía dinheiro, depois do Lyceu tinha cultura, quem não tinha posses, depois do Lyceu ganhava respeito da sociedade. A elitização não ocorreu somente em termos econômicos, mas também e principalmente de prestígio social. A elite neste caso era a elite pensante, que ocupava cargos públicos, políticos e ligados à cultura educacional em Goiás (BARROS, 2006. p. 08).

Atentando-se ao período histórico percebe-se que a escassez de acesso à educação era grande no ensino primário e muito maior no ensino secundário, processo este que se dava de maneira vagarosa e excludente.

Sob os apontamentos de Paul Ricouer (2007, p. 46) “Buscamos aquilo que temos ter esquecido, provisoriamente ou para sempre, com base na experiência ordinária da recordação, sem que possamos decidir sobre duas hipóteses a respeito da origem do esquecimento”, pressupõem-se que o esquecimento da história do negro é também uma forma de grupos dominantes darem continuidade à sua condição de poder, onde os negros condicionados à servidão, desde seu nascimento, pouco se diferenciavam das pessoas escravizadas, pois mantinham seus afazeres, sendo processualmente domesticados e modelados em seus corpos e mentes à preparação para o trabalho, todavia, em uma condição jurídica diferenciada.

Para Antônio Joaquim Severino (2007, p. 100) “Toda modalidade de conhecimento realizada por nós implica uma condição prévia”, ou seja, tracejar rumos dentre múltiplas escolhas para alcançar os resultados da investigação. Na construção de uma pesquisa isso é chamado de método que como expõe Paulo de Salles Oliveira (2001, p. 17) é “caminho pelo qual se chega a um determinado resultado; programa que regula antecipadamente uma sequência de operações a executar, assinalados a evitar”.

O leque de possibilidades é variado: passa pelas fontes e as ciladas que escondem para um entendimento que supere a aparência e penetre nas entranhas dos reais interesses de jogos, nas ações dos sujeitos



interlocutores numa dada época; pelo processo de produção do conhecimento [...] (OLIVEIRA, 2001, p. 24).

A pesquisa está pautada além da pesquisa bibliográfica, na pesquisa documental que, de acordo Antônio Joaquim Severino, (2007, p. 122) “tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só documentos impressos, mas, sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais”. Os documentos que serão analisados nessa pesquisa localizam-se no Arquivo Público Estadual situado na Praça Pedro Ludovico Teixeira, no Museu das Bandeiras e nos documentos internos do Lyceu de Goyaz no período de 1889 a 1930.

Diante do percurso metodológico pretendido, já se concretizaram algumas visitas aos arquivos. O primeiro deles foi o arquivo do Museu das Bandeiras, localizado na Cidade de Goiás, local onde já funcionou como Casa de Câmara e Cadeia sendo posteriormente adaptado para suas novas funções. A visita foi mediada por uma bibliotecária responsável pelo arquivo, que disponibilizou documentos para serem fotografados que se referiam ao Lyceu de Goiás, tais como livros de matrícula nas disciplinas de Português, Geografia, Francês, Música, Aritmética e Latim do ano 1883-1893, de Português e Geometria de 1886-1904, Gramática Latina 1886-1903, livros de matrícula de alunos do 1º ano de 1904-1907, alunos do 1º, 2º e 3º ano de 1918-1924, Registros de Equiparação do Lyceu ao Colégio Pedro II de 1918, Memória Histórica de 1847-1908, Atas de Instalação do Lyceu e Termos de Exames, Contratos e Concursos de 1906-1910, entre outros documentos que já estavam digitalizados.

Na visita ao arquivo do Lyceu de Goyaz, percebeu-se que os documentos estão organizados e catalogados em ordem alfabética com o dossiê de 1540 alunos que já estudaram no estabelecimento, cada pasta contém o histórico do aluno dentro da instituição e documentações de ficha de matrícula, recibos de pagamento, transferências, entre outros documentos que não foram analisados ainda para se compreender do que se refere.

Nesse sentido, pretende-se após seleção, categorização e leitura reflexiva e sistematizada do material selecionado, realizar a síntese do estudo proposto, a fim de acrescentar e trazer novas releituras sobre o assunto.

Diante da problemática sobre os rumos e (des)rumos da população negra na província de Goiás Le Goff, (2003, p. 530) convida à reflexão de que “A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando estes existem. Mas podem fazer-se sem documentos escritos quando não existem”, ou seja, pode ser feito a partir dos resultados das constituições sociais realizadas. Segundo Paulo de Salles Oliveira (2001) o fortalecimento da pesquisa precisa se dar de maneira cuidadosa e consciente explorando as possibilidades tangíveis.

[...] espera-se que os leitores e pesquisadores, longe de se apartarem da metodologia, dela se aproximem lapidando artesanalmente a construção de seus estudos, sem perder de vista a ideia da totalidade que recobre as ciências Humanas (OLIVEIRA, 2001, p. 18).



Le Goff (2003) desmistifica a inocência dos documentos em sua afirmativa “No limite não existe um documento- verdade. Todo documento é mentira” (p. 538), assinalando o poder de manipulação de um povo ainda que pelo silêncio construído de maneira “consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido. (Le Goff, 2003. p. 538)”.

Antônio Joaquim Severino (2007, p. 102) afirma que “não basta ver, é necessário olhar, e para tanto já é preciso estar problematizando e a presença do problema é de ordem racional, lógica”. Portanto pretende-se no desenvolvimento desse trabalho realizar uma análise crítica das fontes, respeitando as produções historicamente construídas, todavia sob um olhar questionador lendo nas entrelinhas e confrontando ideias cristalizadas.

A pesquisa qualitativa buscará contribuir para a desconstrução de princípios arraigados na cultura brasileira, sobretudo acarretada a educação do negro. Segundo Le Goff (2003, p. 471) O papel da história é esclarecer a memória levando-a ao arranjo dos erros”. Nesse sentido, “Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para libertação e não para servidão dos homens”.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da Educação. 2. Ed. São Paulo: Moderna, 1996.

BARROS, Fernanda. Lyceu de Goyaz: elitização endossada pelas oligarquias goiana 1906-1937. Uberlândia, 2006.

BARROS, Karla Alves Coelho Tertuliano. *Educação de ingênuos em Goiás 1871-1888*. Catalão, 2013.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos de Império. Disponível In: https://histedbrnovo.fe.unicamp.br/pf-histedbr/lei_15-10-1827.pdf Acesso em 25 de setembro de 2018.

BRASIL. *Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871*. Collecção das leis do Império do Brazil de 1871. Tomo XXXI- Parte IV. 01. Rio de Janeiro: Typografia Nacional, 1871 Disponível In: <http://www.historia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/fontes%20historicas/leidoventre.pdf>. Acesso em: 27 de agosto de 2018.

BRETAS, Genesco Ferreira. *História da instrução pública em Goiás*. Goiânia; Editora Oriente, 1975.

DA CUNHA JUNIOR, Carlos Fernando Ferreira. Saberes Escolares do Ensino Secundário Brasileiro no século XIX: O caso do Imperial Collegio de Pedro Segundo. In: Caderno de História da Educação, v. 11, n. 1, jan./jun. 2012, Uberlândia, Ed. Universidade Federal de Uberlândia, 2012. p. 51-70.

Dantas, Carolina Vianna. O Brasil café com leite: Debates intelectuais sobre mestiçagem e preconceito de cor na primeira república. UFF, Rio de Janeiro, 2007.

Domingues, Petrônio José. Negros de Almas Brancas? Ideologia do Branqueamento no interior da comunidade negra em São Paulo, 1915-1930



Edwards, Verónica. *Os sujeitos no universo da escola*. trad. Josely Vianna Baptista. São Paulo. Ed. Ática, 1997.

FREYRE, Gilberto. *Casa-Grande & Senzala: Formação da família brasileira sob o regime econômico patriarcal*. Recife, 2003.

Haidar, Maria de Lourdes Mariotto. *O Ensino Secundário no Brasil Império*. Ed. da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

HEYWOOD, Collin. *Uma História da Infância: Da Idade Média à Época Contemporânea no Ocidente*. trad. Roberto Cataldo Costa – Porto Alegre: Artmed, 2004.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas- SP. Ed. da UNICAMP, 2003.

OLIVEIRA, Paulo, de Salles. *Metodologia das Ciências Humanas*. 2ª ed. São Paulo, HUCITEC, 2001.

PINTO, Rubia-Mar Nunes. *Caminhos Cruzados: A cidade e a escola na história da Educação em Goiás na Primeira República* In: BARRA, Valdeniza, Maria Lopez, (Org.). *Estudos de História da Educação de Goiás- 1830-1930*. Goiânia; Ed. da PUC Goiás, 2011. P.239-259.

PETITAT, André. *Produção da Escola- Produção da Sociedade: Análise sócio- histórica de alguns momentos decisivos no ocidente*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

RIBEIRO, Cristiane Maria. *Pesquisas sobre o negro e a educação na literatura de viagem do século XIX*. In: BARRA, Valdeniza, Maria Lopez, (Org.). *Estudos de História da Educação de Goiás- 1830-1930*. Goiânia; Ed. da PUC Goiás, 2011. P.81-98.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas- SP, 2007.

SAVIANE, Dermeval. *Escola e Democracia*. Campinas, SP Autores Associados, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação no Brasil*. São Paulo: Nacional, 1976.

OS FAZERES E SABERES DE IRENE LISBOA NA ESCOLA E NA SOCIEDADE

Áurea Esteves Serra

Faculdade de Ciências e Tecnologia de Birigui/SP (FATEB) – Brasil

APRESENTAÇÃO

Para Pullias e Young (1972) a arte de exercer o magistério está vinculada às preocupações básicas do ser humano ao longo de sua dramática luta pela afirmação cultural, isto é, à “transmissão de conhecimentos” e à constante renovação das fontes do humanismo criador que fazem parte de sua sobrevivência. Assim a necessidade do conhecimento do ensino está, mais do que nunca, presente na consciência de cada professor, sendo a arte de ensinar aliada a uma técnica ritual escolar própria de cada um. O professor aborda seu trabalho com positivas e fortes crenças no alto potencial dos seres humanos, numa causa considerada digna, muitas vezes esquecendo-se de si próprio. No entanto, os valores educacionais, o propósito e a importância da educação, o significado do ensino como trabalho de uma vida, a alegria e satisfação de um trabalho só podem ser realizados com arte. Para esta comunicação relato o percurso acadêmico da normalista e professora Irene Lisboa. Uma jovem que integrou o grupo de alunas do curso normal da Escola Normal Primária de Lisboa para o sexo feminino e desempenhou um importante papel na vida escolar enquanto aluna e depois como professora, um caminho trilhado dentro de um corpo de saberes específicos. O objetivo principal para essa comunicação é conhecer a professora e escritora Irene Lisboa (1892-1958) quanto à sua formação e produção de textos dissertativos em periódicos.

O texto apresentado é parte da tese de Doutorado Acadêmico em Educação desenvolvida junto a Universidade Estadual Paulista (UNESP) campus de Marília/SP - Brasil e a Universidade de Lisboa, que possui como tema as práticas presentes nas Escolas Normais de São Paulo e de Portugal. O tema é abordado de uma perspectiva histórica, por meio da utilização de procedimentos de reunião, seleção, organização e análise de fontes documentais (Mortatti, 2000) inserido num conjunto de investigações que se preocupam com a História Cultural dos Saberes Pedagógicos, orientado pelas premissas de Chartier (2000).



Ao se realizar pesquisa nos arquivos públicos de Lisboa, Coimbra, Porto, escola Decroly, Instituto J-Jacques Rousseau e Instituto Jean Piaget com acentuado cuidado epistemológico e documental coletou-se fontes em vários suportes (textos, cartas, fotografias, bibliografias, documentais) na qual surgiram pistas e vestígios Ginsburg (1989) que fizeram surgir uma narrativa sobre a busca pela formação e atuação de Irene Lisboa.

De acordo com Certeau (1988, p. 41) há uma âmbivalência em relação ao operação histórica, é um dos caminhos, “Falando mais exatamente, presentifica uma situação vivida”. Assim esse trabalho investigativo desenvolvido durante o estágio doutoral em Lisboa possibilitou reunir estudos sobre Irene Lisboa e produzir outros respeitando as fontes localizadas e/ ou recuperadas.

A NORMALISTA IRENE LISBOA: SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

Irene Lisboa foi uma pedagoga portuguesa, nascida na Quinta da Murzinheira em Arruda dos Vinhos, a 25 de dezembro de 1892. Formada pela Escola Normal Primária de Lisboa, seguiu com seus estudos em Ciências da Educação na Suíça, França e Bélgica. Em 1926 estreou na literatura com um livro de contos para crianças, *Treze Contarelos*. Irene Lisboa também foi poeta, contista e cronista desde os tempos da Escola Normal quando dirigia o quinzenário Educação Feminina.

A obrigatoriedade do ensino normal aos futuros professores do Ensino Primário ocorreu no ano de 1901 (Nóvoa 1987). E com o advento da República a partir de 1910, Portugal viveu um período de grandes mudanças. O ano de 1911 marcou o início do modelo republicano de formação de professores em Portugal e nesse período foram realizadas pequenas alterações nas Escolas Normais Primárias, ocorrendo uma abertura às áreas de pedagogia e das ciências da educação, valorizando assim os cursos de formação de professores.

Nos bancos da Escola Normal Primária de Lisboa, no ano de 1912, entre as normalistas que freqüentavam o primeiro ano, destacava-se a aluna Irene do Céu Lisboa¹. Como já mencionado anteriormente nascida em 25 de dezembro de 1892 em Casal da Murzinheira – Arruda dos Vinhos. Irene Lisboa viveu sua infância com sua madrinha entre a casa de Lisboa na Baixa Pombalina e a quinta de Arruda dos Vinhos.

Durante seu tempo de normalista, no ano de 1913, Irene Lisboa demonstrou liderança, dirigindo o primeiro jornal de alunas da Escola Normal Primária de Lisboa denominado *Educação Feminina*. Esse jornal quinzenal apresentava-se como *Orgão das Normalistas de Lisboa*. Um jornal escolar concebido por mulheres cuja edição estava a cargo de Ilda Moreira², amiga e companheira de Irene Lisboa, e de um pequeno grupo de colegas. Esse jornal abordava diversos temas dentre os quais pode-se citar: as conferências pedagógicas, os problemas do ensino normal, da

1 Sobre Irene Lisboa ver: Nóvoa, A. (Dir.) (2003). Dicionário de Educadores Portugueses. Porto: Edições Asa, pp. 773-784 e Pinheiro, J. E. (1992). Irene Lisboa e a Educação Infantil. Lisboa: ESELx e Centro de Documentação e Informação.

2 Sobre Ilda Moreira ver: Nóvoa, A. (Dir.) (2003). Dicionário de Educadores Portugueses. Porto: Edições Asa, pp. 942-943.



orientação pedagógica e da aplicação de métodos de ensino; a escola e sua ligação com o meio e a família, entre outros.

Os impressos, como fonte dos estudos sobre a História Cultural das práticas educativas, têm duplo sentido: “como dispositivo de normatização pedagógica, e como suporte material das práticas escolares”. (Carvalho 1998). A importância do uso dos impressos se deu pela materialidade dos processos de produção, circulação, imposição e apropriação dos saberes pedagógicos. Dessa forma, a análise se baseia no estudo da materialidade do jornal tendo em vista captar o movimento artístico de Irene Lisboa enquanto sua diretora.

A denominação atribuída ao jornal pode ser justificada pela causa que defendia. Segundo Nóvoa (1993) era um

[...] jornal vocacionado para a abordagem dos problemas da educação feminina e do papel social e educativo da mulher enquanto normalista e professora, *Educação Feminina* enriquece o seu carácter pedagógico através da publicação de vários artigos e rubricas literárias. (Nóvoa 1993: p. 290).

Nesse sentido, torna-se importante relacionar a publicação do jornal *Educação Feminina* com os movimentos feministas e sufragistas que aconteceram antes de 1914 em alguns países da Europa. Para Pinheiro (1996):

Tudo leva a crer que Irene, em 1913, conhecia os movimentos de emancipação de que a inglesa Emmeline Pankhurst (1858-1928) era uma das principais mentoras. Emmeline fundara, em 1903, a União Política e Social das mulheres tendo sido presa por duas vezes. Irene e o grupo de jovens reunidas em torno de “Educação Feminina” foram dignas representantes dos movimentos feministas e sufragistas em Portugal [...]. (p. 70-71).

Irene Lisboa escrevia quase todo o jornal inserindo críticas ao ensino, aos professores e às alunas e ainda abordava temas educativos e literários. Para Pinheiro (1990), os mais diversificados artigos:

[...] doutrinários e pedagógicos, publicava temas de literatura, de história, de crítica, traduções, poesias, etc. Secções de humorismo, passatempos e charadas serviam para amenizar a leitura do jornal. Alguns anúncios de casas comerciais contribuíam para pagar as despesas efectuadas com a tipografia e distribuição. (p. 173).

No 1º de abril de 1913 editou-se o primeiro número de *Educação Feminina*, tendo “A verdade e a justiça por lema” e “A franqueza e a simplicidade por mestres”. No artigo de apresentação intitulado “Considerações Oportunas”, são apresentados os objetivos da publicação desse jornal normalista: “não lhe marcamos um programa definido, rigoroso; será singelo como a mocidade o sabe ser e límpido como a verdade que triunfa”. Nesse mesmo número pode-se encontrar vários artigos, como: “Conferências e Prática”, “A mulher e a Educação”, entre outros.



No segundo número publicado ocorreu uma alteração no cabeçalho do jornal, com uma nova ilustração que segundo Pinheiro (1990), pode se atribuir a Ilda Moreira. Inicia-se também a secção “Em Foco”, que era reservada a críticas sobre professores e alunos da escola.

Na edição de número três aparece pela primeira vez um anúncio publicitário de “Terra Livre”³. No quinto número o que chama a atenção é o fato de Irene Lisboa ter que se retratar a respeito do texto publicado no número anterior, especificamente na secção “Em Foco”, texto este que tece críticas às colegas. Na edição de número seis de *Educação Feminina* compõe-se de artigos que criticam a política do governo republicano, enquanto que o sétimo contém artigos de crítica a várias pessoas de forma geral e também as instituições.

O jornal *Educação Feminina* teve uma vida efêmera, somente sete edições e seis meses de existência sendo então proibido pelo Conselho Escolar da Escola Normal, presidido pelo republicano José Tomás da Fonseca. Maiores detalhes desse episódio foram evidenciados por Ilda Moreira em palestra proferida na Escola do Magistério Primário de Lisboa, em que declarou:

Irene “foi chamada ao gabinete dos professores algumas vezes” por causa do jornal. “Ai era censurada e aconselhada sobre a orientação que lhe devia dar, e até lhe disseram: A senhora escreve com uma pena muito aguda e um dia pica-se... Picou-se e ficou ferida ... O jornal foi proibido pelo Conselho Escolar. Mas que euforia, enquanto durou! A extinção do jornal magoou-a muito e exarcebou a sua rebelião”. Os professores nunca viram com bons olhos a existência desta publicação. Não há notícia de nenhuma palavra de compreensão ou estímulo dirigida pelos docentes às promotoras de tão interessante iniciativa. Porquê? Quais as razões que teriam levado o Conselho Escolar a proibir o jornal? (Pinheiro 1990: p. 134).

Apesar desse episódio Irene Lisboa prosseguiu seus estudos na Escola Normal Primária de Lisboa vindo a concluir o curso normal primário em 3 de Julho de 1914.

Irene Lisboa usou de muita arte para dirigir esse jornal e de muita arte para produzir especificamente a secção “Em Foco”. É brincando com as palavras e a organização do texto, que chama a atenção de seus colegas não comprometidos, para os problemas estruturais da escola, do ensino, da sociedade. Uma artista, na arte talvez, de provocar a reflexão, uma pessoa contemporânea, ou mais ainda, muito à frente do seu tempo, como, especificamente nas questões femininas abordadas.

A PROFESSORA ESCRITORA IRENE LISBOA

Adolfo Lima (1936) analisando a aptidão estética escreve que: “O bom educador deve ter uma sensibilidade de artista. O trabalho docente que o educador executa na pessoa do educando é bem uma obra de arte” (p. 152). Centrando a figura de Irene Lisboa na hipótese desse autor é possível dizer que se trata de uma “artista cientista”. Ainda mais que para Planchard (1967) “em toda actividade artística há uma parte

3 “Terra Livre” é um jornal anarquista, um órgão de luta social e econômica, e oposição a toda especie de governo. Também o único jornal que pugna pela emancipação integral da mulher.



obscura, puramente espontânea e uma parte iluminada por conhecimentos precisos, pela noção exacta dos factos existentes e das coisas a fazer. (p. 32).

Irene iniciou sua atividade de docência como professora substituta nas escolas oficiais da cidade de Lisboa. Quando nomeada para a Escola do Beato, Irene se defronta com uma realidade de pobreza material e diversificada. Dessa forma, a sua compreensão de escola, criança e família são alargadas porque centra suas preocupações nos problemas socioeducativos.

Quando é convidada a assumir a Escola da Tapada como docente do ensino infantil prepara-se juntamente com sua colega Ilda Moreira estudando teorias de Montessori, Decroly e Felix Klein. Realiza muitas leituras, possui desejo de aperfeiçoamento, e foi considerada uma autodidata. Essa necessidade de conhecimento levou a inscrever-se no curso de especialização do ensino infantil da Escola Normal de Lisboa, e em Julho de 1923 concluiu o curso. Mais tarde Irene volta à Escola Normal de Lisboa na qualidade de professora de Pedagogia nos cursos de formação inicial.

Leandro (2003, p. 779), escrevendo sobre Irene Lisboa apresenta alguns textos de Lisboa:

A especialização pedagógica é fundamental mas pode bem dizer-se que se funda grandemente em esforços pessoais, que se não baseia apenas no que se aprende de fora, mas também no que se descobre e discorre. Que o modo nenhum dispensa a penetração da mentalidade e do comportamento infantil por via directa, pessoal. (1954)

Com base na experiência pessoal construiu um quadro teórico de grande pertinência, que vai enriquecer posteriormente com a continuidade da aprendizagem in loco das directrizes da Escola Nova. Demonstra preocupação e articular o vivido e o teorizado; para ela, as “ciências da educação” não se circunscreviam a miradas teóricas e abstratas sem possibilidades de se operacionalizarem numa direcção definida no terreno concreto da prática. A sua capacidade de reflexão sobre as práticas profissionais e o gosto e a disciplina em transcrevê-las transformam-se num elemento importante da sua formação contribuindo para o desenvolvimento da sua competência profissional. É assim que, na conferência proferida no Grémio dos Professores Primários Oficiais e que deu lugar ao artigo “Escola atraente”, publicado em 1926 na *Revista Escolar*, reforçando o sentido da articulação teoria-prática, confessa que se lhe oferecia um só recurso: “pensar, lembrar, ordenar, dar luz às faces vivas e mortas das observações pessoais”.

IRENE LISBOA E SEUS VÁRIOS PAPÉIS NA TRAJETÓRIA ACADÊMICA E SOCIAL

Observando o que Leandro escreve sobre Irene Lisboa e o que ela mesma tece a seu respeito é possível traçar algumas considerações sobre esta mulher que desempenhava vários papéis, podemos assim dizer, suas muitas facetas.



De acordo com a teoria de Pullias e Young (1972), o parafraseando, apresento as múltiplas facetas de Irene Lisboa:

- A professora comprometida: Na sua busca pela qualidade no desempenho, habilidosa na condição do ensino-aprendizado, quando se preocupa com seus alunos do ensino infantil e vai em busca de estudar para poder ajudá-los em todos os sentidos se envolvendo inclusive com as questões sociais.

- A professora investigadora: Uma professora com um poder criador enorme, uma capacidade especial na qual sua energia criadora, que se expressava eficazmente, tinha a capacidade de “fazer” dentro de um padrão satisfatório. Parece que quanto mais sabia, mais forte era o desejo de saber mais, aprender, refletir. Constata-se isso no relatório das viagens de estudo dos bolsiros quando esteve em Genebra⁴ no Instituto Jean Jacques Rousseau. Irene produziu um relatório que abrangeu vários assuntos e dentre eles “Bases para um programa de escola infantil”, apresenta um roteiro de trabalho a partir dos princípios da escola nova. Um ensino pautado pela liberdade, nos jogos, nos trabalhos manuais, nos cuidados com a higiene⁵ entre outros. Para Fernandes (2007) “O programa de Irene, ela própria o reconhecia, não estabelecia uma linha doutrinária rígida, limitava-se a propor um arranjo dos locais e dos materiais a utilizar”. (p. 235).

- A professora inovadora: Irene apresenta também o aspecto de uma atitude de professora que inova, cria, aquela que dá asas à liberdade, à imaginação. Uma relação criada entre ela e os alunos permite essa capacidade criadora. Uma artista que se movimenta no palco da sala de aula com grande desenvoltura dando a imagem da professora viva para seus estudantes. “Eu via o gosto nos pequenos aprendizes e tirava disso estímulo. Multiplicava-me, fazia da minha imaginação o jardim da classe, alegria e recurso dos apetites dos alunos” (Revista Escolar, 1926, p. 406). Quando escreve o artigo “A escola atraente⁶”, Irene faz uma crítica ao tipo de educação e escola vigente e escreve: “se o professor quiser... falseará as regulamentações, rejeitará ou não o horário oficial e o programa, alijará a carga da autoridade quando achar incômoda, espremerá as didáticas e as mecanizações escolares até lhes encontrar o suco vital”. Pede desculpas por esse conselho abusivo e em seguida apresenta a “escola nova” dizendo que ela não é o paraíso dos justos, não elimina o trabalho, mas envolve muita responsabilidade, criação.

Muitos são os textos de Irene que tratam da escola nova e dentre eles o livro *Modernas Tendências da Educação*⁷, onde descreve alguns métodos, como Montessori, Decroly, de projectos, também o planos Dalton, o trabalho de grupos e a escola Winnetka.

- A professora artista: Aquela que é capaz de exercer a profissão com uma dose de arte. Arte essa desenvolvida com a redação, seja ela científica ou literária. Para Leandro, “uma mulher seriamente empenhada na sua arte, que reconhece que a sua

4 Principal centro de produção de teorias da escola nova na Europa.

5 Para maiores informações ver: Lisboa, I. C. V. (1933). Relatório das viagens de estudo dos bolsiros. Junta de Educação Nacional. pp.125-141.

6 Para maiores informações ver: Lisboa, I. C. V. (1926). A escola atraente. In: Revista Escolar. Lisboa: publicação mensal de educação e ensino. Dezembro de 1926, Ano 6, n. 10.

7 Para maiores informações ver: Lisboa, I. (1942). Modernas tendências da educação. Lisboa: Cosmos.



poesia não tem as características da poesia feminina até então praticada” e ainda “sobre a arte, num trecho do seu livro *Solidão*, expressa sua opinião exortando as mulheres a derrubar o preconceito de que há uma arte feminina, a arte das mulheres, diferente da dos homens”. (Leandro 1997: p. 238-239).

- A professora cosmopolita: Viveu diversas situações em diversos locais, viagens de estudo a Suíça, Bruxelas e Paris, viveu intensamente a vida de professora em todos os seus sentidos, dentro de suas opções políticas, sociais e humanísticas. Para Pintassilgo, “o professor é – todos somos – verdadeiros artesãos da arte de ensinar e é, porventura, desejável que o continue a ser.” (Pintassilgo 1999: p. 96). Adotando esta concepção de professora artesã da “arte de ensinar”, para Irene Lisboa, esta parece cumprir com o que apresenta Pintassilgo (2002),

[...] assumindo-se como o actor principal do processo de transposição didáctica. Esta noção tem a vantagem e valorizar o papel do professor na reinterpretação de programa e manuais, tornando os saberes ensináveis e avaliáveis no quadro de um conjunto de aulas e de um ano lectivo; o professor surge-nos como o construtor do currículo real, ao planejar e organizar, de forma artesanal, as actividades, materiais, formas de animação, etc. que preenchem o quotidiano das suas aulas. (p. 20).

Para alguns autores a noção de artista relacionada a criatividade, a sensibilidade, a personalidade própria de cada professor. Irene Lisboa uma “artista cientista”.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Considerando em alguns textos escritos por Irene Lisboa, publicados no jornal *Educação Feminina* ainda aluna e nos artigos publicados já professora, como, por exemplo, no artigo “A escola atraente” conceitos e princípios da educação nova, defendidos por Irene enquanto uma professora artista. Artista na coragem de estudar, divulgar e refletir sobre as novas tendências da educação, mesmo que para isso muitas vezes fosse necessário se ocultar por meio de um pseudónimo.

Pode-se inferir que nessa época do curso normal, Irene Lisboa estava muita atenta as novas propostas educacionais e que, havia muitos movimentos em Portugal divulgando essas idéias, veja-se o prefácio do livro de Faria de Vasconcelos publicado por Ferrière, com os trinta princípios da escola nova. Inserida nesse movimento, percebe-se pelos seus textos que nunca se afastará deles.

Irene Lisboa, a pedagoga portuguesa, que estudou Ciências da Educação na Suíça, França e Bélgica. Que também foi poeta, contista e cronista pode ser considerada uma artista em todos os sentidos; na arte de educar, na arte de ensinar em geral, e ensinar os pequeninos em particular, na arte de produzir literatura, na arte de escrever hora a jornais e periódicos, na arte de estar presente na imprensa expresando suas ideias, sua forma de ver a educação e os problemas sociais. Mais ainda: uma cientista e artista, pois ciência e arte são parceiras.



Para Rogério Fernandes (1979, p. 129) Irene Lisboa foi “[...] uma resistente antifascista que nunca desertou do seu posto de combate”. A normalista, a professora do ensino primário oficial, a professora de ensino infantil, a inspectora de ensino infantil, a professora da Escola Normal Primária de Lisboa, a escritora ficcionista que marcou a vida educacional de Lisboa e Portugal.

Concluo este estudo tendo em mente que o principal objetivo é de que você professor, ou professora possa compreender esse importante momento da história da formação de professores em Portugal e os seus desdobramentos na figura da aluna e professora, Irene Lisboa para se pensar a educação hoje. Como afirma Certeau (1988, p. 41), o passado ajuda a iluminar o presente, “Obriga a explicitar a relação da razão reinante com um lugar próprio que, por oposição a um passado, se torna presente”.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Marta Maria Chagas. Por uma História Cultural dos Saberes Pedagógicos. In: SOUSA, Cyntia P. de; CATANI, Denice B.. (Org.). *Práticas Educativas, Culturas Escolares Profissão Docente*. São Paulo, 1998. p. 31-41.

CERTEAU, Michael. A operação historiográfica. In: LE GOFF, Jean; NORA, Pierre. *História: novos problemas*. Trad. Santiago. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

CHARTIER, Roger. *História Cultural entre Práticas e Representações*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

EDUCAÇÃO FEMININA. Quinzenário pedagógico, literário e científico. Órgão das Normalistas de Lisboa. Lisboa, 1923.

FERNANDES, Rogério. *A pedagogia portuguesa contemporânea*. Lisboa: Biblioteca Breve, n. 37, I. C.P.: 1979.

FERNANDES, Rogério. Irene Lisboa e Áurea Judite amaral: Dois olhares sobre a escola a partir da “Escola Nova”. In: MIGNOT, A. C. V.; GONDRA, J. G. (2007). *Viagens Pedagógicas*. Brasil: Cortez: 2007.

LEANDRO, Maria Elisa dos Santos Diogo. Irene do Céu Lisboa. In: NÓVOA, António. (2003). *Dicionário de Educadores Portugueses*. Porto: Edições Asa: 2003. pp. 773-784.

LEANDRO, Maria Elisa dos Santos Diogo. Irene Lisboa educadora - *Caminhos e (des) caminhos da educação de infância*. Dissertação de Mestrado apresentada na Universidade de Lisboa, 1997.

LIMA, Adolfo. *Pedagogia sociológica*. Princípios de Pedagogia e plano de uma organização geral de Educação. Vol. II. Porto: Livraria Escola Progredior, 1936.

NÓVOA, António. (Dir.). *A imprensa de educação e ensino: repertório analítico (séculos XIX-XX)*. Lisboa: I.I.E: 1993.

NÓVOA, António. (2003). *Dicionário de Educadores Portugueses*. Porto: Edições Asa.

PINHEIRO, José Eduardo Moreirinhas. *Do ensino normal na cidade de Lisboa 1860-1960*. Lisboa, Patrocínio de Porto Editora, 1990.

PINHEIRO, José Eduardo Moreirinhas. *Escritos vários relativos à Escola Normal primária e á*



Escola do magistério primário de Lisboa. Lisboa: ESELx, 1996.

PINTASSILGO, Joaquim. O mestre como artesão/prático e como intelectual. In: Escolano, A.; Magalhães, J. (orgs.) (1999). *Os professores na história*. Porto: S.P.C.E. 1999.

PINTASSILGO, Joaquim. Ser professor de liceu no “Estado Novo” português. O discurso dos professores na imprensa pedagógica. *História da Educação*, Pelotas (Rio Grande do Sul, Brasil), 12, Setembro, 2002. pp. 17-38.

PULLIAS E. V.; YOUNG, J. D.. *A arte do magistério*. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

PLANCHARD, Emile. *A pedagogia escolar contemporânea*. Coimbra: Coimbra Editora Limitada, 1967.

PRODUÇÕES DE E SOBRE DE ALMEIDA (1889-2019): ORGANIZAÇÃO DE UM INSTRUMENTO DE PESQUISA

Raissa Nunes Pinto- UEMS¹

INTRODUÇÃO

Apresentam-se resultados parciais de dissertação de mestrado, desenvolvida desde agosto de 2019, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, cujo estudo focaliza a poetisa brasileira Presciliana Duarte de Almeida (1867-1944) e suas relações de sociabilidade com os processos escolares e não-escolares subsumidos em sua produção escrita.

Para servir como “via de acesso” a essa produção, este texto tem como objetivo organizar um instrumento de pesquisa (BELLOTTO, 2008), com as produções *de e sobre* Presciliana Duarte de Almeida, a partir de procedimentos da pesquisa histórica em Educação, cuja especificidade constitui-se, segundo Mortatti (1999, p. 73), “[...] do ponto de vista teórico-metodológico, na abordagem histórica - no tempo - do fenômeno educativo em suas diferentes facetas. Para tanto, demanda a recuperação, reunião, seleção e análise de fontes documentais [...]”, consideradas em sua “configuração textual”, que incide na reunião do conjunto dos seguintes aspectos:

[...] as opções temático – conteudistas (o quê?) e estruturais formais (como?) projetadas por um determinado sujeito (quem?), que se apresenta como autor de um discurso produzido de determinado ponto de vista e lugar social (de onde?) e momento histórico (quando?), movido por certas necessidades (por quê?) e propósitos (para quê?), visando a determinado efeito em determinado tipo de leitor (para quem?). (MORTATTI, 1999, p. 71 – 72)

Bellotto (2008, p. 137) afirma que indiferentemente de qual seja o trabalho histórico que o pesquisador se proponha a organizar, ele “[...] necessitará indubitavelmente do texto colocado ao seu alcance pelo instrumento de pesquisa. Cabe ao seu elaborador

1 Graduada pelo curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação Brasileira (GEPHEB).



aprender, condensar e, sem distorções, apresentar todas as possibilidades de uso da aplicação da documentação por ele relacionada e escrita.”. Sendo assim, a recuperação, reunião, seleção e análise das produções *de* e *sobre* Presciliana Duarte de Almeida, entre 1867², ano em que foi localizada a primeira referência à poetisa, sendo o registro de seu batismo, até 2019, ano escolhido para delimitação da busca, é fundamental, sobretudo para auxiliar pesquisas futuras. Entretanto,

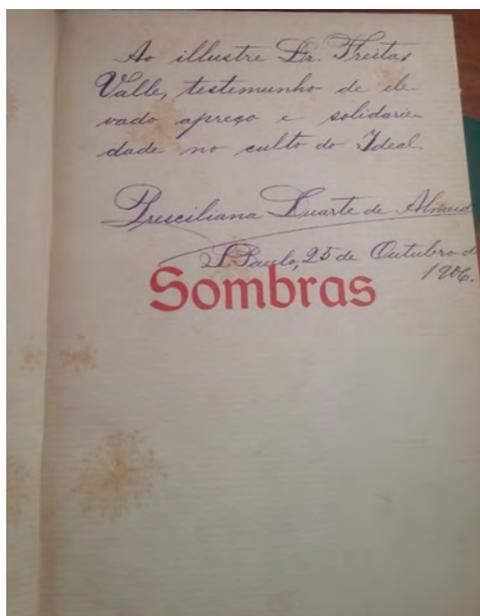
[...] é evidente que não basta dispor de documentos cuidadosamente escolhidos, situados no tempo e no espaço, definidos quanto a seu gênero, criticados quanto a seu valor de credibilidade. É preciso mais: mostrar-se capaz de “trabalhar” o material, e ter todas aquelas qualidades inerentes ao historiador (riqueza interior, capacidade de ‘reencontrar’ pessoas e ambientes das civilizações passadas, etc.); enfim, uma certa profundidade filosófica, uma postura científica, para que chegue a resultados de real contribuição para a historiografia. (BELLOTTO, 2008, p. 135, grifos da autora).

Nesse sentido, busquei aliar pesquisa bibliográfica e documental, fundamentais no fazer historiográfico. Entende-se que a pesquisa bibliográfica “[...] é sempre realizada para fundamentar teoricamente o objeto de estudo, contribuindo com elementos que subsidiam a análise futura dos dados obtidos.” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 44), e por pesquisa documental “[...] um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos.” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 4-5). A primeira consistiu em buscar em autores como Arroyo (1988) e Coelho (1984; 1995) uma revisão de quem foi Presciliana Duarte de Almeida; já na pesquisa documental, por meio de procedimentos de recuperação, reunião, seleção e análise de fontes documentais impressas e manuscritas, localizei livros, jornais, revistas, cartas, e outros tipos de documentos produzidos *pela* poetisa ou *sobre* ela. Estes estavam disponíveis na Academia Paulista de Letras, Hemeroteca da Biblioteca Nacional Digital, Biblioteca Monteiro Lobato, Museu Municipal de Pouso Alegre, Catedral de Pouso Alegre e em *sites online*, nos quais utilizei como palavra-chave o nome da autora nos dois formatos que ela assinava: Presciliana Duarte de Almeida e Prisciliana Duarte de Almeida, conforme Figuras 1 e 2.

2 Este documento foi localizado após a submissão do resumo em evento, por isso no título a cronologia não o contempla.

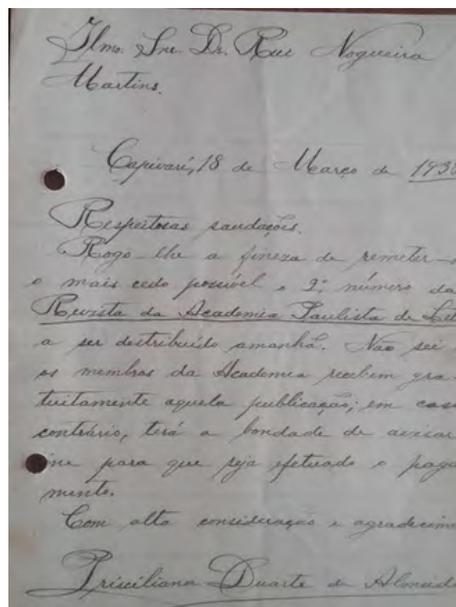


Figura 1: Assinatura
Presciliana Duarte de Almeida



Fonte: Academia Paulista de Letras

Figura 2 Assinatura
Prisciliana Duarte de Almeida



Fonte: Academia Paulista de Letras

Esse desencontro de informação foi sanado quando tive acesso ao registro de batismo da poetisa, no qual consta:

Aos doze de junho de mil oitocentos e sessenta e sete nesta cidade em caza particular por (ilegível) baptizei e pus stos olhos á Presciliana de nove dias filha legitima de Joaquim Roberto Duarte e de Dona Ritta Presciliana de Almeida Duarte. Padrinhos Alferes Messias José Teixeira e o Dr. Evaristo Norberto Duarte do que mandei fazer este assento que assino o Vigário Barnabé José Teixeira de Andrade. (ANDRADE, 1867, n.p.)

Logo, foi possível certificar a grafia do nome Presciliana e as informações: nasceu em Pouso Alegre/MG, no dia 03 de junho de 1867 e seus pais eram Joaquim Roberto Duarte e Ritta Presciliana de Almeida Duarte. Ainda sobre a família, Luca (1999) afirma que Presciliana Duarte de Almeida tinha oito irmãos; Pinto (2018, p. 17) assegura que era avô da poetisa o Coronel da Guarda Nacional, Aureliano Batista Pinto de Almeida³, e que tinha também, parentesco⁴ com Barbara Heliadora Guilhermina

3 “[...] advogado provisionado de Pouso Alegre, nascido por volta de 1810. (LUCCA, 1999, n.p)

4 Até o momento, não foi possível conseguir confirmar qual o grau de parentesco de Presciliana Duarte de Almeida com Barbara Heliadora, sendo que, alguns autores afirmam que Presciliana Duarte de Almeida era bisneta de Barbara Heliadora e outros autores afirmam que Presciliana Duarte de Almeida era tataraneta.



Silveira⁵. Segundo Coelho (1984, p. 790), Presciliana Duarte de Almeida era de família de escritoras, sendo prima de Julia Lopes de Almeida⁶ e de Adelina Lopes Vieira⁷.

Presciliana Duarte de Almeida, segundo assevera Luca (1999), foi alfabetizada pela própria mãe, porém a poetisa contou com o apoio e auxílio do tio Gabriel Osório de Almeida⁸, que passava longos períodos com a família, além de a poetisa ter tido também um professor particular, sendo ele Joaquim Guilherme Botelho⁹.

Segundo Luca (1999, n.p.), cerca de 1870 a 1880 Presciliana Duarte de Almeida se mudou com seus pais de Pouso Alegre para Jacutinga/MG, e ao retornar ainda moça para sua cidade natal, se aproximou de seu primo Silvio de Almeida¹⁰ com quem se casou em 1892, mudando-se para São Paulo/SP no mesmo ano, e tiveram três filhos: Leandro Duarte de Almeida¹¹, Tales Duarte de Almeida¹² e Bolívar Duarte de Almeida¹³. Luca (1999, n.p.) assegura ainda que em torno de 1905 ou 1906 Presciliana Duarte de Almeida e Silvio de Almeida se mudaram para um palacete, construído no final do século XIX pelo barão Rio Pardo, localizado na esquina da alameda Ribeiro da Silva com alameda Barão de Piracicaba; neste palacete, local que também funcionava o Instituto Silvio de Almeida, Presciliana Duarte de Almeida desenvolvia além de sua função como dona de casa, as funções de: secretária, recepcionista, bibliotecária e orientadora pedagógica. (LUCA, 1999).

Luca (1999, n.p.) ainda assegura que entre os anos de 1908 e 1909 inicia-se a organização para a fundação da Academia Paulista de Letras, momento em que as reuniões aconteciam no Instituto Silvio de Almeida e residência dele e de Presciliana Duarte de Almeida. Ribeiro Neto (1976) reitera que na primeira diretoria da Academia Paulista de Letras a poetisa teve o cargo de bibliotecária, tendo como Cadeira a de nº 8, cuja patrona escolhida por ela foi Bárbara Heliodora e ainda na data de 15 de outubro de 1909 Presciliana Duarte de Almeida leu seu poema dedicado a Academia em uma sessão solene:

5 “Barbara Heliodora Guilhermina da Silveira Bueno nasceu na província de Minas Gerais. Faleceu pouco depois de 1792. Era esposa de Inácio de Alvarenga Peixoto e filha do Dr. José da Silveira e Souza e de D. Maria Josefa da Cunha. [...]. Ignora-se, ainda, o lugar certo em que nasceu. [...], alguns que fosse paulista; outros afirmam que viu a luz do dia em uma das cidades de Minas: S. João d’El-Rei ou Campanha. Era, toda, descendente de importante família de São Paulo. [...]” (MOTA et al, 1939, p. 142-143)

6 “Júlia Valentina da Silveira Lopes de Almeida (1862/1934) nasceu no Rio de Janeiro, filha do Visconde de São Valentim e de D. Adelina Pereira Lopes e foi casada com o poeta Português Felinto de Almeida. Desde menina demonstrou forte pendor para as Letras e apesar de não ser de bom-tom que as mulheres se dedicassem a atividades intelectuais, acaba se tornando em uma das figuras mais conhecidas e admiradas da Literatura Brasileira de entre-séculos.” (COELHO, 1984, p. 424)

7 Adelina Lopes Vieira era: “[...] poetisa e prosadora, educadora e musicista portuguesa, radicada no Rio de Janeiro, irmã de Júlia Lopes de Almeida [...]” (LUCA, 1999, n.p.)

8 Nascido em 1854 e falecido em 1926, Luca (1999) afirma que Gabriel Osório de Almeida foi uma “notabilidade da engenharia brasileira.

9 Não foi possível localizar informações sobre esse professor de Presciliana Duarte de Almeida.

10 Silvio de Almeida era poeta, filólogo, educador. “Bacharelou-se pela Faculdade de Direito de São Paulo em 1892. Desde jovem, seu conhecimento da língua, de que foi um dos mestres, já se impunha. Educador emérito, lecionou no Ginásio do Estado e no Ginásio Silvio de Almeida, de sua propriedade. Casou-se com a prima, acadêmica Prisciliana Duarte de Almeida. [...]” (SANTOS, 2000, n.p.)

11 Leandro Duarte de Almeida conviveu com seus pais até a morte deles, cuidou de sua mãe Presciliana Duarte de Almeida “[...] sobreviveu ao pai e a mãe, formou-se em direito, fazendo carreira de juiz de direito, inicialmente em Capivari, depois em Campinas; de dois casamentos teve um filho, Silvio Barros de Almeida (“Silvio de Almeida Neto”), único neto de Prisciliana, [...]”. (LUCA, 1999, n.p.)

12 Nasceu em 1895 e ainda não se sabe ao certo o ano de sua morte. (Pinto, 2018)

13 “[...] nasceu em 1897 e veio a falecer ainda bebê, com um ano e seis meses, em 1898” (PINTO, 2018, p. 21)



À ACADEMIA PAULISTA DE LETRAS

*Lugares há de triste horizonte cerrado
onde sem ar, opresso, o nosso pranto anseia,
e o olhar subir não pode; abrupta, umbrosa e feia
a rocha, que o circunda, o deixa aprisionado!*

*Noutros sítios, parece, habita alegre fado;
Tal das constelações o brilho aformoseia
o largo firmamento... e a vista, à terra alheia,
sorrindo, ascende ao céu profundo e dilatado!*

*Assim do pensamento os vários horizontes
ora campos de luz, ora sombras de montes
têm aqui mais grandeza, colá mais recamos.*

O caminho que se abre é um caminho espinhoso...

Nosso horizonte é curto? é vasto? é luminoso?

Eu não sei, mas respondo: é o horizonte que amamos! (ALMEIDA, 1909, n.p.)

A fundação da Academia Paulista de Letras aconteceu em 27 de novembro de 1909, na cidade de São Paulo, onde a poetisa residia, sendo uma fundação sem fins lucrativos e sem prazo determinado de duração que tem por objetivo geral a cultura da literatura. De 1921 a 1924, Luca (1999, n.p.) garante que escândalos envolvendo o Instituto Silvio de Almeida com boatos sobre diplomas falsos com sua assinatura coincidiram com um momento em que a saúde dele se tornara frágil, o que fez com que sofresse uma morte súbita no dia 30 de março de 1924 na cidade de Santos/SP. Quanto a Prisciliana,

[...]. Com os filhos já formados advogados e residindo no interior do Estado em função de suas carreiras de juizes de direito, seguem-se os “vinte anos de solidão” de Prisciliana Duarte de Almeida – que opta no entanto, por manter-se em São Paulo, morando sozinha num hotel situado em pleno centro da cidade (largo do Paiçandu). Parece conservar os antigos vínculos com os inúmeros amigos conquistados em tantos anos de residência na capital e com os confrades da Academia Paulista de Letras, mas ao iniciar-se o período áureo desta instituição (registrado nos anos 30, culminando com a criação da Revista trimestral da entidade em 1937), já está completando 70 anos de idade e convive com as severas manifestações de uma doença crônica (diabetes mellitus). Em 1938 e 1939, sua correspondência é remetida de Capivari (cidade onde reside o filho primogênito Leandro); em meados de 1943 está em Campinas (para onde Leandro foi transferido) [...]. (LUCA, 1999, n.p.)



De acordo com Santos (2000), Presciliana Duarte de Almeida faleceu no dia 13 de junho de 1944, com 77 anos. Luca (1999) assegura que a morte aconteceu à noite em Campinas/SP, no Hospital da Beneficência Portuguesa, e que o enterro foi em São Paulo, no qual o acadêmico Oliveira Ribeiro Neto¹⁴ presidiu a cerimônia; a poetisa foi enterrada junto ao seu esposo Silvio de Almeida no cemitério do Araçá, quadra 33, terreno 31, em São Paulo.

Pinto (2018) afirma que a poetisa também foi fundadora e diretora da revista *A Mensageira* (1897-1900) durante toda a sua circulação, considerada por vários estudiosos como a primeira revista com teor feminista do Brasil, e, além de fundar e dirigir por três anos *A Mensageira*, a poetisa teve publicados textos em várias outras revistas da época, como é o caso de *A Família*, *A estação*, *Revista Feminina*, *Almanaque Garnier*, entre outras; teve também publicados cinco livros, dentre eles, dois são especificamente para o público infantil e para o professorado da época.

De acordo com Coelho (1995, p. 48), durante toda vida a escritora teve grande destaque, participando de movimentos culturais, literários e educacionais, sendo considerada por Arroyo (1988, p. 217), uma das precursoras da poesia para crianças, destacando que nela “[...] encontramos as mais válidas vozes da poesia para crianças no Brasil. [...]”.

1 ORGANIZANDO UM INSTRUMENTO DE PESQUISA

1.1 PRODUÇÕES *SOBRE* PRESCILIANA DUARTE DE ALMEIDA

Figura 3: Foto de Presciliana Duarte de Almeida



Fonte: Museu Histórico Municipal Tuany Toledo

14 Ocupou a cadeira de número 26 da Academia Paulista de Letras; foi presidente da Academia Paulista de Letras durante os anos de 1965 a 1970, vindo a falecer, segundo a *Revista do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo*, em 1988.



O interesse pelo estudo sobre Presciliana Duarte de Almeida deu-se em 2016, ainda na graduação em Pedagogia, na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, enquanto finalizava o primeiro projeto de Iniciação Científica¹⁵, cuja pesquisa foi financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

A partir de então, passei a reunir as produções *sobre* a poetisa que foram localizadas e organizei-as em um quadro, contendo: ano, tipo de produção e quantidade de produções/publicações, organizados em ordem cronológica.

QUADRO ¹⁶: Produção *sobre* Presciliana Duarte de Almeida (1890 - 2019) organizada por ano, tipo de produção e quantidade

ANO	TIPO	TOTAL
1867	Documentos Pessoais	1
1890	Periódico	2
1893	Periódico	1
1894	Periódico	1
1898	Citação em livro	1
1906	Periódico	1
1910	Periódico	1
1912	Citação em livro	1
1914	Periódico	1
1917	Periódico	1
1938	Outros documentos	2
1939	Citação em livro	1
1944	Citação em livro	1
1950	Lei	1
1976	Livro sobre a autora/obra póstuma	1
1984	Citação em livro	1
1988	Citação em livro	1
1991	Artigo	1
1991	Citação em livro	1
1995	Dissertação	1
1995	Trabalho publicado em Anais de eventos	1
1995	Citação em livro	1
1999	Dissertação	1
2000	Citação em livro	2
2001	Trabalho publicado em Anais de eventos	1
2001	Artigo	2
2001	Resumo Publicado em Anais de eventos	1
2002	Trabalho publicado em Anais de eventos	1
2003	Citação em livro	1
2003	Artigo	1

15 Projeto intitulado: Produção acadêmica sobre Literatura Infantil em Mato Grosso do Sul (1988-2015): um balanço.

16 Este Quadro encontra-se em organização desde 2016, teve sua primeira finalização em 2018, quando apresentei o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e foi atualizado até dezembro de 2019 para realização deste texto.



ANO	TIPO	TOTAL
2003	Trabalho publicado em Anais de eventos	1
2004	Artigo	2
2005	Citação em livro	1
2005	Site/Blog	1
2006	Citação em livro	1
2006	Resumo publicado em Anais de eventos	1
2006	Site/Blog	2
2006	Artigo	1
2007	Citação em Livro	2
2007	Trabalho publicado em Anais de eventos	1
2008	Artigo	2
2008	Trabalho publicado em Anais de eventos	2
2009	Dissertação	1
2009	Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) - Especialização	1
2009	Citação em livro	1
2009	Trabalho publicado em Anais de eventos	1
2010	Dissertação	1
2010	Citação em livro	2
2010	Artigo	3
2010	Site/Blog	1
2011	Trabalho publicado em Anais de eventos	1
2012	Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	1
2012	Artigo	3
2012	Site/Blog	8
2013	Citação em livro	1
2013	Site/Blog	2
2014	Resumo publicado em Anais de eventos	1
2014	Lei	1
2015	Capítulo de E-book	1
2015	Artigo	2
2015	Trabalho publicado em Anais de eventos	3
2015	Site/Blog	2
2015	Resumo publicado em Anais de eventos	1
2015	Rede Social	1
2016	Dissertação	1
2016	Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	1
2016	Citação em livro	1
2016	Artigo	3
2016	Resumo publicado em Anais de eventos	1
2016	Resenha	1
2016	Discurso	5
2016	Site/Blog	1



ANO	TIPO	TOTAL
2017	Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	1
2017	Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) - Especialização	1
2017	Citação em livro	4
2017	Trabalho publicado em Anais de eventos	6
2017	Resumo publicado em Anais de eventos	3
2017	Apresentação de trabalho	1
2017	Site/Blog	3
2018	Dissertação	1
2018	Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	2
2018	Citação em livro	1
2018	Citação em livro internacional	1
2018	Artigo	1
2018	Site/Blog	2
2019	Artigo	2
2019	Trabalho publicado em Anais de eventos	1
2019	Pôster apresentado em evento	1
2019	Apresentação de trabalho	1
2019	Palestra	1
2019	Site/Blog	5
-	Notícia de jornal	2
-	Outros documentos	1
-	Resumo	2
-	Site/Blog	16
-	Site internacional	1
TOTAL		164

Como se pode notar no Quadro 1, foi possível localizar 164¹⁷ produções *sobre* Presciliana Duarte de Almeida, sendo que a mais antiga é de 1867 e a mais recente é de 2019. A grande maioria dessas produções trazem informações repetidas sobre a vida e obra da poetisa. Não foi localizada nenhuma tese sobre o tema e foram produzidas: seis dissertações; cinco trabalhos de Conclusão de Curso (TCC); dois trabalhos de Conclusão de Curso em especialização (TCC); um livro (obra póstuma); 25 citações em livros; uma citação em livro internacional; 23 artigos; 19 trabalhos publicados em anais de eventos; um capítulo de *e-book*; oito resumos publicados em anais de eventos; duas apresentações de trabalho; uma palestra; dois resumos; uma resenha; cinco discursos; 42 menções em *blogs* ou *site*; uma menção em *site* internacional; uma menção em rede social; três leis; um pôster apresentado; três outros documentos; oito menções ou citações em periódicos e duas notícias de jornais. A produção mais antiga é o registro de sua certidão de batismo, e a mais recente até o momento foi o artigo de Daniela Maria Segabinazi, Ana Paula Serafim Marques Da Silva e Valnikson Viana de Oliveira publicado na revista *Em Aberto*, com o título de “Os livros de leitura e as ilustrações no Brasil do entresséculos”.

17 Até o ano de 2019 são esses, porém estou analisando e selecionando as citações à poetisa nos dois volumes organizados em livro da Revista *A mensageira: Revista literária dedicada à mulher brasileira*, e novas informações podem surgir de forma *online* com data de 2019 ou anterior.



1.2 PRODUÇÕES DE PRESCILIANA DUARTE DE ALMEIDA

Figura 4: Desenho a pena de Presciliana Duarte de Almeida



Fonte: Garnier (1920)

Quanto às produções de Presciliana Duarte de Almeida, meu primeiro acesso a esses documentos, foi na Academia Paulista de Letras, onde tive contato com cartas e documentos enviados por ela para a instituição.

Realizando essa visita a Academia Paulista de Letras, portanto, pude ter acesso a vários documentos pessoais escritos por Presciliana Duarte de Almeida e também a algumas de suas obras como o livro *Páginas Infantis*¹⁸.

Após essa visita iniciei a procura em sebos, buscando obras da poetisa. Nessa atividade comprei o primeiro livro do meu acervo *O livro das aves: Crestomathia em prosa e verso*, de 1914. Depois, fui obtendo outros (*Páginas Infantis* – edição de 1923; *Sombra*; *Vetiver* e os dois volumes da edição fac-similar de *A mensageira: Revista literária dedicada a mulher brasileira*), sempre realizando as buscas *online* nos sebos e encontrando pouco a pouco as obras.

Esses arquivos, assim como os *sobre* a poetisa, encontram-se organizados em quadro que apresento a seguir por ano, tipo e quantidade de produções/publicações.

18 Edição aumentada de 1934 que em seguida foi disponibilizada via *e-mail* pela bibliotecária da instituição.



QUADRO 2: PRODUÇÕES DE PRESCILIANA DUARTE DE ALMEIDA (1890 – 1944)

ANO	TIPO	TOTAL
1889	Periódicos	2
1890	Livro	1
1890	Periódicos	14
1891	Periódicos	10
1892	Periódicos	1
1893	Periódicos	3
1894	Periódicos	3
1897	Periódicos	2
1898	Periódicos	11
1899	Periódicos	4
1901	Periódicos	1
1904	Periódicos	1
1906	Livro	1
1906	Periódicos	1
1906	Autógrafo	1
1911	Periódicos	1
1914	Livro	1
1917	Periódicos	1
1923	Livro	1
1927	Autógrafo	2
1927	Outros documentos	1
1936	Hinos	1
1938	Carta	4
1939	Livro	1
1939	Autógrafo	3
1939	Carta	1
1943	Carta	1
1944	Carta	1
-	Hinos	1
TOTAL		77

Como se pode notar no Quadro 2, foi possível localizar 77 produções de Presciliana Duarte de Almeida, sendo o mais antigo sua contribuição em dois periódicos de 1889 e o último uma carta de 1944 enviada por ela a Academia Paulista de Letras,



destinada ao Senhor Dr. René Thiollier. Estas estão distribuídas em: cinco livros, 55 periódicos da época, sete cartas, três autógrafos, um documento pessoal e um outro documento, um hino de 1936 e outro hino que não foi possível localizar a data.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo central desse texto foi o de organizar um instrumento de pesquisa: “Os instrumentos de pesquisa constituem-se em vias de acesso ao historiador ao documento, sendo a chave da utilização dos arquivos como fontes primárias da História.” (BELLOTTO, 2008, p. 133): Com esse instrumento de pesquisa organizado, é possível realizar um balanço da produção e presume-se que futuramente lacunas existentes sobre a produção *de* e *sobre* Prisciliana Duarte de Almeida sejam preenchidas.

Do balanço realizado, a partir da organização deste instrumento de pesquisa, foi possível concluir que alguns estudos foram desenvolvidos e outros encontram-se em desenvolvimento; a título de exemplo há a dissertação de mestrado que estou desenvolvendo pela Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, e a tese de doutorado que se encontra em desenvolvimento por Ana Paula Serafim Marques da Silva na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), ambas não citadas no instrumento de pesquisa, pois se encontram em desenvolvimento, mas que apontam que por Prisciliana Duarte de Almeida ter sido uma figura importante para a sua época, estudos vêm sendo produzidos para preenchimento de lacunas sobre sua vida e obra.

Um fato importante de se ressaltar é que na busca que venho realizando, foi possível encontrar o pseudônimo de Prisciliana Duarte de Almeida - Perpétua do Vale -, em algumas de suas publicações; os arquivos encontram-se separados e ainda não foram analisados, pois por se tratar de uma pesquisa mais ampla, algumas delimitações foram necessárias, e uma delas foi considerar apenas produções com o nome da poetisa deixando seu pseudônimo para pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Prisciliana Duarte de. *Páginas Infantis*. São Paulo: Escolas Profissionais do Liceu Coração de Jesus, 1923.

_____. *Antologia Poética*. São Paulo: Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia, Conselho Estadual de Cultura, 1976.

ANDRADE, Vigário Barnabé José. *Registro de batismo*. Pouso Alegre/MG, 1867.

ARROYO, Leonardo. *Literatura Infantil Brasileira*. São Paulo: Melhoramentos, 1988.

BELLOTTO, Heloísa Liberalli. Os instrumentos de pesquisa no processo historiográfico. *Comemorativo XIV Congresso Brasileiro de Arquivologia*. 2008. CD-ROM.].

COELHO, Nelly Novaes. *Dicionário Crítico da Literatura Infantil/Juvenil Brasileira: 1882 – 1982*. 2.ed. São Paulo: Quirion, 1984.



_____. Precusores. *In: DICIONÁRIO CRÍTICO DA LITERATURA INFANTIL JUVENIL*. 4.ed. São Paulo: Ática. 1995.

GARNIER, M. J. Presciliana Duarte. *In: SONETOS BRASILEIROS (edição completa): desenho dos sonetos*. 5º vol. Rio de Janeiro: F. Briguiet e Gla Editores. 1920. Desenho.

GRUPO COMPANHIA DA LETRAS. *Marisa Lajolo*. Disponível em: <<https://www.companhia-dasletras.com.br/autor.php?codigo=01176>>. Acesso em: Acesso em: 05 de abr. de 2019

LUCA, Leonora de. “*A Mensageira*”: Uma revista de mulheres escritoras na modernização Brasileira. 1999. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/280414>>. Acesso em: 22 de fev. 2018.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Notas sobre linguagem, texto e pesquisa histórica em educação. *História da Educação*. Pelotas, v. 3, n. 6, , p.69-77,1999. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30258/pdf>>. Acesso em: fev. 2017.

MUSEU HISTÓRICO MUNICIPAL TUANY TOLEDO. *Presciliana Duarte de Almeida*. [Pouso Alegre: Museu Histórico Municipal Tuany Toledo], n.d. Fotografia.

OLIVEIRA, Juca. Discurso de Posse. *In: Academia Paulista de Letras*. São Paulo.2016. Disponível em: <<http://www.academiapaulistadeletras.org.br/discursos.asp?materia=937>>. Acesso em: 30 de janeiro de 2020.

PINTO, Raissa Nunes. Um estudo sobre Presciliana Duarte de Almeida (1867-1944) e a Literatura Infantil. 2018. 116 f. *Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação)* – Curso de Pedagogia, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2018.

PINTO, Raissa Nunes. BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani. Biografia de Presciliana Duarte de Almeida. *In: XI Seminário em Educação e VI Colóquio de Pesquisa*. Paranaíba, v. 2, n. 11, p. 137-146, 2017. Disponível em: <<https://anaisonline.uems.br/index.php/semiedu/article/view/4567/pdf>>. Acesso em: Mar. 2018.

RIBEIRO NETO, Oliveira. A poesia de Prisciliana Duarte de Almeida. *In: ANTOLOGIA POÉTICA*. São Paulo: Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia, Conselho Estadual de Cultura, 1976. p. 5-18.

SANTOS, Délio Freire dos. *Recordando... Academia Paulista de Letras e seus fundadores*. São Paulo: KMK Gráfica e Editora LTDA. 2000.

PROFESSORES VOLUNTÁRIOS DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM SANTOS: ENTRE A EXPERIÊNCIA E A FORMAÇÃO INICIAL - 1970-1990

Thalita Di Bella Costa Monteiro

(Universidade Católica de Santos) – E-mail: thalita@unisantos.br

Luiz Henrique Portela de Faria

(Universidade Católica de Santos) – E-mail: luizhpfaria@gmail.com

Resumo: Este artigo discute o recurso do voluntariado para suprir a demanda por docentes nas salas de aula dos cursos de educação de adultos a partir do último terço do século XX na cidade de Santos. Dentro das campanhas pela escolarização de jovens e adultos, a proposta de aproveitar professores em formação para estarem voluntariamente a frente das classes de educação de adultos surgiu como paliativo para resolver a falta de docentes para estas turmas. A prática apareceu nas primeiras campanhas de alfabetização lideradas pelo governo federal, como a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), de 1947, e permaneceu até a extinção da Fundação Educar, sucessora do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), em 1990, última tentativa de política pública brasileira para a solução do analfabetismo entre jovens e adultos. Ao lado da problematização da educação e experiência proposta por E. P. Thompson em “Educação e experiência” surge a complexidade de compreender como professores em formação foram vistos como capacitados a ministrar aulas para adultos na cidade de Santos, considerando as peculiaridades desta modalidade no que se refere ao tempo de aprendizagem dos educandos, adequação dos materiais didáticos à realidade dos adultos, processos de avaliação condizentes com o senso crítico já alcançado por este público, entre outros pormenores. Nesse quesito, entende-se que os docentes em formação recorreram a táticas para insubordinar, ainda que não conscientemente, a ordem imposta pelas políticas públicas, em um movimento semelhante ao que foi detectado por Michel de Certeau e seu grupo de pesquisa em “Invenção do cotidiano” (2002), quando do estudo das práticas cotidianas dos sujeitos pertencentes à cultura popular em contraponto à cultura de massa. Além disso, busca-se situar as políticas públicas em educação de adultos realizadas em Santos que lançaram mão do voluntariado como parte da proposta executiva dessas políticas e, por fim, conhecer, por meio



de relatos, obtidos por meio de entrevista, de profissionais que foram docentes voluntários para a educação de adultos, as táticas a que recorreram para superar os desafios que o trabalho de escolarização de adultos ofereceu naquele período com aquelas determinações. Como resultados, este artigo traz entrevistas de docentes que forneceram detalhes do modo como estes professores voluntários trabalhavam frente a estas turmas de educação de adultos e a organização da contextualização história da cidade de Santos.

Palavras-chave: Educação de adultos; professores voluntários; Santos.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo procura discutir o recurso do voluntariado para suprir a demanda por docentes nas salas de aula dos cursos de educação de adultos a partir do último terço do século XX na cidade de Santos. Dentro das campanhas pela escolarização de jovens e adultos, a proposta de aproveitar professores em formação para estarem voluntariamente a frente das classes de educação de adultos surgiu como paliativo para resolver a falta de docentes para estas turmas.

Por definição, o termo “voluntário” significa aquele cujo trabalho é feito em função de uma ação social definida com base na qualificação profissional, na perspectiva de doação de seu trabalho, em busca de um sentimento de gratificação pela realização deste ato. “[...] trata-se de uma ação de qualidade que faz a diferença numa determinada comunidade; não precisa ser grande, mas eficiente.”, dizem Gonçalves et al (2017). A partir da noção que o voluntariado é uma espécie de via de mão dupla, é possível compreender como a prática de requisitar voluntários e sujeitos em formação na pedagogia como professores voluntários para o trabalho em educação de adultos entre os anos de 1970 e 1990 foi adotada e permaneceu até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996.

Em especial, este artigo deve se ater ao espaço geográfico da cidade de Santos, localizada no litoral do estado de São Paulo, cujo desenvolvimento foi expressivo entre os anos de 1870 e 1930, acompanhando os ganhos proporcionados pela produção e escoamento do café naquele período (PEREIRA et al, 1995).

2 DESENVOLVIMENTO

A intensa atividade econômica e a determinação do Porto de Santos como porta de entrada de diversos imigrantes possibilitaram a formação de um contingente que precisava aprender o idioma português, aprender a ler e a escrever para ter alguma chance de permanecer na cidade.

Uma iniciativa para a educação de adultos em Santos existiu, sendo realizada pela Congregação Mariana que manteve a escola noturna “Santo Inácio”, inaugurada em 1921, e que recorreu também ao voluntariado entre os seus “moços” congregados para dar aulas aos filhos dos trabalhadores, inicialmente, e depois aos próprios trabalhadores, a partir de 1970.



O sistema público de educação não era capaz de atender a esta demanda, acompanhando-se em Santos o que já acontecia em outros lugares do país, isto é, ofertando educação pública a uma pequena parcela da população, a mais abastada, repelindo da escola os filhos dos trabalhadores e da população mais pobre. Diz Xavier (2019, p. 246) que

[...] até os anos de 1930 a educação de adultos não se destacava da luta pela educação comum para todos os cidadãos. É que, segundo Paiva, embora entre 1870 e 1880 houvesse classes para a instrução dos adultos em praticamente todas as províncias, em atendimento às determinações do Regulamento de 1854, a baixa frequência dos adultos determinou por extinguir a maior parte as iniciativas oficiais.

Somem-se a este cenário as promessas de alavancagem do progresso brasileiro após a Proclamação da República e o sentimento difundido de que a educação serviria para resolver todos os problemas que o Brasil enfrentava de longa data, incluindo o da educação da população. Diz Carvalho (2003, p. 20)

Cobrava-se então o preço da incúria política dos republicanos: a massa popular, o núcleo da nacionalidade, esses milhões de analfabetos de letras e ofícios relegados a condições subumanas de vida maculavam a assepsia burguesa de que vinham sendo tecidos os sonhos de Progresso na República. (CARVALHO, 2003, p. 20)

A questão seguinte a respeito do plano de ação que a educação deveria executar era sobre os agentes que poderiam viabilizar os cursos, ou seja, os professores. Esta também foi preocupação desde até antes do início da República, tanto sobre como seria a formação desses professores quanto ao número de profissionais que pudesse atender a demanda o país. Sobre a formação em si, reconhecia-se que a que era disponível estava defasada em relação às inovações apresentadas ao redor do mundo.

Formar o pedagogo moderno consistia em fazê-lo ver os novos métodos em funcionamento, pois seria 'inútil pensar em adquirir sem ter visto praticar'. A solução era mandar vir do estrangeiro mestres hábeis nessa especialidade e, com eles, profuso material didático adequado às exigências da 'moderna pedagogia'. (CARVALHO, 2003, p. 26)

Avançando no primeiro terço do século XX, percebe-se que a educação de adultos ganhou o seu espaço no debate feito no âmbito da Associação Brasileira de Educação (ABE) (XAVIER, 2019). E também esteve presente na elaboração do Plano Nacional de Educação, previsto pela Constituição de 1934, chamando a atenção para a formação do professor desta modalidade, ou melhor, para uma “metodologia especial do ensino de adultos”, como denominou Lourenço Filho, em 1945.

Quem pretenda ensinar a adultos, como as crianças, precisará de conhecer, por pouco que seja, os processos de aprendizagem e os princípios gerais da didática. Mas estes ainda não bastam. Há na



verdade, uma pedagogia especial para adultos, já que parte fixada, em outra, ainda flutuante. E há, também, cuidados especiais a tomar, em virtude das próprias condições do desajustamento do adulto, e consequente situação de inferioridade cultural.

[...]

Por maior que sejam os recursos técnicos do professor, deverá ele lembrar-se de que necessita de grande dose de compreensão humana, ou espírito de serviço social. Se a todo e qualquer professor, necessárias se tornam certas qualidades de segura intuição psicológica, nos que devam tratar com adultos essas qualidades são de todo em todo imprescindíveis. (LOURENÇO FILHO, 1945)

O lugar da educação de adultos e a especificidade do seu docente culminam no reconhecimento pela primeira Lei de Diretrizes e Bases brasileira, de 1961, da existência de pessoas que não haviam frequentado a escola em idade regular e, por isso, previa a formação de “classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento” (BRASIL, 1961), assim como a dedicação de um capítulo inteiro na Lei de Diretrizes e Bases de 1971 no qual o texto legislativo para o ensino supletivo caracteriza o público-alvo, o modo como os cursos deveriam ser organizados e oferecidos, abrangendo regime, estrutura e duração, e a quem caberia a certificação. No capítulo sobre os professores e especialistas da LDB de 1971, o artigo 32 destacou que o “[...] pessoal docente do ensino supletivo terá preparo adequado às características especiais dêsse tipo de ensino, de acordo com as normas estabelecidas pelos Conselhos de Educação” (BRASIL, 1971).

Enquanto a discussão ocorria no âmbito legal, a cidade de Santos fazia algum movimento pela educação de adultos. O Diário Oficial do Município, de 1971, uma pequena apresentação de seis escolas que ofereciam curso noturno informava o ano de início das turmas, o número de turmas, alunos e as séries e, também, de professores e profissionais da equipe pedagógica e administrativa que trabalhavam junto a aquele curso. Eram elas “Padre Leonardo Nunes”; “Barão do Rio Branco”, “Auxiliadora da Instrução”; “Dr. Fernando Costa”; “Prof. Sebastião Sylvio Julião”; e “Francisco Russo da Silveira”. O início dos cursos noturnos variou entre os anos de 1959 e 1970 conforme a escola, segundo o informe, assim como variou a série que as escolas ofertavam as aulas, abrangendo primeiro e segundo grau. A única escola que teve mencionada na descrição a alfabetização de adultos foi a “Francisco Russo da Silveira”.

Com a expansão do ensino municipal, a administração da Escola Municipal ‘Francisco Russo da Silveira’ começou a receber solicitações para a criação de um período noturno para alfabetização de adultos. Os pedidos foram analisados, atendidos e, em 1968, começou a funcionar a Escola Supletiva Noturna, com uma classe de 5.º ano, onde estudavam 8 moças e 32 rapazes. O número de matrículas de 1969 foi de 40 alunos e 42 em 1970, atendidos por 1 professora e 1 orientadora, sendo possível uma expansão, tendo em vista o grande número de alunos que aguardam vaga. (SANTOS, 1971, p. 27)



Diante dos dados do Diário Oficial do Município, é possível pensar que a cidade de Santos estava atenta às demandas existentes em relação a alfabetização da população adulta, reunindo nas escolas municipais professores e outros profissionais para atuar na educação de jovens e adultos, independentemente da existência de programas e políticas de educação de adultos em nível nacional. As explicações dadas sobre as escolas não fazem referência ao programa, mas a uma educação seriada e regular que atendia a modalidade de ensino.

Os dois pontos fundamentais da discussão – o reconhecimento da educação como vetor de desenvolvimento e progresso do Brasil – e a formação de professores em número que pudesse atender não tanto a enorme população, mas as dispersas cidades brasileiras aproximam da questão central que se quer debater neste artigo: o recurso da utilização de professores voluntários na educação de adultos ao longo do século XX, especialmente entre 1970 e 1990, na cidade de Santos.

As noções de campanhas para resolver o analfabetismo disseminado entre a população, especialmente a rural, utilizavam este recurso. A prática apareceu nas primeiras campanhas de alfabetização lideradas pelo governo federal, como a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), de 1947.

As aulas eram noturnas, com professores do antigo ensino primário ou voluntários, e material didático produzido em grandes quantidades e distribuído pelo MES [Ministério da Educação e Saúde]: cartilha de alfabetização *Ler*, livro de leitura *Saber*, elaborados segundo o método Laubach, e *Manual de Aritmética*, além de fascículos sobre higiene e saúde, civismo, técnicas agrícolas rudimentares, dentre outros pontos. (FÁVERO, FREITAS, 2011, p. 368)

De acordo com Xavier (2019, p. 247), “por volta de 1954, o voluntariado – entendido como um apelo cívico-social de caráter popular -, uma das bases de sustentação da CEAA, se extinguiu”. Mas as tentativas e campanhas pela alfabetização da população jovem e adulta continuaram e a utilização de professores voluntários também, chegando a ser prática corriqueira até a extinção da Fundação Educar, sucessora do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), em 1990, última tentativa de política pública brasileira para a solução do analfabetismo entre jovens e adultos.

É de se destacar, também, que o ponto de inflexão na compreensão de como deveria ser a educação de adultos, em especial na América Latina, ocorreu pouco depois do encerramento da CEAA, no Brasil.

Uma mudança de pensamento ocorreu no seio da UNESCO, em 1957, enfatizando o desenvolvimento comunitário que foi ratificado na Conferência de Montreal, em 1960. “Este organismo começou a abandonar os programas educativos per se para adotar um enfoque mais amplo de ação social” (La Belle, 1980: 147). (WERTHEIN, 1985, p. 16)

Com a mudança de educação para ação social, o caminho para a institucionalização do voluntariado para formar o corpo docente das campanhas e movimentos de alfabetização dos anos de 1960 em diante estava pavimentado.



A mudança de valores e atitudes dos indivíduos, devido à ação pedagógica, provocaria o desenvolvimento da comunidade de forma contínua e permanente. Uma característica desta forma de educação de adultos é sua ênfase na ação social, em que a educação atua como o princípio dinâmico. (WERTHEIN, 1985, p. 16)

Neste intervalo, outras iniciativas lançaram mão dos professores voluntários. Campanhas como o Movimento de Educação Básica (MEB), ligado à Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), em 1961, a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), a partir de 1956, e Campanha Nacional de Alfabetização de Adolescentes e Adultos, dirigida por Lourenço Filho, que durou de 1947 a 1950, foram as tentativas de alfabetizar a população brasileira, pois o “[...] Censo Populacional de 1940 mostrou que 56% da população maior de 15 anos era analfabeta. Junto a isso o País saía de um cenário eminentemente rural para um incipiente, mas acelerado, processo de industrialização e urbanização”, segundo Costa e Araújo (2011).

Inclusive o Programa Nacional de Alfabetização, institucionalizado pelo governo de João Goulart por meio do Decreto n.º 53.465, de 21 de janeiro de 1964, o qual determinava o “uso do Sistema Paulo Freire” para enfrentar o problema do analfabetismo, recorrendo à

[...] a cooperação e os serviços de: agremiações estudantis e profissionais, associações esportivas, sociedades de bairro e municipalistas, entidades religiosas, organizações governamentais, civis e militares, associações patronais, empresas privadas, órgãos de difusão, o magistério e todos os setores mobilizáveis. (BRASIL, 1964)

A promulgação do decreto com a especificação do sentido de cooperação de vários entes da sociedade, sem a previsão de uma retribuição pelo trabalho empenhado, caracteriza o trabalho voluntário para a tarefa de alfabetização de adultos, convalidando a prática já vista nas campanhas desde 1947. É possível afirmar isto mediante o que E. P. Thompson nos ensina sobre o diálogo com as evidências históricas.

[...] a “história não oferece um laboratório de verificação experimental, oferece evidências de causas necessárias, mas nunca (na minha opinião) de causas suficientes, pois as “leis” (ou, como prefiro, a lógica ou as pressões) do processo social e econômico estão sendo continuamente infringidas pelas contingências, de modo que invalidariam qualquer regra nas ciências experimentais, e assim por diante. (THOMPSON, 1981, p. 48)

Assim, neste diálogo bastante breve com as marcas das campanhas de alfabetização de adultos e com a existência e permanência do uso do recurso do professor voluntário para a educação de adultos, ainda que intelectuais e legisladores tenham deixado claro que o docente desta modalidade deveria ter uma formação diferenciada para lidar com o público adulto, é possível afirmar que educação de adultos, ao longo do século XX, saiu do campo da educação e migrou para o do



ação social, em um movimento que permitiu a adoção de professores voluntários, encontrando sedimentação desta prática a partir dos anos de 1960, primeiramente institucionalizada no decreto ora mencionado, e segue até a década de 1990, com o fim das campanhas e políticas públicas e vigência da Lei n.º 9.394/1996.

A experiência de fora da universidade é tida como complementar à educação proposta na academia, numa perspectiva de troca entre professor e educando para ampliação do conhecimento de ambos, conforme E. P. Thompson em “Educação e experiência”, publicado no livro “Os românticos” (2002). Assim, ser professor voluntário na educação de adultos mesmo que a formação em Pedagogia não estivesse concluída era de grande valia também para os docentes. Neste sentido, considerando as questões peculiares a educação de adultos no que diz respeito ao tempo de aprendizagem dos educandos, adequação dos materiais didáticos à realidade dos adultos, processos de avaliação condizentes com o senso crítico já alcançado por este público, devem ser acrescentados a esta breve análise a compreensão de

Ao lado da problematização da educação e experiência proposta por E. P. Thompson, cujo texto é resultado de uma conferência proferida pelo historiador inglês em Leeds, em 1963, surge a complexidade de compreender como professores em formação foram vistos como capacitados a ministrar aulas para adultos na cidade de Santos, considerando as peculiaridades desta modalidade. Nesse quesito, entende-se que os docentes em formação recorreram a táticas para insubordinar, ainda que não conscientemente, a ordem imposta pelas políticas públicas, em um movimento semelhante ao que foi detectado por Michel de Certeau e seu grupo de pesquisa em “Invenção do cotidiano” (2002), quando do estudo das práticas cotidianas dos sujeitos pertencentes à cultura popular em contraponto à cultura de massa.

Um exemplo de tática que poderia caracterizar aquilo que Certeu (2002) captou em suas pesquisas é a fala de uma professora que foi voluntária do Mobral em Santos entre os anos de 1974 e 1979. A professora voluntária C. M. L. V. S. contou sua percepção sobre os alunos e o que fazia para contornar algumas situações.

Você foi professora do MOBREAL?

[C. M. L. V. S] Era monitora do MOBREAL, não era professora.

Em que época foi isso?

C. M. L. V. S E qual era a sua formação ali?

[C. M. L. V. S] Magistério. Estava cursando o magistério. Eu estudava no Liceu Feminino Santista e o MOBREAL, a sede do MOBREAL era na [rua] Sete de Setembro, onde é o [escola] Acácio agora, então como era próximo, eu já ia para lá.

Você teve o interesse de ir lá por conta de dar aula e já pegar uma experiência ou tinha alguma coisa a ver com educação de jovens e adultos?

[C. M. L. V. S] Não, não, eu fui por conta de trabalhar mesmo, de dar aula, lecionar. Aí a cada seis meses tinha capacitação, lá mesmo no prédio do Acácio.

E quando você dava aula, como é que você percebia aqueles alunos?



[C. M. L. V. S] Eles chegavam cru, né? com vontade mesmo de aprender. A aula era assim bem... tinha que prestar a atenção no que realmente eles não sabiam, inclusive até pegar no lápis que eles não sabiam. A primeira fase era ensinar pegar no lápis, porque eles não sabiam pegar. A mão era tão pesada, que não conseguia segurar o lápis. A mão transpirava, suave, pesava. E era mais assim através de por figuras os livros. Eu preparava as figuras grandes em papel LP, para estar passando para eles. Eles visualizando aquilo ali, eles sabiam, mas, na hora de juntar as sílabas, de escrever, era difícil para eles, era mais difícil.

No dia a dia, os professores voluntários da educação de adultos estiveram envolvidos em práticas que iam da adaptação do material didático disponível à adequação do ritmo das aulas para que os educandos adultos pudessem acompanhar e permanecer no curso, a despeito do que os dirigentes responsáveis pelas políticas públicas entendessem ou direcionassem para o que os adultos não escolarizados deveriam aprender, isto é, do tipo tático, os professores voluntários, cuja formação estava em andamento, produziam uma bricolagem entre o que percebiam que funcionava e tinha resultados positivos em sala de aula de alunos em escolarização tardia, o conhecimento recém-adquiridos nos cursos que frequentavam como alunos da graduação e/ou do magistério que eram e a adaptação necessária para adequar a aula a adultos. Já a professora M. L. K. que também trabalhou para o Mobral em Santos na década de 1980 tinha outra impressão do trabalho das professoras voluntárias.

Ali era difícil a alfabetização no MOBREAL porque as pessoas eram idosas, mais idosas, também de pessoas mais velhas, que não acabaram de fazer o colégio, como é, o primário, né? E as moças professoras não tinham, como é que fala, não sabiam lidar, não tinham paciência, porque não sabem nem pegar no lápis. Então elas estranhavam muito “ah, mas nem pegar no lápis”. “Ah, minha filha, é assim, que que vai fazer? Ela é cega, né? Agora é que ela tá indo para escola”. Quer dizer, então, que muitas desistiam, quase não parava professora lá. E umas faltavam muito também. Outras não se interessavam. Então era muito falha ali.

Há ainda a percepção da professora A. M. C., sobre como trabalhava com os seus educandos da educação de adultos por volta de 1990. Ela diz

Então, eu era daquela carteirinha vermelha. Nós não éramos registradas, nós só tínhamos a abençoada carteirinha vermelha. Quando chegava dezembro, nós éramos desligadas, lá em fevereiro começava tudo de novo. Não pagavam as férias para a gente. Eu passava... suave... Porque eu era separada do marido e aqueles meses eu ficava sem ganhar. Então, eu tinha que me organizar para aqueles meses. Me torrava para não esquentar muito a minha cabeça se ia ter classe, se não ia ter classe. Eu lembro que a primeira vez que eu fui escolher, foi assim: eu estava desempregada e a Fátima ligou para mim um dia, quase meio-dia e meia, e “Tia!”. E eu falei “fala, Fátima”. “Tia, hoje vai ter escolha de classe. Por que que a senhora não vai lá? Que a senhora está na lista do concurso, vai lá!”. Aí eu falei “onde é que é?”. Ela falou “No [escola municipal] Cidade de Santos”. Eu nem conhecia essa escola. Quando eu cheguei, que eu olhei aquela escada,



aquilo parecia o fim do mundo, parecia que era a escada do Céu. Falei “Meu Deus, que coisa imensa, que coisa monstruosa!”. Aí chegou minha vez, lá. Aí, assim, quem estava na escola? A Margarida, Margarida. Aí ela: “onde a senhora quer ir? Onde senhora quer ir?”. Eu falei “olha, vou dizer uma coisa para a senhora, não conheço nenhuma escola aqui em Santos”. “Onde é que a senhora mora?” com aquele jeitão dela, né? “Onde é que a senhora mora?”. Eu falei “eu moro em frente à Igreja de São Benedito, aqui na [avenida] Afonso Pena”. “Tá! Então a senhora vai para o Auxiliadora da Instrução, período intermediário”. Eu falei “Tá bom”. E aí começou minha história na rede, você entendeu?

Agora vou falar para você o que é trabalhar no EJA. O que é trabalhar no EJA? Dar aula, sabe? Dar aula exige muito de um professor. Precisa ser dinâmico, criativo, e quem dá aula no EJA tem que ser dinâmico, criativo ao quadrado. Por quê? Já vou falar uma coisa para você: você trabalha, sabe?, com um pessoal das mais diferentes classes, das mais diferentes origens. Você tem gente do Norte... Eu tinha, no meu caso, no melhor, a melhor escola que eu trabalhei foi no Cidade de Santos, foi no Cidade de Santos, sabe, uma tranquilidade. Nossa, a Sueli tinha uma... né? Aí assim, então ali, eu tinha uma senhora, por exemplo, você tem assim muitos alunos, não é, que não estudaram na época, né, que tinham que ter frequentado a escola e não tiveram condições, tiveram várias reprovações, aí estavam ali sentados também. Você tinha avó que estava estudando porque tinha que ajudar neto a fazer lição porque a filha trabalhava, ela tinha que ajudar na lição. Tinha um outro caso de uma espanhola que quem recomendou para que ela fosse para a escola? Um médico. Porque ela ficou viúva, dona Isabel, era uma espanhola, tinha muito dinheiro. Só ela era diferente dos outros. É isso que eu estou te falando. Aquilo era muito misturado. Então, ele recomendou que ela fosse para uma escola à noite, entendeu? Para ela ficar no meio das pessoas, porque ela ficava à noite sozinha em casa, sabe? Então ele recomendou que ela fosse para uma escola. Então, você está vendo a diversidade da coisa, né? E... outro, por exemplo, eu tinha um rapaz, que ele trabalhava com obras, então, você imagina, né? Sabia milhões de coisas em matemática, né? Porque em obra ele precisava de todo esse conhecimento: metro quadrado, metros cúbicos, centímetros, né? Trabalhava com tudo isso aí, então, outro tipo de pessoa.

3 CONCLUSÃO

Os depoimentos das professoras revelam a adoção de táticas para driblar uma imposição dos órgãos dirigentes ou comissões organizadoras de políticas públicas da educação de adultos em face das dificuldades reais que elas enfrentavam no seu dia a dia. O valor do voluntariado numa situação como a que viviam não parece ser uma via de mão dupla, pois, aparentemente, mais doavam à causa da educação de adultos do que teriam retorno como gratidão. Os percalços da formação ainda incompleta e a noção de que o trabalho voluntário como professora, com ajuda de custo de baixo valor financeiro, era uma possibilidade de iniciar sua trajetória docente, colocaram estas professoras diante de situações bastante delicadas perante seus educandos e seus próprios princípios como docentes.

No entanto, este trabalho trouxe frutos para suas carreiras docentes alguns anos mais tarde, compensando brevemente a doação a mais que fizeram quando voluntárias.



REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] União**. Brasília, 20 dez. 1961. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 4 jul. 2019.

_____. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes para o ensino de 1.º e 2.º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**. Brasília, 11 ago. 1971. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 4 jul. 2019.

_____. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] União**. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 4 jul. 2019

_____. Decreto n.º 53.465. de 21 de janeiro de 1964. Institui o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**. Brasília, 22 jan. 1964. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53465-21-janeiro-1964-393508-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 12 jan. 2020.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A escola e a República e outros ensaios**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003. 355p.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Tradução por Ephraim Ferreira Alves. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

COSTA, Deane Monteiro Vieira; ARAÚJO, Gilda Cardoso de. A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos e a atuação de Lourenço Filho (1947-1950): a arte da guerra. In: Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 25, 2011, São Paulo. **Anais [...]** São Paulo. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0126.pdf>. Acesso em: 10 mar 2020.

FÁVERO, O.; FREITAS, M. A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. **Revista Inter Ação**, v. 36, n. 2, p. 365-392, 28 dez. 2011. Disponível em <<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/16712>>. Acesso em: 30 nov. 2019.

GONÇALVES, Tandara Dias et al. Contradições no agir do voluntário nas organizações da sociedade civil: ensaio teórico à luz da sociologia pragmática francesa. **Cad. EBAPE.BR**, v. 15, n. 4, out./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cebape/v15n4/1679-3951-cebape-15-04-900.pdf>>. Acesso em: 7 fev. 2020.

LOURENÇO FILHO, M. B. O problema da educação de adultos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 5, n. 14, ago. 1945, p. 169-175.

PEREIRA, Maria Aparecida Franco et al. **Santos: café & história**. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 1995.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

SANTOS. Cursos Supletivos, de 24 de julho de 1971. Divulga escolas onde funcionam classes do curso supletivo. **Diário Oficial [do] Município**, Santos, 24 jul. 1971.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Tradução por Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

_____. Educação e Experiência. In: _____. **Os românticos**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2002.

XAVIER, Cristiane Fernanda. História e historiografia da educação de jovens e adultos no Brasil: inteligibilidades, apagamentos, necessidades, possibilidades. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 19 (49), 355p., 2019.

WERTHEIN, Jorge (org.). **Educação de adultos na América Latina**. Campinas: Papyrus, 1985.

PROPOSTAS EDUCACIONAIS PELA IMPRENSA DOS TRABALHADORES – RIO DE JANEIRO NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX

Renata Rodrigues Chagas Pessoa – UERJ/FFP¹

Bruna Bottino da Silva – UERJ/FFP²

INTRODUÇÃO

O interesse voltado para a instrução popular nos move e nos instiga a refletir sobre iniciativas por parte dos trabalhadores cariocas por meio da imprensa no início do século XX. Diante de uma sociedade em que os “Donos do Rio” (Barbosa, 2000), constituídos por representantes dos grupos de camadas mais abastadas, procuravam ditar normas, difundir opiniões e manipular frentes aos interesses de grupos específicos de poder, encontramos a publicação de vários jornais por trabalhadores que representam outras expressões, interesses e reivindicações.

Desta forma, percebemos experiências populares que desafiaram as grandes máquinas estatais e deixaram marcas de suas multiplicidades, partilhando do desejo em comum: o aspecto de expressar suas vozes; lugares de fala que demonstraram concepções, aspirações e interesses, constituidoras de memórias. Atuaram na composição de pautas que refletiram suas demandas e constituíram agendas que expressaram uma série de lutas por direitos, dentre eles, iniciativas educacionais. Participaram de processos históricos, com enfrentamentos, forte resistência, no espaço de entraves e tensões sociais que foram observadas muitas vezes, evidenciando tentativas de sufocamento, opressão e asfixia por parte de uma burocracia oficial que objetivava manter o domínio das relações de poder. Numa sociedade em que os valores democráticos de fato possuíam pouca expressividade, frente a modelos que tentavam se legitimar, baseado na acentuação das desigualdades, travaram debates e elaboraram propostas por uma educação de perspectiva mais ampla e integral nos jornais analisados.

1 Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ-FFP). E-mail: renata_rodrigues_chagas@hotmail.com.

2 Pedagoga; Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ-FFP). E-mail: bbottinodasilva@yahoo.com.br.



Na contramão de narrativas que desvalorizam ou diminuem as produções dos trabalhadores no campo da construção de suas histórias, a história social da imprensa não só confere legitimidade, como amplia caminhos ao possibilitar observar as elaborações desses atores sociais, bem como suas redes de sociabilidade e ações coletivas que ressignificam arcaicos e equivocados modos de interpretações. Deste modo, percebemos como trabalhadores desenvolveram suas estratégias de lutas, reivindicações por direitos associados às condições de trabalho, e às condições ao acesso a uma instrução capaz de promover a libertação de pensamento, problematizadora de situações de explorações por eles vividas, a fim de transformar essa realidade e traçar novos rumos e possibilidades aos seus filhos. Não são raros os discursos que clamaram pela necessidade da instrução como instrumento para problematizar as condições de trabalho em que estavam submetidos. Assim como também não é exceção, a menção em relação à perspectiva de romper com ciclos viciosos, estes por sua vez para atender aos interesses de grupos proprietários, de logo encaminhar para as fábricas crianças em tenra idade. Despertou a atenção o cuidado e debates combativos as situações vivenciadas por crianças, que logo cedo eram destinadas a acompanhar os adultos no trabalho e a privação de toda uma vida que isso causava. Todas essas questões saltam aos olhos na imprensa produzida por trabalhadores, no sentido de nos mostrar como, não apenas elaboravam as múltiplas experiências, mas como também questionavam, a fim de pensar e gerar estratégias em prol de efetivas transformações.

EXPERIÊNCIAS

O trabalho propõe percorrer trajetórias em prol da educação realizadas por trabalhadores, no sentido de tocar em temáticas que nos mostram a pluralidade, nuances e matices existentes no processo histórico que faz parte da história da educação no Brasil, nos quais os diferentes agentes históricos assumem funções que fogem de rotulações e visões que muitas vezes os enquadram a personagens meramente ilustrativos na história. Acreditamos que estes percursos possam contribuir no sentido de ampliar as visões a respeito das agências dos múltiplos atores sociais e nos permitirá perceber melhor a complexidade dos projetos e lutas sociais e políticas em disputa em torno da educação popular (Martinez, 1997).

As questões que orientam o presente artigo tomam como base uma linha historiográfica que contempla os diversos projetos, tensões e a multiplicidade dos agentes históricos que nos revelam a diversidade de formas de educação no processo histórico. Sob esta perspectiva, ressaltamos a agência dos diversos atores sociais nos processos educativos, bem como seus interesses na dinâmica em discutir e promover o ensino para os filhos de trabalhadores e para si mesmos, adultos pertencentes às camadas populares que não tiveram acesso ao ensino na infância e juventude. Ainda que não sejamos capazes de conhecer a totalidade dessas experiências, sabemos que podemos trilhar caminhos que permitem observar os rumos tomados, as intencionalidades pensadas e as práticas promovidas por diferentes trabalhadores em prol da instrução. Cabe recuperar algumas experiências implementadas por parte



dessa camada da população, mantendo o olhar voltado para as práticas educativas por eles fomentadas.

Ao buscar como estes trabalhadores se organizavam, observamos em geral a defesa de uma concepção de educação e seus anseios, por meio de fontes produzidas pelos próprios trabalhadores como jornais produzidos por diferentes categorias de operários e por suas associações, que como sinaliza Maciel (2008) possibilitam fornecer indícios “sobre suas vidas, experiências, projetos e utopias” (2008, p.90). Outra justificativa para a escolha desses títulos é o fato de eles estarem disponíveis para consulta *online* na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional. A hemeroteca digital possibilita o desenvolvimento da pesquisa porque permite o acesso remoto, nos permite cruzar títulos diferentes e ampliar o recorte cronológico. Temos na hemeroteca digital um importante instrumento de pesquisa, aliado e associado a outros arquivos, na medida em que dispomos de consulta e leitura da íntegra dos documentos por meio do acesso digital no site da biblioteca. A pesquisa no acervo digital conta com recursos de busca através de palavras-chave a respeito do tema estudado.

O jornal foi utilizado nesta pesquisa como fonte de informações sobre como trabalhadores entendiam a educação, e também como um instrumento de ação e coesão dos mesmos ao considerarmos as especificidades do jornalismo desenvolvido pelos trabalhadores, os pensamentos e os anseios contidos nos conteúdos construídos por trabalhadores. Os jornais nos possibilitam analisar o modo como aqueles trabalhadores viam a sociedade na qual atuavam e as aspirações que orientavam tanto suas ideias quanto as suas práticas, como destaca Araújo (2013):

[...] ferramentas importantes de elaboração de novas representações acerca da vida social ou mesmo de renovação das representações já existentes. Ou seja, não se tratam de espelhos neutros da dinâmica social, no entanto são reflexos dos próprios discursos que circulam e estão em pauta no meio social a que pertencem (2013, p. 79).

O trabalho consiste em analisar iniciativas de trabalhadores no campo educacional, na cidade do Rio de Janeiro, nas primeiras décadas do século XX, acompanhando a atuação destes grupos sociais por meio de periódicos. É importante ressaltar que estes movimentos em prol da instrução popular não se restringiam a criação de aulas, escolas e bibliotecas. O debate incluía outras pautas, ideias e práticas educativas, vinculadas muitas vezes, às associações pelas quais diversos trabalhadores circulavam. Assim, procuramos identificar e analisar algumas iniciativas por parte dos trabalhadores em prol da educação, com base no conceito de experiência desenvolvido pelo historiador inglês Edward Palmer Thompson. Para tal, buscamos avaliar se e como trabalhadores elaboraram novas significações a partir das ações coletivas voltadas para a instrução, de acordo com as experiências vividas e construídas pelos agentes históricos no Rio de Janeiro no início do século XX.

As primeiras décadas do século XX trouxeram à tona uma série de movimentos inspirados e influenciados numa concepção de trabalho e educação, calcados em



valores que desejavam construir caminhos mais igualitários e justos, frente aos diferentes grupos sociais que constituíam a sociedade. Diante da multiplicidade observada, podemos ver grupos sociais diversos debatendo e agindo sobre a criação de escolas e bibliotecas no Rio de Janeiro em um cenário de profundas transformações. A pesquisa também nos leva a refletir sobre o cuidado de nos precaver contra a tentação de considerar que havia apenas uma única concepção de educação. Ao contrário, o contato com os pequenos jornais publicados no Rio de Janeiro nos permite analisar que havia nas primeiras décadas do século XX debates e discussões, em diferentes periódicos, realizados por múltiplos atores sociais, voltados para a problematização e questionamento da instrução aos moldes do sistema tradicional que vinha se constituindo. Para além de severas críticas ao modelo que era visto como desarticulado com a vida propriamente dita, distante da experiência e da prática existente no cotidiano, vemos análises e apontamentos que levantaram outras possibilidades para uma formação integral e crítica.

Diante de vários projetos em disputa no processo da República, podemos perceber diversos movimentos, interesses e agências. Para tal, observamos também uma expressiva mobilização e organização coletiva de classe desde final do século XIX, dinâmica esta que se estende por toda a Primeira República (Batalha, 2000). Tendo em vista os projetos em disputa, diversos grupos sociais com interesses específicos sobre a educação, num contexto de formação de Estado e Nação (Gondra, Schueler, 2008), o presente trabalho volta-se para as vozes, interesses e pautas dos trabalhadores envolvidos em movimentos e ações diversas em prol da instrução popular.

Ainda que tenhamos em mente que ganhava relevância o modelo de instrução pública difundido pelo estado, com interesses bem específicos voltados para a ordem e progresso, para organização e controle social, assim como era forte a iniciativa privada na manutenção de escolas e definição das políticas educacionais, temos a pretensão de partir dos movimentos por parte dos trabalhadores e para tal, observar os anseios, concepções e iniciativas movidas por eles referente à instrução.

Os periódicos permitem observar redes de sociabilidade, espaços compostos por intelectuais e lideranças entre trabalhadores que se destacaram na imprensa popular. Professores e pensadores, concernentes a grupos com formação intelectual e grau de instrução formal variado e nem sempre elevado, que ajudaram a compor os cenários plurais nos quais nos debruçamos.

União Geral dos Eletricistas

Sede: Rua da Saúde, 41

Assemblea-Convidam-se os operadores e nematográficos e os eletricitistas de todas as casas de diversões, a comparecer à assemblea que se realiza hoje, às 23 1,2 horas, para tratar de assumptos de grande importância. – O secretario geral.

Convidam-se todos os camaradas para a assemblea a realizar-se sábado, 14 do corrente, às 21 horas, para tratar de interesses sociais, em face do momento actual e dos meios a por-se em pratica para o inicio da Escola Profissional.



Aviso a todos os camaradas que, na mesma noite, antes da assembléa haverá uma conferência pelo camarada Octavio Brandão. (O secretario geral) (União Geral dos Eletricistas. *Voz do Povo*, Rio de Janeiro, Ano I, Edição 185)

A publicação acima exemplifica uma série de notas e relatos publicados no jornal *Voz do Povo*, com caráter de descrever a pauta de inúmeros assuntos debatidos em assembleias e reuniões de associações diversas. A nota assinada pelo secretário da União dos Eletricistas, ainda que não destaque o nome, informa aos “camaradas” a pretensão de organizar uma escola profissional. Para isso, convidou os eletricitas e demais operários a comparecer na assembleia. O conteúdo ainda sugere um diálogo entre estas organizações de diferentes ofícios e a preocupação com assuntos frente às circunstâncias do “momento atual”, o que nos permite refletir sobre as pautas que faziam parte das preocupações dos trabalhadores.

No texto podemos perceber os registros a esses “camaradas”, comumente citados nos periódicos, corroborando com a noção de que trabalhadores de diferentes especialidades, não só colocavam a instrução em seus discursos, como também se mobilizavam para a execução das mesmas. Mobilizações semelhantes podem ser vistas em inúmeras edições de periódicos como o jornal *Voz do Povo*, em diferentes colunas e notícias, que trazem com frequência notas sobre a necessidade de criação de escolas.

Nesse contexto, o cenário do Rio de Janeiro se delineava como um espaço composto por lutas sociais, num tempo em que também passava por profundas transformações. A pesquisadora Lúcia Silva (1999) analisa as intensas transformações no espaço urbano e a multiplicidade dos processos sociais em curso, e salienta as diferentes experiências na cidade. É interessante acompanhar o olhar, ao se debruçar sobre o cenário carioca e a multiplicidade das tramas sociais ali engendradas, referentes aos agentes históricos que se articulavam envolvendo diferentes dinâmicas. Encontramos reivindicações de trabalhadores para a instrução, em meio a toda agitação, movimentações pelas ruas, diante das diferenças e contradições que envolviam exclusões espaciais e sociais. É fundamental pensar como neste espaço e tempo mutáveis, os atores sociais estavam articulando formas de resistência, sobrevivência, negociações, rearranjos e valores culturais. Deste modo, aliado a essas profundas situações que marcaram este início do século XX, pensamos nas experiências por parte desses trabalhadores no sentido de pensar e promover a instrução e quais concepções de educação levantavam.

No jornal *A Classe Operária*, criado em 1925 e primeiro órgão do Partido Comunista, trabalhadores da companhia Souza Cruz elencaram uma série de reivindicações referentes a condições básicas de trabalho, ao questionarem humilhações, multas, má alimentação e tratamento aos funcionários. Dentre as pautas e “aspirações”, a agenda de condições para a instalação e manutenção de uma escola, com destaque para “uma escola de trabalhadores – criada e dirigida por trabalhadores, para trabalhadores.” (*A classe operária: jornal de trabalhadores, feito por trabalhadores, para trabalhadores*. Rio de Janeiro, Ano 1, nº7, 13 de junho de 1925, p. 1.)



A proposta de criação da escola enfatiza a busca de autonomia pelos trabalhadores, seguindo a diretriz do próprio jornal que traz o seguinte subtítulo: *jornal de trabalhadores, feito por trabalhadores, para trabalhadores.*

A pesquisadora Ana Luiza Costa (2012) contribui de forma significativa ao se debruçar sobre estas questões a partir de um mapeamento a respeito de iniciativas de trabalhadores para criar suas próprias aulas noturnas, evidenciando a agência das classes populares no processo da instrução. Ela nos mostra os movimentos educacionais por meio das aulas noturnas para trabalhadores no Rio de Janeiro durante o século XIX, evidenciando a importância das lutas das camadas populares no Império. A autora nos elucida acerca das experiências educacionais pensadas e praticadas por estes grupos sociais, nos permite refletir sobre o movimento feito por eles próprios no processo de instrução, um dinamismo que mostra a atuação e envolvimento não somente no fato de receber a instrução, mas no processo de luta e busca por uma educação que considerasse suas múltiplas experiências. Seja pelas associações educacionais, e pela imprensa, dentre outras fontes, é possível perceber como as demandas pela educação são discutidas e pleiteadas. Vemos representações de educação e, esta, por sua vez, não apenas é reivindicada, mas também reconhecida como direito por distintos movimentos populares nos mais diversos espaços. Ainda que seja perceptível a grande preocupação de um modelo de educação destinado às camadas populares, com objetivos de controle e ordem da sociedade que se desejava constituir, temos a possibilidade de ampliação da discussão das representações, apropriações e ressignificações da instrução popular, diante das experiências dos trabalhadores e grupos sociais pertencentes às camadas populares.

A complexidade dos trabalhadores se mostra na diversidade de suas especificações e representa a multiplicidade dos agentes históricos. Imigrantes, trabalhadores agrícolas e do centro urbano nos mostram um cenário plural e com práticas sociais diversas. Múltiplos ofícios e, conseqüentemente, movimentos e dinâmicas se fizeram presentes no contexto de redefinição e reconfigurações no mundo do trabalho:

Heterogêneos em termos étnicos, culturais e nas suas formas de inserção no mundo do trabalho, os trabalhadores cariocas viviam às voltas com um mercado de trabalho competitivo e disputado, que mantinha desempregados ou subempregados 50% da população economicamente ativa no final dos anos 1880, enfrentavam longas jornadas e baixos salários, além de terem que lidar com a rigidez de normas e regulamentos no trabalho em oficinas e fábricas que visavam cercear sua liberdade de ação e organização. (MACIEL, 2016, 417-418).

Este cenário, que vai se delineando no último quartel do século XIX, pode ser visto inclusive na virada do século e anos iniciais do século XX, fomentando na pluralidade dos trabalhadores o anseio por maior organização, a fim de que suas causas pudessem ganhar corpo e forma por meio de conquistas de seus direitos para suas respectivas classes.



Agendas articuladas pela luta por direitos compõem uma série de formação de grupos de trabalhadores. Sob esta perspectiva, vemos a organização de estivadores, marmoristas, padeiros, tecelões, dentre outros, que almejam por condições de trabalho mais justas. Não obstante, a educação aparece como pauta, seja ela formal por meio de escolas, mas também com caráter mais informal nos mais variados espaços educativos. Bibliotecas, associações literárias, conferências, teatro e outros diferentes espaços de sociabilidade que ressaltam representações de discursos a respeito da instrução popular, discursos estes fomentados pelos trabalhadores. Deste modo, ampliam as possibilidades de nossos olhares, no sentido de voltarmos para propostas educacionais pensadas e articuladas por trabalhadores.

O grande desafio se faz em construir uma narrativa que procure contemplar os anseios e debates de práticas educativas, pelo viés da perspectiva dos trabalhadores. Uma das contribuições e aprendizado neste processo de pesquisa em desenvolvimento diz respeito aos cuidados necessários para não cair em armadilhas teóricas e metodológicas que levam a ver tudo como dado e posto na história ou como realizações decididas acima dos cidadãos comuns, sem resistência, pois como destaca Bacelar (2008) “documento algum é neutro, e sempre carrega consigo a opinião da pessoa e/ou do órgão que o escreveu” (2008, p.63). Em meio a moldes civilizatórios, importados e hierarquizados com projetos de sociedade e, de educação de cima para baixo, podemos observar lutas, resistências e embates cotidianos travados por parte dos trabalhadores cariocas naquele período.

Nesse sentido, o olhar lançado volta-se para iniciativas que envolvem práticas da cultura letrada pela chave da dinâmica e do ponto de vista dos trabalhadores. Associados a estas análises estão diversos aspectos relacionados a dificuldade de articulação, questões financeiras, falta de verbas, dentre outras características que levam a desarticulação dos trabalhadores em prol de iniciativas em benefício da instrução popular. No entanto, o acesso à imprensa popular, sem que desconsideremos os grandes desafios atrelados aos caminhos do pensamento até efetivamente as ações, das continuidades, descontinuidades e rupturas, encaradas como barreiras reais e existentes, deixa um recado à história da educação brasileira: em meio a uma instrução popular pensada pelas elites dirigentes e grupos pertencentes ao Estado, havia processos em disputa, pensado e gerido por múltiplos trabalhadores, com diferentes propostas, condições e distinto poder de atuação, frente às suas demandas.

Em muitas publicações podemos perceber seleções de textos com conteúdos que abordavam a necessidade de acesso a uma instrução que pudesse promover a emancipação dos trabalhadores que viviam em condições de trabalho marcadamente excludentes e exploratórias. Havia a preocupação em escrever para gerar a inquietação, reflexão das situações postas, a fim de problematizar o modo como viviam. Sob esta perspectiva, vale ressaltar que os jornais exerciam muito mais do que a função de difundir e propagar a causa operária, considerando que o acesso à instrução compunha uma dessas causas. Também fazia parte das análises no periódico a instrução necessária à reflexão para perceber as condições impostas e a estrutura hierarquizante, que destinava aos filhos de trabalhadores e as camadas populares



uma instrução diferente em relação aos grupos pertencentes às elites. Em diferentes textos e jornais, pôde-se observar o descontentamento e insatisfação ao que era pensado por essas elites para a manutenção de seus privilégios. Vemos publicações que demonstram reivindicações traduzidas por meio de questionamentos frente a estas diferenças da instrução ofertada.

Um trabalhador que assinou A. C. Cristino retomou a primeira edição de *O marmorista* no segundo ano de existência, em 1907, reiterando a necessidade da luta com o objetivo de ocupar o lugar que era deles por direito. O texto exemplifica a reflexão de suas experiências enquanto agente histórico, ao mencionar sua atuação frente à sociedade da qual era parte integrante:

A todo tempo é tempo de nos prepararmos, de frequentarmos a escola, é somente uma questão de vontade. Se a oficina não dá ao simples marmorista de hoje, os conhecimentos precisos para ser amanhã um Celline, um Teixeira Lopes, ou Pierre Poaget, deixa-lhe em compensação quatro horas, absolutamente livres, em cada dia útil, em que poderao consagrar-se ao estudo, frequentando a escola onde esses conhecimentos lhe são ofertados gratuitamente. Avante, pois companheiros! Em vez de esterelizarmos as horas da nossa folga em divertimentos pequenos que prejudicam physica e moralmente, isto é, a saúde, o dinheiro e o crédito, aproveitemo-los frequentando a escola, educandos. (*O Marmorista*. Rio de Janeiro, Ano 2, número 3, 1 de janeiro de 1907, p.1.)

Manoel Domingues D’Almeida, marmorista e 2º vice-presidente do *Centro dos Operários Marmoristas* em 1906, assinou uma publicação que trata do movimento operário e abordou a resistência, o valor do estudo para a luta pelas condições de trabalho. Aqui a concepção de educação defendida está relacionada a instrumento de luta, princípios estes que podem ser analisados em muitos outros textos publicados em outros jornais. Segundo Batalha, *O Centro dos Operários Marmoristas* foi fundado em 1903 e tinha por objetivo principal “a resistência” e fornecia aos seus associados “defesa jurídica gratuita; promovia ensino teórico e prático, através de escola noturna; serviço de informações e colocação de sócios; auxílios e pensões para enfermidades e falecimentos”. (BATALHA, 2009, p.207)

Os jornais analisados, assim como as obras consultadas, nos permitem observar como eram diversas as associações operárias. O periódico *Voz do Povo: Órgão da Federação dos Trabalhadores do Rio de Janeiro e do proletariado em geral* (1920), mesmo com sua existência efêmera, deixou registros que permitem ao pesquisador refletir sobre a complexidade e multiplicidade dos diferentes trabalhadores e seus ofícios. Nas mais diversas publicações do periódico, encontramos uma gama que evidencia ofícios e atribuições distintos e representam a união, acordos, negociações e aspirações que compõem a construção de classes trabalhadoras no bojo da redefinição das relações de trabalho. (MACIEL, 2016, p.417)

Jornais que nos permitem refletir sobre a multiplicidade de ofícios que compunham uma rede de trocas, experiências, compostas também por uma



diversidade de agentes históricos. Percebemos aqueles que batalhavam pela causa do coletivo, aqueles que viam a necessidade da luta, que defendiam a existência e manutenção do jornal como veículo de comunicação, propagação, difusão e luta, e esses que condenavam outros com valores pendentes e os ausentes nos centros de reuniões e organização de diferentes movimentos. O contato com estes periódicos possibilita confrontar suas posições e argumentos com os jornais da grande imprensa, de valores burgueses, ao ampliar a possibilidade de olhar no que se refere às tensões sociais. Nessa chave, podemos perceber o perfil identitário atribuído a estes periódicos caracterizados em muitos subtítulos.

O *Voz do Povo* publicou texto intitulado “Alliança dos Trabalhadores em Marcenarias” e chamou a atenção para a falta de instrução nesses locais de trabalho, o que “cada dia mais faz sentir a necessidade de escolas sustentadas pelos sindicatos”. (Alliança dos Trabalhadores em Marcenarias”. *Voz do Povo*, Rio de Janeiro, edição 107, Quarta-feira, 26 de maio de 1920, p.3.)

O jornal dava publicidade aos debates no interior da associação dos marceneiros, criada em 1919, que sinalizavam para a necessidade da instrução como forma de seus trabalhadores reivindicarem direitos trabalhistas como as horas de trabalho e refletir sobre as condições impostas pelos patrões. E foram além, avaliando as condições do ensino na capital federal e fazendo uma crítica à nomeação para os cargos de confiança a cada governo e as mudanças com a troca dos mesmos: “O atraso em que se acha o ensino primario no Distrito Federal é devido exclusivamente a essa anomalia: a de escolher-se para o dirigir individuos que jamais se dedicaram as questões pedagógicas”. (*Voz do Povo*, Rio de Janeiro, edição 121, Quarta-feira, 9 de junho de 1920, p. 1.)

Percebemos no periódico *Voz do Povo* diferentes vozes e concepções que abordaram a necessidade de escolas que atendessem as demandas dos operários, defenderam uma instrução capaz de articular o estímulo para as potencialidades de reflexão sobre o mundo, compreensão para as relações sociais postas frente a imposições, explorações no que diz respeito às relações de trabalho.

Muitas publicações trataram da infância e do cuidado e atenção para uma educação de promoção à liberdade de pensamento e ideias, educação que de fato contribuiria para uma formação capaz de desenvolver habilidades para a vida. Outras publicações condenavam um ensino mecanizado, voltado para o que podemos articular a um gerenciamento e controle hierarquizado que beneficia um determinado grupo, que não por coincidência, era composto pelos donos das fábricas e que desejavam a manutenção da hierarquia nas relações de trabalho, além de reforçar o caráter passivo e conformista por parte das classes trabalhadoras.

Esses artigos, encontrados em diferentes edições do periódico *Voz do Povo*, lançam a perspectiva de reflexão sobre o debruçar desses grupos em prol da educação voltada aos trabalhadores. Em uma das primeiras edições, o jornal informou “Aos nossos leitores” destacou que a *Voz do Povo* iniciaria “brevemente a publicação de novas seções dedicadas à instrução dos trabalhadores” (“Aos nossos leitores.” *Voz do Povo*. Rio de Janeiro, edição 3, Sábado, 7 de fevereiro de 1920, p.3). Tal preocupação



reverbera os ânimos para os debates sobre a situação da instrução e medidas necessárias para transformações efetivas.

O *Voz do Povo*, um periódico criado pela Federação dos Trabalhadores do Rio de Janeiro “e dos proletários em geral” – fundada em 1919 e que reunia no ano seguinte um conjunto de “25 sindicatos” filiados – atuava como um instrumento articulador de categorias profissionais com especificidades e condições de trabalho muito diversas. Apesar de congrega tantos sindicatos, uniões e associações, pode ser considerado um jornal de vida curta, já que durou apenas um ano. Porém, ele traz para a pesquisa uma série de informações – já que dava publicidade às reuniões, assembleias, deliberações, estatutos e outros documentos dos sindicatos filiados – assim como os questionamentos de múltiplos trabalhadores em diferentes ofícios, com exposições das condições que os industriais insistiam em manter sob a lógica do capital dentro dos espaços de trabalho.

Esse jornal, assim como a Federação, eram espaços propícios para apresentação de argumentos para questionar a manutenção de condições de vida e trabalho precárias e nos possibilita observar expectativas, anseios, convicções refletidas nos textos publicados por variados agentes históricos que constituíram o jornal. Constantemente a instrução foi sinalizada como um instrumento articulador de leitura de mundo e de luta por condições mais justas de oportunidades, diante das situações que lhes eram impostas. Assim sendo, o próprio jornal também foi analisado como instrumento pedagógico e eixo orientador para repensar suas práticas e problematizar as explorações vividas. O chamamento para a leitura e construção do jornal proporciona análises sobre as experiências e a vontade por novas possibilidades: “O dever inadiável de todos nós. Ler e fazer ler a *Voz do Povo*”. (Voz do Povo, Ano I, Segunda-feira, 23 de fevereiro de 1920.)

Ao acompanhar alguns jornais operários vemos como a instrução compunha a pauta de reivindicações como forma de direito, a fim de promover transformações nas relações de trabalho e como alcance de uma instrução que pudesse sensibilizar e conscientizar para reflexão diante de uma educação emancipatória.

Dessa maneira, por meio da imprensa popular, vemos muitas iniciativas voltadas para a criação de aulas, cursos e escolas. Criadas, o esforço destinava-se em manter as mesmas, com pedidos de colaborações dos associados e demais esforços e práticas. Acompanhamos seus apelos e estratégias para manter suas escolas em diferentes localidades do Rio de Janeiro. A concepção de educação estava articulada, para além da criação e manutenção de escolas, à difusão e propagação de artes, instrumentos educativos fomentadores de práticas culturais com potencial de promover uma formação reflexiva, percebida em anúncios de festivais e apresentações artísticas. (Voz do Povo. Rio de Janeiro, ano I, Edição 99, Terça-feira, 18 de maio de 1920).

Nesse sentido, vemos uma série de pequenas notas convidando e estimulando a encenação de peças teatrais, exibição de filme, dentre outros componentes culturais associados a lazer, práticas culturais e como impulsionador de atividades à abertura e manutenção de escolas.



As bibliotecas também compuseram um espaço que representou as lutas dos trabalhadores, no sentido de pensar formas para sua formação e instrução. Sob este aspecto, vemos publicações de propostas para criação de bibliotecas ao longo de vários números de *Voz do Povo*, *O Marmorista* e de outros jornais da imprensa operária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho propõe pensar e problematizar a instrução das camadas populares por outros ângulos. Ainda que muito ainda tenha que ser percorrido, em busca de maiores informações a respeito dessas escolas, o funcionamento e manutenção das mesmas, as ideias iniciais nos permitem algumas análises. Se durante muito tempo houve o predomínio do olhar para a instrução das camadas populares a partir das elites dirigentes, proprietárias e por parte do governo, lançamos-nos ao desafio de problematizar e pensar a educação dos trabalhadores por meio de novas indagações, por meio de experiências com sentido dos próprios trabalhadores, que possam contribuir para ressignificar nossas interpretações referentes à atuação desses agentes históricos, enquanto construtores de sua própria história. A história social da imprensa contribui para uma perspectiva que considera o protagonismo e multiplicidade dos trabalhadores, ao contemplar a construção de suas experiências, nos mais variados espaços.

O presente trabalho permite refletir sobre iniciativas de investimento por parte de trabalhadores, como criação de escolas e bibliotecas, realização de festivais, estímulos às artes com atenção voltada para a dança, músicas, grupos teatrais e demais espetáculos, o que possibilita compreender a educação de forma mais ampla e integral, ao contemplar os vários aspectos que compunham as pautas de diferentes associações e corporações de trabalhadores. Acompanha a busca por uma educação potencializadora dos diferentes aspectos que formam o ser humano, estimulada por meio da instrução formal, com a sistematização do ensino, a partir da articulação entre teoria e prática, no qual o conhecimento se associava à vida prática e do cotidiano. Articulada a esta educação formal contextualizada e prática, a educação não formal e informal, realizada por meio dos diferentes espaços de sociabilidade, no qual as associações e os jornais tinham importante papel, representam a concepção de práticas culturais integrantes de uma perspectiva global de formação das classes trabalhadoras, destinadas aos seus filhos e aos próprios operários.

As classes trabalhadoras no início do século XX atuaram de forma maciça e o seu legado expresso em associações, alianças e uniões sindicais muito tem a dizer, no sentido de sinalizar para a importância da ação coletiva, de construir parcerias frente aos grandes desafios, anseios e ações em busca por direitos para seus grupos.

Cabe a nós conhecermos a nossa história das classes trabalhadoras, e suas lutas para conquistar e garantir nossos direitos. Temos direito a uma educação democrática, emancipatória, capaz de desenvolver os múltiplos aspectos que nos constituem, uma educação que nos permita compreender as situações a nossa volta,



de maneira que possamos ser autônomos, a fim de provocar mudanças sociais. Com efeito, salientamos que essa educação – que hoje parece uma utopia – fazia parte de pautas, pensamentos e iniciativas de muitos trabalhadores, que viam na imprensa operária um instrumento, não só de difusão, mas também de instrução, diálogo e luta para as classes trabalhadoras.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Anelise Rodrigues Machado de. As crianças estão nos noticiários: a imprensa escrita periódica na construção da história da infância. *Revista Catarinense de História* (online), Florianópolis, n. 22, p. 74-90, 2013.

BACELAR, Carlos. Uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). *Fontes Históricas*. 2ª ed., 1ª reimpressão, São Paulo, editora Contexto, 2008, p. 111 – 154.

BARBOSA, Marialva. *Os donos do Rio*. Imprensa, poder e público. Rio de Janeiro: Vício de Leitura, 2000.

BATALHA, Claudio. *O movimento operário na Primeira República*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

_____. (Org.) BATALHA, Cláudio. (Org.) *Dicionário do Movimento operário: Rio de Janeiro do século XIX aos anos 1920, militantes e organizações*. São Paulo, Editora Fundação Perseu Abramo, 2009.

COSTA, Ana Luiza J. da. *O educar-se das classes populares oitocentistas no Rio de Janeiro entre a escolarização e a experiência*. Tese de Doutorado em Educação, São Paulo, Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, USP, 2012.

_____. A. L. J. da. As escolas noturnas do município da corte: estado imperial, sociedade civil e educação do povo (1870-1889). *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 114, p. 53-68, jan./mar. 2011.

_____. À luz das lamparinas: as escolas noturnas para trabalhadores no Município da Corte (1860-1889). 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

GONDRA, J. G.; SCHUELER, A. (Orgs.). *Educação, poder e sociedade no império brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008.

Jornal: A alvorada: órgão das classes operárias do Brasil. Rio de Janeiro, Ano I, 11 de maio de 1890. Acesso em: <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>

Jornal A classe operária: jornal de trabalhadores, feito por trabalhadores, para trabalhadores. Rio de Janeiro, Ano 1, 1925. Acesso em: <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>

Jornal: O Marmorista. Órgão de propaganda dos operários marmoristas. Rio de Janeiro, Pa-pelaria e Typ. Vianna e C., Rua 7 de setembro, 197. Rio de Janeiro, Ano I, 1906.

Acesso em: <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>

Jornal: Voz do Povo. Rio de Janeiro, ano I, 1920. Acesso em: <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>

MACIEL, Laura Antunes. “Imprensa de trabalhadores, feita por trabalhadores, para trabalhadores?”. *História & Perspectivas (Uberlândia)*, n.º 39, jul/dez. 2008, p. 89-135.



_____. Imprensa, esfera pública e memória operária – Rio de Janeiro (1880-1920). *Revista de História*. São Paulo, [online]. n.175, 2016.

_____. “Evocar o passado, reger o presente, descortinar o futuro”: imprensa e memórias populares. Texto apresentado no XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, ANPUH, Fortaleza, 2009. Disponível em: <http://docplayer.com.br/129347428-Evocar-o-passado-reger-o-presente-descortinar-o-futuro-imprensa-e-memorias-populares-laura-antunes-maciel.html> Acesso em: 15 de julho de 2019.

_____. Cultura letrada, intelectuais e memórias populares. In: Gouveia Engel, Magali; Corrêa, Maria Letícia; Santos, Ricardo Augusto dos. (orgs) *Os intelectuais e a cidade: Séculos XIX e XX*. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=Fbwp-DwAAQBAJ&pg=PA53&lpg=PA53&dq=laura+maciel+imprensa+popular&source=bl&ots=kT-M8Rmvc1z&sig=ACfU3U1LeDSvAIKLzezeoJ86LAe3N_mjRg&hl=pt-BR&sa=X&ved=2ahUKEwiLh_WxirfjAhXPGLkGHRdoDOI4ChDoATAJegQICRAB#v=onepage&q=laura%20maciel%20imprensa%20popular&f=false Acesso em: 15 de julho de 2019.

MARTINEZ, A. F. *Educar e instruir: a instrução popular na corte imperial - 1870 a 1889*. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1997.

SILVA, Lúcia. A cidade do Rio de Janeiro nos anos 20: urbanização e vida urbana In: FENELON, Déa Ribeiro. (orgs) *Cidades*. PUC/SP, 1999.

THOMPSON, E. P. “O termo ausente: experiência”. In: *A miséria da teoria*. Rio de Janeiro, Zahar ed., 1981, pp. 180-201.

“SANTO ANTÔNIO, ME CASA JÁ”: ORIGENS AFRICANAS E AFRO- BRASILEIRAS DA PRODUÇÃO POPULAR DAS VIRTUDES CASAMENTEIRAS DE SANTO ANTÔNIO DE LISBOA

Luiz Fernando Conde Sangenis – FFP/UERJ

Samira Lucia Dias dos Santos de Sousa – FFP/UERJ

INTRODUÇÃO

As bênçãos de Santo Antônio, em dias de terça-feira, são tradição comum, em especial, em igrejas franciscanas ou que dedicam altares ao santo popular do Brasil. Afirma Poel (2013, p. 1059) que a prática de dedicar esse dia da semana surgiu na Itália a partir de 1617. Não por acaso, Ogum, um dos orixás sincretizados com Santo Antônio, é também saudado nos terreiros às terças-feiras. Nas igrejas católicas, o afluxo de devotos e fiéis aumenta substantivamente nas chamadas trezenas de Santo Antônio, os trezes dias de preparação que antecedem a festa em homenagem ao santo, celebrado pela liturgia santoral no dia 13 de julho de cada ano, data imediatamente posterior em que é comemorado o dia dos namorados. Os devotos clamam pela intercessão de Santo Antônio, com fama de poderoso taumaturgo, as mais variadas graças, que vão das necessidades urgentes de sobrevivência (emprego, melhores salários, quitação de dívidas, achamento de coisas perdidas), às de cunho amoroso (um namorado ou um casamento), até aquelas que precisam se valer dos poderes desobsozadores da bênção para livrar das tentações malignas ou de demais tormentos da alma (ZUAZU, 2017).

Nosso intento é analisar a produção popular da fama de casamenteiro de Santo Antônio assentada em processos culturais de sincretização entre o santo católico e Exu, orixá pertencente ao universo cultural e religioso africano e afro-brasileiro. As virtudes casamenteiras do santo surgem em fase histórica moderna, uma vez que em suas hagiografias medievais não é encontrado elemento mais explícito que a respalde (VAINFAS, 2003, p. 30). A devoção a Santo Antônio, promotor de matrimônios, tem origem no sincretismo religioso, no âmbito do catolicismo popular da região do Congo e de Angola. Desde o século XV, com a cristianização do reino do Congo, Santo



Antônio foi santo muito valorizado na missão portuguesa da África. Em verdade, podemos afirmar que as virtudes casamenteiras pelas quais Santo Antônio foi também reconhecido no Brasil representaram a continuidade de formas complexas e peculiares de remodelagem e africanização do cristianismo centro-africano em solo brasileiro (BOXER, 1981; VAINFAS; SOUZA, 1998).

Uma imagem vale mais do que mil palavras. A expressão da sabedoria popular ressignificou a intencionalidade do nosso olhar quando nos deparamos com a reprodução de uma imagem africana de Santo Antônio de Lisboa portando um ogó de forma fálica na mão direita, encontrada no livro *A propósito de frades*, do sociólogo Gilberto Freyre, publicada, em 1959, em Salvador. Bastante singular e rara, conforme a descreveremos mais adiante, a imagem, com características sincréticas que a associa a Exu, foi o mote e disparador desse trabalho.

A aproximação sincrética entre Santo Antônio e Exu, a princípio, poderia parecer estranha e mesmo inconciliável. Entre os africanos, entretanto, a representação priápica de Exu exalta a potência sexual, a fertilidade e a garantia da geração de prole numerosa. Ora, a santidade, segundo o catolicismo, afirma-se na negação da sexualidade ou, ao menos, na sua sublimação, de modo que a castidade, a abstinência sexual e o celibato são tidos como virtudes heroicas e uma forma de martírio profético e que compõe inescapavelmente o clichê da santidade exigível a uma pessoa digna dos altares.

De que modo se poderá coadunar as virtudes do santo católico – representado recorrentemente com o atributo do lírio, símbolo da pureza e da inocência, e invocado como modelo de castidade – e as qualidades de um orixá cuja a representação exalta valores e potências diametralmente opostas, tais como a virilidade, a exaltação sexual e as forças propiciadoras do amor carnal?

Não é, aqui, nosso objetivo discutir as disputas que envolvem o conceito de sincretismo nas ciências sociais, cabendo apenas esclarecer que seguimos os trabalhos de Ferretti (2008, 2013, 2014) que nos dão o suporte necessário para considerar que o conceito é bastante pertinente para analisar os fenômenos religiosos e histórico-sociais mais amplos, no Brasil.

A nosso ver, o conceito de sincretismo se encontra estabelecido na literatura e divulgado há muito tempo. [...] podemos considerar que, em sociedades como a nossa, o sincretismo pode ser considerado como fato social total, relacionado com instituições religiosas, políticas, familiares, econômicas, estéticas, culturais, que, ao mesmo tempo é imposto e voluntário. A sociedade brasileira é complexa e se caracteriza pelo encontro e a mistura entre povos e culturas diversas, e este encontro é enriquecedor. Assim a mistura e o sincretismo constituem elemento central em nossa sociedade, como pode ser evidenciado, entre outros aspectos, nas religiões e na cultura popular. (FERRETTI, 2014, p. 30).

O estudo contribui com as análises que focam os processos históricos de educação não formal cujos influxos passam ao largo da escola, em geral, incipiente e minoritária, no Brasil, até o século XX, ante outros meios sociais utilizados para



a transmissão e elaboração da cultura dominante. Educar e impor novos padrões culturais e sexuais que se coadunassem a moral cristã, coibir os comportamentos considerados pecaminosos e controlar a sexualidade através do matrimônio sempre foi uma das tarefas pedagógicas dos missionários, desde o início da colonização. Mas esse não foi o único movimento produzido. As culturas dominadas encontram nesse processo de aculturação espaços e interstícios muitos propícios a vincar e a modificar a cultura do dominador, de modo que o colonizador também adotou diversos elementos da cultura nativa e daquelas que aqui foram chegando. Pois, ao modo que afirmou Vainfas (2014, p. 306), a história do Brasil está repleta de exemplos de ambos os processos de “aculturação às avessas”.

IMAGENS ANTONIANAS

Na citada obra *A propósito de frades*, de Gilberto Freyre, encontramos a reprodução de uma imagem de origem africana de Santo Antônio. A figura do santo está interposta em página seguinte às informações bibliográficas do livro e antes do prefácio, com a seguinte legenda: “Santo Antônio – Escultura africana – Foto do arquivo da Agência Geral do Ultramar de Lisboa” (FREYRE, 1959, s/n). É no mínimo curioso que a imagem do santo tenha sido disposta pelo autor, aparentemente de forma despreziosa, uma vez que em nenhuma outra parte da obra tenha feito mínima alusão ou comentário a ela, salvo a legenda transcrita acima.

O que teria intencionado Freyre ao inserir aquela instigante imagem de Santo Antônio produzido pela arte popular africana, todavia sem chamar sobre ela atenção através do texto escrito? Aos desavisados, poderia passar sem suscitar grande alarde, não obstante conter traços e atributos sincréticos que lhe conferem singular e inaudita expressividade e incomensurável valor étnico e antropológico. Ao mesmo tempo em que a imagem é um texto imagético eloquente, em razão de seu alto valor artístico e simbólico, Freyre opta pelo silêncio, talvez com a intenção de que a imagem falasse por si mesma. Certamente, Freyre deixou-a lá, exposta aos sentidos, mas apenas cognoscível aos que tivessem olhos para lê-la. Terá Freyre evitado a polêmica, já que seu texto tinha como principais destinatários os frades franciscanos que celebravam os séculos de presença no Brasil? Afinal de contas, a imagem não se coaduna a nenhum dos cânones usuais da representação do santo. Se do lado esquerdo do peito, santo Antônio leva o menino Jesus ao colo, como é comum representá-lo, com a mão direita carrega um ogó, um bastão de formato fálico e que faz referência a anatomia do pênis, e que, segundo a tradição ancestral africana, é portado por Exu, orixá com atributos priápicos.

A correlação e o paralelismo entre Santo Antônio e Exu está na raiz das invocações e do título de casamenteiro atribuído ao santo católico pelo povo, em especial, pelas jovens mulheres casadouras. A hipótese levantada pode ser fruto dessa sincretização, por conta da exaltação da virilidade e das características ligadas à fertilidade e à potência masculina presentes em Exu.

Cabe ressaltar que, em Portugal, a imagem de Santo Antônio tinha significados nacionais, isto é, era o santo patrono do Estado português. As primeiras imagens a



circular na África e no Novo Mundo reproduziam as formas canônicas de representação do santo. Porém, com o passar dos anos, os povos autóctones já não enxergavam o santo do mesmo modo que os colonizadores, conferindo-lhe outra identidade, uma mistura da Europa com a África e com o Brasil. Essa mistura nos leva a pensar como os atributos de Santo Antônio foram se modificando através do contato com as culturas e artes populares africanas e afro-brasileiras. Se Exu se parece a Santo Antônio, Santo Antônio guarda muitas afinidades com Exu.

A arte, de modo geral, e, particularmente as contribuições artísticas sob a inspiração religiosa, e as suas formas visuais e auriculares de tratar o discurso – as obras plásticas sacras, com destaque às imagens, o sermão dos pregadores, as composições musicais litúrgicas, as produções cênicas de cunho catequético e as obras plásticas sacras –, são a matéria privilegiada para encontrarmos o âmago de processos mais complexos e abrangentes de educação popular que se produziu em âmbitos extraescolares. Pois é preciso considerar que, numa sociedade regida eminentemente pela oralidade, em que a imprensa foi proscrita por séculos e a escola atingia apenas a elite, ganha significado investigar o sentido das ações educativas de grande alcance popular promovida pelos próprios missionários.

Uma das funções primordiais da imagem é a função pedagógica (JOLY, 1994). Portanto, aquilo que a gente simples não podia aprender lendo as escrituras poderia ser aprendido por meio da contemplação de imagens sacras. Tais imagens – portadoras de narrativas, de alegorias, de símbolos e de convenções significantes, na época, de domínio público – tornavam as igrejas a bíblia dos analfabetos.

Os negros, em especial, através de suas irmandades e confrarias, em geral dedicadas a Nossa Senhora do Rosário e a São Benedito, devoções que também vieram embarcadas a partir da África, construíram os seus templos religiosos e ornaram-nos com os elementos sacros com os quais tinham maior empatia. Aos santos negros, a exemplo de Santa Efigênia, Santo Elesbão, assim como o já mencionado São Benedito e o pouco conhecido São Gonçalo Garcia (LINS; ANDRADE, 1986), eram dedicados altares para o culto e celebrações festivas, muitas delas com fortes marcas de sincretismo.

Karash (2000) tem chamado a atenção para a popularidade de Santo Antônio entre a população negra do Rio de Janeiro no século XIX, grande parte dela de origem banta, proveniente da África Central. Além disso, destacou que o culto dos negros a Santo Antônio, conhecido especialmente por sua capacidade de curar doenças, encontrar objetos pedidos e trazer fecundidade, deve ser interpretado a partir do complexo “ventura-desventura”, típica da religiosidade centro-africana. Observou também que, na umbanda do Rio de Janeiro de hoje, Santo Antônio é associado a Exu.

Diversos trabalhos como o de Eduardo Etzel (1971), Carlos Lemos (1988), Stanley Stein (1990), Robert Slenes (1992) e de Mariana de Mello e Souza (2001) analisam similaridades entre estatuetas de Santo Antônio encontradas no Vale do Paraíba, no século XIX, esculpidas em gesso, nó de pinho, metal e, por vezes, em osso, e imagens de *minkisi* africanas. As pequenas estatuetas de Santo Antônio eram muito apreciadas por escravos e negros livres.



Ora, algumas dessas estatuetas lembram muito, na fisionomia, postura do corpo e desenho dos braços, as figuras *minkisi* da cultura kongo, usadas no baixo rio Zaire como fetiches para garantir a boa sorte, evitar desventuras ou (nas mãos de feiticeiros maus) levar infortúnio para outros (SLENES, 1992, p. 65).

Na Bahia, Santo Antônio é sincretizado com Ogum e em Recife com Xangó (RAMOS, 2001). Entretanto, não apenas o santo franciscano ganhou novo significado, mas os orixás também passam a ter novas interpretações, ganham estereótipos, inclusive o da demonização, como é o caso de Exu, pecha que carregam até os dias de hoje.

O SINCRETISMO ENTRE EXU E SANTO ANTÔNIO

A sincretização que aproximou orixás, inquices e voduns africanos com santos católicos é matéria de muitos estudos no Brasil, desde os primeiros trabalhos de Nina Rodrigues, até a atualidade, ainda que os estudos mais clássicos de antropologia e de sociologia tivessem a preferência de tematizar os candomblés, particularmente, os da Bahia. Os estudos mais recentes ganharam maior amplitude, havendo trabalhos que passaram a se dedicar aos cultos das entidades espirituais que compõem o panteão brasileiro das religiões de origem africana e afro-indígena: candomblé de caboclo, tambor-de-mina, jaré, cantimbó, umbanda, jongo, terecô, pajelança, encantaria etc (PRANDI, 2011).

Santo Antônio, de modo extemporâneo e a despeito de suas biografias oficiais, ganhou fama militar e foi transformado num santo guerreiro pelo catolicismo popular luso-brasileiro. As qualidades guerreiras do santo lisboeta, tão associadas ao nacionalismo português, e reacendidas em tempos de disputas políticas entre Portugal e Espanha, receberam novos e criativos componentes lendários em território brasileiro. Frei Antônio de Santa Maria Jaboatão (1695-1779) é uma fonte mais antiga capaz de explicar a origem da inusitada carreira militar de Santo Antônio, elaboradas em contextos coloniais brasileiros. Em seu *Novo Orbe Seráfico*, recupera a narrativa de Santo Antônio de Arguim (JABOATÃO, 1759, p. 80-87). Assentando praça nas tropas brasileiras, combateu os inimigos estrangeiros, piratas, franceses e holandeses, em várias partes do nosso território, como soldado raso de infantaria, capitão e coronel (SOARES, 1942).

Entre os negros da cidade de Vassouras, província do Rio de Janeiro, uma revolta de escravos cujos líderes pertenciam a uma associação mística secreta devotada a Santo Antônio e chamada de umbanda foi abafada pelos senhores locais em 1847 (SLENES, 1992). Aos negros vindos de África e aos seus descendentes não lhes pareceu estranho identificar o santo católico com Ogum e Xangó, orixás das guerras e das conquistas, respectivamente, nos candomblés da Bahia e do Rio de Janeiro (SANGENIS, 2017). Na umbanda, Ogum nos conduz a Exu; e Exu nos leva até Santo Antônio.

Na umbanda, há o sincretismo de Ogum com Santo Antônio nas cidades dos Estados do Rio de Janeiro e da Bahia, sendo Ogum considerado o chefe de Exu. Embora Exu, no candomblé, seja o primeiro a ser



referenciado sempre antes de qualquer outro orixá, na umbanda ele é subordinado a Ogum. E, nas duas religiões, eles são muito próximos, ou seja, para dar alguma coisa a Exu é preciso referenciar Ogum. Quando se faz uma festa para Exu, também se referêcia Ogum. Quando se faz despacho para Exu, leva-se também uma oferenda para Ogum. (BAHIA, 2015, p. 113).

O sincretismo entre Exu e Santo Antônio é bastante comum na umbanda. Em dia de Santo Antônio, Exu é homenageado. Mandingas, rezas, canções, receitas e ebós para agarrar marido ou desfazer enlances amorosos são feitas ao santo e a Exu, através das pombagiras, mulheres da rua e ciganas.

As rezas e as poesias do folclore brasileiro invocam o santo casamenteiro:

Santo Antônio, me casa já
Enquanto sou moça viva
Porque milho plantado tarde
Não dá palha, nem espiga (SILVA, 1934, p. 56).

O xote-baião de Haroldo Lobo e Milton de Oliveira parece atestar jocosamente a eficácia dos pedidos amorosos feitos a Santo Antônio.

Em matéria de amor eu nunca brigo.
Pedi um casamento
Santo Antônio arranhou cinco.
Tenho a Luísa, tenho a Elisa,
E também a Leonor.
Tenho a Luzia, tenho a Maria
Santo Antônio exagerou. (POEL, 2013, p. 968).

Anotado por diversos folcloristas brasileiros, há costumes populares exóticos praticados por alguns devotos. Por exemplo: colocar pó da imagem de Santo Antônio no chá oferecido a quem se deseja por namorado; castigo aplicado ao santo quando demora a atender aos pedidos: colocá-lo de cabeça para baixo, cozinhá-lo junto com o feijão; colocá-lo num coador de café, amarrá-lo nos pés da cama; colocá-lo embaixo de um pilão virado; amarrá-lo pelo pescoço e afogá-lo num poço ou cisterna do quintal; roubar-lhe o menino Jesus dos braços. A história do santo casamenteiro é mostrada no filme *A Marvada Carne*, de André Klodzel, produzido em 1985, e também na novela *Antônio dos Milagres*, de Geraldo Vietri, minissérie de 55 capítulos, exibida em 1996 pela TV CNT/Gazeta.

O ainda incompreendido Exu, “grosseiramente identificado pelos europeus com o diabo” (PRANDI, 2015, p. 21), é o mais humano dos orixás e espelha as contradições e as ambiguidades tão características dos seres humanos, capazes de amar e odiar, unir e separar, promover a paz e a guerra.

Santo Antônio também tem lá suas relações com o diabo. Na igreja e no terreiro é desobsessor. Suas rezas e cantos usam palavras fortes. A bênção de Santo Antônio ministrada aos seus fiéis devotos defendem do maligno.



Eis a Cruz do Senhor:
Presenças inimigas, fugi!
Venceu o Leão da Tribo Judá,
Raiz de Davi! Aleluia!
(Breve)
O Senhor Jesus Cristo esteja junto de nós,
para nos defender;
Dentro de nós, para nos conservar;
À frente de nós, para nos guiar;
Atrás de nós para nos guardar;
Sobre nós para nos abençoar;
Ele que, com o Pai e o Espírito Santo,
vive e reina por todo o sempre.
Amém! (PLENTZ, 2013).

O poder taumatúrgico de Santo Antônio contra os males foi perpetuado no antiquíssimo responsório *Si quaerismiracula*, composto por Frei Giuliano de Spira, em ano 1233, dois anos após a morte do santo.

Se milagres desejais,
A morte, o erro, a calamidade
O demônio, a lepra são afugentados
O doente torna-se são.

Um ponto muito comum cantado nos terreiros de umbanda do Rio de Janeiro faz referência ao poder de Santo Antônio que verga e vence o mal.

Santo Antônio Pequenino,
Amansador de burro brabo,
Quem mexer com Santo Antônio,
Tá mexendo com o diabo
Rodeia, rodeia, rodeia,
Meu Santo Antônio rodeia. (bis)

O povo também sabe que Santo Antônio é malino. Ninguém engana Santo Antônio! É preciso ter cuidado com ele. Pode dar um namorado, mas depois faz o casal brigar. Ele faz a cobrança das promessas de seus devotos. Às vezes, ele entra na vida das pessoas disfarçado, seja como um menino ou um velho. Ajuda os pobres e prejudica o rico.

E se o diabo existe, ele colabora com Santo Antônio. Conta a hagiografia do santo: quando um noviço roubou o breviário de Santo Antônio, o diabo correu atrás do delinquente e fez-lhe tanto medo do inferno que veio correndo devolvê-lo ao dono. Que santo poderoso é esse que até o diabo lhe presta ajuda? Assim é que Santo Antônio passou a ser invocado para encontrar as coisas perdidas.

Exu é um dos orixás priápicos, propiciador do sexo, da potência, da união. Daí, cremos também advir a fama de casamenteiro de Santo Antônio, de buscador de homem bom para as mulheres casaduras ou que desejam apenas um namorado.



Sua insígnia mais marcante na África é o *ogó* de forma fálica, ou o pênis ereto. Entre os iorubás, Exu está associado a Elegbara, chamado de Legba pelos fon de Benim. As representações de Exu-Elegbera impressionaram os missionários europeus que, desde os seus primeiros escritos, referiram-se aos grandes falos das efígies, bastante desproporcionais ao tamanho das imagens e exibidos com despudor, nas casas, nas ruas e nas praças públicas, conforme relata o abade Bouche (1885, p. 112). A sexualidade exacerbada aos olhos europeus reforçou o entendimento de que Exu-Elegbara seria a personificação do diabo cristão.

Segundo Verger (1999), vários viajantes descrevem a relação existente entre o culto a Exu e a fertilidade e a procriação. Também foi responsabilizado pelos sonhos eróticos, pelo adultério e por toda relação sexual ilícita. As macumbas do Rio de Janeiro recuperaram aspectos do Exu africano que o candomblé baiano havia escondido e reprimido, notadamente sua sexualidade desenfreada, ante a necessidade de adequação desse orixá à moralidade cristã vigente.

Na umbanda, são conhecidos vários pontos de amarração. Podem propiciar alguma magia do amor ou sugerir o estilo das rezas obrigativas e bravas, contra ou a favor de situações que demandam muito poder. Segundo Poel (2013, p. 904), “estas rezas se chamam obrigativas porque obrigam o santo a fazer as coisas como a gente quer”.

Caboclo da encruzilhada/
Santo Antônio ele é/
Amarrador de feiticeiro/
Com o cordão de sua fé.// (POEL, 2013, p, 55).

E outro ponto de amarração faz referência às entidades da umbanda ligadas a Exu:

Santo Antônio de Batalha
Faz de mim batalhador (2x)
Corre e Gira Pomba Gira,
Tranca Rua e Marabo (2x)

Santo Antônio de Batalha
Faz de mim batalhador
Corre e Gira Pomba Gira,
Tranca Rua e Marabo

Santo Antônio de Batalha (Barô Exu)
Faz de mim batalhador (2x)
Corre e Gira Pomba Gira,
Tranca Rua e Marabo (2x)
Laroyê Exu¹

1 Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/umbanda/1378368/>>. Acesso em: 20 set. de 2019.



A TENTATIVA DE MORALIZAÇÃO DOS ATRIBUTOS CASAMENTEIROS DE SANTO ANTÔNIO

A popularização da fama casamenteira de Santo Antônio tornou-se irrefreável, aliás, como boa parte das manifestações devocionais e religiosas criadas pelo catolicismo popular. Assentadas em complexos processos de sincretização, a religiosidade popular precisou construir formas de ocultação de elementos culturais alheios à cultura dominante. Velar e também ressignificar são movimentos próprios da cultura dominada para se proteger da censura eclesiástica, evitar a reação, em geral, violenta a tudo o que fere e escapa ao controle da sociedade colonizadora constituída a partir de cima, e inventar formas outras de sobrevivência. Uma vez que nas hagiografias de Santo Antônio nada se encontra que pudesse justificar a fama casamenteira do santo, foi preciso que a Igreja oficial e hierárquica elaborasse as suas próprias versões fundadas em narrativas populares que melhor se coadunassem à moral e a ortodoxia católicas.

Encontramos, ao menos, três narrativas católicas e de origem europeia, e que justificariam os dotes casamenteiros de Santo Antônio (LÚCIO, 2014).

A primeira foi publicada em 1958, pelo padre jesuíta Francois X. Weiser, austríaco de nascimento, e que se refugiou nos Estados Unidos, após a anexação da Áustria pela Alemanha, em 1938. Diz o Pe. Weiser que, no País Basco, Santo Antônio gozaria de fama de casamenteiro. Era costume que as moças bascas fizessem uma peregrinação à igreja de Santo Antônio, em Durango, no dia de sua festa. Rezavam aos pés do santo para que lhes encontrasse um bom rapaz a fim de se casarem. Por sua vez, os rapazes bascos faziam a mesma jornada e ficavam ao lado de fora da igreja até que as moças terminassem as suas preces, e, então, eles as tiravam para dançar. Especula o jesuíta que a associação entre noivado e casamento é inspirada em razão de várias imagens de Santo Antônio carregarem um bebê, representado pelo menino Jesus.

A segunda narrativa, refere-se a uma jovem napolitana de família pobre que não dispunha de meios para pagar o dote de casamento. Em desespero, ajoelhou-se aos pés da imagem de Santo Antônio, suplicando-lhe ajuda. De forma milagrosa, desprende-se um bilhete a ser entregue a um agiota conhecido da cidade. Dizia o bilhete que o agiota desse à moça moedas de prata equivalentes ao peso do papel. Obviamente, o homem não se importou, achando que o peso daquele bilhete era insignificante. Mas, para sua surpresa, os pratos só se equilibraram quando houve moedas em quantidade suficiente para pagar o dote.

A última narrativa, bastante popular, dá conta de uma jovem, que depois de fazer uma novena a Santo Antônio, e não tendo encontrado um noivo, conforme pedira em suas orações, zangou-se e jogou pela janela a imagem do santo que guardava em seu oratório particular. De modo inusitado, a imagem lançada fora, atingiu a cabeça de um caixeiro-viajante que passava. O homem apanhou a imagem e foi entregar à jovem, que se apaixonou por ele e atribuiu a sua chegada a fé por Santo Antônio.

Fica evidenciado o teor pedagógico-moralizante das narrativas que refletem os ideais conservadores da família de tipo burguês. São claras as suas finalidades



normatizadoras das relações entre os sexos, de modo a exaltar o matrimônio e a maternidade como os máximos anseios da mulher, permitir o controle da sexualidade, sobretudo a feminina, e a submissão da mulher ao homem na instituição do casamento e da família, em que o marido exerce poder, domínio e comando.

As pombagiras, presentes nas macumbas do Rio de Janeiro, são o anverso do ideal feminino proposto pelas narrativas dos padres. As pombagiras, Maria Padilha, Maria Mulambo e as Ciganas – aqui apenas citando alguns dos seus múltiplos nomes e funções (PRANDI, 2001) –, são o estereótipo da mulher perigosa, da feiticeira, da mulher da rua, da mulher de malandro e da prostituta. Na visão de Augras (1989), a pombagira seria a interpretação do Bombojira dos candomblés bantos, divindades correspondentes ao Exu iorubá. Verger (1999) também fez menção ao culto a um Exu feminino, denominado Exu Vira, representação feminina de Exu-Legba, na qual, talvez, possamos encontrar um vínculo dessas mulheres da rua com a ancestralidade africana.

A sexualidade transbordante da pombagira não põe o sexo a serviço da procriação e, portanto, ela é a negação da mãe de família e da esposa fiel e submissa ao homem. Ela ameaça, com sua independência, as relações assimétricas e socialmente instituídas entre os sexos, de modo a subverter o papel de submissão reservado à mulher. Como se diz, a pombagira é mulher de sete Exus ou de sete maridos, o mesmo que afirmar a sua liberdade sexual que não a prende a homem algum.

Pombagira é mulher de sete maridos.
Pombagira é mulher de sete maridos.
Mas não mexe com ela!
Pombagira é um perigo!²

Pombagira é perigosa porque ocupa uma posição marginal, bem expressa pela figura da meretriz, da mulher perdida. Sua representação é dotada de atributos pouco recomendáveis para uma mulher considerada honesta e apta ao casamento: a lascívia, a luxúria, a sedução, a vaidade, o modo imodesto de vestir.

Mulher empoderada, a pombagira conhece os segredos do amor e é capaz de solucionar todas as questões amorosas a ela dirigidas. Capone (2018) apresenta diversos casos em que, em especial, as pombagiras tornam-se os pivôs de uma reorganização profunda das relações de poder no seio dos casais, de modo a proteger as mulheres da violência e do domínio dos homens, trazendo-lhes, inclusive, independência e prosperidade econômica para que não dependessem de um marido ou companheiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos o quanto devemos avançar nos estudos culturais que tematizam as matrizes étnicas que formam o Brasil. Precisamos conhecer bem mais a história da África e suas culturas, línguas e religiões ancestrais como forma de também conhecer

2 Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/umbanda/1873621/>>. Acesso em: 20 set. de 2019.



melhor o Brasil tão mestiço, plural e sincrético. É verdade que, nas últimas décadas, esforços significativos foram empreendidos nessa direção, desde acréscimos à legislação educacional, introduzindo a obrigatoriedade dos estudos referentes à história e à cultura africanas, ao aparecimento de diversos trabalhos importantes de pesquisa, inclusive a produção de livros e materiais de cunho didático.

A historiografia, todavia, precisa considerar o africano para além da escravidão, situação que enriqueceria substancialmente o conhecimento acerca da cultura negra na diáspora colonial. Mas há muito a ser feito nessa área de estudo, inclusive maior investimento dos historiadores que tratam da história da educação aos estudos que elegem o período colonial brasileiro e a busca de novas fontes que, certamente, não se resumiriam a documentos e a antigos manuscritos perdidos nos arquivos. Parafraseando Freyre (1959), os indícios dessa história são encontrados, menos na escola que serviu a uma pequena elite que na rua e nos costumes do povo; menos na cultura erudita que nas manifestações da arte popular dos iletrados; menos nas estátuas dos acadêmicos que nas imagens dos santeiros populares.

O culto a Santo Antônio casamenteiro, amplamente vigente na atualidade e difundido no Brasil inteiro, é a ponta de um novelo que envolve uma história que, para ser melhor tramada, precisa se deslocar no espaço e no tempo. No caso desse estudo, encetar um movimento em direção à África e volver ao século XV, quando o antigo reino do Congo se converte ao cristianismo. Os milhares de bantos oriundos da região centro-africana, Congo e Angola, povoaram muitas partes do Brasil, em especial, a região sudeste. Nem sempre consciente, vige entre nós uma série de traços culturais que são o produto da elaboração de um Brasil que abraçou culturalmente a África.

REFERÊNCIAS

AUGRAS, Monique. “DeYiá Mi a Pomba Gira: transformações e símbolos da libido. In: MOURA, Carlos Eugênio Marcondes (Org.). **Meu sinal está no teu corpo**. São Paulo: EDICON/EDUSP, 1989, P. 14-33.

BAHIA, Joana. Exu na mouraria: a transnacionalização das religiões afro-brasileiras e suas adaptações, trocas e proximidades com o contexto português. **MÉTIS: História & Cultura**, v. 14, n. 28, p. 111-131, jul./dez. 2015.

BOUCHE, L'Abbé Pierre. **SeptansenAfriqueoccidentale: lacôtedesesclaves et leDahomey**. Paris: Pion, Nourrit& Cie, 1885. Disponível em <<https://archive.org/details/septansenafri-qu00boucgoog>>. Acesso em: 27 de set. de 2019.

BOXER, Charles. **A Igreja e a expansão ibérica**. Lisboa, Edições 70, 1981.

CAPONE, Stefania. **A busca da África no candomblé: tradição e poder no Brasil**. 2. ed., Rio de Janeiro: Pallas, 2018.

CASTRO, Carlos Javier. **A iconografia portuguesa de Santo Antônio e a sua difusão no Brasil**. Universidade Católica portuguesa Família Franciscana Portuguesa. 1996. **Actas**, II volume. Braga.

ETZEL, Eduardo. **Imagens religiosas de São Paulo**. São Paulo: Melhoramentos/USP, 1971.



FERRETTI, Sergio. Multiculturalismo e sincretismo. Conferência apresentada no I Congresso Internacional em Ciências da Religião, do PPGCR da Universidade Católica de Goiás, Goiânia 03 a 05/09/2007. Publicado In: MOREIRA, A. S. e OLIVEIRA, I. D. **O futuro das religiões na sociedade global. Uma perspectiva multicultural.** São Paulo: Paulinas/UCG, 2008, p. 37-50. Disponível em: <<http://www.gpmina.ufma.br/pastas/doc/Multiculturalismo%20e%20Sincretismo.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2019.

FERRETTI, Sergio. **Repesando o Sincretismo.** 2. ed. São Paulo: Edusp/Aché Editora, 2013.

FERRETTI, Sergio. Sincretismo e Hibridismo na cultura popular. **Revista Pós Ciências Sociais.** Maranhão, v.11, n.21, jan/jun, p. 14-34, 2014. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rpcsoc/article/view/2867/2686> Acesso em: 10 set. 2019.

FREYRE, Gilberto. **A propósito de frades.** Salvador: Livraria Progresso Editora, 1959.

JABOATÃO, Frei Antonio de Santa Maria. **Novo Orbe Serafico Brasilico ou crônica dos Frades Menores da Provincia do Brasil.** Volume II. Rio de Janeiro: Typ. Brasiliense de Maximiano Gomes Ribeiro, 1759.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem.** Lisboa: Ed. 70, 1994.

KARASH, Mary Catherine. **A vida dos escravos no Rio de Janeiro: 1808-1850.** São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

LEMOS, Carlos A. C. A imaginária dos escravos de São Paulo. In: ARAÚJO, Emanuel (Org.). **A mão afro-brasileira: significado da contribuição artística e histórica.** São Paulo: Tenenge, 1988.

LINS, Rachel Caldas; ANDRADE, Gilberto de Osório. **São Gonçalo Garcia: um culto frustrado.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Massangana, 1986.

LUCIO, Antônio (Org.). **Devocionário de Santo Antônio.** São Paulo: Paulus, 2014.

MELLO e SOUZA, Marina de. 2001. Santo Antônio de nó-de-pinho e o catolicismo afro-brasileiro. **Tempo**, v. 6, n. 11, jul., p. 171-188, 2001.

NÓBREGA, M. J. e PRADO, R. Apresentação. In: SANTAELLA, L. **Leitura de Imagens.** São Paulo: Melhoramentos, 2012. p. 5-6.

PLENTZ, Frei Urbano. **Origem e sentido da bênção de Santo Antônio.** Rio de Janeiro: Convento de Santo Antônio, 2013. Disponível em: <<http://conventosantoantonio.org.br/origem-e-sentido-dabencao-de-santo-antonio.html>>. Acesso em: 10 set. de 2019.

POEL, Francisco van der. **Dicionário de religiosidade popular: cultura e religião no Brasil.** Curitiba: Nossa Cultura, 2013.

PRANDI, Reginaldo. Exu, de mensageira a diabo: sincretismo católico e demonização do orixá Exu. **Revista USP**, São Paulo, n.50, p. 46-63, jun./ago., 2001.

PRANDI, Reginaldo (Org.). **Encantaria brasileira: o livro dos Mestres, Caboclos e Encantados.** Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos Orixás.** São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

RAMOS, Arthur. **O negro brasileiro.** 5ª ed. Rio de Janeiro: Graphia, 2001.



SANGENIS, Luiz Fernando Conde. Santo Antônio e seus muitos nomes: mitologia afro-brasileira e educação popular. **Teoria e Prática da Educação**, v. 20, n.1, p. 75-90, jan./abr., 2017.s

SILVA, Simoens da. **Fragmentos de poesia sertaneja: folk-lore brasileiro**. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do Jornal do Brasil, 1934.

SLENES, Robert W. “Malungu, ngoma vem!”: África coberta e descoberta do Brasil. *Revista USP*, n. 12, p. 48-67, 1992.

SOARES, José Carlos de Macedo. **Santo Antônio de Lisboa militar no Brasil**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1942.

STEIN, Stanley. **Vassouras, um município brasileiro do café: 1850-1900**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

VAINFAS, Ronaldo. Santo Antônio na América Portuguesa: religiosidade e política. **Revista USP**, São Paulo, n.57, p. 28-37, mar/mai 2003.

VAINFAS, Ronaldo. A tessitura dos sincretismos: mediadores e mesclas culturais. In: FRAGOSO, João; GOUVÊA, Maria de Fátima. **O Brasil Colonial: 1443-1580**. Vol. 1, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014. p. 357-388.

VAINFAS, Ronaldo; MELLO e SOUZA, Marina. Catolização e poder no tempo do tráfico: o reino do Congo da conversão coroada aomovimento antoniano, séculos XV-XVIII. **Tempo**. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, v.3, n.6, dez/1998, pp. 95-118.

VERGER, Pierre. **Notas sobre o culto aos Orixás e Voduns na Bahia de Todos os Santos, no Brasil, e na antiga Costa dos Escravos, na África**. São Paulo: EDUSP, 1999.

ZUAZU, Pedro. No dia de Santo Antônio, fiéis pedem amor, emprego e até aumento salarial. **O Globo**, Rio de Janeiro, 14 jun. de 2017, Seção Rio. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/rio/no-dia-de-santo-antonio-fieis-pedem-amor-emprego-ate-aumento-salarial-21475750>>. Acesso em: 12 set. de 2019.

UM LUGAR DE PRODUÇÃO DE SABER: A INFÂNCIA E OS PERIÓDICOS BRASILEIROS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (1997-2017)

Fabiana Inácia da Silva Assunção – UFSJ

RESUMO

Essa pesquisa tem como objetivo apresentar e compreender a produção sobre a infância nas revistas brasileiras do campo de pesquisa da história da educação entre os anos de 1997 a 2017. A pergunta que mobiliza este trabalho é: em que medida a infância tem sido tomada como objeto de pesquisa no campo da história da educação? Para responder tal pergunta utilizou-se como metodologia um levantamento bibliográfico nos quatro periódicos mais representativos da área de história da educação, a saber: *Revista de História da Educação*, *Revista Brasileira de História da Educação*, *Cadernos de História da Educação* e *Revista de História e Historiografia da Educação*. A escolha pelas fontes utilizadas se justifica pela importância na divulgação de trabalhos acadêmicos produzidos na área. A metodologia utilizada foi pesquisa quantitativa para posterior análise qualitativa. Os resultados desse trabalho apontam que a infância ainda é pouco mobilizada como objeto de pesquisa no campo da história da educação, o que pode sinalizar uma diversidade de hipóteses que vão desde a marginalização desse tema no campo da história da educação, até a falta de fontes para a pesquisa.

Palavras-chave: Infância. História da Educação. Revistas.

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa tem como objetivo geral apresentar e compreender a produção sobre a infância nas revistas do campo de pesquisa da história da educação entre os anos de 1997 a 2017. Tal recorte temporal representa o início das publicações e o último número consultado das revistas escolhidas, a saber: *Revista de História da Educação*, *Revista Brasileira de História da Educação*, *Cadernos de História da Educação* e *Revista de História e Historiografia da Educação*. A pergunta que mobiliza este trabalho é: em que medida a infância tem sido tomada como objeto de pesquisa no campo da história da educação?



A escolha pelas quatro revistas citadas se deu por serem as mais representativas no campo de pesquisa da história da educação e por serem os principais suportes para a divulgação de trabalhos acadêmicos produzidos na área. Galvão *et al.* (2008) aponta que os periódicos são importantes e permanentes canais de comunicação entre os pesquisadores de história da educação. Esse veículo de divulgação facilita a produção de conhecimento no campo, constituindo, assim, um espaço de disseminação de trabalhos produzidos no Brasil e também no exterior.

Este trabalho parte de uma breve pesquisa bibliográfica, passando pelo levantamento de dados nas revistas citadas para posteriores análises de informações. Segundo Lima e Miotto (2007), a pesquisa bibliográfica e o levantamento de dados sobre determinado objeto de pesquisa são considerados como um trabalho científico a partir do momento que permite uma melhor compreensão do campo de pesquisa. Sendo bem elaborados, essa revisão e esses levantamentos podem despertar questionamentos, reflexões, diálogos críticos e sinalizar leituras específicas sobre o que está sendo investigado.

A INFÂNCIA COMO OBJETO DE PESQUISA

Ao falarmos sobre a criança, é possível pensá-la por meio de duas perspectivas: a biológica, como uma etapa da vida; e a social, considerando que o contexto histórico e o lugar social em que a criança vive podem interferir diretamente em sua vivência. Ou seja, toda a construção histórica pela qual a criança passa remete a outra constituição, mais social, que constitui a infância. Para Kuhlmann Jr. (2015), a infância é uma condição de criança, ou seja, infância é a criança permeada pelas questões sociais. Assim, o autor defende que a criança deve se conhecer como produtora de história, pertencente a um determinado tempo e lugar. Em síntese, o autor argumenta que todas as crianças são sujeitos sociais e culturais.

Já Philippe Ariès (1981) acreditava que até o século XII ninguém conhecia a infância, pois as crianças eram representadas na iconografia com fisionomia e características idênticas as dos adultos. Para o autor, os adultos consideravam a infância uma fase de transição, sem importância e indiferente, que logo seria esquecida. Até então, as crianças se vestiam e brincavam como os adultos, participavam de conversas sobre assuntos sexuais, pois isso era considerado algo normal e fazia parte de suas tradições.

De acordo com o autor, somente a partir do século XIII é que começaram a considerar a presença da infância. Exemplo disso são os retratos realizados que consideravam essas crianças em diferentes situações: mortas, sozinhas ou com outras crianças. No começo, elas eram representadas como o Menino Jesus, pois apareciam, na maioria das vezes, nuas. Outro exemplo foi a preocupação com a grande taxa de mortalidade infantil, o que ocasionou a criação e aplicação de vacinas. Começaram, também, a vesti-las com trajes específicos de cada faixa etária, porém, esses trajes eram pesados e, somente um século depois, passaram a usar roupas mais leves, considerando que era importante proporcionar-lhes melhores movimentos nos jogos e brincadeiras.



Desse modo Àries (1981), na idade média, com suas análises na iconografia dos livros de arte, considerava que não existia sentimento de infância. Mas, Kuhlmann Jr (2015), acreditava que o sentimento de infância sempre existiu. Pois, esses sentimentos mudam e são construídos com o tempo. Com isso, Kuhlmann Jr (2015), acreditava que Àries poderia ter pesquisado e procurado maiores verificações das fontes, tais como, registros paroquiais, textos jurídicos entre outros. Pois, o trabalho com uma quantidade de fontes referente ao tema pesquisado contribuiu para uma melhor compreensão da mesma.

No contexto brasileiro, as pesquisas apontam que a condição de infância que temos hoje, de sujeitos de cuidados e educação, também foi formada ao longo do tempo. Até o início do século XX, eram recorrentes o abandono e o analfabetismo infantil. Prova disso é a Roda dos Expostos que, no Brasil, durou até a década de 1950 (MARCÍLIO, 2006).

De acordo com Gouvêa e Jinzenji (2006), a organização do campo educacional foi considerada veículo de transformação da infância, sobretudo a pobre. O interesse era combater outras formas de educação, como a educação fornecida pela família, considerada inapropriada para o desejo de civilização da população.

Como o modelo de infância vigente era o da elite social, a infância pobre sofria, pois segundo Gouvêa e Jinzenji (2006), era vista como modelo negativo. Reforçando a inferioridade social das crianças pobres, as escolas tinham como maior preocupação “o educar”, formando hábitos, conduta e formação moral, enquanto que para a criança da elite o objetivo era “o instruir”, direcionando conhecimentos específicos e disseminados pela cultura dominante.

Foi no contexto de formação mais ampla da infância – a educação – que as instituições educacionais cresceram, tornando-se o principal meio de formação, amparo e cuidado com essas crianças. Podem-se citar os maiores investimentos nesse período na escola primária, nos jardins de infância, nos asilos, nas creches e nos internatos. Pretendia-se, com essas instituições, controlar a futura população trabalhadora e pobre. Assim, o assistencialismo no formato escolar se tornou a principal chave de correção de uma classe social considerada ameaçadora (KUHLMANN JR., 2015).

Contudo, o contexto de educação dessas crianças era diferenciado. Para as crianças pobres, as salas de asilos e as creches foram os ambientes mais utilizados. Em contrapartida, para aquelas pertencentes às camadas sociais mais elevadas o espaço mais freqüentado era o jardim de infância. Os asilos e as creches tinham como função educar para a subordinação, sendo um lugar somente de higiene, moral e virtudes sociais, enquanto os jardins de infância tinham os princípios de Fröebel¹, com atividades mais voltadas para o desenvolvimento cognitivo dessas crianças, sendo considerados como instituições de excelência (KUHLMANN JR., 2015).

Incentivando essa segregação, o I Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, realizado em 1922, defendia a criação de instituições para as classes populares.

1 Friedrich Fröebel foi um dos primeiros educadores a considerar a infância como uma fase decisiva na formação das pessoas. Ele defendia que a criança precisa de cuidados para que cresça de maneira saudável, acreditando que as brincadeiras proporcionariam alguns momentos de aprendizagem.



Queria-se, com isso, que os filhos de famílias abastadas fossem afastados da violência e do contato com crianças cuja conduta e hábitos não eram aceitos (KUHLMANN JR., 2015). De encontro a essas ideias, ia à intelectual Maria Lacerda de Moura, que denunciou as ideias de segregação que, em grande maioria, estavam presentes naquele congresso. Para ela, esse movimento era uma ação das forças maiores para encobrir as desigualdades econômicas provocadas pelo capitalismo, pois não se tratava de ajudar as crianças pobres, mas sim de condicioná-las em espaços específicos, distantes de toda a forma de inserção social (GUIMARÃES, 2016).

Percebe-se que a infância no Brasil foi marcada pela pobreza e, a partir das primeiras décadas do século XX, em Minas Gerais, a infância não era preocupação somente da escola. Conforme Guimarães (2013), as escolas sozinhas não davam conta de educar as crianças pobres integralmente. Buscou-se, então, ajuda em outras instituições educativas. Essas instituições instruíam e educavam de forma mais ampla, disponibilizando como educação bons valores e costumes para a formação de um bom cidadão no futuro. Dentre essas instituições, as que mais se destacaram em Minas Gerais foram: as “Associações de Mães de Família”, o “Escotismo”, as “Caixas Escolares”, as “Ligas de Bondade” e os “Pelotões de Saúde”. A criação dessas instituições era incentivada através de discursos e conferências públicas, na *Revista do Ensino*, e também por intermédio dos inspetores de ensino que fiscalizavam e incentivavam a criação de tais instituições.

A partir da breve leitura realizada de pesquisas que tomam a infância como objeto de investigação, é possível perceber que informações diversas sobre a educação são postas em circulação. Em um contexto mais amplo, Philippe Ariès aponta para uma possível inexistência do sentimento de infância. Já Moysés Kuhlmann Júnior, refuta essa ideia, sinalizando um sentimento de infância que variava de acordo com as condições sociais e culturais de determinados contextos históricos. Gouvêa e Jinzenji (2006), evidenciaram que a educação da infância passou a ser o principal eixo de transformação da sociedade, no entanto, a escola sozinha não daria conta dessa empreitada, sendo necessárias outras instituições para auxiliar esse processo (GUIMARÃES, 2013).

Em síntese, é possível perceber que a pesquisa que mobiliza a infância como objeto de investigação revela uma diversidade de conhecimentos sobre a educação, ao mesmo tempo em que problematiza informações da época estudada. Assim, é possível citar questões do contexto escolar, como: currículo utilizado, disciplinas ministradas, relação família escola, relação família e criança, bem como questões relacionadas ao contexto econômico e político da época.

ALGUNS APONTAMENTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS

Para a realização desta pesquisa alguns procedimentos metodológicos foram adotados. O primeiro foi a leitura sobre o contexto do tema da pesquisa, bem como uma revisão de literatura, proporcionando ao pesquisador a imersão no tema de pesquisa, corroborando para a compreensão do mesmo sobre o que tem sido produzido no campo. O segundo passo foi a escolha da construção do banco



de dados, que dispõe a oportunidade de organização, de visualização e de melhor compreensão e análise dos dados coletados.

Acreditando na riqueza de informações que os periódicos podem nos oferecer, as revistas escolhidas para a busca de trabalhos sobre a infância foram: a *Revista de História da Educação*, a *Revista Brasileira de História da Educação*, os *Cadernos de História da Educação* e a *Revista de História e Historiografia da Educação*. Segundo Galvão *et al.* (2008), pode-se afirmar que esses periódicos são consolidados no campo da educação brasileira, pois possuem exigências que qualificam as revistas, tais como: formação do autor, ineditismo do trabalho, entre outras. Essas revistas têm como função divulgar reflexões históricas, qualificando o debate acerca da educação do país, sendo assim consideradas, como um dos principais meios de comunicação e circulação de conhecimento do campo.

A *Revista de História da Educação* é uma revista da Associação Sul-Rio-Grandense de pesquisadores em História da Educação (ASPHE), em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Ela é publicada desde 1997 com publicações quadrimestrais, com acesso *online*.

Já a *Revista Brasileira de História da Educação* (RBHE) faz publicações oficiais da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE). Ela está atualmente na Universidade de Maringá, com o objetivo de divulgar as produções científicas nacionais e internacionais sobre a História e Historiografia da Educação. Essa revista se encontra em circulação desde 2001 com publicações quadrimestralmente.

O periódico *Cadernos de História da Educação* sediada na Universidade de Uberlândia com publicações desde 2002, quadrimestralmente.

Por fim, a *Revista de História e Historiografia da Educação* organizada pelo GT em História da Educação da Associação Nacional de História e de grupos regionais (ANPUH), desde 2017 com publicações quadrimestrais.

O recorte temporal adotado neste trabalho, 1997 a 2017, corresponde à publicação do primeiro exemplar pesquisado das revistas escolhidas indo até o último exemplar disponibilizado para a consulta no ano de 2017.

Para a identificação dos trabalhos que abordam a temática infância nas revistas citadas utilizou-se o recurso de “busca”, disponibilizado pelas páginas de acesso *online* dos referidos periódicos. As palavras-chave utilizadas foram: infância, criança, menor e infantil. Os artigos localizados tiveram seus resumos lidos para verificar se estavam inseridos no objetivo deste trabalho. Para facilitar e melhorar a compreensão dos dados, os artigos identificados foram catalogados. Com esse recurso, foi possível criar tabelas elucidativas com as informações coletadas, facilitando o entendimento e a realização das análises.

Como procedimento metodológico mobilizou-se a pesquisa quantitativa para posterior análise qualitativa. Pois, de acordo com Lima e Mioto (2007), o levantamento de dados e a pesquisa bibliográfica proporcionam apontamentos de lacunas no campo, o que favorece ao desenvolvimento de outras questões sobre o tema investigado, além de trazer uma reflexão crítica, submetendo a novos pensamentos sobre o objeto de estudo, considerando as análises já existentes.



A PRODUÇÃO SOBRE A INFÂNCIA NOS PERIÓDICOS BRASILEIROS DO CAMPO DE PESQUISA DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

A) A produção sobre a infância na Revista de História da Educação.

Através da tabela 1, pode-se observar e analisar o quantitativo relacionado às pesquisas sobre o objeto de estudo “infância” na *Revista de História da Educação*.

Tabela 1- Número de trabalhos sobre a infância na Revista de História da Educação (1997-2017)²

Nº	Nº de Exemplares no Ano	Anso	Nº de trabalhos publicados	Nº de trabalhos sobre infância	%
1	2	1997	16	0	0
2	2	1998	16	0	0
3	2	1999	17	1	5,88
4	2	2000	17	0	0
5	2	2001	15	1	6,67
6	2	2002	20	2	10
7	2	2003	17	0	0
8	2	2004	17	1	5,88
9	2	2005	20	4	20
10	2	2006	27	2	7,41
11	3	2007	24	2	8,33
12	3	2008	26	0	0
13	3	2009	24	1	4,17
14	3	2010	26	1	3,85
15	3	2011	20	2	10
16	3	2012	26	2	7,69
17	3	2013	36	1	2,78
18	3	2014	27	2	7,41
19	3	2015	34	2	5,88
20	3	2016	45	5	11,11
21	3	2017	54	3	5,55
Total	53	-	524	31	5,92%

Fonte: Resumos da *Revista de História da Educação*. Organizado pela autora (2017)

Ao analisar a tabela acima, alguns questionamentos e algumas informações mais recorrentes se levantam. Na revista, percebe-se que existem 524 trabalhos. Contudo, somente 31 são sobre o objeto de pesquisa “infância”. Nota-se, por exemplo, que nos anos de 1997, 1998, 2000, 2003 e 2008, a revista não publicou artigos sobre a infância como objeto de pesquisa. Sobre os anos de 1997 e 1998, pode-se levantar a hipótese de que a não existência de congressos na área corroboraria com a falta de pesquisa sobre a infância. Já para os anos seguintes, tal hipótese não se efetivaria, já que passam a existir congressos de história da educação em diversos contextos: nacional e regional.

2 Das 31 pesquisas relacionadas à infância, 10 são trabalhos realizados em outros países.



Outra informação importante é que as publicações passaram de semestrais (1997 a 2006) para trimestrais a partir do ano de 2007. Apesar desse aumento de exemplares da revista em questão, o número de artigo sobre a infância não sofreu alteração. Assim, constata-se que, as publicações do campo de história da educação na revista em questão foram crescendo gradativamente no decorrer dos anos, porém, as pesquisas na área da infância permaneceram mínimas, sem aumentos significativos.

No ano de 2005, 20% das publicações foram acerca do objeto de pesquisa “infância”, mostrando um quantitativo maior em relação aos outros anos. Uma hipótese para esse aumento pode ser o II Congresso de Pesquisa e Ensino de História da Educação de Minas Gerais (COPEHE) que, naquele ano, teve um número significativo de publicações sobre a temática.

Em outra perspectiva, a infância, enquanto objeto de pesquisa no Brasil, foi pesquisada somente em 21 publicações, visto que, do total de 31 pesquisas, 10 foram pesquisas internacionais. Sendo assim, totaliza-se 4,01% referentes ao objeto de pesquisa “infância” estudada no Brasil. Verifica-se que, embora o objeto de pesquisa “infância” tenha sido pesquisado, havia certa carência de publicações. Existem anos, como por exemplo, os de 1999, 2001, 2004, 2009, 2010 e 2013, que as publicações sobre a infância são mínimas, totalizando menos de 6% do total.

Pode-se concluir que, mesmo com o aumento dos exemplares anuais e dos trabalhos publicados no campo de história da educação, os trabalhos que tem como objeto de pesquisa a infância, diminuíram.

B) A produção sobre a infância na Revista Brasileira de História da Educação

Pode-se, através da tabela 2, observar e analisar o quantitativo relacionado às pesquisas sobre o objeto de estudo “infância” na *Revista Brasileira de História da Educação*.

Tabela 2– Número de trabalhos sobre a infância na Revista Brasileira de História da Educação (2001-2017)³

Nº	Nº de exemplares no Ano	Ano	Nº de trabalhos publicados	Nº de trabalhos sobre infância	%
1	2	2001	14	1	7,4
2	2	2002	11	0	0
3	2	2003	16	0	0
4	2	2004	18	5	27,78
5	2	2005	16	1	6,25
6	2	2006	12	0	0
7	3	2007	21	1	4,76
8	3	2008	22	1	4,54
9	3	2009	21	1	4,76

3 Das 33 pesquisas relacionadas a infância, 2 são trabalhos realizados em outros países.



Nº	Nº de exemplares no Ano	Ano	Nº de trabalhos publicados	Nº de trabalhos sobre infância	%
10	3	2010	22	1	4,54
11	3	2011	19	1	5,26
12	3	2012	24	1	4,16
13	3	2013	27	4	14,81
14	3	2014	32	10	31,25
15	3	2015	32	1	3,12
16	4	2016	43	3	6,98
17	4	2017	30	2	6,67
Total	47	-	380	33	8,68%

Fonte: Resumos da *Revista Brasileira de História da Educação*. Organizado pela autora (2017)

Ao analisar a produção sobre o objeto de estudo “infância”, pode-se constatar uma significativa ausência de trabalhos sobre o tema. Nota-se que, do total de 380 publicações na revista a respeito da história da educação, somente 8,68% refere-se à infância.

Alguns questionamentos permeiam as publicações sobre o objeto de pesquisa em questão. Nota-se que, nos anos de 2002, 2003 e 2006, não tiveram publicações. Levanta-se a hipótese de que a falta de publicação nesses anos sobre esse objeto de pesquisa, poderia não está ligada ao não acontecimento de congressos sobre a área de história da educação.

Nos anos de 2001, 2005, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012 e 2015, as pesquisas relativas ao objeto de pesquisa “infância” são mínimas. Essas publicações totalizam menos de 7,4% do total. Parte-se da hipótese de que esse quantitativo de publicações não está relacionado aos congressos, pois nesses anos aconteceram os congressos do CBHE, COPEHE e Luso-Brasileiro.

Entre os anos de 2001 e 2005, aconteceram publicações semestrais. Já entre os anos de 2006 e 2015, passaram a acontecer publicações trimestrais e, entre 2016 e 2017, a revista passou a publicar quadrimestralmente. Contudo, mesmo com esse aumento de exemplares sobre pesquisas da área de história da educação, os trabalhos que tem como objeto de pesquisa a infância permaneceram poucos.

No ano de 2014, a revista publicou 10 trabalhos sobre a infância, totalizando 31,25% dos artigos publicados. Essa quantidade maior de trabalhos deu-se devido a um dossiê montado na revista referente a esse tema. Galvão *et al.* (2008) argumentam que recorrem aos dossiês para incentivarem os pesquisadores a investirem nas temáticas pouco pesquisadas dentro da história e historiografia brasileira. Esse dossiê teve o nome de “Imagens da infância” e foi organizado pelas pesquisadoras Mirian Jorge Warde e Claudia Panizzolo.

Do total de 33 pesquisas, 2 foram publicações internacionais. Em outra perspectiva, a infância, enquanto objeto de pesquisa no Brasil, foi atribuída 31 publicações.



Sendo assim, totaliza-se 8,15% referente ao objeto de pesquisa “infância” no âmbito brasileiro. Pode-se concluir que, mesmo com o aumento dos exemplares anuais dos trabalhos publicados no campo de história da educação, e dos dossiês sobre a infância, os trabalhos ainda são poucos.

C)A produção sobre a infância nos *Cadernos de História da Educação*.

Por meio da tabela 3, pode-se observar e analisar o quantitativo relacionado às pesquisas sobre o objeto de estudo “infância” nos *Cadernos de História da Educação*.

Tabela 3 – Número de trabalhos sobre a infância nos Cadernos de História da Educação (2002-2017)⁴

Nº	Nº de exemplares no Ano	Ano	Nº de trabalhos publicados	Nº de trabalhos sobre infância	%
1	1	2002	23	0	0
2	1	2003	15	0	0
3	1	2004	16	0	0
4	1	2005	15	2	13,33
5	1	2006	12	0	0
6	1	2007	14	0	0
7	1	2008	19	1	5,26
8	2	2009	28	2	7,14
9	2	2010	30	1	3,33
10	2	2011	33	4	12,12
11	2	2012	35	2	5,71
12	2	2013	37	3	8,11
13	2	2014	37	2	5,40
14	3	2015	50	2	4
15	3	2016	50	3	6
16	2	2017	31	2	6,45
Total	27	-	445	24	5,39%

Fonte: Resumos dos *Cadernos de História da Educação*. Organizado pela autora (2017).

A infância enquanto objeto de pesquisa é pouco mobilizada nos cadernos, pois, das 445 publicações, somente 24 são sobre a infância, totalizando 5,39% das publicações. Nesta revista, nos anos de 2002, 2003, 2004, 2006 e 2007, não aconteceram nenhuma publicação sobre o objeto de estudo ora apresentado. Trabalha-se com a hipótese de que o objeto de pesquisa “infância” é esquecido, pois, mesmo acontecendo congressos da área, não tiveram publicações. Percebe-se que, embora tenha ocorrido o aumento dos exemplares, as pesquisas na área de história da educação não refletiram nas publicações referentes ao objeto de pesquisa em questão.

Em outra perspectiva, a infância, enquanto objeto de pesquisa no Brasil, foi abordada somente em 22 publicações. Do total de 24 pesquisas, 2 foram publicações

4 Das 24 pesquisas relacionadas a infância, 2 são trabalhos realizados em outros países.



internacionais. Sendo assim, totaliza-se 4,95% referentes ao objeto de pesquisa “infância” no Brasil.

Verifica-se que o objeto “infância”, ainda que pesquisado, apresenta carência de publicações. Existem anos, como por exemplo, os de 2008 e 2010, em que as publicações sobre a infância são mínimas, totalizando menos de 5,26% do total, podendo relacionar a quantidade de publicação aos congressos acontecidos. No entanto, as publicações sobre o objeto em questão aumentaram, mas não o suficiente para se tornarem significativas. Conclui-se que, mesmo com o aumento dos exemplares e dos trabalhos o objeto de pesquisa “infância” continua reduzido no campo da história da educação.

A produção sobre a infância na *Revista de História e Historiografia da Educação*.

Com a tabela 4, pode-se observar e analisar o quantitativo relacionado às pesquisas sobre o objeto de estudo “infância” na *Revista de História e Historiografia da Educação*.

Tabela 4 – Número de trabalhos sobre a infância na *Revista de História e Historiografia da Educação* (2017)

Nº	Nº de exemplares no Ano	Ano	Nº de trabalhos publicados	Nº de trabalhos sobre infância	%
1	4	2017	56	6	10,71
Total	4	-	56	6	10,71%

Fonte: Resumos da *Revista de História e Historiografia da Educação*. Organizado pela autora (2017).

A utilização da revista deu-se em sua totalidade, visto que a *Revista de História e Historiografia da Educação* passou a publicar artigos sobre o campo da história da educação somente no ano de 2017. Como a Associação Nacional de História passou a publicar artigos do campo de história da educação somente agora, e a infância enquanto objeto de pesquisa é incipiente na revista.

A partir do levantamento realizado nos exemplares das quatro revistas, percebe-se que as publicações sobre o objeto de pesquisa “infância” são bastante reduzidas no campo de pesquisa da história da educação. Dos 1405 artigos publicados, somente 94 falam de alguma forma sobre a infância. Assim, percebe-se que a infância ainda está à margem das pesquisas no contexto de história da educação.

A infância é muito pouco mobilizada no campo da história da educação. Essa afirmativa é respaldada pelo trabalho de Galvão *et al.* (2008), que já anunciavam a pouca produção sobre a infância na *Revista Brasileira de História da Educação*, no período entre 2001 e 2007. A pesquisa apontava apenas duas publicações referentes a infância em meio a uma profusão de temas de investigação, mais explorados no campo, como aponta a tabela abaixo:



Tabela 5- Temas privilegiados nas pesquisas publicados pela
Revista Brasileira de História da Educação (2001-2007)

Temas	Número de artigos	Porcentagem
Ideias educacionais, sistemas de pensamento e intelectuais da educação	17	17,4
Historiografia da educação	15	15,3
Sistemas escolares e políticas educacionais	14	14,3
Impressos educacionais	10	10,2
Profissão docente	10	10,2
Cultura Material	7	7,2
Disciplinas Escolares	5	5,1
Cultura escolar (tempos escolares)	5	5,1
Questões étnico-raciais e educação	4	4,1
Instituições escolares	4	4,1
Infância	2	2,0
Escolarização em âmbito mundial	2	2,0
Ensino de história da educação	2	2,0
Ensino de educação feminina	1	1,0
Total	98	100

Fonte: GALVÃO, Ana Maria *et al.* P, 199, 2008.

Como é possível observar, mesmo após 10 anos da pesquisa realizada por Galvão *et al.* (2008), a infância como objeto de investigação teve aumentos, mas ainda continua pouco mobilizado no campo. Isso aponta para a necessidade de busca de novas fontes e novos interesses e perguntas de pesquisa em que a infância possa estar inserida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o presente trabalho objetivou-se conhecer a produção sobre a infância como objeto de pesquisa no campo da história da educação. Para isso, foi realizado um levantamento em quatro periódicos, consideradas as mais representativas no contexto brasileiro.

A partir dos dados gerados pelo levantamento quantitativo realizado foi possível perceber que as publicações sobre a infância nas revistas sob análise são poucas. Pode-se levantar como hipótese a relação com o acontecimento dos principais congressos de história da educação no Brasil, o pouco interesse pela temática, mas também a pouca existência de fontes para a pesquisa.

Dessa forma, pode-se dizer que a infância ainda está à margem das pesquisas no campo da historiografia brasileira. Este trabalho buscou contribuir para novas



reflexões, e questionamentos sobre essa lacuna. Afinal, por que a infância é pouco mobilizada como objeto de pesquisa? Seriam as hipóteses levantadas, de fato, que estariam gerando essa baixa produção científica sobre a infância?

É preciso lembrar que Galvão *et al.* (2008) já sinalizava para essa baixa produção sobre a infância em 2008, quando da publicação de um artigo em que aponta que a infância foi um dos temas menos pesquisados na *Revista Brasileira de História da Educação*.

Acredita-se que um possível investimento nas pesquisas sobre a infância poderia corroborar com o entendimento dos processos de escolarização e de educação ao longo da história brasileira, assim como em seu processo de formação e constituição enquanto um sujeito social historicamente situado. Ademais, poderiam contribuir, também, com questões relativas ao currículo, à relação família e escola, a relação família e criança, as relações políticas e sociais, colaborando para uma melhor compreensão da diversidade da infância e da educação em nosso país.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. História Social da criança e da família. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- GALVÃO, Ana Maria *et al.* Difusão, apropriação e produção do saber histórico: a Revista Brasileira de História da Educação (2001-2007). In: Revista Brasileira de História da Educação, n. 16, p. 171-243, jan./abril. 2008.
- GOUVÊA, M. C. S. de; JINZENJI, M. Y. Escolarizar para moralizar: discursos sobre a educabilidade da criança pobre (1820-1850). In: Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 31, p. 114-132, jan./abril. 2006.
- GUIMARÃES, P. C. D. A atuação das instituições escolares da escola sobre a educação da infância mineira na década de 1920. Educação em Revista, Belo Horizonte: FaE/UFMG, v. 29, n. 04, p. 149-166, dez. 2013.
- _____. Maria Lacerda de Moura e o estudo científico da criança patriciana em Minas Gerais (1908-1925). Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.
- KUHLMANN JR. Moysés. Infância e educação infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. Rev. Katál, Florianópolis, v. 10 n. esp., p. 37-45, 2007.
- MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil (1726-1950). In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). História Social da infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2006 p. 53-79.

“DISTRIBUIR INSTRUÇÃO AO POVO”¹: O PAPEL DAS ESCOLAS RURAIS O ACESSO AO ENSINO PRIMÁRIO EM MARICÁ / RJ NA PRIMEIRA REPÚBLICA²

Renata Toledo Pereira – SCTC / PMM – RJ³

A pesquisa tem como objetivo compreender a expansão do ensino primário em Maricá, município localizado no interior do estado do Rio de Janeiro, durante a Primeira República (1889-1930), por meio, em especial, das escolas rurais existentes, considerando o discurso educacional em voga, as alianças políticas e a posição ocupada pela cidade no cenário econômico fluminense.

A partir de uma leitura crítica de literatura sobre o tema, embasada nas produções de Dias (2012), Leal (2013), Pinto (1998), Schueler e Magaldi (2009), Souza (2008) e outras fontes, tais como: mensagens dos presidentes de estado do Rio de Janeiro, relatórios dos diretores de instrução pública, exemplares do jornal *O Paiz*, ofícios, nomeações de professores e mapas escolares, oriundos do Fundo Departamento de Educação, do Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro (APERJ), que é dividido por municípios e catalogado como dossiês, sendo cada um identificado por números. No que se refere ao recorte estudado, constam mapas escolares de Maricá dos anos de 1926 a 1930.

Em sua obra, Marieta de Moraes Ferreira (1989, p.12) ressalta o valor da realização de estudos regionais para o entendimento aprofundado da Primeira República e as relações estabelecidas entre a União e os estados. Apesar de seu alerta ter sido feito há mais de duas décadas, continua relevante, mesmo diante do avanço de pesquisas acerca da história fluminense e dos processos educativos do período.

Cabe lembrar que existem lacunas a respeito da história do estado do Rio de Janeiro entre os anos de 1889-1930, visto que o foco da maioria dos estudos é a cidade do Rio de Janeiro, o então Distrito Federal.

Maricá era um município predominantemente agrícola e sua base econômica advinha dos gêneros alimentícios produzidos em grandes latifúndios, com a finalidade de abastecer

1 A fala do presidente do estado do Raul Veiga expressa a função do governo fluminense e sintetiza a opinião de seus antecessores e sucessores acerca da instrução pública primária. (Fonte: RIO DE JANEIRO (ESTADO). Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do estado do Rio de Janeiro, em 1 de agosto de 1922, pelo presidente do estado Raul de Moraes Veiga. p. 33).

2 O presente artigo é parte integrante da dissertação da autora, intitulada “Nos trilhos do progresso: a expansão do ensino primário em Maricá na Primeira República (1889-1926)” e apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal Fluminense, tendo sido orientada pela Professora Dra. Claudia Alves e defendida no ano de 2015.

3 Secretaria de Ciência, Tecnologia e Comunicações, Prefeitura Municipal de Maricá / RJ.



o Distrito Federal e a capital fluminense, a cidade de Niterói. Existiam atividades urbanas, em menor grau, como olarias, exploração de minerais e comércio. De maneira a escoar a produção mais rapidamente, a construção da estrada de ferro foi uma opção adotada pela classe dirigente local ainda no período imperial. É interessante notar que a inauguração das estações da Estrada de Ferro Maricá fomentou a criação de escolas nas áreas rurais, onde residia a maior parcela da população.

A escola primária fluminense situa-se em um contexto histórico em que tanto o movimento abolicionista quanto o republicano haviam eclodido e forças sociais influenciaram no surgimento de ideias, na formulação de novas políticas educacionais e modelos pedagógicos.

Nesse sentido, a educação era considerada a mola propulsora para o desenvolvimento econômico e a modernização do país, sendo essencial para a manutenção do regime. Assim, a escola assume um papel civilizador do povo, devendo oferecer o “desenvolvimento de virtudes morais, de sentimentos patrióticos e de disciplina na criança” (SCHUELER; MAGALDI, 2009, p. 45). Também era utilizada como meio de fixação do homem no campo, exercendo o controle sobre a população e reproduzindo a estrutura social através da política do coronelismo, caracterizada pelo silenciamento, violência e troca de favores. Dessa forma, é de suma importância perceber tal dinâmica social e sua relação com o acesso ao ensino primário em Maricá.

1. ESCOLAS RURAIS, CORONELISMO E FORMAÇÃO DO POVO ELEITOR / TRABALHADOR

A educação maricaense tinha o papel de formar o trabalhador rural, municiá-lo de saberes elementares para o aprendizado de novas técnicas de cultivo, de modo a elevar a produção de gêneros agrícolas, com o objetivo de cumprir a “vocação agrária” do local e do estado. Arelado aos interesses econ micos ruralistas, o caráter civilizatório fazia parte do cotidiano escolar, com o intuito de ensinar valores morais e hábitos ligados   higiene.

Conforme S nia Mendonça (2006), o ruralismo   um movimento constituído pela elite agrária, caracterizado por um conjunto de ideias com posi es diferenciadas e conflitantes entre si acerca dos meios na busca pela supera o da crise, do atraso e da moderniza o agrícola, sendo “o conjunto de representa es e práticas acerca do mundo rural brasileiro no período da Primeira República, (...) [sendo] um movimento político de organiza o e institucionaliza o de interesses de determinadas fra es dos setores agrários”. (MATOS, 1999, p. 292)

O ruralismo surgiu com o crescimento da industrializa o e da urbaniza o, surgida ao final do século XIX, que ganhou força no que diz respeito   produ o de discursos e de a es no campo social e da política partidária.

Os proprietários rurais eram os principais líderes políticos e viam a instru o como uma importante aliada na obten o de votos ao prover a alfabetiza o do povo, de tal modo que muitos deles permitiam a utiliza o do espaço de suas fazendas para atender os filhos, os próprios funcionários e a comunidade. Vale ressaltar que parte



desses agricultores já possuía formação em nível superior, compondo um grupo letrado que confiava no potencial progressista da educação, inclusive exercendo cargos na esfera estadual e nacional.

Durante o período em foco, “as eleições representavam pontos culminantes na vida política brasileira, constituindo contextos por excelência em que se efetuava a formação, consolidação ou rompimento de compromissos” (PINTO, 1998, p. 26). Por esse motivo, se faz importante perceber a articulação dos grupos políticos, a realização de diferentes acordos e o impacto das mesmas na expansão da instrução primária escolarizada.

Tendo como finalidade a garantia do funcionamento da “política dos governadores”, um fenômeno que se expressa “na manipulação de cargos públicos por chefes políticos locais e na manifestação do poder privado em troca de votos controlados de um eleitorado dependente social e economicamente de setores da classe dominante” (PINTO, 1998, p. 9), o governo estadual oferecia apoio aos políticos locais, como o envio de mobiliário e materiais pedagógicos, a nomeação de professores, a abertura e a instalação de estabelecimentos de ensino, a construção de escolas em locais de fácil acesso e com concentração populacional, propiciando o funcionamento das mesmas com número de matrícula e frequência fixados na legislação.

Neste sentido, o voto representava uma prova de fidelidade, obediência e lealdade ao grupo político em troca de amparo, proteção, assistência médica e construção de escolas. Nessa relação, os valores eram estimados em detrimento da competência, proporcionando a formação de um aparato estatal desqualificado.

O coronelismo foi responsável pela sustentação da estrutura de poder existente na Primeira República e a expressão remonta à patente distribuída pela Guarda Nacional aos latifundiários durante o Império. Desta maneira, os chefes locais mantinham a população sob seu domínio por causa de sua dependência social e econômica, fazendo uso da coerção e da violência, ao mesmo tempo em que ofereciam favores e assistência. Neste contexto, o estado do Rio de Janeiro, com o advento da República, tornou-se um estado de segunda grandeza caracterizado pela fragmentação de suas forças políticas e, por isso, necessitava se organizar politicamente para defender seus interesses junto à esfera federal.

O referido fenômeno se fez presente nos municípios rurais ou predominantemente rurais do interior do país, podendo aceitar parca existência de atividades urbanas, como a indústria e o comércio. A ausência ou rarefação do poder público contribuiu para sua formação e existência, permitindo a incursão do poder privado no campo político (LEAL, 2013, p. 230). Nesse cenário, Maricá era um município predominantemente rural, admitindo a tentativa de realização de algumas atividades urbanas, como olarias, exploração de minerais e intensa atividade comercial, como a venda de gêneros agrícolas, de peixes e de camarões.

A dependência do poder público em relação aos latifundiários explicava-se pelo fato de que essa classe mantinha sob seu controle um elevado número de eleitores para garantir a vitória do governo estadual. Por outro lado, as municipalidades não



dispunham de autonomia, nem de recursos financeiros suficientes, para suprir muitas de suas necessidades e o apoio do chefe estadual era essencial para a manutenção da liderança local, até mesmo impedir ou dificultar a realização de negócios pelos membros da oposição, permitir perseguições políticas, por a polícia à disposição do poder executivo municipal (LEAL, 2013, p. 62-66). Com isso, o chefe local adquiriu papel preponderante.

A partir do regime republicano, a renda não era mais considerada uma exigência para se eleger ou votar e os cargos de maior poder e prestígio passaram a ser preenchidos por meio da eleição. Entretanto, saber ler e escrever era fundamental para tornar-se eleitor, conforme o decreto n. 6, de 19 de novembro de 1889.

Alguns políticos eram defensores da restrição econômica e do analfabetismo como limitações ao exercício da cidadania. Alegavam que o eleitorado mais capacitado e competente para desempenhar o ato de votar, evitaria a fraude e o localismo, proporcionaria rigor ao processo, sendo um “custo necessário da verdade eleitoral”. (HOLLANDA, 2009, p. 161)

Tendo em vista a forte inspiração positivista quanto à função do sujeito ilustrado na sociedade, o governante ou a figura pública era a pessoa que iria esclarecer e conduzir os homens, salvando-os da inércia política e oferecendo-lhes uma sociedade caracterizada pela ausência de conflitos e facções, através do uso da representação política como instrumento de ordenação social. (HOLLANDA, 2009, p. 127-128)

A busca pelo aumento do contingente de eleitores era uma prática comum, mas muitos deles apenas “rabiscavam” seus nomes nos requerimentos em que continham seus dados pessoais exigidos no alistamento, que eram preenchidos por outras pessoas. Esse requerimento deveria ter a firma reconhecida em cartórios e era o único meio para comprovar a condição de alfabetizado, exigida pela legislação eleitoral.



1. A imagem retrata a escola que funcionava na propriedade da antiga Fazenda Coqueiro, no bairro do Silvado, atualmente conhecida como Fazenda Toulon ou Nossa Senhora das Graças. Nos dias atuais, a casa é utilizada como moradia pelos caseiros. (Foto de Renata Toledo Pereira, 2013)



É possível que a localização de várias escolas em fazendas de Maricá estivesse relacionada à proximidade do contingente eleitoral. Podemos constatar as seguintes escolas subvencionadas pelo poder público em fazendas da região: Escola Mista Diurna da Fazenda de Itaocaia, situada na Fazenda Itaocaia, Escola Mista Subvencionada em Bosque Fundo N° 20, estabelecida na Fazenda Bosque Fundo e outra, situada na Fazenda Coqueiro. Contudo, o trabalho na lavoura e o desinteresse dos coronéis em custear as atividades educativas poderiam levar ao fechamento das mesmas.

A criação de escolas era de extrema importância no momento das eleições, uma vez que os trabalhadores das fazendas necessitavam aprender a assinar o nome para reproduzi-lo na ata de votação e eleger o candidato com prestígio local. Como o voto era aberto, tornava-se facilmente controlado pelos coronéis, prática esta conhecida como “voto de cabresto”.

A educação também era vista como um recurso de mudança da essência da política. Porém, sua escassez impossibilitou o funcionamento do regime nos moldes republicanos e resultou na vulnerabilidade e na falta de participação cívica da população. Destarte, esse instrumento tornou-se um modo de qualificação do povo, transformando-o em futuro eleitor, bem como fonte de ensinamentos e valores morais adquiridos na vida cotidiana.

A dinâmica política baseada no coronelismo influenciava as práticas políticas e educacionais, como a abertura e o fechamento de escolas, bem como o aluguel de casas para o seu funcionamento, a nomeação de professores, o recebimento de materiais pedagógicos, a função da escola, a conquista da cidadania e o direito social à educação.

2 . FINANCIAMENTO E CRIAÇÃO DAS ESCOLAS PRIMÁRIAS RURAIS

A instrução primária desenvolvida nas escolas rurais possibilitava o povo o aprendizado de saberes necessários à produção agrícola, como as condições climáticas, os tipos de solo, as funções e o manuseio de instrumentos, métodos de plantio e de colheita. Essa formação era indispensável para a obtenção de maiores lucros no setor por parte dos latifundiários.

Neste cenário, a Escola Noturna da Cidade de Maricá Subvencionada para Adultos foi uma alternativa para a formação do povo eleitor e a qualificação da mão-de-obra destinada à atuação no comércio. Sabe-se que sua existência remonta a 1890, um ano após a Proclamação da República, situada no centro do município. Na Assembleia Fluminense, João Gomes de Mattos – deputado estadual proveniente de Maricá e dono da Fazenda do Taquaral, localizada no bairro de Inoã – autorizou a subvenção mensal para a instituição, demonstrando real interesse em manter em funcionamento a instituição, visando o aumento do número de seus eleitores.

A escola subvencionada era fruto de um acordo entre a iniciativa pública e privada e se apresentava como um instrumento de combate ao analfabetismo, a baixo custo no meio rural. Este modelo escolar era encontrado nas fazendas maricaenses.



A oferta do curso noturno no Grupo Escolar Elisiário Matta⁴, localizado na região central do município e voltado para o trabalhador, era frágil, instável e se limitava a poucos alunos, visto que em março / 1926, havia 16 alunos matriculados na 1ª série (8 homens e 8 mulheres) e 7 alunos na 2ª série (5 homens e 2 mulheres), totalizando 23 alunos com frequência média de 16 alunos e mínima de 10 alunos. Inexistiam matrículas nas séries subsequentes. No mês de julho, o número de alunos aumentou para 34, distribuído assim: 13 na 1ª série (7 homens e 6 mulheres) e 21 na 2ª série (12 homens e 9 mulheres), com frequência média de 17 alunos e mínima de 12⁵.

O governo estadual justificou a existência dos cursos noturnos para atender aqueles que não puderam frequentar a escola por negligência de seus responsáveis ou por falta de recursos financeiros⁶, cujo projeto de escolarização estava

afinado com um projeto específico de sociedade, oriundo das classes dominantes agrárias, no programa de ensino agrícola defendido por esses setores, tanto a infância quanto os adultos eram alvos de projetos que procuravam convencer, pela educação, sobre a importância do trabalho agrícola, orientado em novas bases. (DIAS, 2012, p. 59)

Os coronéis financiavam a criação de escolas em seus latifúndios ou em outras propriedades localizadas nas áreas urbanas com o intuito de habilitar pessoas para votar nas eleições e, por isso, um ensino rudimentar era o suficiente (LEAL, 2013, p. 58, 225). Vale lembrar que a realização de melhorias no município ou na região, como a construção de escolas, contribuía para a manutenção da liderança exercida pelo coronel, assim como muitos professores eram contratados e lotados nas escolas com base em afinidades políticas.



2. Escola da Fazenda Bosque Fundo. (Acervo de Maria Penha de Andrade e Silva, Sem data)

4 No Fundo Departamento de Educação (APERJ), os mapas escolares do grupo escolar e do curso noturno possuem notações distintas.

5 Dados extraídos dos mapas escolares do curso noturno do Grupo Escolar “Elisiário Matta”. Fonte: Fundo Departamento de Educação (APERJ).

6 RIO DE JANEIRO (ESTADO). Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do estado do Rio de Janeiro, em 1 de agosto de 1915, pelo presidente Dr. Nilo Peçanha, p. 43.



A distribuição das escolas na cidade de Maricá ocorria nos lugares com grandes latifúndios e, conseqüentemente, de maior concentração populacional. Os latifundiários possuíam força política, o que influenciava na criação, na manutenção e no fechamento de escolas. Os Relatórios de Diretores de Instrução Pública e a consulta ao Fundo do Departamento Educação, do Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro (APERJ), apontam a existência das seguintes instituições localizadas próximas às fazendas ou de suas terras: Escola Masculina de Inoã Nº 5, Escola Masculina de Inoã Nº 6, Escola Feminina de Inoã Nº 7, Escola Feminina de Cassorotiba, Escola Masculina de Pindobas, Escola Masculina do Caju, Escola Masculina da Saúde, Escola Masculina do Silvado, Escola Mista Diurna da Fazenda Itaocaia, Escola Pública Mista de 1º grau do Rio Fundo, Escola Subvencionada de 1º grau do Bananal, Escola Mista de 1º grau da Posse, Escola Mista de 1º grau de Manoel Ribeiro Nº 8.



3. Segundo moradores da região, o espaço que hoje é utilizado pelos fiéis da Capela de Nossa Senhora da Saúde era a antiga Escola da Saúde. Localizava-se nas terras da Fazenda do Pilar, propriedade do barão de Inoã. A pesquisa realizada no jornal *O Paiz* aponta a existência desta escola desde 1890 e, de acordo com informações coletadas no APERJ, tornou-se pública em 1938. (*O Paiz*, Rio de Janeiro, capa, ano VII, n. 3.112, 1 nov. 1890; Fotografia de Renata Toledo Pereira, 2013)

Diante da inexistência de casas com espaços suficientes para o funcionamento das escolas, o aumento do preço do aluguel pelos proprietários representava um entrave à instrução primária. Eles reclamavam da falta de garantias do contrato, alegando que beneficiava somente ao estado em caso de rescisão, ao fechar escolas ou suspender às aulas. Havia professores que completavam o valor estipulado do aluguel com seus salários, pois a quantia financeira enviada pelo estado para o pagamento era insuficiente.

Alguns proprietários foram identificados no Relatório da Diretoria de Instrução Pública do estado do Rio de Janeiro (1896), como: políticos locais e seus familiares – João Pereira Gomes, herdeiros de Joaquim Gonçalves Mendes, Francisco Luiz Ribeiro de Almeida e o proprietário da Escola Masculina de Pindobas, João Modesto de Sá Rego, que possuía relações de parentesco com o professor da unidade, Francisco Modesto de Sá Rego, e com o tenente José Modesto de Sá Rego, então suplente do juiz municipal, que exerceria diversos cargos municipais, inclusive ligados à educação, como: inspetor do 2º distrito, superintendente de ensino, delegado do Conselho Municipal Escolar e, tempos depois, como delegado escolar de Maricá.



3. ORGANIZAÇÃO E OFERTA DA INSTRUÇÃO PRIMÁRIA

A oferta da educação escolar era incumbência do estado, cuja responsabilidade era a gestão do sistema educacional, com a criação de estabelecimentos de ensino, compra de mobiliário e material didático, custeio de deslocamento de inspetores e professores, nomeação e pagamento de funcionários. Tais atribuições geravam poder político devido ao controle dos recursos econômicos e da contratação de pessoal, possibilitando a realização de alianças.

Já os municípios deviam construir prédios escolares, sendo permitida a manutenção de escolas. Neste contexto, a municipalidade em Maricá criou três escolas no ano de 1914⁷; a partir dos anos de 1930⁸, existiam escolas primárias municipais nas localidades da Barra, Caju, Silvado e Ponta Negra; no ano de 1944, foram localizadas as seguintes instituições: a Escola Municipal do Silvado de 1º grau do ensino primário, anteriormente denominada de Escola Mista do Silvado, e a Escola Mista do Cordeirinho.

A divisão do ensino primário fluminense em escolas de 1º, 2º e 3º grau (grupos escolares) demonstrou currículos diferenciados para as diferentes modalidades e elaborados de acordo com a posição social e econômica do indivíduo. Nesse sentido, os grupos escolares possuíam um caráter elitista e o ensino era caracterizado pela dualidade. Já a difusão ideológica era feita através dos desfiles cívicos, além da disciplina de moral e cívica.

Na luta contra o analfabetismo, a concepção de ensino primário se expressava na oferta de uma escola aligeirada, com menor carga horária e programa curricular diferenciado porque o importante era atender ao maior número possível de alunos para combater o mal que impedia o progresso do país. Por esse motivo, percebemos o aumento de escolas de 1º grau em Maricá, existindo 1 escola de 2º grau e outra de 3º grau (grupo escolar).

As funções da escola primária nas zonas rurais, modalidade de instituição escolar em maior número no estado e no município pesquisado com base nas fontes utilizadas, consistiam na fixação de mão-de-obra, na educação da população e na ruralização do ensino para a agricultura desenvolver-se em bases sólidas. Portanto, a criação de instituições viabilizava a concretização desses objetivos. (DIAS, 2012, p. 71-72)

Cabe destacar os significados atribuídos aos termos rural e urbano no período, uma vez que o “rural” está relacionado com a desqualificação do modo de vida, dos costumes e dos valores da população do campo, considerada arcaica e improdutiva, ao contrário dos moradores das cidades, denominadas de zonas urbanas, que eram caracterizados como modernos e civilizados.

No estado do Rio de Janeiro, os estabelecimentos de ensino primário eram, em sua maioria, dispersos e isolados. Na cidade de Maricá, esse cenário não era diferente, sendo as escolas rurais públicas responsáveis pelas principais vias de acesso da

7 RIO DE JANEIRO (ESTADO). *Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Presidente do Estado do Rio de Janeiro Dr. Francisco Chaves de Oliveira Botelho pelo Secretário Geral Dr. Horacio Magalhães Gomes*, de 31 de agosto de 1914. p. 86.

8 Aponto a necessidade de realização de pesquisas no que concerne à municipalização do ensino em Maricá. Para ver mais: RIO DE JANEIRO (ESTADO). *Exposição feita ao Chefe do Governo Provisório da República Exmo. Sr. Dr. Getúlio Vargas, pelo Interventor Federal, Capitão de Corveta Ary Parreiras*. Niterói, RJ: 1934. p. 310-311.



população à escolarização, mesmo porque o território era predominantemente rural, assim como o país.

A instrução primária foi ministrada em diversos tipos de escolas: escolas rurais, urbanas, subvencionadas, cursos noturnos e grupo escolar. Os modelos se diferenciavam pela sua organização pedagógica, títulos dos professores, idade dos alunos, localização das escolas, duração do curso, quantitativo de classes e grupos sociais atendidos. Nota-se um processo de interiorização das instituições de ensino primário no local, já que as escolas das zonas rurais existiam em maior número, inclusive no que diz respeito à matrícula.

No entanto, ocorria uma intensa movimentação de professores, que era caracterizada pela transferência para as escolas situadas no município ou para instituições das cidades de Niterói e São Gonçalo, preferencialmente, como também para as cidades de Iguassú e Itaboraí. A posição da capital do estado e centro mais populoso transformava Niterói em polo de atração. Na cidade situava-se, também, uma das escolas normais do estado. É possível que as professoras concursadas tivessem origem na cidade. São Gonçalo, além de município populoso, usufruía da proximidade da capital. Diante disso, o governo procurava estabelecer meios para controlar a movimentação dos professores e fixá-los nas escolas rurais, de maneira a evitar seu fechamento e funcionamento irregular.

Entendo o movimento de rotatividade dos professores das escolas rurais como resultado das dificuldades de acesso, permanência, instalação nas localidades e a precariedade das escolas. Os relatórios dos diretores de instrução pública⁹ revelam que os docentes buscavam a transferência de escola por meio de faltas consecutivas ou pedidos de licença, fazendo uso desses recursos para garantir a sobrevivência e lutar por melhores condições de trabalho.

O modelo escolar predominante na cidade foi a escola unitária ou unidocente, caracterizada pela regência de um único professor a um grupo de crianças em níveis de aprendizagem e idades diferentes, reunidos na mesma sala de aula.

4. CONCLUSÃO

As escolas rurais trouxeram inovações às escolas primárias e foram fundamentais para a escolarização da população fluminense e, por isso, não podemos reduzi-las ao atraso educacional.

O acesso ao ensino primário esteve em consonância com a manutenção dos interesses dos setores agrários e o projeto republicano, mas foi insuficiente para atender a população em idade escolar existente. Entretanto, ampliou a ideia de sistema escolar ao construir e abrir escolas, testar reformas e práticas educativas.

⁹ No ano de 1926, 240 professores primários estiveram de licença das escolas por até seis meses (RIO DE JANEIRO (ESTADO). Relatório do Diretor de Instrução Pública. In: *Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Feliciano Pires de Abreu Sodré pelo Doutor Arnaldo Tavares, Secretário do Interior e Justiça*. Rio de Janeiro: Tipografia do Jornal do Comércio, 1927. p. 248). Mais informações: RIO DE JANEIRO (ESTADO). Relatório do Diretor de Instrução Pública. In: *Relatórios anexos ao do Secretário dos Negócios de Interior e Justiça do estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Tipografia do Jornal do Comércio, 1897. p. 7.



A experiência política realizada na Primeira República, ininterrupta a maior parte do período, representou um aprendizado e mobilizou os eleitores em prol da construção da cidadania, apesar da participação eleitoral limitada, da exclusão do envolvimento do povo no governo, das fraudes e da violência que cercavam as eleições.

Houve resistência quanto à ampliação da cidadania, mesmo com sua fundamentação liberal, provocando a frustração e o desânimo frente ao encanto provocado inicialmente. A propriedade rural foi um entrave à construção da cidadania no Brasil, tanto no Império, quanto na Primeira República e até os dias atuais.

A educação popular propicia o conhecimento dos direitos por parte do indivíduo e estimula a luta para obtê-los. Logo, a difusão da educação primária por parte do governo, juntamente com o ato de votar, contribuiu para a aprendizagem dos direitos políticos. Em contrapartida, a dificuldade em se ter acesso a esse direito, apresentou-se como um obstáculo à construção da cidadania. (CARVALHO, 2014, p. 17, 50)

Portanto, o projeto de escolarização de Maricá refletiu as práticas políticas realizadas a partir das alianças entre os governantes e os chefes locais, e a concepção econômica do país em relação à sua “vocação agrária”, tendo em vista o combate ao atraso agr rico por meio da instru o, cujos ensinamentos se voltaram para o desenvolvimento de habilidades e capacidades do educando.

REFERÊNCIAS

Fontes bibliográficas

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civiliza o Brasileira, 2014.

DIAS, Am lia. *Entre laranjas e letras: processos de escolariza o no distrito-sede de Nova Iguaçu (1916-1950)*. Tese de doutorado. Universidade Federal Fluminense: Faculdade de Educa o, Niterói, 2012.

FERREIRA, Marieta de Moraes. *A República na Velha Província*. Rio de Janeiro: Rio Fundo, 1989.

HOLLANDA, Cristina Buarque de. *Modos de representa o política: o experimento da Primeira República brasileira*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2009.

LEAL, Victor Nunes. *Coronelismo, enxada e voto: O município e o regime representativo no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

MATOS, Maria Izilda Santos de. Para além das tensões campo e cidade: o ruralismo brasileiro. Separata de *Projeto História*, São Paulo, n. 19, nov. 1999, p. 291-295.

MENDONÇA, Sonia Regina de. A dupla dicotomia do ensino agr rico no Brasil (1930-1960). Separata de *Estudos Sociedade e agricultura*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, 2006, p. 88-113.

PINTO, Surama Conde S . *A correspondência de Nilo Peçanha e a dinâmica política na Primeira República*. Rio de Janeiro: Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro, 1998.

SCHUELER, Alessandra; MAGALDI, Ana Maria. Educa o escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. Separata de *Tempo. Revista do Departamento de História*, v. 26, 2009, p. 32-55.



SOUZA, Rosa Fátima de. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: ensino primário e secundário no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2008.

Fontes documentais

ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Mapas escolares de Maricá: década de 1920. In: *Fundo Departamento de Educação*, 2014.

_____. Nomeações de professores. In: *Fundo da Presidência da Província do Rio de Janeiro*, 2014.

_____. Documentos diversos. In: *Fundo Presidência do Estado*, 2014.

MENSAGENS DOS PRESIDENTES DE ESTADO DO RIO DE JANEIRO (1892-1930). Acervo Hemeroteca Digital Brasileira. Disponível em: < <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=720488&pesq=>>. Acesso em: 26 jun. 2013.

Jornal O Paiz, Rio de Janeiro, 1889 a 1930. Acervo Hemeroteca Digital Brasileira. Disponível em: < http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=178691_01&pasta=ano%20188&pesq=maric%C3%A1=>. Acesso em: 10 jun. 2013.

- Relatórios da Diretoria de Instrução Pública do estado do Rio de Janeiro:

RIO DE JANEIRO (ESTADO). Relatório do Diretor de Instrução Pública. In: *Anexos ao Relatório apresentado do Dr. Joaquim Maurício de Abreu, Presidente do Estado do Rio de Janeiro, pelo Secretário dos Negócios de Interior e Justiça, bacharel Sebastião Eurico Gonçalves de Lacerda*. Rio de Janeiro: Tipografia Jerônimo e Silva, 1896.

_____. Relatório do Diretor de Instrução Pública. In: *Relatórios anexos ao do Secretário dos Negócios de Interior e Justiça do estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Tipografia do Jornal do Comércio, 1897.

_____. Relatório apresentado à Diretoria de Instrução Pública do estado do Rio de Janeiro por J. Osório Duque-Estrada, Inspetor Geral do Ensino da 2ª Circunscrição (Niterói, São Gonçalo, Maricá e Saquarema). In: *Relatórios anexos ao do Secretário dos Negócios de Interior e Justiça do estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Tipografia do Jornal do Comércio, 1897.

_____. Relatório do Diretor de Instrução Pública. In: *Relatório do Diretor da Secretaria dos Negócios de Interior e Justiça do estado do Rio de Janeiro*. Segundo Volume. 1898.

_____. Relatório do Inspetor Geral da 2ª Circunscrição Escolar, J. B. Paranhos da Silva. In: *Relatório do Diretor da Secretaria dos Negócios de Interior e Justiça do estado do Rio de Janeiro*. Segundo Volume. 1898.

_____. Relatório do Diretor de Instrução Pública. In: *Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Feliciano Pires de Abreu Sodré pelo Doutor Arnaldo Tavares, Secretário do Interior e Justiça*. Rio de Janeiro: Tipografia do Jornal do Comércio, 1927.

_____. *Relatório apresentado pelo Dr. José Duarte Gonçalves da Rocha, Diretor de Instrução Pública, ao Exmo. Snr. Secretário do Interior e Justiça em 30 de junho de 1928*. Niterói, RJ: Oficinas Gráficas da Escola Profissional Washington Luiz, 1928.

_____. *Relatório apresentado pelo Dr. José Duarte Gonçalves da Rocha, Diretor de Instrução Pública, ao Exmo. Snr. Secretário do Interior e Justiça em agosto de 1929*. Niterói, RJ: Oficinas Gráficas da Escola Profissional Washington Luiz, 1930.

ANAIS DE
**TRABALHOS
COMPLETOS**

XII CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

COLUBHE2020

V.9

